



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ КРУГЛОГО СТОЛУ



Київ – 2026



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Збірник тез наукових доповідей круглого столу
(м. Київ, 23 квітня 2026 року)**

Київ-2026

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 23.04.2026 року).

Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни : збірник тез наукових доповідей круглого столу, (м. Київ, 23 квітня 2026 року). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026. 167 с.

ISBN 978-617-7745-86-9

Редакційна колегія:

Шатирко Л.О., старший науковий співробітник, Почесний доктор психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Дзюбко Л.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Бучма В.В.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка.

Видання містить тези наукових доповідей, представлених на круглому столі «Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни».

У збірнику висвітлено актуальні проблеми психології освіти та розвитку особистості в умовах воєнного часу й невизначеності освітнього простору. Основну увагу зосереджено на психологічних ресурсах особистості, питаннях саморегуляції, резильєнтності та психологічного добробуття, а також психологічному супроводі учасників освітнього процесу. Розглянуто проблеми організації безпечного освітнього середовища, впливу воєнних подій на психоемоційний стан дітей і дорослих, а також особливості професійної діяльності та адаптації різних категорій здобувачів освіти. Представлені психологічні аспекти організації навчання, зокрема засобами навчальних матеріалів і цифрового середовища.

Збірник адресовано науковцям, викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, педагогам, здобувачам вищої освіти та всім, хто цікавиться проблемами сучасної психології освіти.

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

ISBN 978-617-7745-86-9

©Автори статей
© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2026

ЗМІСТ

Андрос М. Є. Психологічні аспекти мережевої взаємодії науково-педагогічного персоналу: прагнення до послідовності та нетикет	6
Бартош С. Б. Професійне вигорання суддів та адвокатів в умовах воєнного часу: психологічний аналіз та освітні перспективи	10
Бойко С. Т. Воєнний контент і медіатравматизація дітей та підлітків	14
Брик О. М., Кочаровський М. С. Психологічні особливості підготовки майбутніх економістів у ЗВО в умовах воєнного часу	19
Булгакова Т. М. Психологічні особливості подолання невротичних станів у процесі особистісного зростання студентів-спортсменів	22
Бучма В. В. Компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти	26
Бучма О. В. Релігійний і релігієзнавчий аспекти політико-правових проблем психології навчання в умовах війни	30
Володарська Н. Д. Особливості психотерапії в роботі з румінаціями особистості	35
Гнатюк О. В. Особливості формування резильєнтності в учнів початкової школи в умовах війни	39
Гомонюк В. О. Роль психологічних інтервенцій у підтримці емоційної стабільності та академічної адаптації здобувачів освіти в умовах воєнного часу	44
Гриценко Л. І. Громадська думка і посилення життєстійкості учасників освітнього процесу	48
Гурлева Т. С., Журавльова Н. Ю. Орієнтири визначення психологічних ресурсів особистості – суб'єкта освітнього простору: психотерапевтичний аспект	52

Дзюбко Л. В. Підручник як засіб психологічної підтримки навчальної мотивації в умовах дистанційної освіти	56
Євченко І. М. Дефіцит базових знань про державний устрій як фактор маніпулятивної вразливості майбутніх виборців	60
Казміренко Л. І., Васильєва П. Ф. Особливості психоемоційного стану студентської молоді в сучасних умовах	65
Каплуненко Я. Ю. Здійснення екзистенції як процес адаптації в умовах війни: екзистенційні детермінанти життєстійкості	70
Кесьян Т. В. Психологічні ресурси збереження психологічного благополуччя особистості в умовах війни та соціальної невизначеності освітнього простору	75
Мар'яненко Л. В. Психологічний аналіз поняття «невизначеність освітнього простору»	80
Мойзріст О. М. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності підлітків як чинник психологічної безпеки в умовах воєнного стану	88
Невмержицький В. М. Мультимедійні освітні матеріали в цифровому середовищі	95
Павлик Н. В. Психологічний супровід, спрямований на гармонізацію психологічного здоров'я педагогічних працівників в умовах воєнного часу.	100
Пастушенко В. С. Психологічна самомобілізація та розвиток ментальної життєстійкості студентів в умовах невизначеності освітнього простору під час війни	104
Поклад І. М. Вплив військових дій на психологічні ресурси розвитку особистості: аналіз та методи підтримки	108
Пушкарьська Л. П. Психологічні ресурси дітей з порушенням слуху та роль підтримки з боку родини	113

Скальська Л. О. Психологічні механізми формування безпечного освітнього середовища та підтримки навчальної мотивації в умовах воєнного та повоєнного часу	116
Скулиш Н. Є. Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни	119
Слободяник Н. В. Вживання в умовах невизначеності	124
Соловей Я. Г. Дослідження асертивності як психологічного ресурсу саморозвитку музично обдарованих студентів в умовах невизначеності освітнього простору	128
Терещенко Л. А., Южакова Г. О. Особистісна активність як психологічний ресурс самоактуалізації студентської молоді в умовах невизначеності освітнього простору	133
Тихонова Т. Б., Кульчицька А. В. Використання медіаматеріалів у вивченні іноземної мови: психологічні аспекти	138
Федько В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із регіонів бойових дій	142
Чекстере О. Ю. Психологічні ресурси батьків молодших школярів крізь призму досвіду міжособистісного насильства у воєнний період	147
Чудакова О. М. Креативність, практичне мислення та дослідницька активність як ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього середовища	152
Шатирко Л. О. Методи оцінювання психологічної складової навчальних матеріалів: концептуально-теоретичні аспекти	157
Відомості про авторів	162

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МЕРЕЖЕВОЇ ВЗАЄМОДІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ: ПРАГНЕННЯ ДО ПОСЛІДОВНОСТІ ТА НЕТИКЕТ

Андрос М.Є. (ORCID ID: 0000-0002-6651-1853)

Цифровізація сучасної освіти зумовлює трансформацію традиційних етичних норм у формат нетикету (мережевого етикету). Цифровий етикет (нетикет) як різновид прикладної етики постає динамічною сукупністю принципів, норм і правил мережевої віртуальної комунікації, що реалізується за допомогою всіх видів електронних засобів. Він забезпечує впорядкування професійної поведінки в онлайн-просторі, формує стандарти взаємної поваги, відповідальності та безпеки, а також сприяє підтриманню конструктивної групової динаміки в умовах «екстремальної дистанційності» [1].

Особливої ваги це питання набуває в системі освіти дорослих (Adult Learning), де викладач виступає не лише транслятором знань, а й архітектором цифрового комунікативного простору. Проте успішність впровадження нетикету залежить не лише від технічних навичок, а й від глибинних психологічних характеристик особистості, зокрема від її прагнення до когнітивної послідовності.

Методологія та вибірка. Для дослідження було використано методику «Шкала прагнення до послідовності» (Preference for Consistency, PFC), розроблену Р. Чіалдіні, Н. Тростом та Д. Ньюбергом [2] для вимірювання бажання людини бути:

- послідовним у власних відповідях (*внутрішня послідовність*),
- бажання здаватися послідовним іншим (*публічна послідовність*),
- бажання, щоб інші були послідовними (*послідовність інших*).

В оригінальній версії автори використовували 9-бальну шкалу, проте в межах даної роботи дані були адаптовані до 5-бальної шкали для зручності респондентів.

Характеристика вибірки: В опитуванні онлайн (Google Forms) взяли участь 106 слухачів курсів підвищення кваліфікації – науково-педагогічного персоналу закладів загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти. Важливою характеристикою групи є високий рівень цифрової соціалізації: 80% респондентів використовують веб-ресурси мережі Інтернет в освітніх цілях (технології дистанційного навчання) понад 5 років, а 75 % задіяні в мережевій віртуальній соціальній взаємодії понад 15 років.

Аналіз результатів дослідження. Аналіз отриманих даних за методикою «Шкала прагнення до послідовності» (PFC) у вибірці науково-педагогічних працівників (n=106) дозволяє констатувати наявність стійкої кореляції між високим рівнем когнітивної консистентності та стратегіями побудови віртуальної комунікації (нетикету).

Внутрішня цілісність як фундамент етичного лідерства викладача.

Найвищі показники згоди зафіксовані за твердженням №2 («Для мене важливо, щоб мої вчинки відповідали моїм переконанням» – 62 особи обрали «Повністю згоден»). В контексті Adult Learning це свідчить про те, що викладач сприймає правила нетикету не як зовнішню надбудову, а як частину власної професійної ідентичності.

Високий бал за цим показником прогнозує високу надійність модерації: якщо викладач декларує принципи академічної доброчесності або взаємоповаги в мережі, він стає «живим еталоном» цих правил. Це мінімізує ризик виникнення подвійних стандартів, які часто стають причиною конфліктів у цифровій освіті.

Публічна презентація образу та «цифрове обличчя».

Особливий інтерес викликають результати за пунктами №7 та №15, де переважна більшість респондентів підтвердила важливість демонстрації стабільності для оточуючих. Для викладацької спільноти характерне прагнення до збереження професійного авторитету через незмінність позицій.

У впровадженні нетикету це має двобічний вплив:

1. Позитивний: Створюється прогнозоване та безпечне комунікативне середовище. Слухачі курсів чітко розуміють межі допустимого.

2. Ризиковий: Високе прагнення «здаватися послідовним» (пункт №16 — 46 осіб «Скоріше згодні») може призвести до комунікативної ригідності. Викладач може уникати визнання власних помилок у чаті або ігнорувати необхідність адаптації правил під запити групи, щоб не «втратити обличчя».

Бар'єри адаптації до нових форматів мережевої етики.

Аналіз відповідей на твердження №12 («Волю робити речі одним і тим самим перевіреним способом» — сумарно 66 позитивних відповідей) висвітлює проблему технологічного консерватизму. Нетикет — це динамічна система, що постійно трансформується (від офіційних e-mail до неформальних месенджерів).

Високий рівень PFC у науково-педагогічних працівників може виступати психологічним бар'єром при переході до більш демократичних, «горизонтальних» моделей комунікації. Наприклад, використання емодзі, стікерів або скорочень у навчальних чатах (форумах) може розцінюватися респондентами як прояв «непослідовності» професійної ролі, що породжує внутрішній дискомфорт (пункт №10).

Проекція очікувань на слухачів та конфліктний потенціал.

Твердження №8 («Мене дратує, коли людина, від якої я залежу, поводить ся непередбачувано») та №14 щодо передбачуваності близьких друзів отримали масову підтримку. Оскільки в освітньому процесі викладач і студент перебувають у стані взаємозалежності, ці очікування автоматично переносяться на цифровий етикет студентів.

Ми припускаємо, що викладачі з високим PFC будуть найбільш гостро реагувати на:

- порушення часових меж (повідомлення у неробочий час);
- нечіткість формулювань у запитах;

- зміну формату виконання завдань без попереднього узгодження.

Зворотне твердження №18 («Мене не надто турбує, якщо мої дії є непослідовними») отримало 79 негативних відповідей (37+42), що остаточно підтверджує: послідовність є ключовою цінністю для даної професійної групи.

Таким чином, рівень PFC викладача є визначальним фактором успішності впровадження нетикету. Високий PFC забезпечує стабільність та етичність комунікації, проте вимагає свідомої роботи над когнітивною гнучкістю, аби прагнення до «перевіраних способів» не перетворилося на гальмо цифрової трансформації освіти.

Підсумовуючи результати дослідження, можна зробити такі **висновки**:

По-перше, рівень прагнення до послідовності у науково-педагогічних працівників є домінуючою рисою, що забезпечує високу надійність та етичність їхньої віртуальної комунікації.

По-друге, значний цифровий стаж респондентів не скасовує потреби в когнітивній консистентності, а навпаки – кристалізує певні «етичні шаблони», які можуть входити в протиріччя з новими трендами нетикету.

По-третє, у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу (Adult Learning) увагу слід приділяти розвитку когнітивної гнучкості. Важливо донести, що адаптація нетикету до вимог часу не є порушенням внутрішньої послідовності, а виступає стратегічним інструментом збереження педагогічного впливу в нових умовах.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівняльному аналізі PFC викладачів та здобувачів освіти для розробки спільних протоколів мережевої етики (нетикету), що мінімізували б когнітивний дисонанс обох сторін освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Андрос М.Є. Цифровий етикет: психологічні особливості динаміки змін особистості. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, 2025. № 1(5). С. 86–98. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.20580> URL: <https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/DEU/article/view/20580/27605>.

2. Cialdini, R. B., Trost, M. R., & Newsom, J. T. Preference for consistency: The development of a valid measure and the discovery of surprising behavioral implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. 69(2). С. 318–328. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.318>.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ СУДДІВ ТА АДВОКАТІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТА ОСВІТНІ ПЕРСПЕКТИВИ

Бартош С. Б. (ORCID ID: 0009-0006-0171-965X)

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну, що розпочалося у лютому 2022 року, суттєво трансформувало умови професійної діяльності правничої спільноти. Судді та адвокати опинилися в ситуації, яку дослідники визначають як «спільна травма»: фахівець, який здійснює правосуддя або захищає права громадян, сам безпосередньо перебуває під дією тих самих травматичних чинників, що й особи, яким він надає допомогу [1]. У цьому контексті проблема професійного вигорання учасників судочинства набуває не лише наукової, але й безпосередньої суспільної значущості, оскільки психологічне виснаження правника неминуче позначається на якості відправлення правосуддя та ефективності захисту прав людини.

У сучасній науковій літературі синдром професійного вигорання розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження (поступове вичерпання емоційних та енергетичних ресурсів), деперсоналізацію (відстороненість і цинічне ставлення до учасників правового процесу) та редукцію відчуття власної фахової спроможності. Відповідно до результатів масштабного емпіричного дослідження, проведеного С. Schreвер зі співавторами серед 602 австралійських суддів, 75,2% з них мали показники вигорання у зоні ризику, а

понад 30% — симптоми вторинного травматичного стресу, що відповідають критеріям ПТСР [2]. Ці дані спростовують поширений міф про «суддівський імунітет» до стресу та свідчать про системний характер проблеми в умовах нормального функціонування судової системи. В умовах же активного збройного конфлікту відповідні ризики кратно зростають.

Специфіка вигорання суддів адміністративних судів зумовлена рядом унікальних чинників: необхідністю зберігати беземоційну неупередженість в умовах об'єктивно травматичного матеріалу (справи про вимушене переселення, руйнування майна, порушення прав мирних громадян у зоні бойових дій), хронічним перевантаженням у зв'язку зі збільшенням кількості справ воєнного характеру, а також інституційною ізоляцією, що унеможлиблює відкрите обговорення психологічних труднощів. Як зазначають Edwards, Reichert, Bornstein та Miller, стрес безпосередньо корелює зі зниженням якості суддівських рішень [3], що перетворює психологічне виснаження правника з особистої проблеми на системну загрозу для правосуддя. В умовах воєнного часу, коли кожне рішення суду набуває підвищеного суспільного резонансу, ця загроза стає критичною.

Для адвокатів, що провадять діяльність в умовах збройного конфлікту, особливо виразним є феномен вторинної травматизації. Дослідження Muir, Harris та Mellinger, проведене серед 718 адвокатів, що працюють з біженцями та жертвами переслідувань, засвідчило епідемічний рівень вигорання через постійний контакт з особами, що пережили тортури та переслідування [4]. Цей висновок безпосередньо проектується на сучасні українські реалії: адвокати масово представляють інтереси внутрішньо переміщених осіб, родин загиблих військовослужбовців і жертв воєнних злочинів. Дослідження Євдокимової Н.О. та Козака І.С., проведене серед адвокатів Одеського регіону, показало, що понад дві третини правників відчують симптоми вигорання на певному етапі кар'єри, причому в умовах воєнного часу ці показники суттєво зростають.

Первинна емпірична верифікація масштабів проблеми в умовах повномасштабної війни була здійснена Лефтеровим В. зі співавторами у дослідженні 2023–2024 років, що охопило 568 фахівців правничих та суміжних допоміжних спеціальностей, зокрема представників правоохоронних органів та судово-правничого середовища Одеської та суміжних областей [5]. Результати засвідчили, що майже дві третини респондентів визначають своє робоче навантаження як надмірне; понад третина демонструє виражені ознаки емоційного, фізичного та ментального вигорання; 27% мають сформований синдром вигорання, ще 51% — на стадії його формування. На основі цих даних дослідниками було розроблено спеціалізовану тренінгову програму з профілактики та корекції вигорання, що стало практичним прикладом конвертації психологічних даних в освітню інтервенцію.

Окреслені психологічні реалії формують чітке завдання для системи безперервного професійного розвитку (БПР) учасників судочинства: необхідно перейти від формальних навчальних модулів, орієнтованих виключно на правові знання, до доказових, психологічно обґрунтованих освітніх інтервенцій. Дані дослідження SCORE for Peace засвідчують, що у воєнних умовах найпотужнішим протектором проти депресії та тривожності є відчуття власної значущості та здатності впливати на ситуацію [1]. Для правничої спільноти трансформація цього висновку в освітній контекст означає розроблення програм, що поєднують правничий зміст з модулями емоційної саморегуляції, профілактики вторинної травматизації та відновлення смислових орієнтирів професійної діяльності. Такий підхід відповідає ключовим принципам андрагогіки: навчання дорослих є ефективним тоді, коли воно безпосередньо відповідає актуальним практичним потребам суб'єкта і сприймається ним як особистісно значуще.

Таким чином, професійне вигорання суддів та адвокатів в умовах воєнного часу є реальною, емпірично підтвердженою психологічною

загрозою, що має прямі наслідки для якості правосуддя. Наявні міжнародні та вітчизняні дані свідчать про необхідність системних, доказових освітніх інтервенцій, зорієнтованих не лише на розвиток правничих компетентностей, але й на психологічну підтримку та відновлення ресурсного стану фахівців. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні диференційованих психоосвітніх програм для кожної з категорій учасників адміністративного судочинства з урахуванням специфіки їхніх інституційних ролей та психологічних умов діяльності в умовах збройного конфлікту.

Список використаних джерел

1. Dryha A., Cheryba N. Психологічна стійкість людей під час війни. SCORE for Peace, 2022. URL: https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/PUB_Psychological_Resilience_amidst_War_Ukr_FIN.pdf
2. Schrever C., Hulbert C., Sourdin T. The psychological impact of judicial work: Australia's first empirical research measuring judicial stress and wellbeing. *Journal of Judicial Administration*. 2019. Vol. 28(3). P. 141–168.
3. Edwards C. P., Reichert J., Bornstein B. H., Miller M. K. An Examination of Outcomes Predicted by the Model of Judicial Stress. *Judicature*. 2018. Vol. 102(3). P. 50–61.
4. Muir S., Harris D., Mellinger M. Asylum Attorney Burnout and Secondary Traumatic Stress. *Richmond Public Interest Law Review*. 2021. Vol. 24. URL: <https://cilacademy.org/wp-content/uploads/2023/10/Asylum-Attorney-Burnout-and-Secondary-Trauma-Muir-Harris-and-Mellinger-Feb.-2021.pdf>
5. Lefterov V., Artyomenko V., Lefterov L. et al. Burnout syndrome comparative study in doctors, psychologists, and law enforcement officers during the full-scale invasion in Ukraine. *Romanian Journal of Diabetes, Nutrition and Metabolic Diseases*. 2025. Vol. 32(1). P. 85–93. URL: <https://doi.org/10.46389/rjd-2025-1821>

ВОЄННИЙ КОНТЕНТ І МЕДІАТРАВМАТИЗАЦІЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Бойко С. Т. (ORCID: 0000-0003-3575-3515)

Війна як соціально-психологічне явище має багатовимірний психотравмівний вплив, що охоплює як безпосередній досвід переживання небезпеки, так і опосередковані інформаційні впливи.

Війна діє як хронічний стресогенний фактор. На відміну від одноразових травматичних подій, вона створює тривалу ситуацію невизначеності, загрози життю, втрати контролю та безпеки. Це підриває базове відчуття стабільності світу, що особливо критично для дітей і підлітків, у яких ще формується система уявлень про безпеку та довіру.

Також війна (особливо тривала, яку переживає українське суспільство з 2014 року) зумовлює кумулятивний характер травматизації. Психіка зазнає впливу не лише від прямих подій (обстріли, вимушене переміщення, розлука з близькими), а й від повторюваного контакту з травматичними стимулами (тригерами) – розповідями, новинами, візуальними образами руйнувань і насильства. Така множинність впливів підсилює ризик формування тривожних розладів, симптомів посттравматичного стресу, емоційного виснаження.

Водночас воєнні події є контекстом соціальної травматизації, оскільки змінюють звичні форми взаємодії, освітній процес, структуру повсякденності. Діти й підлітки втрачають сталі соціальні зв'язки, відчуття передбачуваності, що є важливими умовами їхнього психічного розвитку.

У сучасних умовах суттєво зростає роль медіасередовища як провідного каналу трансляції воєнного досвіду. Якщо раніше інформація про війну була обмеженою в часі та форматі, то сьогодні вона є постійно доступною через цифрові платформи, соціальні мережі, месенджери. Це зумовлює кілька важливих ефектів. Зокрема, відбувається інтенсифікація впливу через

повторюваність і візуалізацію. Фото й відео з місць подій, часто без цензури, створюють ефект присутності, що підсилює емоційне залучення і може викликати реакції, подібні до безпосереднього переживання травми.

Крім того, медіасередовище формує ефект постійної залученості у травматичний контекст. Навіть за відсутності реальної загрози в конкретний момент інформаційний потік підтримує стан тривоги, очікування небезпеки, що виснажує психічні ресурси.

Особливої уваги потребує той факт, що діти й підлітки часто мають недостатньо сформовані механізми критичного осмислення інформації та емоційної саморегуляції. Це підвищує їхню вразливість до медіаконтенту, який може сприйматися як більш загрозливий, ніж він є в реальності, або ж, навпаки, призводити до поступового зниження чутливості до насильства.

Тож поєднання безпосередніх і медіаопосередкованих впливів робить війну комплексним психотравмівним чинником, у якому медіасередовище відіграє роль не лише інформативного, а й потужного психологічного агента. Це зумовлює необхідність врахування медіафактора в дослідженнях травматизації та в організації психологічного супроводу дітей і підлітків.

Вразливість дітей і підлітків до інформаційно-психологічних впливів зумовлена поєднанням вікових, когнітивних та соціальних чинників, які визначають специфіку їхнього сприйняття та інтерпретації інформації [2; 3].

Насамперед ідеться про незавершеність психічного розвитку. У дитячому та підлітковому віці ще формується здатність до критичного мислення, рефлексії та оцінювання достовірності інформації. Діти частіше сприймають повідомлення буквально, без урахування контексту, а підлітки, хоча й мають вищий рівень абстрактного мислення, нерідко залишаються чутливими до емоційно насичених і поляризованих наративів. Це ускладнює відмежування реального від інтерпретованого або маніпулятивного.

Важливим чинником є особливості емоційної регуляції. У дітей вона ще недостатньо сформована, а в підлітків характеризується підвищеною

інтенсивністю переживань. Інформація, що містить загрозу, насильство чи драматичні події, може викликати сильні емоційні реакції – страх, тривогу, безпорадність – без достатніх внутрішніх ресурсів для їхнього опрацювання. Це створює передумови для накопичення емоційної напруги та формування тривалих негативних станів.

Окрему роль відіграє ефект ідентифікації та емпатійного залучення. Діти й підлітки схильні ототожнювати себе з персонажами або реальними людьми, про яких ідеться в медіа. У контексті воєнного контенту це може означати переживання чужого досвіду як особистого, що підсилює ризик вторинної травматизації.

Не менш значущим є соціальний контекст розвитку. Підлітковий вік характеризується орієнтацією на думку однолітків, прагненням до соціального визнання та активним включенням у цифрове середовище. Соціальні мережі стають не лише джерелом інформації, а й простором її обговорення, емоційного «підсилення» та поширення. Це може сприяти як нормалізації тривожних або деструктивних реакцій, так і їхньому посиленню через механізми групової динаміки.

Додатковим чинником є інформаційна перенасиченість і фрагментарність сприйняття. Постійний потік повідомлень, часто суперечливих або неперевіраних, ускладнює їхнє осмислення та інтеграцію в цілісну картину світу. У дітей це може викликати плутанину й страх, а в підлітків – цинізм, недовіру або емоційне відчуження.

Тож вразливість дітей і підлітків до інформаційно-психологічних впливів визначається не лише змістом інформації, а й віковими особливостями розвитку, емоційною чутливістю та соціальним середовищем. У поєднанні з інтенсивністю сучасного медіапростору це створює підвищений ризик негативних психологічних наслідків та обґрунтовує необхідність цілеспрямованого психологічного супроводу й розвитку медіаграмотності.

Медіатравма – це форма психологічної травматизації, що виникає внаслідок інтенсивного або тривалого контакту з травматичним контентом у медіасередовищі (новини, фото, відео, повідомлення в соціальних мережах), який відтворює події насильства, загрози, втрат чи катастроф і викликає емоційні та психофізіологічні реакції, подібні до реакцій під час безпосереднього переживання травми. Вона розглядається як різновид опосередкованої (вторинної) травматизації, де джерелом впливу виступає інформація, а не власний досвід події [1].

Безпосередня психологічна травма виникає внаслідок особистого переживання загрозової або екстремальної події (наприклад, обстрілу, втрати близьких, вимушеного переселення), коли домінує реальний досвід небезпеки, що супроводжується сильними реакціями страху, безпорадності, жаху, натомість медіаопосередкована травма (медіатравма) формується через сприйняття інформації про такі події без прямої участі в них, переживання мають символічно-репрезентативний характер, але завдяки емоційній насиченості та візуалізації можуть суб'єктивно сприйматися як щось «майже реальне».

Безпосередня психологічна травма часто пов'язана з одноразовими або серійними подіями високої інтенсивності, ключову роль тут відіграють фізична загроза та переживання власної вразливості, медіатравма зазвичай має кумулятивний ефект, оскільки вплив здійснюється через повторюваний, інколи безперервний потік контенту, важливими є механізми ідентифікації, емпатійного залучення, уявної присутності, а також ефект «занурення» у події через медіа.

У разі безпосередньої психологічної травми її легше визнають як таку, через яку людина потребує допомоги, водночас медіатравму часто недооцінюють або не усвідомлюють, оскільки відсутній факт прямої участі в події, що може ускладнювати своєчасну психологічну підтримку. У контексті освітнього процесу це створює ризик хибної інтерпретації таких явищ, як

«неуспішність» або «дисциплінарні проблеми», тоді як їхня природа є психотравматичною. Адже прояви медіатравми – підвищена тривожність, емоційна нестабільність, труднощі концентрації, порушення сну – безпосередньо впливають на навчальну діяльність і поведінку учнів.

В обох випадках можливі подібні симптоми (тривога, нав'язливі образи, порушення сну, емоційна нестабільність), однак за наявності медіатравми вони частіше пов'язані з повторним переглядом або прокручуванням інформації; залежністю від новинного потоку; коливанням між гіперчутливістю та емоційним притупленням.

Отже, медіатравма є специфічною формою психологічної травматизації, що виникає в сучасному інформаційному середовищі та не потребує прямого контакту з травматичною подією. Її особливості – опосередкованість, повторюваність та емоційна насиченість впливу – зумовлюють необхідність окремого розгляду в контексті психологічної підтримки, особливо дітей і підлітків, а також комплексного психологічного супроводу в освітньому процесі [2].

Сучасне освітнє середовище є інтегрованим у медіапростір. Учні постійно перебувають у цифровому середовищі, де межа між навчальною та інформаційною діяльністю є розмитою. Тому школа не може залишатися осторонь впливу воєнного контенту, що обумовлює потребу в системному підході до регуляції інформаційних впливів і формування навичок безпечного медіаспоживання.

Діти й підлітки мають обмежені ресурси саморегуляції та критичного осмислення інформації, що підвищує ризик накопичення негативних емоційних переживань. Без цілеспрямованої підтримки ці переживання можуть трансформуватися у стійкі тривожні стани, зниження навчальної мотивації, порушення соціальної взаємодії.

У цьому контексті психологічний супровід має бути комплексним і багаторівневим, що є необхідною умовою мінімізації негативних наслідків

медіатравматизації, збереження психічного здоров'я учнів і забезпечення ефективності освітнього процесу в умовах воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Найдьонова Л. А., Найдьонов М. І., Григоровська Л. В. *Медіатрава та симптоми посттравматичного стресового розладу у дітей*. Журнал сучасної психології. 2022, 4 (27). С. 56–70. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740263>
2. Порпуліт О. О. Медійна буттєвість і тривожність підлітків в умовах війни: цифрова вразливість покоління Z. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025, № 1(5). URL: DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-28>
3. Pfefferbaum B., Tucker P., Varma V., Varma Y., Nitiéma P., Newman E. Children's Reactions to Media Coverage of War. *Current Psychiatry Reports*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11920-020-01165-0>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ЗВО В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Брик О. М. (ORCID: 0000-0003-4527-2408)

Кочаровський М. С. (ORCID: 0000-0002-1481-1918)

Повномасштабна війна, що вирує на теренах нашої країни от уже п'ятий рік, та, відповідно, трансформації воєнного часу, що вона їх зумовила, змусили українське освітнє середовище адаптуватись до тих масштабних та, часто, важкопрогнозованих змін та викликів, що постають в процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Варто зазначити, що підготовка майбутніх економістів у закладах вищої освіти (ЗВО) в умовах воєнного часу характеризується високим рівнем психоемоційного напруження та необхідністю формування специфічних професійних компетенцій, таких як стресостійкість та адаптивність щодо роботи в умовах невизначеності.

Виклики та вплив воєнного стану як-от спричинене ним психоемоційне виснаження, поведінкова економіка війни, необхідність психологічного супроводу навчального процесу тощо, зумовлюють необхідність адаптації навчального процесу з урахуванням особливостей вищезгаданих викликів для ефективної їм протидії. До важливих особливостей вищезгаданих викликів належать:

1. Зниження концентрації уваги та мотивації до навчання у студентів внаслідок психоемоційного вигорання, що, в свою чергу, підвищує ризики академічного вигорання і депресивних станів.
2. Негативні емоції(страх, тривога), що частіше проявляються в воєнний час, переважають у процесах прийняття економічних рішень, що вимагає від майбутніх фахівців розуміння психологічних чинників ринку в умовах кризи, спричиненої війною.
3. Необхідність психологічного супроводу робить важливим впровадження програм підтримки ментального здоров'я безпосередньо в навчальний процес.

Відповідно, основними психологічними та методологічними особливостями навчального процесу стають розвиток резильєнтності, трансформація мотиваційної сфери, підвищення адаптивності та створення атмосфери психологічної безпеки в освітньому процесі.

Це, в свою чергу, характеризує необхідні ключові психологічні аспекти підготовки. Так, формування стресостійкості(резильєнтності) надає здатність зберігати внутрішню рівновагу та приймати конструктивні рішення в умовах постійної загрози та соціально-економічної нестабільності, що є критичним вмінням для майбутнього економіста. Формування резильєнтності в даному випадку це не просто формування здатності "тримати удар", а і навчання вмінню використовувати кризу, як ресурс для розвитку. В умовах війни такі навички стають базовою професійною компетенцією.

Трансформація мотиваційної сфери покликана змінити підхід до мотивації навчання. Війна перетворила економіку з інструменту збагачення на

інструмент виживання держави. На професійний вибір та підготовку фахівців впливають економічні втрати країни, зростання безробіття та потреба в кадрах для післявоєнного відновлення, що, в свою чергу, має відобразитись у відповідних навчальних програмах.

Також, ще до початку повномасштабної війни відбувся перехід на дистанційні форми навчання, який з початком війни лише узвичаївся. Онлайн навчання потребує від студентів високого рівня самоорганізації, опанування цифрових інструментів та високої культури кібербезпеки і медіаграмотності. Окрім того, війна додала вимогу здатності ефективно функціонувати у повністю цифровому професійному середовищі, коли фізичний офіс або аудиторія можуть бути недоступні.

Все вищезазначене додає вимогу створення психологічної безпеки освітнього середовища, без якої неможливе ефективне засвоєння знань. Це особливо актуально для майбутніх економістів, чия професія потребує холодного розрахунку, вміння абстрагуватись від можливих упереджень, розвиненого критичного та аналітичного мислення, тому стан психологічної безпеки є критично важливою умовою для ефективної роботи когнітивних функцій (пам'яті, уваги, аналітичного мислення). Відповідно, створення умов партнерської взаємодії, емоційного добробуту студентів та інклюзивності є пріоритетом для ЗВО під час війни.

З огляду на все вищезазначене можна сказати, що підготовка майбутніх економістів у ЗВО в умовах воєнного часу зазнала докорінних змін. Акцент змістився з набуття суто теоретичних знань та деяких навиків практичної роботи на формування в тому числі резильєнтності та адаптивності у студентів, оскільки професійна підготовка майбутніх фахівців сьогодні неможлива без урахування психоемоційного стану студентів, адже когнітивні навички аналізу та планування напряму залежать від рівня внутрішньої стійкості.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ НЕВРОТИЧНИХ СТАНІВ У ПРОЦЕСІ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-СПОРТСМЕНІВ

Булгакова Т.М. (ORCID ID 0000-0003-3511-4158)

У сучасних умовах зростає кількість психоемоційних навантажень, що впливають на особистість студента, зокрема студента-спортсмена. Постійна невизначеність, високі вимоги до результативності, конкуренція та необхідність поєднувати навчальну і спортивну діяльність спричиняють підвищений рівень стресу, що може призводити до невротичних станів.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема подолання невротичних станів через розвиток особистісних ресурсів, смислової сфери та здатності до саморегуляції, що забезпечують не лише адаптацію, але й особистісне зростання [1; 2].

Психологічні підходи до розуміння особистісного розвитку підкреслюють, що знання є невід'ємною частиною структури особистості, її ціннісно-смислової спрямованості. Важливим є не сам обсяг знань, а їх інтеграція у внутрішній світ особистості, що забезпечує розвиток і самореалізацію [1].

Справжнє розвиткове навчання передбачає активну внутрішню роботу особистості, де задіяні мислення, пам'ять, емоції та воля. У цьому процесі формується здатність до творчого самовираження та особистісного зростання [1].

Водночас, надмірна орієнтація на формальне накопичення знань без їх осмислення може спричинити стагнацію розвитку, а в окремих випадках – невротизацію особистості.

Пізнавальна активність виступає важливим чинником подолання невротичних станів. Її основою є інтерес, який стимулює особистість до пізнання та саморозвитку. Різні типи інтересів – від емоційного до

когнітивного – відображають рівень розвитку внутрішньої культури особистості.

Позитивний пізнавальний інтерес сприяє формуванню конструктивної активності, тоді як формальне або примусове навчання може стати джерелом внутрішніх конфліктів і невротичних реакцій [1].

Особливо важливим є розвиток здатності до самостійного мислення, що забезпечує внутрішню свободу особистості та її незалежність від зовнішніх впливів.

Невротичні стани виникають як наслідок внутрішніх суперечностей, незадоволених потреб, відсутності смислу або конфлікту між цінностями та реальними умовами життя [1; 3].

Суттєвим фактором невротизації є екстернальний локус контролю, коли особистість перекладає відповідальність за своє життя на зовнішні обставини. Така позиція сприяє розвитку відчуженості, безпорадності та втрати активності.

Навпаки, внутрішній локус контролю та здатність до саморефлексії є важливими умовами подолання невротичних станів і переходу до конструктивного способу життя [3].

Смислова сфера особистості є ключовим чинником її психічного здоров'я. Саме смисли визначають ставлення людини до світу, інших людей і самої себе.

Втрата смислу життя є однією з головних причин невротичних станів, тоді як наявність смислу забезпечує внутрішню стійкість і здатність до подолання труднощів [1; 4].

Згідно з екзистенційною психологією, прагнення до смислу є базовою потребою людини, а його реалізація сприяє гармонійному розвитку особистості та запобігає невротизації [1; 4].

Важливим механізмом подолання невротичних станів є активність саморегуляції, яка передбачає здатність особистості усвідомлено керувати своїми психічними станами, поведінкою та діяльністю.

Саморегуляція поєднується з рефлексією, що дозволяє людині аналізувати власний досвід, усвідомлювати внутрішні конфлікти та знаходити шляхи їх вирішення.

Розвинена саморегуляція сприяє формуванню внутрішньої гармонії та зниженню рівня тривожності, що є важливим для подолання невротичних станів [3].

Особистісне зростання передбачає:

- здатність конструктивно долати труднощі;
- наявність смислової та ціннісної основи життя;
- розвиток рефлексії;
- сформованість внутрішньої свободи;
- здатність до саморозвитку і самореалізації;
- орієнтацію на вищі моральні цінності [1; 3; 4].

Особливу роль відіграє гармонійне поєднання інтелектуального, емоційного та духовного розвитку особистості.

У студентів-спортсменів процес подолання невротичних станів має свою специфіку, оскільки вони поєднують навчальне навантаження з інтенсивною фізичною діяльністю.

Спортивна діяльність сприяє розвитку:

- саморегуляції;
- стресостійкості;
- вольових якостей;
- здатності до подолання труднощів.

Водночас високий рівень навантаження може підвищувати ризик емоційного виснаження та невротичних реакцій. Саме тому важливим є

розвиток смислової сфери, мотивації досягнення та внутрішньої гармонії особистості.

Ефективне подолання невротичних станів забезпечується за рахунок:

- розвитку пізнавального інтересу;
- формування внутрішньої мотивації;
- усвідомлення життєвих смислів;
- розвитку рефлексії;
- формування позитивного мислення;
- розвитку духовності та моральних цінностей.

Особливо важливим є перехід від екстернального до інтернального локусу контролю, що дозволяє особистості брати відповідальність за власне життя.

Висновки

Таким чином, подолання невротичних станів у студентів є складним багатовимірним процесом, що включає розвиток пізнавальної активності, саморегуляції, смислової сфери та духовності.

Ключовими умовами подолання невротизації є:

- сформованість внутрішнього локусу контролю;
- наявність життєвих смислів;
- здатність до саморефлексії;
- розвиток творчого мислення;
- гармонійне поєднання інтелектуального і духовного розвитку.

Отже, саме інтеграція цих компонентів забезпечує перехід особистості від невротичних станів до рівня особистісного зростання та самоактуалізації.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д., Костюк О. В., Максименко К. С., Немеш О. М., Луньов В. Є. Мультилінгвістичний дискурс невротизації майбутніх лікарів: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2020. 171 с.

2. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
3. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper & Row, 1954. 394 p.
URL:<https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf>
4. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston: Beacon Press, 2006. P. 99–135.
URL:https://www.academia.edu/99477876/Mans_Search_for_Meaning_by_Viktor_E_Frankl_Beacon_2006

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Бучма В.В. (ORCID ID: 0000-0001-6163-0223)

Реформування загальної середньої освіти пов'язано із впровадженням компетентнісного підходу до формування змісту та організації освітнього процесу. Компетентнісна парадигма освіти передбачає переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями. Також, впровадження компетентнісного підходу потребує змін у системі оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти. Проблема оцінювання навчальних досягнень є актуальною з огляду на те, що навчальна діяльність повинна сформувати в учнів компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню.

Оцінювання є невід'ємною складовою організації навчальної діяльності учнів, що спрямована на досягнення очікуваних результатів. Оцінювання навчальних досягнень на засадах компетентнісного підходу орієнтоване як на академічні досягнення, так й на особистісний поступ учнів. Особистісний поступ визначаємо як динаміку розвитку особистості учнів упродовж навчання, що відображає не лише академічні результати, а й соціально-

емоційний розвиток, формування життєвих компетентностей, навичок самоорганізації та самоаналізу. Особистісний поступ оцінюють за такими критеріями: розвиток соціальних навичок (вміння працювати в команді, комунікація, вирішення конфліктів); емоційна стабільність та стійкість до стресу; навички самоаналізу та рефлексії; активність у навчанні та самостійність; громадянська позиція та відповідальність. Компетентнісний підхід передбачає оцінювання не лише знань, умінь, навичок, а сформованості ключових і предметних компетентностей; уміння працювати в команді; здійснювати самооцінку та рефлексію. Отже, оцінювання стає не лише інструментом вимірювання результатів навчання, а й здійснює вплив на особистість здобувачів освіти. Враховуючи викладене, розглядаємо компетентнісне оцінювання як процес визначення рівня сформованості компетентностей учнів на основі аналізу їхньої діяльності, результатів навчання та поведінкових проявів. Критеріями оцінювання є:

- когнітивний рівень — здатність до аналізу, синтезу;
- операційний рівень — уміння застосовувати компетенції на практиці;
- комунікативний рівень — здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- мотиваційний рівень — ставлення до навчання;
- рефлексивний рівень — здатність до самоаналізу [3].

У межах компетентнісного підходу оцінювання виконує такі функції: діагностичну; формувальну; мотиваційну; розвивальну.

У базовій загальній середній освіті передбачено формувальне та підсумкове оцінювання. Метою формувального оцінювання є відстеження особистісного розвитку учнів, їхнього навчального поступу, процесу здобуття навчального досвіду як основи компетентності для розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Під час підсумкового оцінювання результати навчання здобувачів освіти співвідносяться з обов'язковими результатами, визначеними у Державному стандарті базової середньої освіти [1]. У підсумковому оцінюванні суб'єктом оцінювання виступає вчитель. У

контексті компетентнісного підходу формувальне оцінювання пов'язане з педагогікою партнерства. Це означає, що інструменти оцінювання розробляються учнями у співпраці з вчителями. В процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учень розуміє, що результат навчання залежить цілком від його зусиль, а не тільки від вчителя. При спільному виробленню критеріїв оцінювання в учнів знижується рівень стресу, а рівень відповідальності зростає. Формувальне оцінювання робить учня суб'єктом оцінювання. Використання формувального оцінювання дозволяє підвищувати мотивацію школярів і вчити їх виробляти власні стратегії отримання необхідних знань, тобто розвивати навички уміння вчитися самостійно [2].

Традиційна модель оцінювання, яка базується переважно на перевірці знань, не тільки не відповідає сучасним вимогам, а й нерідко сприймається учнями як стресогенний фактор. Проте в межах компетентнісного підходу оцінка трансформується з інструменту тиску на психологічний засіб підтримки. Психологічна складова цього процесу є домінуючою, адже саме через механізми оцінювання формується ставлення дитини до пізнання, праці та власної особистості. Тобто, оцінювальна діяльність впливає на психологічне благополуччя учня та його здатність до саморозвитку. З огляду на це, важливим є врахування психологічного чинника в оцінюванні. Оцінювання є важливим чинником формування:

1. Мотивації до навчання. Компетентнісне оцінювання має сприяти формуванню внутрішньої мотивації, коли учень навчається не заради оцінки, а заради особистісного розвитку.
2. Самооцінки та рефлексії. Оцінювання передбачає залучення учнів до самоаналізу власних досягнень. Це сприяє формуванню відповідальності за результати навчання, розвитку рефлексивного мислення та здатності до самовдосконалення.

3. Емоційного стану. Компетентнісний підхід орієнтується на зниження рівня тривожності шляхом реалізації формувального оцінювання, де акцент робиться на процесі навчання і навчальному поступі учня.
4. Індивідуальної траєкторії навчання. Кожен учень має власні когнітивні стилі, темп навчання, рівень тривожності. Компетентнісне оцінювання має враховувати психологічні особливості учнів, щоб уникнути стресу.
5. Безпечного освітнього середовища. Однією з форм оцінювання є взаємооцінювання. Навчання відбувається в середовищі, де важливими є взаємодія з вчителем і однокласниками. Тому, атмосфера довіри, підтримка, партнерські стосунки сприяють відкритості учнів до взаємооцінювання, їх готовності отримувати зворотний зв'язок, на основі якого вони мають можливість вдосконалювати свої результати навчання.

В умовах війни та невизначеності освітнього простору оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти має бути підтримуючим. Оцінювання повинно враховувати психологічний стан учнів, їх різні можливості доступу до освітніх ресурсів. Також, оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передбачає стимулювання учнів до досягнення високого рівня навчальних результатів та підвищення самооцінки. Основні принципи позитивного оцінювання: врахування рівня досягнень учнів, а не ступеня їх невдач; забезпечення ефективного зворотного зв'язку щодо навчальних досягнень учнів, який є необхідним у кризових умовах; гнучкість оцінювання, що враховує індивідуальні умови учнів (переміщення, дистанційне навчання, технічні труднощі). Отже, в умовах сучасних викликів, компетентнісне оцінювання сприяє зниженню психологічного навантаження та збереженню психічного здоров'я здобувачів освіти, а також, підвищує їх мотивацію до навчання.

Компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти є необхідною умовою модернізації

змісту освіти. В межах цього підходу об'єктом оцінювання стає компетентність як інтегрований результат, що включає знання, уміння, навички та цінності. Основою компетентнісного оцінювання є перехід від зовнішнього контролю та оцінки до внутрішньої саморегуляції учня, підтримка його психологічного благополуччя. Врахування психологічного чинника в оцінюванні сприяє формуванню вміння вчитися впродовж життя як ключової компетентності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>
2. Колток Л. Формувальне оцінювання досягнень учнів початкової школи у контексті компетентнісного підходу. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2023. (5), 20–25. URL: https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/858?utm_source=chatgpt.com
3. Критерії оцінювання НУШ: детальний аналіз та практичний посібник для вчителів. URL: <https://arbook.info/blog/ar-book/kryteriyi-oczinuyannya-nush-detalnyj-analiz-ta-praktychnyj-posibnyk-dlya-vchyteliv/>

РЕЛІГІЙНИЙ І РЕЛІГІЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТИ ПОЛІТИКО-ПРАВОВИХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Бучма О.В. (ORCID ID: 0000-0002-0241-5512)

Нинішня російська війна проти України – це війна за українську державність (її збереження і поступ) за право людини і держави бути й мати права. Нагадаю, що у 1991 році Україна добровільно відмовилася від авторитарної моделі державного управління та відновила державний

суверенітет. Згодом, у Конституції Україна була визначена як демократична, соціальна й правова держава та зафіксовано пріоритет прав і свобод людини, яка набула статусу найвищої соціальної цінності [3].

Це актуалізувало необхідність виконання наступних політико-правових задач: а) гармонійного єднання ціннісного потенціалу феноменів людини, права і закону у новій державно-правовій реальності; б) не допущення підстав для повернення у минуле, в якому принципи верховенства права та законності підмінялися політичною доцільністю та панівною ідеологією, а людина була уподібнена малесенькому гвинтику великого потужного державного механізму. Займає важливе місце та відіграє значиму роль у досягненні цієї політико-правової мети освіта і психологія навчання.

В умовах цієї війни людина опинилася й перебуває в стані постійної психічної напруги. Події війни створюють стресові та інші травматичні ситуації. І тут важливим є забезпечення не лише фізичної, а й емоційної, екзистенційної, психологічної та правової підтримки духовного й тілесного в людині і суспільстві.

Специфічною галуззю і способом діяльності, що сприяють людині й спільноті у вирішенні широкого кола проблем, що пов'язані з різноманітними психічними станами, детермінованими трагічними соціальними подіями є психологічна підтримка і допомога.

Зброя, яку застосовує російська держава терорист-агресор – це не лише армія, мова, а й релігія (орієнтована на Москву). Тому й для України такою зброєю є армія, мова та віра (релігія, що орієнтована на підтримку України. При цьому, Росія, використовуючи релігію як зброю у війні проти України, завдає ще й великої шкоди ментальному здоров'ю людини і українського суспільства. Тому, для України у цій справедливій для неї війні, релігія може бути одним з дієвих чинників не лише руйнування, а й збереження і відновлення індивідуального і суспільного здоров'я. Для України ця війна є ще й боротьбою за духовно здорове майбутнє українського соціуму [1].

Війна детермінувала значні зміни у всіх сферах суспільного буття, включаючи освіту та психологію навчання. Ці зміни актуалізують пошук дієвих факторів психологічної підтримки здобувачів освіти (учнів і студентів). І одним з таких факторів може бути релігія з її неодмінними функціями – світоглядною, соціального регулювання, інформаційною, виховною, психотерапевтичною. Водночас релігійний аспект політико-правової проблематики освіти взагалі й зокрема психології навчання є складним і багатовимірним. Сюди входять питання свободи світогляду, свободи совісті, світського характеру освіти, великі ризики ворожих ідеологічних впливів в умовах гібридної/ інформаційної війни тощо.

Війна продукує різноманітні психотравмуючі ситуації: постійна загроза життю, втрата близьких, вимушене переселення, руйнування соціальних зв'язків та ін. Це спричинює підвищення рівня тривожності, зниження концентрації уваги та мотивації до навчання у здобувачів освіти. В таких умовах релігія, реалізуючи свої компенсаторну та психотерапевтичну функції в процесі навчання може забезпечити учням і студентам психологічну підтримку (оновлення відчуття сенсу життя і навчання, укріплення морально-вольових якостей, зниження рівня стресу, формування надії та віри у майбутнє). Отже, релігійні переконання для учнів і студентів можуть стати своєрідною психологічною основою подолання екзистенційної кризи.

Звернемо увагу, в нинішніх умовах в психології навчання актуалізувалося питання інтеграції поняття «справедлива війна» в освітній процес. І його вирішення потребує чіткого правового і політичного розмежування між агресією і захистом. Також важливим є вирішення проблеми політико-правового забезпечення балансу між світським характером освіти та правом виражати свої релігійні почуття, який створює особистісний психологічний комфорт.

Ворог може використовувати/використовує релігійні відмінності (а українське суспільство полірелігійне/ поліконфесійне, релігійно

плюралістичне, що гарантовано законодавством) як інструмент розпалювання ворожнечі, в тому числі й в закладах освіти. В умовах війни особливої гостроти набула політична потреба в патріотичному вихованні молоді. Часто її реалізація вступає в конфлікт з радикальним пацифізмом окремих релігійних організацій, що може детермінувати психологічну напругу в освітньому середовищі. Нагадаємо, Постановою Кабінету Міністрів України від 10 листопада 1999 р. N 2066 затверджено перелік релігійних організацій, віровчення яких не допускає користування зброєю, а саме: Адвентисти-реформісти; Адвентисти сьомого дня; Євангельські християни; Євангельські християни-баптисти; Покутники; Свідки Єгови; Харизматичні християнські церкви (та церкви, прирівнені до них згідно із зареєстрованими статутами; Християни віри євангельської (та церкви, прирівнені до них згідно із зареєстрованими статутами); Християни євангельської віри; Товариство Свідомості Крішні [4].

Ще одне спрямування психології навчання в умовах сьогодення – це подолання кризи традиційних гуманістичних цінностей, викликаной війною (знецінення людського життя, легітимізація насильства і нівелювання етики ненасильства, пріоритет колективного над індивідуальним, дегуманізація ворога, розпливчате, неоднозначне розуміння і пояснення моральних абсолютів – «добра» і «зла», втрата віри в прогрес – песимістична футурологічна перспектива). І тут релігійний фактор може стати засобом пошуку нових життєвих сенсів через правову категорію – «гідність людини».

В контексті окресленого вище наголосимо на важливості релігієзнавчого підходу в освітньому процесі та психології навчання. Адже він розглядає релігію не лише як віру, але й як соціальний феномен, як складну систему символів, правил (норм), практик (діяльності культової і позакультової) та інституцій, що функціонують у суспільстві та перебувають у взаємозв'язках і взаємодіях з політикою та правом. Як вже було вище зазначено, Україна є релігійно і конфесійно плюралістична. З огляду на це в

умовах війни, суспільство, з одного боку, може консолідуватися, а з іншого – можуть виникати конфлікти на релігійному ґрунті. І тут лише наукове релігієзнавство може сприяти впровадженню культури міжрелігійного діалогу, формувати релігійну толерантність в освітньому середовищі та створювати бар'єри для дискримінації за релігійною ознакою, що особливо важливо при формуванні світогляду молоді.

Отже, коли йдеться про інтеграцію релігійного компонента в освіту і психологію навчання, то важливо і вкрай необхідно щоб вона (інтеграція) ґрунтувалася лише на принципах академічного (наукового) релігієзнавства): об'єктивності, науковості, критичного мислення, світоглядного і релігійного плюралізму [1]. Відтак, вважаємо доцільним: а) впровадження в освітній процес навчальних курсів релігієзнавчого спрямування, що не мають конфесійних ознак і сприяють формуванню цілісного світогляду; б) використання у психології навчання здобутків у галузі академічного (наукового) релігієзнавства, що запобігатиме конфліктам на релігійному ґрунті, підвищуватиме рівень ефективності психологічної підтримки учнів і студентів, сприятиме формуванню толерантного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Бучма О. В. Релігієзнавчо-правове забезпечення освітнього процесу в умовах війни. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 11-12 квітня 2024 року). 2024. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. С.24 – 29.
2. Бучма О. Релігія, права людини, медицина: безпековий аспект психічного здоров'я в умовах російської війни проти України. *Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті свт. Луки (В. Ф. Войно-Ясенецького) (м. Київ, 08 – 09 червня 2023 р). Київ: НМУ ім. О. О. Богомольця, 2023. С. 12 -15.
3. Конституція України.URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>

4. Про затвердження нормативно-правових актів щодо застосування Закону України «Про альтернативну (невійськову) службу». 1999. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2066-99-п#Text>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З РУМІНАЦІЯМИ ОСОБИСТОСТІ

Володарська Н.Д. (ORCID ID: 0000-0003-1223-718X)

В умовах війни у школярів посилюються стани тривожності, страхів, розгубленості, що може породжувати механізм румінації. Повторення цих станів призводить до порушення сну, депресивних станів. Це потребує психологічної допомоги, яка знижує тривожність та відновляє внутрішню гармонію, до більш усвідомленого та спокійного життя. Проводячи супервізію шкільним психологам в рамках відділення сімейної системної терапії УСП (м. Київ, 2022-2026 рр.), визначились основні проблеми сучасного психологічного супроводу освітнього процесу в умовах війни. Найпоширеніша проблема школярів (особливо тих, які з тимчасово переміщених сімей з зони окупованих територій) – це проблеми адаптації в новій школі. В першу чергу, порушення дисципліни, агресивна поведінка, проблеми комунікації з однокласниками. На консультаціях з шкільним психологом у них визначається проблема порушення сну, депресивні стани, зміни настрою (від збудження, веселощів, до пригніченого стану, сліз). Звертаються вчителі до психолога зі скаргами порушення дисципліни такими учнями. Після призначення консультації у психолога батькам учнів проводиться психоедукація з певних змін поведінки, настроїв їх дітей. За згодою батьків проводиться сімейна системна терапія, індивідуальна терапія з школярем. В терапії визначаються стратегії роботи з нормалізацією сну,

депресивними станами. В запитах також є скарги на складність позбутись повторюваних переживань складних життєвих ситуацій. Механізм румінації став поштовхом до виникнення депресивного стану, зниження інтересу до занять, конфліктна поведінка з однолітками, грубість з вчителями. В психотерапії з студентами, які навчаються за межами України виникають також проблеми з повторювальними станами розгубленості, невпевненості, безпорадності. Ці повторювальні стани породжують стан депресії. Серед причин вони визнають: це зміна соціального статусу, професії, почуття «чужий серед своїх», почуття відчуження та маргінальності в новому соціальному оточенні, конкуренція на новому місці роботи, невпевненість в майбутніх життєвих планах. Проводячи психотерапію студентки (22 роки), яка навчається в Австрії (в рамках надання психологічної допомоги Центру “New Leaf” 2026 р.) були визначені стратегії роботи з її депресивним станом. Молода жінка проживала на Донеччині, її сім’я після окупації переїхала в Харківську область, а після 2022 року вона емігрувала в Австрію. З першого звернення в терапію клієнтка скаржилась на порушення сну, зміни настрою (від задоволення до сліз, які важко зупинити). В запиті клієнтки були скарги на складність позбутись повторюваних у неї переживань складних життєвих ситуацій. Механізм румінації став поштовхом до виникнення депресивного стану. Після призначень антидепресантів у клієнтки налагодився сон, покращився емоційний стан, що дозволило продовжити навчання в художній академії. Запит в терапії змінився на проблему комунікації з хлопцем клієнтки, який теж навчається в Австрії (22 роки, емігрував з Росії).

Аналізування усталених патернів поведінки клієнтки допомогло виявити її внутрішні конфлікти. Потреба в підтримці в нових умовах навчання, спілкування з незнайомими людьми, незнання мови, не задовольнялись в стосунках з її молодого людиною. Можливості отримати таку підтримку обмежувались старими усталеними патерними поведінки клієнтки. В діалозі з клієнткою в контрпереносі відчувалась злість на навчану

безпомічність. Прояснення у клієнтки чому їй важко проявляти злість в стосунках зі своїми одногрупниками в академії, на роботі в театрі, дало усвідомлення проблеми страху бути незрозумілою іншими, відчувати незручність (“бути білою вороною”. “не в своїй тарілці”, “бути об’єктом глузування”). Клієнтка спробувала проявити злість в стосунках з колегою на роботі, відреагувати на її глузування з приводу недостатнього знання німецької мови. Цей недолік не виправдовує глузування колеги, але клієнтка поновила заняття з німецької мови. Відчуваючи злість, клієнтка змогла проявити її у відповіді “ні” на нав’язуванні їй нових завдань, що не входять в її обов’язки. Це дало поштовх і продовжити заняття з німецької. Злість – це енергія, що активізувала відстоювання своїх прав, продовження курсів з німецької мови. Особливим інструментом в роботі з румінаціями була психоедукація, пояснення клієнтці її реакцій на ненормальні життєві обставини в умовах війни. Вимушена еміграція призвела до почуття самотності, незахищеності, потреби в підтримці, заспокоєнні, ніжності в стосунках з її хлопцем.

Актуалізація копінг-стратегій клієнта створює підґрунття для диференційованого планування психологічних інтервенцій у відновленні внутрішніх ресурсів. Згідно з транзакційною теорією стресу Р. Лазаруса, кожен стресовий вплив проходить через первинну оцінку (визначення рівня загрози) та вторинну оцінку (оцінювання наявних ресурсів для подолання ситуації) [1]. За умов тривалого воєнного напруження й дефіциту ресурсів ці процеси супроводжуються емоційними станами страху, тривоги, гніву, безсилля або апатії. Водночас можливість когнітивної переоцінки та смислової інтеграції дозволяє поступово включати складні події у власну життєву історію, надаючи їм нового значення. Важливу роль у цьому відіграють повсякденні соціальні практики, що виконують стабілізуючу функцію та підтримують відчуття суб’єктності й впорядкованості досвіду. Клієнтка навчається в художній академії, працює в театрі в цеху оформлення

сценічних декорацій, що надає їй підтримку внутрішніх ресурсів (побудові перспектив професійного становлення, стратегій комунікації з колегами по роботі, однокурсниками по академії, усвідомлення і корекцію стратегій поведінки).

Цікавою для клієнтки була вправа – «Від спостереження до інтерпретації». Вправа на вміння застосовувати метод спостереження і інтерпретації. Пропонується спочатку розповісти - «Що Я бачу?». Потім надати інтерпретацію побаченого, почутого - що «Я уявляю собі» з приводу того (що «Я бачу»). Мета – усвідомлення різниці в інтерпретації і феноменології реальності, фантазій, непорозумінь. Метою терапії було досягнення спільного з клієнткою визначення і узгодження певної проблеми, що існує в її взаємодії, в стосунках і заключити формальний або неформальний контракт для терапії цих розладів. Зміна цього бачення також впливає на найближчого соціального оточення (сусідів, колег по роботі та інших). В кризовій ситуації це сприяє відновленню психічного здоров'я людини. Клієнти - головні експерти в оцінці терапії. Визначення «успіху» терапії було в проявах емоцій, переживань клієнтів, які супроводжують проблему (страждання і полегшення, рівень тривоги, хвилювань). Запроваджувалось оцінювання рівня емоційної напруги за 10-ти бальною шкалою. В психологічній підтримці окремо розглянуто самоаналіз як засіб організації комунікацій особистості, розуміння причино-наслідкових зв'язків вчинків у взаємодії з іншими. У разі не сформованості цих складових внутрішньої ресурсності особистості, відбувається викривлення поведінкової, емоційної, когнітивної сфер [2]. Це може породжувати прояви суїциду, некритичності в оцінці складної життєвої ситуації в умовах війни. Використання психоедукації стає дієвим інструментом, який допомагає в розумінні особливих механізмів внутрішнього психічного життя особистості та стабілізації психоемоційного стану.

Список використаних джерел

1. Сердюк Л.З. Психологічні технології сприяння позитивному психічному здоров'ю різних верств населення України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: практичний посібник / І.В. Данилюк, О. А. Чиханцова, та ін.; за ред. Л.З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742839/>
2. Штепа О. С. Емпіричне вивчення психологічних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2011. Том 11, Вип. 4. Ч. 2. С. 335–361.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гнатюк О. В. (ORCID ID: 0000-0003-2445-6283)

Війна в країні, кризи, почуття постійної емоційної напруги мають значний вплив на кожного з нас, як дітей, так і дорослих. Молодші школярі є особливо вразливою категорією в даній ситуації, адже цей складний етап онтогенетичного розвитку потребує особливої уваги та підтримки на шляху до дорослішання. Резильєнтність, або здатність долати труднощі та адаптуватися до змін, відіграє важливу роль у формуванні психологічного благополуччя, успішності у навчанні та соціальних взаємодіях.

Проблема резильєнтності дітей набуває особливої актуальності під час війни у зв'язку з прагненням науковців знайти ефективні засоби психологічного відновлення здобувачів освіти від стресових подій у повоєнний період. Вивчення цього питання може слугувати теоретико-методологічним фундаментом для розробки різноманітних психологічних технік і тренінгових програм, спрямованих на антикризову допомогу та відновлення ментального здоров'я у повоєнний час.

Резильєнтність – це складне поняття, яке характеризує психологічну стійкість людини, її здатність долати життєві труднощі та підтримувати емоційне й психічне благополуччя [1; 3]. Вона розвивається у процесі життєдіяльності особистості і відображає здатність психіки відновлюватися після негативних стресових впливів.

Поняття «резильєнтність» виникло від англійського слова «resilience», що в перекладі значить «пружність», «гнучкість», «еластичність», «стійкість» і прийшло в психологію з фізики, де воно означає здатність пружних тіл відновлювати свою форму після механічного тиску [4]. Термін «резильєнтність» пов'язаний зі здатністю психіки людини відновлюватися після несприятливих умов. Розуміння того, як і яким чином деякі люди здатні вистояти, відновитися і навіть психологічно зрости, зміцнити після складних життєвих негараздів або катастроф є важливим для фахівців різних спеціальностей, зокрема психологів та психотерапевтів [2].

Сьогодні цей термін широко застосовують у психології, медицині, соціальній роботі та інших науках і розглядають у контексті впливу на людину несприятливих умов і здатності до нормального її функціонування.

Діти по-різному реагують на критичні умови та небезпечні ситуації. В одних спостерігаються порушення розвитку та поведінки, інші долають складні життєві обставини, залишаючись практично неушкодженими і, навіть, зміцнивши свої сили. Цей факт змушує звернути увагу вчених та практиків на те, що саме зміцнює їх, у чому полягає адаптаційний потенціал, внутрішні резерви, які допомагають успішно долати ризиковані ситуації, а також ті умови в оточенні дитини, що сприяють її позитивному розвитку.

Розрізняють резильєнтність вроджену (генетика) і набуту (середовище, досвід, навчання), а також комбіновану. Вроджена резильєнтність як спадкова може виявлятися ще у ранньому дитинстві. Тому деякі діти легше переживають стрес та труднощі, виявляючи менше негативних емоцій, легше адаптуються до змін, швидше відновлюються після травматичних подій, без

особливих зусиль переживають стан невизначеності. З іншого боку, резильєнтність можна розглядати як набуту рису під впливом життєвого та професійного досвіду. Тож розвиваючи самосвідомість особистості, її емоційний інтелект, критичне мислення, навички міжособистісної комунікації, можна вплинути на розвиток її резильєнтності [3].

Формування резильєнтності в учнів початкової школи є важливим аспектом їхнього особистісного розвитку. Сутнісні особливості резильєнтності дітей можуть змінюватися в залежності від їх вікової категорії.

Діти молодшого шкільного віку:

- активно спілкуються з однолітками та вчителями, розвиваючи соціальні навички, які можуть впливати на їх здатність ефективно справлятися з різними життєвими викликами та стресами.
- Резильєнтні діти легше адаптуються до нового оточення та встановлюють позитивні стосунки з однолітками.
- Резильєнтність також може проявлятися у здатності розв'язувати конфлікти, побудові позитивних відносин та знаходженні підтримки у колективі.

Формування резильєнтності в учнів молодшого шкільного віку є важливим процесом, який потребує уваги з боку вчителів, психологів і батьків. Так, для підвищення рівня резильєнтності у школі, на думку Carmel Cefai, необхідні [5]:

- турботливі стосунки між учнями та вчителями, засновані на взаємній підтримці та повазі;
- використання особистісно-орієнтованого підходу у вихованні, що враховує інтереси дитини і підтримує її внутрішню мотивацію до навчання;
- активне залучення та відповідальність учнів;
- надання їм можливості робити вибір, вільно виражати свої думки та емоції, допомагати іншим і дбати про довкілля.

Linda C. Theron визначає кілька щоденних кроків для підтримки резильєнтності у молодших школярів [5]:

1. Формуванню турботливих взаємин, заснованих на взаємній повазі:
 - ✓ ефективна комунікація з чіткими та послідовними вимогами щодо шанобливого спілкування в класі та успішності;
 - ✓ залучення учнів до різних активностей;
 - ✓ створення безпечного освітнього середовища.
2. Шкільна система, що задовольняє основні потреби дітей.
3. Творче навчальне середовище.
4. Позакласні заходи.
5. Навчальні програми, що сприяють оптимальному розвитку.

Грішин визначає наступні психологічні чинники розвитку резильєнтності [1]:

- націленість життя на певну мету,
- почуття узгодженості життя,
- перевага позитивних емоцій,
- висока адекватна самооцінка,
- активний копінг,
- самоефективність,
- оптимізм,
- наявність соціальної підтримки
- та спроможність звертатись за підтримкою до інших,
- когнітивна гнучкість,
- висока духовність особистості.

Проаналізувавши наукову літературу, можна виділити кілька основних факторів, що сприяють розвитку та підтримці резильєнтності у молодших школярів [1; 2; 5]:

- емоційна підтримка (з боку батьків, вчителів та інших значущих дорослих);

- розвиток навичок саморегуляції (здатність дітей до саморегуляції, яка включає управління емоціями та поведінкою);
- створення позитивного освітнього середовища (позитивне і підтримуюче освітнє середовище сприяє розвитку резильєнтності);
- формування навичок вирішення проблем (навчання дітей навичкам вирішення проблем і прийняття рішень є важливим етапом у розвитку резильєнтності);
- соціальні зв'язки (учні, які мають міцні соціальні зв'язки відчують більше підтримки та можуть легше справлятися із труднощами);
- сприйняття невдач як частини навчання (школярі мають розуміти, що помилки – це можливість для розвитку та навчання);
- залучення до діяльності (різні види діяльності сприяють розвитку навичок, підвищують впевненість у своїх силах).

Таким чином, резильєнтність здобувачів початкової освіти є складним і динамічним явищем, яке проявляється у їх здатності ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та розвиватися, незважаючи на негативні впливи.

Формування резилієнтності у дітей молодшого шкільного віку є важливим процесом, який вимагає уваги з боку батьків та педагогів. Через емоційну підтримку, розвиток навичок саморегуляції, створення позитивного освітнього середовища, формування соціальних зв'язків, залучення учнів до різних видів діяльності можна суттєво підвищити рівень резильєнтності дітей, що сприятиме їхньому успішному розвитку.

Список використаних джерел

1. Грішин Е. О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Вип. 64. С. 62–81.
2. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.

3. Стражник Ю. І. Аналіз сутності і генеза поняття «резильєнтність» у науковій літературі. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. Вип. 14(28). С. 1290–1300.
4. Хамініч О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Вип. 6 (2). 2016. С. 160-165.
5. Luthar, Suniya S. et al. Conceptual Issues in Studies of Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2006.

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ У ПІДТРИМЦІ ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ТА АКАДЕМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Гомонюк В.О. (ORCID ID 0000-0003-3465-2798)

Роль психологічних інтервенцій у підтримці емоційної стабільності та академічної адаптації здобувачів освіти в умовах воєнного часу набуває особливої значущості в контексті сучасних суспільних викликів. Воєнні події спричиняють суттєві зміни у психоемоційному стані студентської молоді, що проявляється у підвищеній тривожності, переживанні страху, невизначеності, емоційній лабільності та зниженні здатності до концентрації уваги. У таких умовах освітній процес ускладнюється, а академічна адаптація потребує додаткових ресурсів як з боку самих здобувачів освіти, так і з боку освітнього середовища. Саме тому психологічні інтервенції виступають важливим інструментом підтримки психічного здоров'я та забезпечення ефективного функціонування студентів у навчальній діяльності.

Психологічні інтервенції можна розглядати як цілеспрямовані, науково обґрунтовані дії, спрямовані на стабілізацію емоційного стану, розвиток адаптивних копінг-стратегій, зниження рівня стресу та формування ресурсних станів особистості, що забезпечують її ефективне функціонування в умовах

підвищеного навантаження. У контексті воєнного часу такі інтервенції мають характеризуватися гнучкістю, доступністю та чутливістю до індивідуального досвіду пережитих подій, включаючи втрати, переміщення, порушення звичного способу життя та тривалий вплив загрозливих факторів. Вони повинні реалізовуватися у різних форматах — індивідуальному, груповому, онлайн та офлайн — що забезпечує їх широку доступність та своєчасність надання допомоги.

Одним із ключових напрямів є кризове психологічне консультування, яке дозволяє оперативно реагувати на гострі емоційні стани, такі як панічні реакції, сильна тривога, дезорієнтація чи емоційне заціпеніння. У межах цього підходу важливими є техніки психологічної стабілізації, активного слухання, нормалізації емоційних реакцій та поступового відновлення відчуття безпеки. Такі інтервенції допомагають студентам осмислити власні переживання, інтегрувати травматичний досвід у життєву історію, зменшити рівень тривоги та відновити відчуття контролю над ситуацією, що є критично важливим для подальшої адаптації.

Окрім цього, значущу роль відіграють короткострокові інтервенції, спрямовані на навчання конкретним навичкам саморегуляції, зокрема технікам дихання, заземлення, управління увагою та зниження фізіологічної напруги. Вони дозволяють студентам швидко реагувати на стресові тригери та підтримувати функціональність у навчальному процесі. Важливим є також впровадження елементів когнітивно-поведінкового підходу, що сприяє виявленню та корекції дезадаптивних мисленнєвих установок, які можуть посилювати тривогу та відчуття безпорадності. Таким чином, психологічні інтервенції в умовах воєнного часу виступають не лише як засіб подолання кризових станів, але і як інструмент розвитку психологічної стійкості та активізації внутрішніх ресурсів особистості.

Важливу роль відіграють психоедукаційні заходи, спрямовані на підвищення обізнаності здобувачів освіти щодо природи стресу, механізмів

його впливу на психіку та способів саморегуляції. Формування розуміння власних емоційних реакцій сприяє їх прийняттю та зменшує ризик розвитку дезадаптивних станів. До ефективних інтервенцій також належать тренінги розвитку емоційної регуляції, навичок усвідомленості, технік релаксації та відновлення, що допомагають підтримувати внутрішню рівновагу навіть у складних умовах.

Окрему увагу слід приділити груповим формам роботи, таким як підтримувальні групи, тренінги взаємодопомоги та розвиток комунікативних навичок. Соціальна підтримка є одним із найпотужніших ресурсів подолання стресу, а відчуття приналежності до групи сприяє зниженню ізольованості та формуванню психологічної безпеки. Взаємодія з однолітками дозволяє студентам обмінюватися досвідом, отримувати емоційну підтримку та відчувати себе зрозумілими.

Психологічні інтервенції також безпосередньо впливають на академічну адаптацію. Зниження рівня тривожності та стабілізація емоційного стану сприяють покращенню когнітивних процесів — уваги, пам'яті, мислення, що є необхідними для ефективного навчання. Крім того, інтервенції можуть бути спрямовані на розвиток навчальної мотивації, формування навичок саморегуляції в навчальній діяльності, подолання прокрастинації та підвищення академічної самоефективності. У цьому контексті важливим є індивідуальний підхід до кожного студента, врахування його психологічного стану, потреб та можливостей.

Значущу роль у реалізації психологічних інтервенцій відіграють викладачі та психологічні служби закладів освіти. Викладачі можуть виступати не лише як транслятори знань, але і як суб'єкти психологічної підтримки, створюючи атмосферу довіри, відкритості та безпеки. Водночас професійні психологи забезпечують більш глибоку та цілеспрямовану допомогу, використовуючи науково обґрунтовані методи роботи з травмою та стресом.

Ефективність інтервенцій значною мірою залежить від їх системності, доступності та інтеграції в освітній процес.

Таким чином, психологічні інтервенції виступають важливим ресурсом підтримки емоційної стабільності та академічної адаптації здобувачів освіти в умовах воєнного часу, забезпечуючи не лише реагування на актуальні кризові стани, але й створюючи підґрунтя для довготривалої психологічної стійкості. Вони сприяють зниженню негативних наслідків стресу, зокрема тривожності, емоційного виснаження та дезорганізації діяльності, водночас активізуючи внутрішні ресурси особистості — саморегуляцію, усвідомленість, здатність до рефлексії та конструктивного подолання труднощів. Завдяки цьому забезпечується підвищення когнітивної продуктивності, відновлення концентрації уваги, збереження навчальної мотивації та залученості до освітнього процесу.

Важливо, що ефективність психологічних інтервенцій значною мірою залежить від їх системності, своєчасності та інтеграції в освітнє середовище. Йдеться не лише про епізодичну допомогу, а про створення цілісної системи психологічного супроводу, яка включає профілактичні, підтримувальні та відновлювальні заходи. Такий підхід дозволяє не лише долати наслідки стресу, але й попереджати їх накопичення, формуючи більш стійкі адаптаційні механізми.

Їх впровадження є необхідною умовою збереження психічного здоров'я студентської молоді та формування здатності до адаптації в умовах невизначеності та кризових змін. У ширшій перспективі це сприяє розвитку зрілої, психологічно стійкої особистості, здатної ефективно функціонувати в нестабільному середовищі, приймати відповідальні рішення та зберігати активну життєву позицію навіть у складних соціальних умовах. Крім того, системне застосування психологічних інтервенцій підсилює потенціал освітніх інституцій як простору не лише навчання, але й психологічної підтримки, відновлення та особистісного зростання молоді.

ГРОМАДСЬКА ДУМКА І ПОСИЛЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Гриценок Л.І. (ORSID ID 0000-0002-0055-2185)

Знання соціально-психологічних механізмів формування громадської думки (ГД) дозволяє ефективніше проектувати освітнє середовище, здатне підтримувати життєстійкість учасників освітнього процесу. На основі теоретичних закономірностей можна формувати практичні інструменти зміцнення їхньої резилієнтності в умовах затяжної травмівної ситуації війни. Життєстійкість окремої людини зростає, коли вона відчуває стійкість своєї соціальної групи. Тому важливо не просто збирати і узагальнювати дані масових досліджень, а й використовувати їх для інформування та обговорення в освітянській та батьківській спільнотах та серед всіх причетних до освіти інституцій.

Так, оприлюднення та обговорення динаміки ставлення громадян різних регіонів, віку, статі, релігійних та політичних уподобань до актуальних соціально-економічних процесів, зокрема галузевих реформ, однією з яких є «Нова українська школа», сприяє подоланню так званої «спіралі мовчання», описаної Елізабет Ноель-Нойман у 1974 році. Теорія «спіралі мовчання» ґрунтується на таких принципах: страх соціальної ізоляції, афіліативна потреба (отримати схвалення і уникнути несхвалення), відмова від визначення позиції, озвучення лише того, що відповідає «загальноприйнятому» чи то видається за таке. В умовах війни вона може призводити до того, що діти, вчителі чи батьки, які відчувають виснаження або страх, мовчать, бо вважають, що «всі навколо тримаються, всі справляються, лише я — слабкий». Це виснажує, позбавляє соціальної підтримки, руйнує життєстійкість особи і спільноти. Публікація реальних результатів опитувань, де люди чесно говорять про свої уподобання, страхи та втому може зламати цю спіраль безвиході. Коли учасник освітнього процесу бачить, що 70% друзів, колег,

сусідів і навіть зовсім незнайомих людей відчують те саме, «спіраль мовчання» розривається. Це легітимізує власні почуття, що стає першим кроком до психологічного відновлення. Оприлюднення результатів масових опитувань громадян України, або (в рамках закладу) - створення анонімних «карт настрою», результати яких відкрито обговорюються стають дієвим інструментом подолання або й запобігання описаного Елізабет Ноель-Нойман ефекту. Рушіями суспільних змін стають більш освічені або ж більш зухвалі та ексцентричні особи, котрі частіше є нонконформістами і не бояться осуду та відчуження.

Чинниками викривлення реальності в бік негативу, що заслуговують на увагу, оскільки особливо ефективні в стресовій ситуації, також є когнітивні упередження (викривлення, фільтри) [1]. Вони перетворюють процес формування громадської думки з раціонального аналізу на емоційну реакцію. Когнітивні упередження — це систематичні, передбачувані відхилення від раціональності в судженнях та прийнятті рішень, які виникають через особливості обробки інформації мозком. Вони виступають як причиною формування громадської думки (ГД), спрощуючи сприйняття складної реальності, так і ефективним засобом впливу на неї, особливо в контексті гібридних інформаційних воєн та медіаманіпуляцій. Люди схильні використовувати розумові «ярлики» (евристики), щоб економити час та енергію, що призводить до формування стереотипів та упереджених поглядів. Серед упереджень, які формують ГД, найпоширенішими є:

- фільтр підтвердження (схильність шукати, інтерпретувати та запам'ятовувати інформацію, яка підтверджує існуючі переконання, ігноруючи контраргументи, що формує стійкі «інформаційні бульбашки» та поляризує громадську думку);
- ефект імпринтингу (перша отримана інформація про подію або людину стає «якорем», на основі якого оцінюються наступні факти. Саме тому перша версія подій у ЗМІ часто перемагає, навіть якщо вона неправдива);

- ефект ілюзорної правди (чим частіше людина чує або бачить певну інформацію - як то гасло або фейк, тим більше схильна вірити в її істинність, незалежно від реальних фактів);
- фундаментальна помилка атрибуції (схильність пояснювати вчинки інших їхніми особистими рисами (злий), а власні — зовнішніми обставинами (уя не мав вибору) Це часто використовується для створення образу ворога).
- ефект групи (бажання приєднатися до думки більшості, навіть якщо вона суперечить власним переконанням, що формує «ефект снігової кулі» в ГД).

Знаючи про це, можна використати результати громадських опитувань для запобігання негативним наслідкам і збільшенню життєстійкості спільноти.

Деякі види когнітивних фільтрів, які можуть розглядатися як засоби впливу на ГД, та варіанти рішень з використанням результатів вивчення громадської думки наведені в Таблиці 1.

Таблиця 1.

Запобігання негативним наслідкам когнітивних упереджень в роботі з освітянською спільнотою

Когнітивні фільтри	Рішення
<i>Negativity Bias</i> - упередження негативу (мозок фокусується на одній поганій новині, ігноруючи десять позитивних).	Використання результатів ГД для підсвічування колективних успіхів. Наприклад, замість «ми не встигаємо за програмою», фокусуватися на цифрах: «85% учнів опанували ключові навички в укриттях». Це формує відчуття агентності (здатності впливати на ситуацію).
<i>Framing Effect</i> - ефект фреймінгу (те, як подана інформація, змінює її сприйняття).	Подавати реформи не як «додаткове навантаження», а як «інструмент адаптації до нових умов». Результати ГД допомагають підібрати правильні слова, які резонують із цінностями громади.
<i>Social Proof</i> - соціальний доказ (схильність орієнтуватися на поведінку більшості, особливо в ситуації невизначеності)	Коли людина відчуває стійкість своєї соціальної групи її життєстійкість зростає. Якщо згідно опитуванням більшість батьків довіряють безпековим заходам у школі, оприлюднення цих даних заспокоює тривожну меншість.
<i>Halo Effect</i> - ефект ореолу	Використання авторитетних думок (директорів-новаторів, відомих психологів) для інтерпретації результатів ГД. Їхня впевненість «трансляється» на весь колектив.

Життєстійкість що індивіда, що громади також суттєво посилюється, коли майбутнє стає більш передбачуваним. Дослідження ГД можна використати також для формування прогностичної життєстійкості. Замість того, щоб просто оголошувати рішення, адміністрація і психологічна служба закладу може проводити короткі зрізи з питань, наприклад, кращого облаштування укриття чи поліпшення розкладу і долучити всіх зацікавлених до спільного проектування. Коли люди почуваються почутими (і важливими), коли бачать як втілюються в життя їхні пропозиції, ідеї, - це повертає відчуття контролю над власним життям, яке є базою резильєнтності в умовах війни.

Дослідження ГД дозволяють виявити вразливі місця та своєрідні точки опори, з'ясувати ресурси, що додають людям сили. Наприклад, якщо опитування показує, що для 80% вчителів важливою опорою є «вдячність учнів», школа може організувати «кампанію вдячності», яка перетворить сухі дані соціології на ресурсний захід.

Знання закономірностей формування ГД та ресурсне використання даних досліджень дозволяють перетворити інформаційне поле школи з джерела стресу на «безпечний кокон», де кожен відчуває: «я не один», «мої зусилля бачать», «ми разом контролюємо ситуацію» та значно посилити опірність учасників освітянського процесу негативним впливам та їхню життєстійкість в умовах війни.

Список використаних джерел:

1. Єрмошкіна О.В. Формування когнітивних упереджень на фінансовому ринку в умовах розвитку штучного інтелекту *Економіка, управління та адміністрування*, 2025. № 3 (113) С. 111-118 DOI: [https://doi.org/10.26642/ema-2025-3\(113\)-111-118](https://doi.org/10.26642/ema-2025-3(113)-111-118)
2. Кравчинська Т.С., Оліфіра Л.М. Аналіз теоретичних концепцій громадської думки в Україні щодо освітніх реформ в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*, 2026. № 3(61). С. 3547-3560. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3\(61\)-3547-3560](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-3(61)-3547-3560)

**ОРІЄНТИРИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ
ОСОБИСТОСТІ – СУБ’ЄКТА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ:
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Гурлєва Т.С. (ORCID ID: 0000-0002-6518-5216)

Журавльова Н.Ю. (ORCID ID: 0000-0002-3575-9776)

У період повномасштабної війни, глибокої психологічної кризи, страждань, поневірянь, пов’язаних з вимушеною міграцією населення, зміни місця проживання і якості життя взагалі, постає необхідність вирішення питання підтримання і активізації внутрішніх ресурсів особистості. У контексті зазначеної теми важливим є пошук внутрішніх і зовнішніх резервів збереження і розвитку особистості попри складності існування в сучасних умовах життєдіяльності.

Суб’єкти освітнього простору, якими є учні, студенти, викладачі учбових закладів тощо потребують певних орієнтирів щодо розвитку власних особистісних ресурсів для гідної відповіді викликам сьогодення, ствердження життя свого, своїх близьких, спільноти. Педагоги та викладачі, ті, хто працює з молоддю, мають вміти як регулювати власну психоемоційну сферу, виявляти життєстійкість, стресостійкість, так і володіти певними компетентностями щодо допомоги іншій особистості, зокрема молоді – учням і студентам, а саме – бути прикладом для них і допомагати їм відкривати і розвивати їхні власні потенції. Для досягнення цієї мети пропонуємо орієнтири розвитку психологічних ресурсів особистості як суб’єкта освітнього простору, які можуть бути враховані у педагогічній діяльності викладачів у якості психоосвіти, слугувати путівником у психологічній консультативній та психотерапевтичній практиці.

Орієнтація молоді на свідомий розвиток індивідуально-особистісних ресурсів, що сприяє опірності стресу і розвитку власної особистості у сучасних несприятливих умовах життя і навчання, є важливим соціальним

завданням для педагогів, батьків, психологів, усіх, хто працює з юнацтвом. У повсякденному житті, спілкуванні, вихованні, в освітньому процесі, міжсуб'єктній взаємодії, вибудові майбутнього важливо враховувати надзвичайну адаптивність людини, її здатність переосмислювати і змінювати себе, своє життя, стосунки з іншими людьми, орієнтуючись на вищі буттєві цінності і смисли.

У рамках дослідження проблеми опірності стресу, збереження і відновлення психічного здоров'я і благополуччя громадян вченими підкреслюються питання становлення і розвитку таких суб'єктних властивостей, як: відповідальність, автономність, критичність, життєстійкість, самодетермінованість, інтегративність, креативність, ініціативність, розвиток комунікативних компетентностей, що розглядається в роботах таких вчених, як С.Д. Максименко, О.М. Кокун, Л.З. Сердюк, М.Л. Смільсон, В.О. Татенко, Я.М. Омельченко, П. Тілліх, В. Франкл та ін.

Особливої уваги потребують розвитку такі *особистісні ресурси*:

– емоційні ресурси: емоційна стійкість (здатність витримувати напругу), розвинутий емоційний інтелект, емпатія, розвинута здатність вираження та проживання почуттів, толерантність до невизначеності;

– когнітивні ресурси: аналітичне мислення, критичність, здатність до рефлексії та самоаналізу, до системного навчання та переробки інформації, логічний аналіз, навчання та планування;

– усвідомлення власної ціннісно-сміслової сфери (переконання, цінності, смисли);

– якості зрілої особистості такі, як: здатність до самодисципліни, позитивне ставлення до людей, відповідальність, гнучкість, творчість, оптимістичність, регуляція власних кордонів та ін.[2].

Потребує уваги ситуація переміщення і звикання учнівської молоді до нових умов. В цьому процесі, зазначається в науковій літературі, значну роль

відіграють емоційна стійкість, здатність до самоконтролю та соціальні навички. Виділяються такі *психологічні аспекти адаптації*:

- когнітивний аспект: вміння зосереджувати увагу на навчальних завданнях, здатність обробляти нову інформацію, а також мислити аналітично;
- емоційний аспект: вміння справлятися з емоційними труднощами, пов'язаними зі стресом від нових умов, почуттям тривожності, страхом перед невдачами;
- соціальний аспект: потреба у встановленні нових соціальних контактів, вміння будувати взаємини з однокласниками та вчителем [3, с. 34 та ін.].

Практичним психологам, які надають психологічну підтримку суб'єктам освітнього простору, можна запропонувати напрями розвитку особистісних ресурсів клієнта [2; 4], які є тісно взаємопов'язаними між собою, а саме:

- *психоосвіта (психоедукація)*, яка важлива для розуміння людиною сутності понять та їх взаємозв'язків: особистість, особистісні ресурси (внутрішні і зовнішні), стрес, виснаження, життєстійкість, стресостійкість, резильєнтність, конгруєнтність, рефлексія, емпатія, діалог та ін.;
- *самодіагностика* власних процесів «особистісного дорослішання», що важливе для визначення як певних труднощів дорослішання, так і для визнання позитивних змін у цьому процесі через рефлексію власного досвіду; може здійснюватися через самоспостереження, самоаналіз, методи експрес-діагностики емоційних проявів та загального стану;
- *акценти саморозвитку*: розвиток особистісних ресурсів (емоційних, когнітивних, ціннісно-сміслових), усвідомлення власної ідентичності та ін.; розвиток комунікативних компетенцій для забезпечення ефективного діалогу між учасниками освітнього процесу, створення безпечного освітнього простору; розвиток критичності до маніпулятивних впливів, уникання маніпуляцій в стосунках; розвиток навичок власної психоемоційної регуляції: антистресові техніки, техніки дистанціювання від негативних думок, техніки

самопідтримки, допомагаючи копінг-стратегії щодо типових життєвих ситуацій та ін.; розвиток вмінь турботи про себе та відновлення власних життєвих ресурсів (психогігієна, регулярна фізична активність, дотримання режиму сну й чіткого графіку роботи, розділення робочого, навчального і домашнього просторів та ін.).

В межах освітнього середовища, слушно зауважує Джон Дьюї, студенти повинні навчатися співпраці, відповідальності та демократичній культурі взаємодії.

Освіта, за Дьюї, є процесом соціалізації, у якому особистість формує:

- комунікативні навички;
- здатність до колективної діяльності;
- громадянську відповідальність;
- повагу до інших людей [1, с.21-23].

Серед зовнішніх ресурсів, передусім, слід відмітити сприятливе середовище, в якому перебувають учні та педагогічний персонал, налагодження стосунків суб'єктів освітнього процесу, творча співпраця, формування оптимістичної перспективи для життя і розвитку дітей і дорослих

Список використаних джерел

1. Боженко Н.Л., Шоробура М.С., Боженко М.І. Освіта як простір життя: педагогічна концепція Джона Дьюї у контексті сучасних викликів. *Філософсько-психологічні аспекти духовності в абілітації українського суспільства* : зб. тез XI Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 17 квітня 2026р.). Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2026. С.21-23.
2. Журавльова Н.Ю., Гурлева Т.С. Опірність до стресу як важливий особистісно-професійний ресурс практичних психологів та психотерапевтів у кризових умовах. *Стрес і стресостійкість: наукові основи, механізми та сучасні підходи до регуляції* : мат-ли всеукр. наук.-педагог. підвищення кваліфікації (Львів – Торунь, 5 січня – 15 лютого 2026 р). Львів – Торунь.: Liha-Pres, 2026. с. 67-71.
3. Молодь у сучасній психології. Збірник матеріалів конференції. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024. 180 с.

4. Розвиток компетентностей, пов'язаних із збереженням і зміцненням психічного здоров'я, безпечної поведінки у надзвичайних ситуаціях. Методичні рекомендації. Київ, 2024. 37 с. URL: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-42-7>

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Дзюбко Л. В. (ORCID ID: 0000-0002-1972-3482)

Сучасні трансформації освітнього простору суттєво змінили соціальну ситуацію навчання школярів. Пандемія COVID-19, а згодом і повномасштабна війна, призвели до вимушеного переходу шкіл до дистанційного або змішаного форматів навчання. У таких умовах значно зменшується роль безпосередньої взаємодії учня з учителем і однолітками як джерел зовнішньої підтримки, спонукання та регуляції діяльності учнів. Отже, зростають вимоги до внутрішніх психологічних ресурсів особистості школяра, зокрема навчальної мотивації та здатності до саморегуляції. Своєрідність навчальної мотивації полягає в тому, що в процесі діяльності по її здійсненню учень не тільки засвоює знання, але й формується як особистість. [1, с. 316] Г.С. Костюк зазначав: «Мотиви навчальної діяльності визначають її смисл для учня, його ставлення до навчання, а тому й енергію, старанність, з якою він вчиться... і результати навчання... Від мотивів залежать як ближчі, так і більш віддалені результати розвитку» [2, с. 403]. Разом з тим, проведені психолого-педагогічні дослідження у сучасних умовах повномасштабного вторгнення засвідчують падіння навчальної мотивації школярів [4; 5]. У дослідженнях зазначено що «...в умовах тривалого стресу змінюється робота базових когнітивних і емоційних процесів, на яких засноване навчання – уваги, пам'яті, мотивації»

[5], наголошено на «...зниженні мотивації та нестабільному психоемоційному стані учнівства» [4].

Для навчальної мотивації важливим є емоційний аспект навчання. Недостатність безпосереднього живого спілкування, зниження емоційної включеності у навчальний процес, відчуття дистанційності, можливо відчуженості можна віднести до ризиків змішаного та онлайн-навчання. Разом із загальним підвищенням рівня тривожності в суспільстві це може привести до порушення емоційної рівноваги, емоційного виснаження, зниження впевненості у власних можливостях, що в свою чергу може виявлятися в униканні школярем складних навчальних завдань.

Серед потенційних ризиків змішаного та онлайн-навчання можна зазначити наявність відволікаючих чинників, пов'язаних із цифровим середовищем. Учні частіше відволікаються від навчальних на інші, не учбові види діяльності, що може знижувати рівень опрацювання матеріалу, погіршувати результати навчання, може призводити до формування фрагментарного сприймання інформації.

Таким чином, дистанційне та змішане навчання актуалізують потребу в додаткових засобах психологічної підтримки та заохочення учня, спрямованих на збереження навчальної мотивації, на розвиток навичок саморегуляції та підтримки емоційної включеності в освітній процес. За таких умов мають бути враховані нові функціональні вимоги до підручника – він повинен виступати в тому числі засобом психологічної підтримки та спонукання учнів, що важливо для дистанційного та змішаного форматів.

Розглянемо мотивацію з огляду на теорію самодетермінації, що розроблена Е. Десі та Р. Раяном. Згідно з цією концепцією, можна зазначити, що ефективна навчальна діяльність ґрунтується на задоволенні базових психологічних потреб особистості у автономії (відчуття власного вибору), компетентності (відчуття майстерності) та соціальній причетності («пов'язаності»). [3, С.153] Задоволення цих потреб сприяє більшій включеності у навчальну діяльність та оптимальному пізнавальному розвитку

школярів. У змішаному та дистанційному форматах реалізація цих потреб значною мірою буде залежати від того, яким чином навчальний матеріал структуровано і подано у підручнику.

Під автономією у навчанні розуміємо здатність учня виступати суб'єктом власної навчальної діяльності – самостійно ініціювати, організовувати, регулювати й оцінювати процес учіння. Тобто сформованість учіннєвої діяльності. Психологічно обґрунтований підручник може створювати умови для переживання учнем суб'єктної позиції у навчанні через надання можливостей вибору варіативності завдань, альтернативних способів їх виконання, через вибор власного темпу опрацювання матеріалу, а також через формулювання відкритих запитань, що спонукають до самостійних міркувань. Такий підхід сприяє розвитку внутрішньої мотивації та знижує залежність навчальної активності від зовнішнього контролю.

У підручнику мають бути враховані емоційно-сміслові спонуки до пізнавальної діяльності. Це може бути досягнуто завдяки використанню у навчальній книзі близьких для учнів життєвих прикладів та проблемних ситуацій, міжпредметних зв'язків, звернення до особистого досвіду школярів. Все це сприятиме формуванню не тільки інтересу до навчального матеріалу, а й спрямовувати учнів на пошук власних смислів у навчанні. Частково компенсувати дефіцит емоційної взаємодії у змішаному та дистанційному навчанні може використання у навчальній книзі діалогічного стилю викладу, риторичних запитань, елементів звернення до школяра. Це буде створювати ефект психологічної присутності, сприятиме включенню учнів у навчальну діяльність.

Важливим мотиваційним чинником є переживання учнем власної компетентності, що проявляється через відчуття власної здатності успішно виконувати навчальні завдання, через ефективність у навчальній діяльності. У підручнику це може бути досягнуто за рахунок логічної послідовності викладу матеріалу, поступового ускладнення завдань, наявності зразків виконання, пояснень типових помилок та інструментів самоперевірки. Поступове

ускладнення завдань і фіксація проміжних досягнень допомагають учневі переживати ситуацію успіху, що зміцнює впевненість у власних можливостях. У змішаному та дистанційному навчанні такі елементи є важливими, тому що учень не завжди має можливість оперативно отримати зворотній зв'язок від учителя.

Зростання ролі самостійної роботи в дистанційному та змішаному навчанні актуалізує необхідність формування в учнів навичок планування, контролю та оцінювання власної діяльності. Підручник може виконувати регулятивну функцію через включення покрокових (мікро-) цілей до кожної теми, алгоритмів виконання завдань, чек-листів, рефлексивних запитань та узагальнювальних блоків, формувального оцінювання, підсумкових рубрик типу «Що я навчився робити» або «Що було складним і чому». Це сприятиме усвідомленню учнями процесу навчання та підвищують рівень їхньої відповідальності за результат.

Важливою умовою підтримки навчальної мотивації є задоволення потреби у соціальній взаємодії («пов'язаності») – відчуття належності учня до навчальної групи, включеності до освітньої спільноти. В умовах дистанційного та змішаного навчання ця потреба часто є недостатньо реалізованою через обмеження безпосередньої взаємодії з учителем і однолітками. За таких умов підручник може частково компенсувати цю обмеженість через діалогічний стиль викладу, через завдання, що передбачають обговорення, зіставлення позицій, роботу в парах або групах (що реалізується в тому числі і через поза навчальне спілкування) тощо. Це сприятиме формуванню відчуття причетності та підтримує мотивацію та емоційну включеність у навчальну діяльність.

Отже, задоволення психологічних потреб у автономії, компетентності та соціальній взаємодії може бути основою для розвитку і підтримки мотивації школярів у процесі навчання в умовах дистанційного та змішаного форматів організації освітнього процесу. Ці психологічні потреби й спрямовують увагу на ті ресурси, що мають бути представлені у навчальній літературі.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л.В. Особливості навчальної мотивації як складової самодетермінації підлітків. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : Колективна монографія / [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін.]; за редакцією Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 314-335. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1942/1/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_871.pdf
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
3. Сердюк Л.З. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип.18. – С. 151-161. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720187/1/%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B4%D1%8E%D0%BA_2018.pdf
4. Вчителі акцентують на зниженні мотивації та психоемоційному стані учнівства: результати дослідження. Державна служба якості освіти. <https://sqe.gov.ua/osvita-war-2023/>
5. Самопочуття та навчання підлітків в умовах війни. <https://teachforukraine.org/wp-content/uploads/2026/01/samopochuttya-ta-navchannya-pidlitkiv-v-umovah-vijny.pdf>

ДЕФЦИТ БАЗОВИХ ЗНАТЬ ПРО ДЕРЖАВНИЙ УСТРІЙ ЯК ФАКТОР МАНІПУЛЯТИВНОЇ ВРАЗЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ВИБОРЦІВ

Євченко І. М. (ORCID ID: 0000-0002-3204-5954)

В умовах сучасних демократичних трансформацій та триваючого інформаційно-психологічного протиборства, що супроводжує російсько-українську війну, питання політичної обізнаності молоді набуває особливої актуальності, адже вибори Президента та Парламенту в Україні неминучі.

Інформаційні впливи в умовах війни спрямовані не лише на дестабілізацію суспільних настроїв, але й на формування викривлених уявлень про функціонування державних інституцій та їхні повноваження, що може підвищувати вразливість громадян до маніпулятивних технологій під час виборчих кампаній. У цьому контексті рівень базових знань про систему державної влади та її повноваження виступає важливою складовою політичної соціалізації особистості та передумовою формування відповідальної електоральної поведінки. Недостатня політична поінформованість молодих громадян створює сприятливі умови для застосування маніпулятивних технологій у передвиборчий період, зокрема через поширення популістських обіцянок, що виходять за межі реальних повноважень суб'єктів політичної влади [1].

У політичній психології політична компетентність розглядається як один із ключових чинників формування стійкості особистості до інформаційних впливів та політичних маніпуляцій [2]. Натомість її недостатній рівень підвищує ризик формування викривлених уявлень про функціонування державних інституцій і сприяє зниженню якості електорального вибору. Особливої уваги потребує студентська молодь як соціальна група, що перебуває на етапі активної політичної соціалізації та формування власної громадянської позиції.

З метою вивчення рівня базових знань студентської молоді про державний устрій України було проведено опитування серед студентів четвертого курсу Державного торговельно-економічного університету ($n = 79$) віком від 19 до 22 років, серед яких 13 чоловіків та 66 жінок. Анкетування було спрямоване на визначення рівня обізнаності респондентів щодо форми державного правління України, розподілу повноважень між гілками влади, функцій органів державної влади у сфері формування бюджету, реалізації соціальної політики держави та ухвалення законів.

Результати опитування засвідчили нерівномірний рівень сформованості базових політико-правових знань студентів. Зокрема, правильну відповідь щодо форми державного правління України як парламентсько-президентської республіки надали 63 респонденти (79,7%), тоді як інші учасники опитування обрали варіанти «президентсько-парламентська республіка» (13,9%), «парламентська республіка» (2,5%), «республіка» (1,3%), «президентська республіка» (1,3%) та навіть «абсолютна монархія» (1,3%).



Рис. 1. Рівень обізнаності студентів щодо належності органів державної влади до відповідних гілок влади (за результатами авторського опитування, n = 79)

Порівняльний аналіз рівня обізнаності студентів щодо розподілу повноважень між гілками влади засвідчив нерівномірність сформованості відповідних політико-правових знань.

Як засвідчують результати дослідження, майже всі респонденти (97,5%) правильно віднесли суди до судової гілки влади. Водночас лише 59,5% студентів правильно визначили належність Президента України та Кабінету Міністрів України до виконавчої гілки влади, а 60,8% – Верховної Ради України до законодавчої гілки влади. Отримані результати свідчать про часткову сформованість уявлень щодо структури державної влади за наявності труднощів у розумінні функціонального розподілу владних повноважень.

Ще нижчий рівень обізнаності було зафіксовано щодо повноважень органів державної влади. Зокрема, лише 42 респонденти (53,2%) правильно

визначили Верховну Раду України як орган, уповноважений ухвалювати закони, тоді як 28 осіб (35,4%) помилково вказали Президента України. Подібна тенденція простежується і щодо розуміння бюджетних повноважень державних інституцій: 40 студентів (50,6%) визначили Кабінет Міністрів України відповідальним за розподіл бюджету, тоді як 32 респонденти (40,5%) віднесли цю функцію до Верховної Ради України.

Щодо визначення суб'єктів, відповідальних за підвищення пенсій та заробітних плат працівників бюджетної сфери, відповіді респондентів також розподілилися нерівномірно: 40 студентів (50,6%) визначили відповідальною Верховну Раду України, тоді як 34 респонденти (43%) – Кабінет Міністрів України.

Особливу увагу привертають результати, що відображають помилкові уявлення студентів щодо повноважень Президента України.



Рис. 2. Помилкові уявлення студентів щодо повноважень Президента України (за результатами авторського опитування, n = 79)

Так, 35,4% респондентів вважають, що Президент України має право ухвалювати закони, хоча відповідно до Конституції України ця функція належить виключно Верховній Раді України. Крім того, 8,9% студентів покладають на Президента відповідальність за розподіл державного бюджету, а 3,8% – за підвищення пенсій та заробітних плат працівників бюджетної сфери.

Наявність помилкових уявлень щодо повноважень Президента України створює підґрунтя для формування нереалістичних очікувань від кандидатів під час виборчих кампаній. Зокрема, саме на таких когнітивних спрощеннях часто базуються популістичні передвиборчі обіцянки на кшталт «Президент підвищить пенсії», «Президент знизить тарифи» або «Президент забезпечить підвищення заробітних плат». За відсутності чіткого розуміння реального розподілу владних повноважень такі твердження можуть сприйматися молодими виборцями як реалістичні політичні програми, що підвищує ризик їх маніпулятивної вразливості [3].

Виявлений дефіцит базових знань про систему державної влади серед студентської молоді може розглядатися у контексті особливостей політичної соціалізації майбутніх виборців та формування їх політичної компетентності. Недостатнє розуміння функціонального розподілу владних повноважень сприяє виникненню когнітивних спрощень щодо ролі політичних інститутів, що, своєю чергою, підвищує ризик формування викривлених очікувань від політичних акторів у передвиборчий період. У політичній психології подібні когнітивні спрощення розглядаються як один із чинників маніпулятивної вразливості особистості, оскільки вони знижують здатність критично оцінювати зміст передвиборчих програм та співвідносити їх із реальними повноваженнями суб'єктів політичної влади [4].

У цьому контексті посилення громадянської освіти у закладах освіти може виступати важливим психологічним ресурсом підвищення рівня політичної компетентності студентської молоді, розвитку критичного мислення та формування більш реалістичних уявлень про функціонування державних інституцій як передумови відповідальної електоральної поведінки.

Таким чином, недостатній рівень базових знань про державний устрій серед студентської молоді може виступати одним із психологічних чинників підвищеної маніпулятивної вразливості майбутніх виборців у передвиборчий період. Отримані результати дослідження підтверджують доцільність

розвитку політичної компетентності студентів як складової їх політичної соціалізації та важливої передумови формування відповідального виборця, здатного критично оцінювати зміст передвиборчих програм і співвідносити їх із реальними повноваженнями суб'єктів державної влади.

Список використаних джерел

1. Почепцов Г.Г. Сучасні інформаційні війни. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2016. 504 с.
2. Dalton R. J. The Good Citizen: How a Younger Generation Is Reshaping American Politics. Washington : CQ Press, 2008. 312 p.
3. Євченко, І. М. Особливості психологічного маніпулювання ЗМІ свідомістю особистості. *Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених* : зб. матеріалів конф. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 61–63.
4. Євченко, І. М. Інформаційно-психологічний вплив ЗМІ на особистість. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : зб. тез наук. доп. III Всеукр. конф. з міжнар. участю (Київ, 31 березня 2020 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 59–60.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Казміренко Л. І. (ORCID ID: 0000-0001-5830-307X)

Васильєва П. Ф.

Аналіз теоретичних та емпіричних матеріалів останніх часів дозволяє стверджувати, що психоемоційний стан студентської молоді є результатом складної взаємодії об'єктивних і суб'єктивних чинників. Їх взаємодія та взаємовплив визначає здатність особистості адаптуватися та зберігати

психологічну рівновагу в сучасних умовах соціальної нестабільності, спричинених воєнним станом. Розуміння структури такого стану, особливостей його розвитку у студентства, а також наслідків впливу повторюваних екстремальних ситуацій різного рівня інтенсивності (вимушене переміщення, тривоги, відключення світла, зниження рівня матеріального благополуччя та ін.) та можливостей постстресового зростання повинне стати необхідною передумовою для формування ефективних психологічних стратегій підтримки студентської молоді, профілактики емоційних розладів і розвитку психоемоційної стійкості.

З метою дослідження психоемоційного стану молоді в сучасних умовах нами було організоване та проведене емпіричне дослідження (2024-2025 рр.), в якому брали участь 40 студентів Національної академії внутрішніх справ. В якості діагностичного інструментарію використано: методику «Самооцінка психоемоційного стану» Г. Айзенка, опитувальник «Емоційний інтелект» Н. Холла, методику САН (самопочуття, активність настроїв).

Надамо вибіркові результати, що дозволяють загалом охарактеризувати психоемоційний стан студентів:

Так, високий рівень фрустрації властивий 57,5% студентів. Отже, більшість із них відчують значне емоційне напруження, незадоволеність власними результатами або умовами навчання, а також мають внутрішні або зовнішні бар'єри у досягненні поставлених цілей. Їм притаманна підвищена емоційна чутливість, легке засмучення через невдачі та схильність до негативних оцінок власної діяльності, що може проявлятися у втраті мотивації, апатії, підвищеній стомлюваності та зниженні ефективності навчальної діяльності.

Близько чверті вибірки демонструє високий рівень агресивності, що свідчить про потенційні труднощі у саморегуляції емоцій і поведінки. Для цих студентів характерні імпульсивні реакції на стресові подразники, емоційне напруження під час конфліктів, а іноді й виражена нетерпимість до думок чи

дій інших людей. Такий рівень агресивності може негативно впливати на міжособистісні стосунки, формувати конфліктні ситуації та ускладнювати адаптацію до навчального процесу. Крім того, високі показники агресивності часто поєднуються з іншими емоційними труднощами, такими як тривожність та фрустрація, що підсилює загальний емоційний дискомфорт.

Водночас, високий рівень ригідності, який спостерігається у значної частини вибірки, вказує на труднощі з адаптацією та обмежену здатність до зміни стратегій поведінки. Студенти з високою ригідністю частіше за інших уникають нових завдань, важко пристосовуються до непередбачуваних ситуацій, можуть проявляти впертість у відстоюванні власних позицій та неефективно реагувати на критику чи поради.

Результати дослідження також демонструють, що рівень емоційного інтелекту студентів варіює залежно від окремих компонентів, що відображає неоднорідність їхніх психоемоційних компетентностей.

Більшість студентів здатні помірно усвідомлювати власні емоційні стани, розрізняти базові відчуття радості, суму, страх чи гнів, однак не завжди в змозі чітко визначити їхні причини та інтенсивність (45%). Це свідчить про здатність частково аналізувати власні емоції та робити певні висновки про їхній вплив на поведінку, проте ця здатність не завжди достатня для повного самоконтролю у складних або стресових ситуаціях.

Щодо управління своїми емоціями, то переважають високий та середній рівні (відповідно 40% та 37,5%). Відповідно, більшість молоді має достатні навички самоконтролю та здатність регулювати власні емоційні стани. Студенти зі середнім і високим рівнем управління емоціями вміють аналізувати свої реакції, стримувати негативні прояви, приймати обґрунтовані рішення у стресових або конфліктних ситуаціях, а також адаптувати поведінку до вимог соціального середовища та колективних завдань.

Розподіл за шкалою самомотивації (25% – низький, 40% – середній, 35% – високий рівень) засвідчує, що більшість студентів мають певний

мотиваційний ресурс, який дозволяє їм ставити цілі, планувати дії та долати перешкоди у навчальній та соціальній діяльності. Водночас, особи з низьким рівнем самомотивації демонструють певні труднощі у підтриманні внутрішнього стимулу до навчання та саморозвитку. Для цієї групи характерні швидка втрата інтересу до завдань, залежність від зовнішніх стимулів і похвали, а також недостатня наполегливість у подоланні труднощів. Такий стан може знижувати ефективність навчальної діяльності, призводити до прокрастинації та підвищувати ризик емоційного вигорання.

Лише 15% студентів мають низький рівень емпатії, тобто мають труднощі у сприйнятті емоційних станів інших, можуть не враховувати почуття оточуючих у власних рішеннях та взаємодії, що іноді призводить до соціальних непорозумінь або конфліктів. У більшості з них сформовані базові навички визначення емоційних станів оточуючих, однак вони не завжди дозволяють точно інтерпретувати почуття, інтенції чи настрої інших людей, мають обмеження у розпізнаванні тонких невербальних сигналів або зміни емоційного контексту.

Загалом студенти мають переважно середній рівень емоційного інтелекту, з окремими проявами високого та низького рівнів у різних компонентах. Найбільшою проблемою тут є достатній розвиток емоційної обізнаності та розпізнавання емоцій інших людей, що вказує на необхідність роботи над підвищенням самосвідомості, розвитку емпатії та навичок соціальної адаптації.

Результати дослідження свідчать про неоднорідний психоемоційний стан студентів за трьома компонентами: самопочуттям, активністю та настроєм.

За шкалою самопочуття 45% студентів мають низький рівень, 27,5% – середній і 27,5% – високий. Отже, майже половина вибірки відчуває певний дискомфорт, який може бути як фізичним, так і психологічним. До фізичних проявів низького самопочуття можна віднести втому, м'язове напруження,

зниження енергії, слабкість або порушення сну. Психологічні аспекти включають відчуття тривоги, пригніченості, роздратованості та знижену стійкість до стресових ситуацій. Низький рівень самопочуття у значній частині студентів може обмежувати здатність до концентрації уваги, сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, знижувати ефективність виконання завдань і уповільнювати процес адаптації до вимог навчального та соціального середовища. Це також може впливати на міжособистісні взаємодії, роблячи студентів більш чутливими до конфліктних ситуацій та емоційно вразливими у колективі.

За шкалою активності 25% студентів демонструють низький, 40% – середній і 35% – високий її рівень. Такий розподіл свідчить про те, що більшість студентів мають помірний рівень енергії та активності, який дозволяє ефективно виконувати навчальні завдання, брати участь у колективних та соціальних заходах, підтримувати робочий ритм протягом навчального дня. Водночас 25% студентів із низьким рівнем активності можуть відчувати фізичну та психоемоційну втому, апатію, зниження мотивації до активної участі у навчальному процесі та соціальних взаємодіях. Така група студентів менш здатна підтримувати тривалу концентрацію, що може призводити до зниження продуктивності, небажання брати на себе відповідальність за завдання та швидкого виснаження при підвищених вимогах навчального середовища.

За шкалою настрою спостерігається значне зміщення результатів: 65% студентів мають низький, 25% – середній і лише 10% – високий рівень. Такі дані засвідчують, що більшість студентів відчувають пригніченість, апатію або незадоволеність. Стресові навантаження навчального процесу, підвищені вимоги до продуктивності, недостатня підтримка з боку колективу або сім'ї можуть посилювати негативний емоційний стан. Низький рівень настрою у більшості студентів створює ризик зниження мотивації до навчання, зменшення концентрації уваги та погіршення загального психоемоційного

благополуччя. Така ситуація негативно впливає на успішність у навчанні, продуктивність, міжособистісні взаємодії та здатність до саморегуляції.

Таким чином, загальний аналіз отриманих даних показує, що значна частина студентів знаходиться у стані підвищеного психоемоційного навантаження, що проявляється низьким настроєм, високим рівнем фрустрації, обмеженою здатністю правильно розпізнавати емоції та середнім рівнем активності. Отримані результати вказують на необхідність організації психопрофілактичних та корекційних заходів, спрямованих на зміцнення психоемоційного стану студентів, розвиток гнучкості мислення, соціальної чутливості та навичок конструктивного реагування у стресових ситуаціях.

ЗДІЙСНЕННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЇ ЯК ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ: ЕКЗИСТЕНЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ

Каплуненко Я.Ю. (ORCID ID: 0000-0001-7369-8495)

Актуальність дослідження. Повномасштабна війна в Україні створює умови радикальної невизначеності, загрози та втрат, що виходять за межі звичайних адаптаційних викликів і сягають фундаментальних вимірів людського існування. В цій ситуації життєстійкість набуває не лише психологічного, а й екзистенційного виміру, пов'язаного зі здатністю людини зберігати внутрішнє опертя, переживати цінність життя та знаходити сенс у ситуаціях, що піддають сумніву самі основи буття.

У межах екзистенційного аналізу життєстійкість розглядається не лише як адаптивний ресурс, а як прояв глибинної здатності людини до здійснення власної екзистенції — тобто до життя з внутрішньою згодою, співвіднесенням з цінностями й смисловою орієнтацією навіть в умовах обмежень і загроз.

Теоретичні засади. Поняття «здійснення екзистенції» має свої витoki в екзистенційно-філософській традиції, зокрема у працях М. Гайдеггера, К. Ясперса та С. К'єркегора, де екзистенція розглядається як можливість, що має бути реалізована у життєвому виборі людини та особистісному становленні. В межах логотерапії, акцент В. Франкла переноситься на здійснення сенсу як відповідь людини на виклики життя. У сучасному екзистенційному аналізі (А. Ленгле) це поняття набуває чіткої концептуалізації через термін *Existenzvollzug*, який підкреслює процесуальний характер екзистенції як її здійснення у конкретних життєвих актах. Водночас також використовується поняття *Erfüllung*, що відображає пережитий результат — відчуття наповненості та узгодженості життя. В українській психології термін «здійснення екзистенції» використовується переважно як емпірично вимірюваний показник, який відображає рівень реалізації фундаментальних екзистенційних мотивацій.

Мета дослідження. Метою дослідження є аналіз взаємозв'язків між показниками життєстійкості та фундаментальними екзистенційними мотиваціями, а також визначення структури екзистенційної здійсненості та типових профілів функціонування особистості в умовах війни.

Методика. Дослідження проведено у 2024–2025 роках на базі Інституту психології імені Г.С. Костюка. У вибірку увійшли 113 респондентів віком від 18 до 70 років. Добір здійснювався на добровільній основі із використанням онлайн-опитування. Застосовано методики оцінки фундаментальних екзистенційних мотивацій (1ФМ–4ФМ) та загального рівня екзистенційного здійснення. Аналіз включав описову статистику, кореляційний аналіз (р Спірмена) та кватильний розподіл.

Результати. Аналіз отриманих результатів показав, що всі показники фундаментальних мотивацій знаходяться у середньо-високому діапазоні. Найбільш вираженими є фундаментальна цінність (2ФМ) та сенс життя (4ФМ), що свідчить про збережену здатність респондентів переживати

цінність життя та орієнтуватися на смисл навіть в умовах війни. Водночас показники фундаментальної довіри (1ФМ) та самоцінності (3ФМ) виявилися менш стабільними, що може відображати переживання небезпеки, втрати опори та труднощі з внутрішнім самоприйняттям. Розподіл показників за кватильним принципом виявив домінування середнього рівня у всіх шкалах, що свідчить про функціонування більшості респондентів у зоні помірної екзистенційної напруги. Низькі та високі значення представлені відносно рівномірно, що вказує на гетерогенність екзистенційного досвіду. Результати представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл та стандартизація за рівнями (ТЕМ, %)

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Фундаментальна довіра (1ФМ)	≤54 (23.9%)	55–75 (48.7%)	≥76 (27.4%)
Фундаментальна цінність (2ФМ)	≤61 (23.0%)	62–79 (50.4%)	≥80 (26.5%)
Самоцінність (3ФМ)	≤52 (25.7%)	53–70 (49.6%)	≥71 (24.8%)
Сенс життя (4ФМ)	≤58 (24.8%)	59–76 (47.8%)	≥77 (27.4%)
Екзистенційне здійснення (Total)	≤225 (24.8%)	226–301 (50.4%)	≥302 (24.8%)

Примітка. Розподіл за рівнями (у %) демонструє домінування середнього рівня за всіма шкалами (~48–50%), що відображає функціонування вибірки в умовах помірної екзистенційної напруги.

Типологічний аналіз дозволив виокремити чотири профілі екзистенційного функціонування:

- **Напружено-дифузний профіль (52%)** — характеризується середніми показниками за всіма шкалами і відображає частково інтегровану структуру екзистенції;
- **Профіль вразливої довіри (26%)** — пов'язаний зі зниженим відчуттям опори у світі;

- **Ресурсно збережений профіль (18%)** — відзначається високими показниками життєвих цінностей та сенсу;
- **Профіль вразливої самоцінності (4%)** — характеризується труднощами самоприйняття.

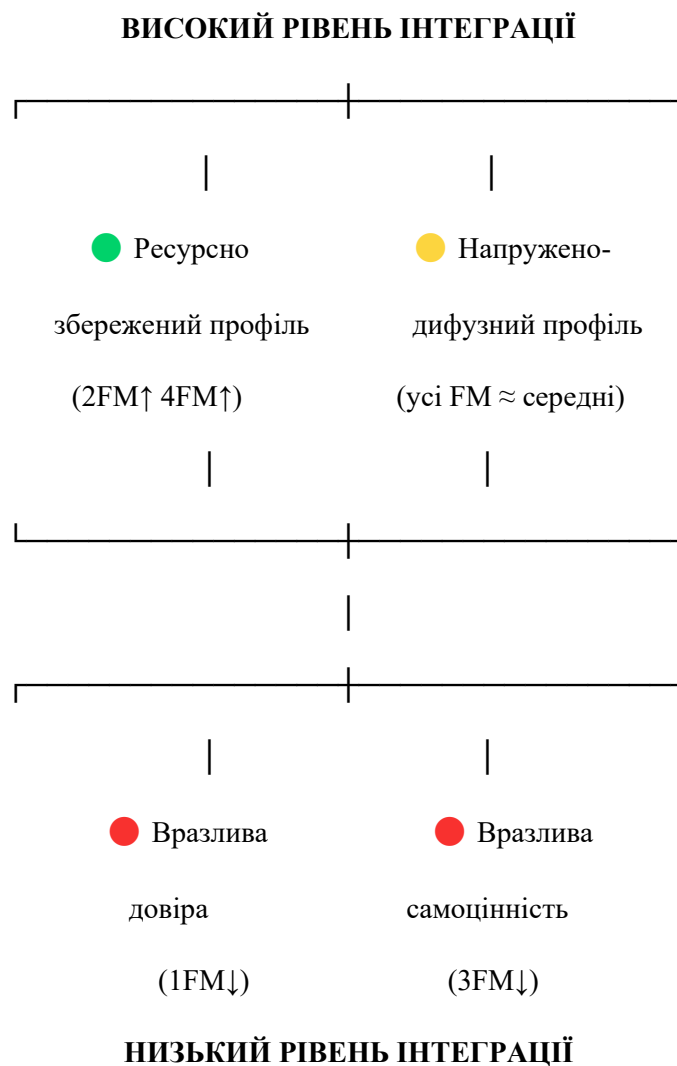


Рис.1 Профілі екзистенційного функціонування, Україна, 2022-2025

Кореляційний аналіз показав статистично значущі позитивні зв'язки між життєстійкістю та всіма фундаментальними мотиваціями, а також високий рівень взаємопов'язаності між самими мотиваціями, що підтверджує їх інтегративний характер.

Обговорення. Отримані результати свідчать про те, що в умовах війни екзистенційна структура особистості не руйнується, а трансформується у

напрямі адаптації. Домінування середнього рівня показників відображає не відсутність інтеграції, а її часткову реалізованість — стан, у якому людина зберігає здатність функціонувати, але переживає внутрішню напругу. Особливо показовим є поєднання збереженої здатності переживати цінність і сенс життя з одночасною вразливістю базової довіри та самоцінності. Це дозволяє говорити про специфічний тип екзистенційної адаптації, в якому смисловий рівень підтримує функціонування навіть за умов порушення базової опори.

Типологія профілів ілюструє, що найбільш поширеною формою функціонування є не полярні стани, а проміжні, напружені модуси, які можна розглядати як адаптивні відповіді на екзистенційну загрозу. У цьому контексті поняття *Existenzvollzug* виявляється особливо релевантним, оскільки дозволяє інтерпретувати результати не як статичний рівень здійсненості, а як процес постійного здійснення екзистенції в умовах обмежень.

Висновки. У вибірці зафіксовано середньо-високий рівень екзистенційної здійсненості при домінуванні середнього рівня показників. Найбільш збереженими є фундаментальна цінність та сенс життя, тоді як фундаментальна довіра і самоцінність залишаються вразливими. Виявлено чотири типи екзистенційних профілів, серед яких домінує напружено-дифузний профіль. Життєстійкість пов'язана з усіма фундаментальними мотиваціями та має екзистенційний характер. Екзистенційна здійсненість виступає як процес адаптації, що дозволяє людині зберігати внутрішню згоду та смислову орієнтацію навіть в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Каплуненко Я. Екзистенційні чинники життєстійкості українців в умовах воєнної невизначеності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2025. № 4(37). С. 21–37. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2025.4.37.2>.
2. Eckhardt P., Längle A. Skalen zur Erfassung existenzieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben (TEM) // *Existenzanalyse*. 2001. Vol. 18, № 1. S. 35–39. URL: https://www.laengle.info/userfile/doc/TEM-Artikel--EA_2001-1.pdf.

3. Längle A. Lehrbuch der Existenzanalyse. Wien: Facultas, 2013.
4. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. New York: Washington Square Press, 1984.
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, № 2. P. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.10113>.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Кесьян Т. В. (ORCID ID 0000-0003-2858-9526)

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі трансформації освітнього середовища, соціальних взаємин та психологічного стану учасників освітнього процесу. Постійна загроза безпеці, вимушене переміщення, втрата стабільності, зміна соціальних ролей і життєвих перспектив формують стан тривалої невизначеності, що виступає потужним стресогенним фактором.

Освітній простір у воєнний період перестає виконувати лише навчальну функцію та набуває ролі психологічно підтримувального середовища, яке має забезпечувати стабілізацію психоемоційного стану особистості, відновлення відчуття безпеки та збереження психологічного благополуччя.

У сучасних умовах особливої актуальності набуває дослідження психологічних ресурсів особистості, що забезпечують її адаптацію, життєстійкість та здатність до продуктивного функціонування в умовах тривалого стресу та соціальної нестабільності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування психологічних ресурсів збереження психологічного благополуччя особистості в умовах війни

та визначення ефективних напрямів психологічного супроводу освітнього процесу.

Психологічне благополуччя розглядається як інтегральна характеристика функціонування особистості, що поєднує емоційний комфорт, суб'єктивне відчуття життєвої цінності, ефективну саморегуляцію та соціальну включеність [3].

Психологічне благополуччя виступає показником якості життя та психічного здоров'я людини. Воно охоплює не лише відсутність психологічних порушень, а й здатність особистості реалізовувати свій потенціал, підтримувати гармонійні взаємини із соціумом та знаходити смисл у власній діяльності [3].

Структура психологічного благополуччя включає:

емоційний компонент – стабільність емоційної сфери, здатність переживати позитивні стани;

когнітивний компонент – позитивне самосприйняття та конструктивне мислення;

поведінковий компонент – активна життєва позиція;

соціальний компонент – відчуття приналежності до спільноти;

екзистенційний компонент – наявність життєвих смислів і цілей [3].

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, *психічне здоров'я є станом благополуччя, що дозволяє людині реалізовувати власні можливості, долати життєві труднощі та ефективно функціонувати у суспільстві.*

У воєнних умовах психологічне благополуччя трансформується з результату розвитку у **ресурс виживання та адаптації**.

Війна створює ситуацію хронічного стресу, що характеризується постійною невизначеністю, загрозою життю та порушенням базових потреб безпеки.

Психотравмувальні події можуть призводити до розвитку посттравматичних стресових реакцій, які проявляються на різних рівнях функціонування особистості:

Фізіологічний рівень: порушення сну, підвищена втомлюваність, психосоматичні реакції, постійне відчуття напруження.

Емоційний рівень: тривожність, страх і відчуття небезпеки, емоційне виснаження, дратівливість або апатія.

Когнітивний рівень: негативні очікування майбутнього, звуження мислення, зниження концентрації уваги, складність прийняття рішень.

Поведінковий рівень: соціальна ізоляція, уникнення активності, втрата мотивації до навчання, регресивні форми поведінки [1; 2].

Тривала дія стресових факторів спричиняє феномен психологічного виснаження та знижує адаптаційний потенціал особистості.

Сучасні дослідження доводять, що ключовим фактором подолання кризових ситуацій є не лише сила травматичного впливу, а наявність внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості.

До основних психологічних ресурсів належать:

Копінг-стратегії – індивідуальні когнітивні, емоційні та поведінкові способи подолання складних життєвих ситуацій, спрямовані на зниження психоемоційного напруження, адаптацію до змін і вирішення проблемних обставин.

Емоційна саморегуляція – здатність особистості усвідомлювати, контролювати та конструктивно виражати власні емоційні стани, керувати реакціями на стресові події та підтримувати психологічну рівновагу.

Соціальна підтримка – система міжособистісних взаємин, що забезпечує людині емоційну, інформаційну та практичну допомогу з боку родини, друзів, освітнього середовища та соціальної спільноти, сприяючи зниженню рівня стресу й підвищенню адаптаційного потенціалу.

Позитивна ідентичність – усвідомлення особистістю власної цінності, прийняття себе, стабільність самосприйняття та збереження відчуття особистісної цілісності попри зовнішні кризові обставини.

Смисложиттєві орієнтації – система життєвих цілей, цінностей і переконань, що надають життю особистості суб'єктивного сенсу, визначають напрям її діяльності та підтримують мотивацію до самореалізації навіть у складних умовах.

Відчуття контролю над життям – суб'єктивне переконання особистості у власній здатності впливати на події, приймати рішення та керувати власною поведінкою й життєвими обставинами, що підвищує рівень психологічної стабільності та впевненості у майбутньому [1; 2].

Резильєнтність виступає провідним механізмом психологічної стабілізації, оскільки дозволяє особистості трансформувати травматичний досвід у ресурс розвитку.

Освітнє середовище стає одним із провідних просторів психологічної підтримки особистості. Ефективний психологічний супровід передбачає впровадження травмоінформованого підходу, який базується на таких принципах:

Безпечність – створення фізично, емоційно та психологічно захищеного освітнього простору, у якому особистість не відчуває загрози, має можливість відкрито взаємодіяти та відновлювати відчуття стабільності й довіри.

Передбачуваність – забезпечення чіткої організації освітнього процесу, зрозумілих правил, стабільного розкладу та прозорих вимог, що знижує рівень тривожності та формує відчуття контролю над ситуацією.

Підтримка автономії – надання здобувачам освіти можливості вибору, самостійності у прийнятті рішень і активної участі в освітньому процесі, що сприяє відновленню суб'єктності та внутрішніх ресурсів особистості.

Повага до досвіду особистості – визнання індивідуального життєвого та травматичного досвіду кожної людини без оцінювання чи знецінення її

переживань, що сприяє формуванню довірливих взаємин у освітньому середовищі.

Недопущення повторної травматизації – організація взаємодії таким чином, щоб уникати ситуацій, висловлювань або педагогічних практик, які можуть відтворювати травматичні переживання чи посилювати психологічний дистрес.

Основні напрями психологічного супроводу:

Створення психологічно безпечного освітнього середовища. Формування атмосфери прийняття, підтримки та емоційної стабільності.

Психоедукація. Надання знань про реакції на стрес і нормалізація переживань.

Розвиток навичок саморегуляції. Дихальні техніки, майндфулнес-практики, тілесно-орієнтовані методи.

Підтримка соціальної взаємодії. Групові форми роботи, розвиток відчуття спільноти.

Відновлення структурованості життя. Режим навчання, чіткість правил, стабільність освітнього процесу.

Ресурсні види діяльності. Рухова активність, творчі практики, проєктна діяльність як фактори психологічного відновлення [1; 2].

Безпечне освітнє середовище в умовах війни включає: психологічну підтримку, емоційно підтримувальну комунікацію, педагогіку партнерства, інклюзивність, розвиток культури психологічної турботи.

Педагог і психолог виступають агентами стабілізації психоемоційного стану здобувачів освіти, виконуючи функцію емоційного контейнера та соціального ресурсу.

Висновки. Психологічне благополуччя особистості в умовах війни є ключовим чинником збереження психічного здоров'я, адаптації та подальшого розвитку людини. Воєнна реальність актуалізує необхідність системного психологічного супроводу освітнього процесу, орієнтованого на

розвиток життєстійкості, формування адаптивних копінг-стратегій і підтримку соціальної включеності.

Освітній простір набуває статусу середовища психологічного відновлення, де поєднуються навчальна, соціальна та терапевтична функції.

Список використаних джерел

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник /за заг. ред. Пророк Н.В. Том 1. Київ, 2018. 208 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/a/a/430805.pdf>
2. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник /за заг. ред. Царенко Л. Т. 2. Київ, 2018. 240 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf>
3. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, Вип. 17. Київ, 2017. С. 124-133. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709129/>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ»

Мар'яненко Л. В. (ORCID ID: 0000-0003-4166-7349)

На сьогодні в Україні у психологічних дослідженнях особливу увагу приділяють психологічним чинникам адаптації, добробуту та подолання ситуації невизначеності. Зокрема, розглядають резильєнтність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності та ін. Суттєвим сегментом наукового пошуку в цьому напрямі постає вивчення означених феноменів у предметно-проблемному полі педагогічної психології, оскільки складні моменти війни інтегрувалися до освітнього простору й наповнили його невизначеністю, внутрішніми суперечностями взаємодії, незабезпеченням

вітальних потреб захищеності та безпеки, а також актуалізували потребу в науковому обґрунтуванні та практичному розробленні психологічного супроводу учасників освітнього простору в умовах невизначеності [1; 2; 3; 4].

Сучасна психологія розглядає простір як взаємодію, координацію різних ставлень, відносин, смислової наповненості для людини структурної організації культур, як характерну рису нашого сприйняття. Механізм ставлення закладено в організації простору, у якому співіснують різні смисли. Отже, досвід доводить існування систем ставлень, сукупність яких може бути означена як простір. Дві площини простору (простір особистості – внутрішній світ людини та соціокультурний простір – простір взаємодії учня з оточенням) перетинаються в освітньому просторі, який, по суті, задає систему соціальних відносин. В основі цього перетину міститься система освіти, структурним компонентом якої є загальноосвітня школа. На різних рівнях освітнього простору через освітню діяльність, метою якої є формування особистості, створюється соціокультурне середовище, що надає можливість для становлення, саморозвитку та самовизначення особистості. Це відбувається через систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу. Створення освітнього простору містить внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні, до яких належить освоєння дитячо-дорослою спільнотою навколишнього середовища [3, с. 178–186].

За С. Д. Максименком, освітній простір виступає системоутворювальною основою особистісної взаємодії суб'єктів протягом дитячого та юнацького віку і зберігає визначальне значення в інші періоди життя людини. У певні вікові періоди формування інтегративних компонентів особистісної взаємодії відбувається на основі опанування суб'єктом провідної діяльності [3, с. 217].

С. Д. Максименко писав: «Освітній простір у дослідженні окреслюється як сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і

функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її пристосування до подій та суспільних змін. Основні вимоги до побудови освітнього простору полягають у створенні умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору, вважаємо систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу» [3, с. 6].

У психологічній літературі окрім терміну «освітній простір» дослідники виокремлюють поняття «освітнє середовище», а також поняття «розвивальне освітнє середовище». С. Д. Максименко саме з цього приводу зауважував: «Спершу є сенс визначитись із поняттями. Термін «освітнє середовище» доволі багатозначний. Ми виходимо з положення Л. С. Виготського, згідно з яким для психології взагалі не існує поняття середовища як об'єктивної реальності. Для людини середовище існує як «переживання середовища». Зрозуміло, що таке тлумачення одразу різко ускладнює проблему (щоб уникнути подвоєння понять, будемо об'єктивно існуючі обставини називати «умовами», а «середовище» вживати як «переживання середовища»). Зрозуміло, що в даній конкретній школі, в даному конкретному класі існують, фактично, однакові умови протікання освітнього процесу. Водночас переживаються вони дуже по-різному. Отже, в дійсності освітнє середовище являє собою складну, нелінійну систему різних переживань. Ця система характеризується високим рівнем невизначеності, постійною динамікою і, фактично, детермінує сама себе (індетермінація). Означене вимагає принципово нового підходу до вивчення, що далеко виходить за межі наших завдань. Нам необхідно, виходячи з даного розуміння, вирішити проблему організації спеціального методу створення умов виникнення і прояву креативності в освітньому середовищі» [3, с. 8].

Як вважає В. В. Москаленко, освітній простір за своєю сутністю є «суб'єктивованим середовищем», тобто середовищем, яке представлено у свідомості, засвоєне й доповнене, а точніше – «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно до його життєвих принципів, цінностями й цілями. Тобто можемо стверджувати, що поняття «освітнє середовище» та «освітній простір» різняться між собою. Освітній простір – це суб'єктивне освітнє середовище», тоді як «освітнє середовище» має як суб'єктивний, так і об'єктивний складники. Освітній простір реалізується через взаємовідносини між його суб'єктами, які визначають функціональну ефективність системи освіти як агента соціалізації особистості [1, с. 45].

Для того щоб зрозуміти, у чому полягає значення невизначеності освітнього простору, необхідно з'ясувати, що означає поняття «визначеність освітнього простору». Отже, визначеність освітнього простору школяра можна схарактеризувати як поліструктуроване цілісне інтегративне утворення, яке характеризує психологічний стан учня та його поведінку в певний означений період (базовий захист суб'єктів освітнього простору навчального закладу), проявляється як *суб'єктивно* в переживанні (позитивний настрій у школі, спокій, відсутність тривоги й образ), так і *об'єктивно* у поведінці під час навчальної діяльності (активність на уроках, впевнена поведінка під час відповіді на запитання вчителя тощо); має активну природу; позитивно впливає на пізнавальні процеси та може переходити у якості особистості (впливати на рівень самооцінки та впевненості учня у собі, здатність опиратися на внутрішній ресурс під час дії деструктивних впливів за наявності небезпеки) [3].

Невизначеність освітнього простору – це нестабільність і непередбачуваність умов, у яких відбувається навчання. Це поняття стосується як конкретних навчальних закладів, так і системи освіти загалом, і може проявлятися в різних аспектах: від непередбачуваних змін у навчальному процесі до невизначеності в плані ресурсного забезпечення чи

соціально-психологічної атмосфери. Зміст поняття «невизначеність освітнього простору» охоплює всі аспекти: від змісту освіти до умов її надання та ресурсного забезпечення. Невизначеність освітнього простору може стосуватися як окремих освітніх установ, так і всієї системи освіти.

Прояви невизначеності освітнього простору можуть відбуватися як непередбачувані зміни в навчальних програмах чи стандартах; як нестабільність у забезпеченні ресурсами (матеріальними, людськими, фінансовими); як непередбачуваність соціально-психологічної атмосфери (наприклад, через конфлікти, відсутність безпечного середовища); як невизначеність у формулюванні майбутніх перспектив та результатів навчання.

Вплив невизначеності освітнього простору може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний вплив невизначеності вбачається, коли йдеться про розвиток в учнів творчості і творчих здібностей. Негативний його вплив створює виклики для учнів, педагогів, батьків та адміністрації навчальних закладів. Негативний вплив невизначеності освітнього простору вимагає гнучкості, адаптивності та психологічної стійкості від усіх учасників освітнього процесу. Невизначеність освітнього простору за негативного його наповнення (скажімо, наявності загрози небезпеки життю та здоров'ю), може знижувати ефективність навчання та загальний рівень задоволеності освітою, якщо не вживати заходів для її мінімізації. Один із виходів із цієї складної ситуації ми вбачаємо у розвитку особистісної визначеності вчителя та учня для протистояння зовнішнім чинникам невизначеності. Якщо досягти стану визначеності неможливо, то необхідно докладати зусиль із формування толерантності до невизначеності. Як наслідок наявності невизначеності освітнього простору, в учнів може розвинути особистісна невизначеність. Більш деструктивний вплив на учня та вчителя має особистісна невизначеність учня, оскільки вона є рисою особистості та може заважати учневі на рівні поведінки, на когнітивному, емоційному рівнях приймати

правильне рішення в ситуації, коли учень переживає інтолерантність до невизначеності, прогностичну тривогу, гнітючу тривогу, перебуваючи в невизначеному освітньому просторі.

У галузі психологічного знання до характеристик невизначеності відносять: новизну, суперечливість, складність; множинність можливостей, виборів і рішень; непередбачуваність, непрогнозованість перебігу подій, розвитку; неможливість планування ймовірності події, відсутність очевидних причинно-наслідкових закономірностей; суб'єктивну неконтрольованість, некерованість розвитком подій, неможливість протистояти, передбачити несподіванки [2].

Дослідники зазначають, що амбівалентність характеристик невизначеності освітнього простору конкретизується через прояви психологічної феноменології та поведінкових стратегій. Л. О. Шатирко виокремлює саме такі прояви невизначеності освітнього простору: по-перше, ціннісно-мотиваційна нестабільність, переживання почуттів непередбачуваності та недосяжності здійснення мети; втрата впевненості у собі, зниження самооцінки; страх невдачі; множинність дійсності породжує множинність ідентичності, яку особистість змушена постійно переглядати й визначати. По-друге, надмірне інформаційне навантаження, потреба в пошуку та обробленні великих обсягів різноманітної, неоднозначної інформації; дефіцит інформації, неповнота її або надмірність, неможливість охопити всі факти та сценарії; динамічність змін – швидке застарівання знань і методів; багатоваріантність рішень – відсутність єдиної правильної відповіді; цифровізація та міждисциплінарність знань; багатозначність і відкритість інтерпретацій; ускладнення вибору зумовлюють дистрес, викликають тривогу та агресію. По-третє, множинність освітніх моделей, варіативність освітніх контекстів і ресурсів, непередбачуваність освітніх результатів; руйнація, відсутність структурних освітніх осередків, зміна соціального, змістовного, ментального предметного оточення, втрата найближчого соціального кола,

контролю ситуації – це збільшує навантаження на усіх учасників освітнього простору, як учнів, так і педагогів, які змушені перебудовувати структуру професійних установок, стереотипів, цінностей. По-четверте, смислові виклики; проблеми переозначення вибору ціннісних орієнтирів, моральних настанов; сумніви; потреба постійного усвідомлення та вибору цінностей, розуміння, яким чином вони формуються. По-п'яте, швидка мінливість навколишнього середовища ускладнює розуміння особистістю власної унікальної індивідуальності, викликає переживання почуттів втрати зв'язку з реальністю, провини, своєї непотрібності у світі, емоції негативного спектра (тривожність, вигорання); використання деструктивних стратегій подолання, які лише підсилюють роздратування та стрес. По-шосте, зміна смислового навантаження соціальних ролей учителя й учня (суб'єктивність, автономія); трансформація соціальної взаємодії усіх учасників освітнього простору. Важливим моментом є те, що частина досвіду взаємодії учнів та їх соціалізації відбувається в кіберсередовищі. Субкультура комп'ютерної гри пропонує, задає настанови багатоваріантності та мінливості життя, яке завжди має додатковий запасний варіант. Дитина опиняється в ситуації роздвоєного досвіду – власний сценарій, активний вплив на події в грі, а також залежність від зовнішніх, всевладних непередбачуваних сил в реальному житті [4, с. 314–322].

Висновки. Освітній простір та освітнє середовище мають свою специфіку. Освітнє середовище має ширший обсяг та охоплює як суб'єктивне переживання учня, так і об'єктивні впливи на нього. Освітній простір – це місце навчання, у якому перебуває учень у його власному сприйнятті, переживанні та розумінні. Освітній простір характеризується як визначений або невизначений, так і безпечний або небезпечний для учня. Освітнє середовище може бути розвивальним і не розвивальним (нейтральним або гальмівним). Характеристики невизначеності в освітньому просторі окреслюють як розвивальний потенціал розширення можливостей для

академічних успіхів учня, оновлення, продуктивних змін та особистісного зростання учня, так і руйнівні впливи на учня через непередбачуваність майбутнього, освітніх результатів, невпевненість очікувань, досягнень освітніх, особистісних цілей.

Отже, надзвичайно важливим є створення засобами освіти умов для цілеспрямованого керування невизначеністю, корекції несприятливих впливів, адаптації до невизначеності, продуктивного проживання учня в ситуації невизначеності, особистісного зростання. На психологічному рівні інтеграція характеристик невизначеності спрямовує психологічну службу й адміністрацію школи на розвиток в учнів толерантності до невизначеності; підвищення мотивації до самостійного пошуку знань; підтримку емоційної готовності до зміни умов; формування навичок колективного прийняття рішень у неоднозначних ситуаціях; підготовку до міждисциплінарної співпраці; формування критичного та системного мислення; виховання адаптивності та гнучкої освітньої ідентичності, цілеспрямованого розкриття пізнавально-творчого потенціалу кожного учня, досягнення (наскільки це можливо в умовах воєнного часу) безпеки та визначеності освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Москаленко В. В. Особливості становлення особистості в умовах взаємодії освітнього простору. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : зб. тез наук. доп. круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 19 грудня 2019 року). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 42–48. С. 45. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720385>
2. Папуча М. В. Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічний добробут особистості. *Слобожанський науковий вісник*. Серія Психологія, Вип. 2, 2024. URL: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.7>
3. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : монографія / за наук. ред. акад.

С. Д. Максименка. Київ : ВД «Слово», 2020. 220 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>

4. Шатирко Л. О. Можливості рефлексії та інтеграції характеристик невизначеності освітнього простору засобами навчальних матеріалів. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни* : зб. матеріалів наук. доп. круглого столу, присвяченого пам'яті д-ра психол. наук, проф., акад. НАПН України С. Д. Максименка (м. Київ, 9 жовтня 2025 р.). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 314–321. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746783>

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Мойзріст О.М. (ORCID ID 0000-0002-9780-5643)

Виклики війни суттєво трансформували освітній простір, порушивши базове відчуття стабільності, безпеки та передбачуваності, яке є необхідною умовою гармонійного розвитку дитини. Освітні заклади функціонують в умовах постійної невизначеності: змішані формати навчання, повітряні тривоги і перебування у сховищах, вимушене переміщення учасників освітнього процесу, інформаційне перевантаження. Усе це створює додаткове психоемоційне навантаження, яке безпосередньо впливає на здатність учнів до навчання, соціалізації та саморегуляції.

Особливої уваги в цьому контексті потребують підлітки як вікова група, що перебуває у стані інтенсивних біопсихосоціальних змін. Підлітковий вік сам по собі є кризовим періодом, пов'язаним із формуванням ідентичності, підвищеною емоційною чутливістю та потребою в автономії, а в умовах війни ці природні процеси додатково ускладнюються впливом хронічного стресу,

тривожності, досвідом втрат або постійної загрози небезпеки. Як наслідок, підлітки стають однією з найбільш вразливих категорій щодо порушення психологічної безпеки.

У цьому контексті важливо розглядати психологічну безпеку не лише як характеристику зовнішнього середовища (наявність укриттів, організація безпечного освітнього простору), але і як внутрішній ресурс особистості. Здатність підлітка усвідомлювати власний стан, регулювати емоції, підтримувати фізичне здоров'я та застосовувати навички самопомоги формує його «внутрішнє укриття», яке дозволяє зберігати відносну стабільність навіть в умовах тривалої невизначеності.

Таким чином, особливого значення набуває розвиток здоров'язбережувальної компетентності підлітків як інтегральної якості, що поєднує знання, навички та ставлення до власного здоров'я. Саме здоров'язбережувальна компетентність може виступати ключовим чинником підтримки психологічної безпеки, адаптації та стійкості підлітків у складних умовах воєнного часу.

У сучасному науковому дискурсі здоров'язбережувальна компетентність розглядається значно ширше, ніж сукупність знань про здоров'я або дотримання здорового способу життя. В умовах воєнного стану вона набуває особливого значення як інтегральний ресурс життестійкості (resilience), що забезпечує здатність підлітка адаптуватися до стресових обставин, зберігати психічну рівновагу та функціональність у ситуаціях тривалої невизначеності. Йдеться про сформоване усвідомлене ставлення до власного фізичного та психоемоційного стану, а також про здатність регулювати його через доступні та безпечні практики самопомоги. Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність виступає не лише як освітній результат, але і як практичний інструмент підтримки внутрішньої стабільності підлітка.

У структурі цієї компетентності доцільно виокремити три взаємопов'язані компоненти, які в умовах війни набувають особливої актуальності:

Когнітивний компонент передбачає наявність базових знань про функціонування організму в умовах стресу. Підліток розуміє, що підвищена тривожність, порушення сну, труднощі з концентрацією уваги або різкі емоційні реакції є природною відповіддю нервової системи на загрозу. Таке розуміння знижує рівень вторинної тривоги («зі мною щось не так») і сприяє більш усвідомленому ставленню до власного стану.

Емоційний компонент пов'язаний із розвитком навичок емоційної обізнаності та саморегуляції. Підліток вчиться розпізнавати та диференціювати власні емоційні стани (тривога, страх, гнів, розгубленість), а також приймати їх як нормальну реакцію на ненормальні обставини. Це створює передумови для зниження інтенсивності деструктивних переживань і запобігає їх витісненню або неконтрольованому прояву.

Поведінковий компонент охоплює конкретні дії та навички самопомоги, які підліток може застосовувати у повсякденному житті. До них належать прості дихальні практики, дотримання базового режиму дня, обмеження надмірного споживання тривожного інформаційного контенту (інформаційна гігієна), фізична активність, а також використання доступних способів відновлення (сон, відпочинок, соціальна підтримка). Саме цей компонент переводить знання і усвідомлення у практичну площину та забезпечує реальний вплив на стан підлітка.

Отже, сформована здоров'язбережувальна компетентність дозволяє підлітку не лише краще розуміти себе, але й активно впливати на власний стан, що є ключовою умовою розвитку життєстійкості в умовах тривалого стресу.

Воєнний стан створює для підлітків специфічний контекст розвитку, ключовою характеристикою якого є хронічна невизначеність. Порушення звичного ритму життя (перехід на дистанційне або змішане навчання,

регулярні повітряні тривоги, зміна соціального оточення, неможливість довгострокового планування) суттєво впливають на когнітивну, емоційну та мотиваційну сфери. Невизначеність як психологічний чинник безпосередньо знижує рівень навчальної мотивації підлітків. Відсутність зрозумілих перспектив і прогнозованого майбутнього ускладнює постановку цілей, зменшує відчуття сенсу в навчальній діяльності та може призводити до апатії або втрати інтересу до раніше значущих активностей. Одночасно з цим спостерігається підвищене психоемоційне навантаження, що проявляється у вигляді тривожності, дратівливості, емоційної нестабільності та соматичних реакцій (порушення сну, головний біль, втомлюваність).

Характерною реакцією підлітків на стан небезпеки є так званий феномен «завмирання» (freeze-реакція), який проявляється у зниженні активності, труднощах із прийняттям рішень, прокрастинації та відчутті «застрягання». Альтернативно може формуватися протилежна стратегія - ризикована або імпульсивна поведінка, що виступає способом зниження внутрішньої напруги або спробою відновити відчуття контролю через «пошук гострих відчуттів».

У цьому контексті становлення здоров'язберезувальної компетентності набуває особливого значення як механізм повернення підлітку суб'єктивного відчуття контролю над власним життям. Через розуміння своїх станів, вміння їх регулювати та наявність конкретних інструментів самопомоги підліток переходить із позиції пасивного реагування на обставини до активної взаємодії з ними. Таким чином, здоров'язберезувальна компетентність виконує не лише профілактичну, але й регуляторну функцію, сприяючи зниженню рівня дезадаптаційних реакцій та підтримці психологічної безпеки підлітків в умовах воєнної невизначеності.

Практичні аспекти формування безпечного середовища через розвиток здоров'язберезувальної компетентності.

В умовах воєнного стану освітній простір виконує не лише навчальну, але й стабілізаційну функцію, стаючи одним із ключових середовищ

підтримки психологічної безпеки підлітків. У цьому контексті особливої ваги набуває практична діяльність педагогів і психологів, спрямована на формування у здобувачів освіти навичок саморегуляції та усвідомленого ставлення до власного стану.

Дослідження Д. Романовської (2023) підкреслює, що рівень психологічної культури та життєстійкості педагогів безпосередньо впливає на здатність формувати ці якості у здобувачів освіти. Саме ресурсний стан і резиліентність педагогів виступають важливою умовою забезпечення психосоціальної підтримки та створення психологічно безпечного освітнього середовища. Завдяки цьому учасники освітнього процесу отримують можливість більш ефективно протидіяти впливу кризових і надзвичайних ситуацій, знижуючи їхні негативні наслідки [1, с. 129].

Роль педагога та практичного психолога полягає не лише у передачі знань, але й у моделюванні безпечної взаємодії, нормалізації емоційних реакцій та створенні умов для формування ресурсних стратегій поведінки. Важливо, щоб дорослий у освітньому процесі виступав як «регулятор» середовища - демонстрував спокій, передбачуваність, послідовність та емоційну підтримку. Саме через таку взаємодію підліток поступово засвоює ефективні моделі саморегуляції.

Одним із найбільш доступних і водночас ефективних напрямів роботи є інтеграція коротких практик психологічного розвантаження у повсякденний освітній процес. Такі практики не потребують значних ресурсів або спеціальних умов, але, при цьому, здатні суттєво знижувати рівень напруги та покращувати концентрацію уваги. Зокрема, доцільно використовувати: дихальні вправи, техніки «заземлення», ігрові здоров'язбережувальні методики, мікропаузи усвідомлення стану (короткі запитання до себе: «Що я зараз відчуваю?», «Що мені потрібно?», які формують навичку емоційної рефлексії), релаксаційні техніки, рухові розрядки (прості фізичні вправи або зміна пози, що дозволяє знизити тілесну напругу) [3, с. 148].

Окремої уваги заслуговує впровадження інструментів, що сприяють формуванню усвідомленого ставлення підлітків до власного здоров'я. Одним із таких інструментів є «Щоденник здоров'я», який може використовуватися як елемент освітнього або психолого-педагогічного супроводу.

«Щоденник здоров'я» - це проста, але системна практика самоспостереження, яка допомагає підлітку відстежувати свій фізичний та емоційний стан, рівень енергії, якість сну, настрій, а також фактори, що впливають на самопочуття. Регулярне ведення такого щоденника сприяє розвитку когнітивного та емоційного компонентів здоров'язберезувальної компетентності: підліток починає краще розуміти причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями, станами та зовнішніми обставинами [2, с. 179, 181].

Крім того, «Щоденник здоров'я» виконує важливу регуляторну функцію: фіксація навіть незначних позитивних змін (кращий сон, зниження тривоги, покращення настрою) підсилює відчуття контролю та самоефективності. У довгостроковій перспективі це сприяє формуванню більш стабільного емоційного стану та підвищенню життєстійкості.

Важливим аспектом є те, що даний інструмент може бути адаптований до вікових особливостей підлітків і використовуватися як у паперовому, так і в цифровому форматі, а також інтегруватися у виховні години або індивідуальну роботу психолога.

Не менш значущим фактором формування психологічної безпеки є характер взаємодії у системі «вчитель–учень». Довіра, емоційна підтримка, відсутність стигматизації емоційних проявів та визнання права підлітка на переживання складних станів формують безпечний простір.

Таким чином, практична реалізація становлення здоров'язберезувальної компетентності передбачає системну інтеграцію простих, але ефективних інструментів у освітній процес. Це дозволяє створити середовище, в якому підліток поступово формує власне «внутрішнє укриття»

- здатність підтримувати стабільність і адаптивність навіть у складних життєвих обставинах.

Висновки. Аналіз впливу умов воєнного стану на психоемоційний стан підлітків дозволяє стверджувати, що порушення відчуття безпеки та стабільності суттєво ускладнює їх розвиток, навчання та соціалізацію. У ситуації хронічного стресу особливого значення набувають внутрішні ресурси особистості, серед яких провідну роль відіграє здоров'язберезувальна компетентність.

Становлення здоров'язберезувальної компетентності підлітків доцільно розглядати як ефективний превентивний механізм, спрямований на зниження ризиків розвитку дезадаптаційних процесів. Сформовані знання про власне здоров'я, навички емоційної саморегуляції та практики самопомоги сприяють підвищенню рівня життєстійкості, збереженню психічного здоров'я та підтримці функціональності в умовах тривалої невизначеності.

Отримані результати підтверджують, що психологічна безпека підлітка формується не лише через зовнішні умови (організація безпечного освітнього середовища), але й через розвиток внутрішніх механізмів самопідтримки. У цьому контексті особливої ваги набуває системна інтеграція практико-орієнтованих підходів у освітній процес, зокрема впровадження навичок саморегуляції та інструментів самоспостереження, таких як «Щоденник здоров'я».

Таким чином, можна стверджувати, що навчений підліток є більш захищеним, оскільки він здатен не лише реагувати на зовнішні виклики, але й активно підтримувати власний ресурсний стан. Внутрішня безпека, сформована через розвиток здоров'язберезувальної компетентності, виступає важливим доповненням до зовнішніх умов безпеки та є ключовою передумовою збереження психологічного благополуччя в умовах воєнного часу.

Список використаних джерел

1. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни: практ. посіб. /В. Г. Панок; В. В. Рибалка, С. К. Шандрук та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с.
URL: <https://surl.li/zckgko>
2. Мойзріст О.М. «Щоденник здоров'я» як інструмент формування здоров'язбережувальної компетентності учнів середньої школи. *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни*: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка (м. Київ, 09 жовтня 2025 р.). Київ, 2025. С. 178 – 189.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746783/>
3. Терещенко Л.А., Мойзріст О.М. Психологічні особливості використання здоров'язбережувальних технологій у профілактиці шкільних неврозів. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Т. 36 (75), №3. 2025. С. 146 - 152. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/22>

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ОСВІТНІ МАТЕРІАЛИ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Невмержицький В. М. (ORCID ID : 0000-0002-7489-0726)

У сучасних умовах шкільного навчання цифрові освітні ресурси дедалі більше відіграють важливу роль у побудові освітнього процесу. Вони розширюють можливості подання змісту навчального матеріалу, поєднуючи різні способи сприйняття інформації, та створюють умови для більш гнучкого й індивідуалізованого навчання. Водночас, їхня цінність полягає не стільки в технологічній новизні, скільки в здатності підтримувати пізнавальну активність учнів, враховувати їхні освітні потреби та забезпечувати осмислену взаємодію з навчальним матеріалом. За умови виваженого використання, цифрові ресурси сприяють формуванню самостійності, розвитку критичного

мислення й підготовці до життя в інформаційно насиченому середовищі, не замінюючи при цьому живого педагогічного спілкування, а доповнюючи його.

Вчені виокремлюють три сфери, в яких використання цифрових освітніх ресурсів надає абсолютно нові можливості [1, 2].

У першій сфері, ці ресурси створюють можливості для нових форм інформації та взаємодії у найрізноманітніших контекстах навчання. Це зумовлено величезною кількістю доступної інформації з безлічі різних джерел, а також мультимедійним аспектом та мережевим обміном цифровою інформацією з різних точок зору. Цифрові медіа, особливо Інтернет, кардинально змінили доступність інформації, включаючи доступ до інформації та пошук її джерел за допомогою пошукових функцій. Крім переваг, це, також, вимагає високого ступеня саморегуляції та може призвести до когнітивного перевантаження. Також, використання інформації з Інтернету вимагає певних навичок роботи з нею, з її відбору, оцінки та аналізу. Крім цього, цифрові медіа дозволяють використовувати різноманітні мультимедійні формати презентацій, які можуть сприяти розумінню контенту. Однак, ефективність залежить від того, як учнів навчають використовувати ці формати. Окрім мультимедіа, важливу роль у нових формах інформації та взаємодії, відіграє також багатоперспективна інформаційна мережева взаємодія. Цифрові медіа пов'язують інформацію за допомогою гіперпосилань, забезпечуючи, таким чином, доступ до джерел та вивчення контенту з різною точкою зору. На цьому етапі перед учнями постає завдання критичної оцінки інформації та перевірки її якості.

Друга сфера відкриває нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу. Це пов'язане, зокрема, з наданням індивідуального зворотного зв'язку, адаптацією інструкцій до конкретних характеристик і потреб учнів, можливістю використання ними цифрових медіа для підвищення ефективності навчання та створення індивідуальних джерел інформації.

Третя сфера розглядає розширення спектру можливих підходів до навчання. Вони підтримують не тільки засвоєння інформації, але й створення цифрового контенту, спілкування та співпрацю в освітньому середовищі, контекстне впровадження знань та зв'язок різних освітніх майданчиків між собою.

Попри різноманіття цифрових освітніх ресурсів, вони відрізняються за своїми можливостями та способом впливу на навчання, що зумовлює потребу їх більшого розмежування. Зокрема, важливо не лише те, що саме викладається учням, а й як саме організовано цей процес і через які засоби відбувається взаємодія з навчальним матеріалом. У цьому контексті, доцільно окремо звернутися до мультимедійних освітніх матеріалів, які поєднують різні канали подання інформації та забезпечують інтеграцію різних компонентів (текстових, візуальних та аудіальних) і, тим самим, створюють більш насичене та цілісне освітнє середовище. Саме ці особливості визначають їхню специфіку та обґрунтовують необхідність більш детального аналізу їхніх можливостей.

Мультимедійні освітні матеріали створюються у різних формах. Як і у випадку з усіма освітніми матеріалами, їх створення залежить від того, які теоретичні вихідні положення покладено в їх основу. У цьому контексті, особливого значення набувають три основні підходи [3]:

1. По-перше, відповідно до біхевіоризму, освітні матеріали мають бути створенні таким чином, щоб формувати певну навчальну поведінку учнів через стимули та зворотний зв'язок. Цей підхід, заснований на принципах умовного рефлексу, домінував на початкових етапах розвитку навчального програмного забезпечення.

2. По-друге, нині дедалі більшого значення набувають підходи когнітивної психології та конструктивізму. З позиції когнітивної психології, учні розглядаються як активні суб'єкти навчання, здатні до самостійної та інтерактивної діяльності. Відповідно, під час створення освітніх матеріалів

виникає необхідність врахування попередніх знань учнів, а також їхніх когнітивних можливостей.

3. По-третє, конструктивістський підхід виходить з того, що когнітивні здібності формуються на основі досвіду, а знання конструюється самими учнями. Відтак, у центрі уваги перебуває самостійне опрацювання змісту навчання. Це означає, що освітні матеріали мають розроблятися, радше, як інструменти діяльності, ніж як пасивні носії інформації.

Так звані «нові медіа» (*електронні медіа, що спираються на цифрові технології, інтерактивність, і мультимедіа*) характеризуються не лише мультимедійністю, але й мультимодальністю, гіпермедійністю та інтерактивністю. Відповідно до цієї різноманітності властивостей, мультимедійні освітні матеріали відкривають широкі можливості для їх створення.

Під час розробки таких матеріалів варіюється не лише форма подання (текст, зображення тощо), а й спосіб кодування інформації (образний або символічний), модальність сприйняття (аудіальна, візуальна, аудіовізуальна), характер подання (динамічний чи статичний), а також спосіб керування освітнім процесом (лінійний або нелінійний, із контролем з боку учня чи системи).

Важливе місце займає питання про те, як уникнути перевантаження робочої пам'яті та, водночас, забезпечити ресурси для глибшої когнітивної обробки інформації учнями (надлишок інформації не покращує навчання, а навпаки, може його ускладнювати).

Оптимальне подання інформації передбачає її розподіл між різними сенсорними каналами, а також використання різних способів кодування. Це дозволяє уникнути ефекту перевантаження уваги та полегшує сприйняття матеріалу.

Прикладом самостійно керованого навчання є робота з гіпермедіа. Для того, щоб таке навчання було справді ефективним, важливо передбачити

орієнтаційні елементи, які допомагають учневі впевнено орієнтуватися в матеріалі.

Саме тому, для створення гіпертекстових структур, розробляються конкретні рекомендації. На відміну від традиційних підручників, у мультимедійних освітніх матеріалах добре реалізуються так звані попередні організатори (advance organizers), запропоновані D.P. Ausubel. Розвиваючи ці ідеї, M. Kerres виокремив низку орієнтаційних елементів для гіпертексту: індекси, графічні карти (sitemaps), орієнтаційні позначки, ефект «риб'ячого ока» (візуальні виділення), а також закладки (для фіксації важливих фрагментів інформації) і відстеження шляху (фіксація вже пройдених кроків) [4]. Також, рекомендується на початку гіпертексту створювати ієрархічно організований документ, який містить зв'язки з усіма іншими матеріалами, фактично виконуючи функцію змісту. У середині гіпертексту особливо важливо, щоб користувач у будь-який момент розумів, де саме він перебуває. Цього можна досягти, наприклад, за допомогою оглядових графічних схем, розміщених поруч із основним матеріалом.

Розглянуті вище аспекти створення освітніх матеріалів орієнтуються, передусім, на загальні вимоги до оформлення та психолого-педагогічні критерії (зокрема, читабельність, зрозумілість, можливості обробки інформації та стимулювання мотивації учнів).

Отже, мультимедійні освітні матеріали, як складова цифрових освітніх ресурсів, розширюють можливості організації навчання, однак їх ефективність визначається не різноманіттям технологічних рішень, а їх дидактичною та психологічною обґрунтованістю. Вони здатні підтримувати активну пізнавальну діяльність учнів, сприяти індивідуалізації навчання та глибшому розумінню матеріалу, за умови, що їх використання узгоджене з освітніми цілями та особливостями сприйняття інформації. Водночас, надмірна складність або невпорядкованість подання цих матеріалів, може

ускладнювати навчання, що підкреслює необхідність виваженого підходу до їх створення й застосування в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Gerjets P., Scheiter K. Digitale Medien in Unterrichtskontexten. *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* / O. Köller (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019. S. 865–895.
2. Schroeder R. Potentiale und Barrieren beim Einsatz digitaler Medien im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht–Ergebnisse eines systematischen Reviews. *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* / T. Goll (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2023. S. 48–55.
3. Tulodziecki G., Herzig B., Grafe S. Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2021. 399 s.
4. Weidenmann B. Lernen mit Medien. *Pädagogische Psychologie* / A. Krapp, B. Weidenmann (Hrsg.). 5. Aufl. Weinheim: Beltz, 2006. S. 423–467.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД, СПРЯМОВАНИЙ НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Павлик Н.В. (ORCID ID: 0000-0002-5828-606X)

Створення засобів психологічного супроводу педагогічних працівників зумовлене необхідністю надання їм психологічної допомоги у вирішенні психологічних проблем в процесі адаптації до умов війни.

Нами розроблено й апробовано модель системи психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах війни представлено у вигляді схеми (рис. 1).

Методами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика, психологічна просвіта, психологічний тренінг; консультування,

спецкурси, організація цілісної системи психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення соціально-психологічних умов успішного професійного навчання, комунікації, духовно-особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації педагога як суб'єкта власної життєтворчості.

В процесі анкетування педагогічних працівників було визначено 6 основних напрямів психологічного супроводу професійно-педагогічної діяльності: *екологічний* (психологічно-оздоровчий), *соціально-політичний, творчо-діяльнісний, базово-психологічний* (психолого-адаптаційний), *світоглядно-культуральний та духовно-розвивальний*.

Структура психологічного супроводу складається з групових та індивідуальних (психолого-консультативних) форм. До *групових* форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий). Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування.

1. Психодіагностичний етап має на меті вивчення психологічних якостей педагогів: особливостей характеру, духовного потенціалу, психологічного здоров'я, професійних намірів, соціально-психологічної адаптованості, мотивації до роботи, здібностей, інтересів та психологічних проблем.

Процес психодіагностики проводиться анонімно й сприяє розвитку у вчителів самоусвідомлення та рефлексії.

2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня психологічної просвіти педагогічних працівників: вчителів, практичних психологів, адміністрації закладів освіти. Психологічними засобами тут виступають лекції, семінари, міні-конференції, круглі столи, тематичні засідання кафедр, майстер-класи, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням.



Рис. 1 . Структура психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних

працівників в умовах війни.

3. Метою *гармонійно-поведінкового* етапу є допомога педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки. *Методами* реалізації цього етапу психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування (індивідуальна форма психологічного супроводу) та інноваційний *спекурс* «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» (групова форма психологічного супроводу), що поєднує лекції та психотренінг.

Апробація системи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників здійснювалася на базі закладу дошкільної освіти № 816 м. Києва «Лілея». В рамках реалізації програми психологічного супроводу з педагогічним складом було проведено серію психологічних тренінгів, круглих столів, конференцій та фестивалів, спрямованих на гармонізацію психологічного здоров'я педагогічного колективу навчального закладу. Значна увага приділялася творчому самовираженню педагогів. Під час занять вони презентували власні емоційні послання, поетичні твори, притчі, вистави та імпровізації, що стали проявом людяності, внутрішньої сили та колективної підтримки як важливого ресурсу для розвитку педагогічної стійкості, позитивного мікроклімату та взаємодії в команді.

Психологічна атмосфера під час масових заходів була дуже позитивною, творчою. Доповіді, обговорення, роздуми, цікаві інтерактивні психологічні вправи, рольові ігри спонукали вчителів до усвідомлення й гармонізації свого психічного стану і взаємин. Досвід переживання духовно-психологічних станів надав педагогічним працівникам життєвих сил, щоб, незважаючи на умови війни і довготривалого стресу, гідно нести своїм вихованцям добре, розумне, вічне.

Висновки:

Метою психологічного супроводу професійно-педагогічної діяльності під час війни є створення психологічних умов, що сприяють гармонізації психологічного здоров'я педагога, оптимізації його особистісно-професійного

розвитку.

Метами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика, психологічна просвіта, психологічний тренінг; консультування, спецкурси, організація системи психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення психологічних умов духовно-особистісного саморозвитку педагога як суб'єкта життєтворчості.

Список використаних джерел:

1. Павлик Н.В. Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи : Монографія. Київ: ФОП Паливода А.В., 2023. 170 с.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf>
2. Павлик Н.В. Розвивальна програма для дорослих: «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» : Практ. посіб. Київ: ФОП Паливода А.В., 2022. 111 с.
URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/2022_posibnyk_Pavlyk.pdf
3. Павлик Н. В. Гармонізація психологічного здоров'я педагогічних працівників в умовах війни та повоєнного відновлення України : практ. посіб. Київ: Інтерсервіс, 2025. 195 с. ISBN 978-966-999-546-9.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747934/1/Посібник%20Пс.%20зд.%20в%20пер.%20світ.%20змін.pdf>

ПСИХОЛОГІЧНА САМОМОБІЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК МЕНТАЛЬНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Пастушенко В. С. (ORCID ID: 0000-0003-4477-2769)

Психологічна самообілізація та розвиток ментальної життєстійкості студентів в умовах невизначеності освітнього простору під час війни є надзвичайно актуальною проблемою сучасної психологічної науки та практики, що потребує комплексного теоретичного осмислення та прикладних рішень. Воєнний стан, нестабільність освітнього процесу,

вимушені переміщення, загрози безпеці, часті перерви в навчанні, зміна форматів взаємодії (онлайн/офлайн), а також постійний інформаційний тиск і вплив травматичного контенту формують для студентської молоді ситуацію пролонгованої, хронічної невизначеності. У таких умовах значно підвищується рівень ситуативної та особистісної тривожності, зростає емоційне виснаження, виникають труднощі з концентрацією уваги, плануванням діяльності та збереженням академічної мотивації, що в цілому негативно позначається на якості освітнього процесу та психічному благополуччі здобувачів освіти.

Додатково ускладнює ситуацію розрив звичних соціальних зв'язків, обмеження доступу до ресурсів підтримки, а також невизначеність щодо майбутнього професійного розвитку. Студенти часто перебувають у стані постійної психологічної напруги, що супроводжується відчуттям втрати контролю над власним життям, фрустрацією та зниженням віри у власну ефективність. У таких умовах особливого значення набувають внутрішні психологічні ресурси особистості, які забезпечують здатність не лише адаптуватися до змін, але й зберігати активну життєву позицію. Насамперед це стосується здатності до самообілізації — внутрішнього механізму активізації особистісного потенціалу, що дозволяє мобілізувати волю, увагу, емоційні та когнітивні ресурси для подолання труднощів.

Поряд із цим, ключову роль відіграє ментальна життєстійкість як системна характеристика особистості, що забезпечує гнучкість реагування на стресові події, здатність до відновлення після психотравмуючих впливів та збереження психологічної рівноваги. Взаємодія самообілізації та життєстійкості створює підґрунтя для ефективної саморегуляції, підтримання навчальної активності та формування адаптивних стратегій поведінки в умовах невизначеності. Таким чином, дослідження та розвиток зазначених психологічних ресурсів виступає важливим напрямом забезпечення

психічного здоров'я студентської молоді та їх успішної адаптації до викликів воєнного часу.

Психологічна самообілізація розглядається як інтегративна здатність особистості активізувати внутрішні ресурси для подолання складних життєвих обставин, регуляції емоційних станів та збереження продуктивної діяльності. Вона включає усвідомлення власного психоемоційного стану, здатність до саморегуляції, постановку цілей і підтримання внутрішньої мотивації навіть в умовах нестабільності. У студентів ця здатність проявляється через вміння адаптуватися до змін формату навчання, долати прокрастинацію, зберігати концентрацію та організувати власний освітній процес у складних умовах.

Ментальна життєстійкість (резильєнтність) є ключовим чинником ефективної адаптації до стресових ситуацій. Вона визначається як здатність особистості протистояти негативним впливам, відновлюватися після травматичних подій та зберігати психологічну рівновагу. У контексті війни життєстійкість студентів формується під впливом як індивідуальних (особистісні риси, копінг-стратегії, рівень самосвідомості), так і соціальних чинників (підтримка з боку родини, освітнього середовища, викладачів та однолітків).

Важливим аспектом розвитку самообілізації є формування ефективних стратегій подолання стресу. До них належать когнітивна переоцінка ситуації, фокусування на контрольованих аспектах життя, розвиток навичок емоційної регуляції, а також підтримання структурованого режиму дня. Практики усвідомленості, техніки дихання, короткі фізичні вправи та інформаційна гігієна сприяють зниженню рівня тривожності та підвищенню внутрішньої стабільності. Особливу роль відіграє здатність до смислотворення пошук особистісного сенсу в навчанні та майбутній професійній діяльності навіть в умовах кризи.

Освітнє середовище також має значний вплив на розвиток життєстійкості студентів. Гнучкість навчальних програм, емпатійна взаємодія викладачів,

впровадження психологічної підтримки та створення безпечного комунікативного простору сприяють зниженню дезадаптації. Важливо, щоб заклади вищої освіти інтегрували елементи психоедукації, тренінги з розвитку стресостійкості та навичок саморегуляції у навчальний процес.

Водночас слід враховувати, що тривале перебування в умовах невизначеності та хронічного стресу може призводити до поступового виснаження адаптаційних ресурсів особистості, що проявляється у зниженні емоційної стійкості, розвитку апатії, втраті сенсу навчальної діяльності та ризиках формування дезадаптивних станів. За таких обставин навіть наявні внутрішні ресурси не завжди є достатніми для ефективного подолання труднощів, що актуалізує необхідність зовнішньої підтримки. Тому розвиток психологічної самообілізації не повинен зводитися виключно до індивідуальних зусиль студента, а має реалізовуватися в межах системного підходу, який передбачає узгоджену взаємодію соціальних інститутів, освітньої політики та цілеспрямованого психологічного супроводу.

Зокрема, важливу роль відіграє створення в закладах вищої освіти безпечного та підтримувального середовища, що враховує психоемоційні потреби студентів. Це включає впровадження програм психоедукації, розвиток навичок стресостійкості, організацію доступної психологічної допомоги, а також підвищення психологічної компетентності викладачів. Освітня політика має бути орієнтована на гнучкість, індивідуалізацію навчання та зниження надмірного академічного навантаження в умовах кризи. Не менш важливою є підтримка соціальних зв'язків і формування спільнот взаємодопомоги серед студентів, що сприяє відчуттю приналежності та емоційної безпеки.

Комплексний підхід дозволяє не лише мінімізувати негативні наслідки стресу та запобігти психоемоційному вигоранню, але й створює умови для посттравматичного зростання, розвитку рефлексії, відповідальності та життєвої зрілості. У такому контексті криза розглядається не лише як джерело ризиків, але і як потенційний ресурс для особистісної трансформації.

Таким чином, психологічна самомобілізація та ментальна життєстійкість виступають ключовими ресурсами адаптації студентів до умов воєнного часу та невизначеності освітнього простору. Їх цілеспрямований розвиток є стратегічно важливим завданням як для самих здобувачів освіти, так і для системи вищої освіти загалом. Від ефективності цього процесу залежить не лише результативність навчальної діяльності, але й збереження психічного здоров'я, соціальної активності та потенціалу майбутнього покоління, здатного до відновлення і розвитку суспільства в післякризовий період.

ВПЛИВ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ НА ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ: АНАЛІЗ ТА МЕТОДИ ПІДТРИМКИ

Поклад І.М. (ORCID: 0000-0002-8493-1763)

Воєнні події, які відбуваються в Україні, є стресом для різних категорій населення. Чинником високої травматизації мирного населення, а особливо дітей, в умовах воєнного часу є як перебування у зоні воєнних дій, так і вимушене переселення з рідних місць і адаптація до життя переселенців (як в Україні так і за кордоном). Тому на сьогодні психологічна допомога особистості по подоланню стресових ситуацій, психотравматичних розладів, а отже по підтримці психологічних ресурсів розвитку особистості та збереженню її психічного здоров'я, набуває в Україні особливої актуальності.

Науковці зазначають, що «здоров'я є провідною цінністю та необхідним ресурсом для гармонійного функціонування особистості, а стан здоров'я населення – показником розвитку суспільства. Розуміння цього набуває особливого звучання саме сьогодні, коли через військові дії на території нашої країни не тільки стан гармонійного функціонування особистості, її загального

здоров'я та благополуччя, а й життя людини знаходиться у постійній небезпеці» [3, с. 9].

З початком широкомасштабної війни головною метою, поставленою часом перед системою освіти, особливо для тих дітей, які отримали психологічну травму, є створення психолого-педагогічних умов, які повинні забезпечити виховання гуманної, соціально активної особистості, сприяти розвитку потенційних можливостей кожного учня, його здібностей, обдарованості, таланту, яка володітиме духовним багатством та фізичною досконалістю, а отже, буде підготовлена до повноцінного та щасливого життя [4].

Немає більш значущої та нагальної проблеми людини, ніж забезпечення безпечного життя в різних її аспектах. У психології категорія безпеки активно почала досліджуватися з середини ХХ століття, перш за все, в роботах психологів гуманістичної спрямованості (А.Маслоу, 1996; Е.Фромм, 2008; К.Хорні, 2016). Вченими було визначено, що об'єктом психології безпеки є психологічні характеристики людини, соціальної групи, суспільства як суб'єктів безпеки, а предметом психології безпеки є психологічна безпека особистості і соціального середовища.

У сучасній довідниковій літературі поняття безпеки визначається з огляду на те, який саме її прояв вивчається, а саме:

- безпека – стан, коли кому-, чому-небудь ніщо не загрожує; безпечний – стан, який не приховує в собі небезпеки або захищає кого-, що-небудь від небезпеки; якому не загрожує небезпека, гарантований від небезпеки; який не завдає, не повинен завдавати;

- безпека – відсутність небезпеки, надійність; безпечний стан – незагрозливий, що не може заподіяти зла або шкоди, нешкідливий, збережений, вірний, надійний;

- безпека – стан, при якому не загрожує небезпека, тобто є захист від небезпеки; безпечний стан – це стан, що не загрожує небезпекою, той, що захищає від небезпеки;

- безпека – стан, почуття, засіб захисту від небезпеки, шкоди; безпечний стан – це захищений від небезпеки або шкоди, який не призводить до фізичної шкоди, неушкоджений; стабільність і свобода від страху або тривоги;

- безпека – засоби та заходи, які спрямовані на збереження життя, здоров'я, волі й власності громадян.

Національна програма психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, яка зараз набирає усе більших масштабів в Україні, своєю головною метою визначає захист психічного здоров'я і благополуччя всіх учасників освітнього процесу в психологічній службі системи освіти [1].

В молодшій школі найсприятливіші умови для розвитку та корекції психологічного здоров'я та розвитку ресурсів особистості закладаються на уроках художнього напрямку: малюванні, музиці, фізичній культурі, хореографії, музичній ритміці, праці тощо. Діти пізнають світ, насамперед, в: образах, фарбах, звуках, формах, рухах.

Концепція реабілітації та виховання через мистецтво не обмежується ознайомленням дітей з його творами, а, передусім, пропагує активне включення дітей у художню діяльність. У науковій літературі термін реабілітація (від лат. *rehabilito* – відновлення) пояснює собою комплекс медичних, педагогічних, професійних, психологічних заходів, які направлені на поновлення здоров'я та працездатності осіб з обмеженими в результаті перенесених хвороб та травм фізичними та психічними можливостями. Для багатьох дітей України, враховуючи реалії сьогодення, саме через будь-які форми художнього виховання та творчість можливо відновити їх адаптаційний ресурс, життєстійкість та психологічне здоров'я. У зв'язку з цим, варто також нагадати, що формування потреби у творчості – складна

духовна потреба, а вміння творчо підходити до життя – передумова успішної реалізації в суспільстві. Тому пробудження в людині творчості відкриває для неї шлях до розкриття власної індивідуальності й реалізації своїх здібностей та таланту, а отже, все, що творчо буде засвоєне дитиною, стане її надбання у подальшому житті.

У зв'язку з провідною роллю, яку видатні психологи відводять творчості у справі збереження психічного, психологічного та духовного здоров'я людини, виникає задача використання творчого потенціалу особистості з метою профілактики та лікування її можливих життєвих криз чи відновлення внутрішнього ресурсу й здоров'я. Так, наприклад, Левченко М. В. [2] вважає, що творчість володіє потужними можливостями в розвитку, корекції та реабілітації дітей з захворюваннями внутрішніх органів та систем. Як відомо, такі захворювання негативно впливають на психіку дитини, що в свою чергу може призвести до суттєвих труднощів в оволодінні знаннями. Таким дітям властива надмірна стомлюваність, непосидючість, дратливість, замкненість тощо. Часті захворювання значно обмежують коло їх спілкування, а невдачі та промахи звужують зону успішності. Одним із засобів вирішення цієї проблеми є арт-терапія (чи заняття мистецтвом у сфері медицини й освіти).

Як особливий вид професійної діяльності арт-терапія почала розвиватися в Великобританії після Другої Світової війни, причому в тісному зв'язку з психотерапією. У ХХ столітті мистецтву стали офіційно приписувати терапевтичну функцію, ґрунтуючись на конкретних позитивних результатах наукових досліджень. Так, наприклад, у Великобританії М. Річардсон. Дж. Дебуффе та ін. використовували образотворче мистецтво для лікування психічних розладів, а в 1940-і роки малюнки, виконані різними людьми, використовувалися як інструмент дослідження несвідомих процесів. За однією з версій термін «арт-терапія» був вперше використаний Адріаном Хіллом в 1938 році при описі своїх занять образотворчою діяльністю з туберкульозними хворими в санаторіях. Потім цей термін став

застосовуватися до всіх видів терапевтичних занять, які ґрунтуються на застосуванні мистецтва (музикотерапія, драма терапія, танцювальна терапія тощо). Пізніше наповнення поняття розширилось, зараз арт-терапія це комплекс методів психотерапії і психокорекції, які використовують творчу активність людини для вирішення проблеми психологічного характеру, покращують психоемоційний стан, а отже, допомагають дорослим та дітям віднайти ресурси для подальшого життя.

Звичайно, що арт-терапія – це всього лише частина комплексної реабілітації, але саме вона може охопити значну частину позаурочної діяльності дітей, тому що дозволяє розглянути в рамках освіти не тільки художнє виховання, але і всі компоненти корекційно-розвиваючого процесу засобами мистецтва. Науковці та педагоги підкреслювали, що художня діяльність дітей забезпечує їх сенсорний розвиток, формує мотиваційну сторону їх продуктивної діяльності, сприяє розвитку сприйняття, довільної уваги, уяви, мовлення, дрібної моторики руки, комунікації. Сприйняття творів мистецтва може приносити приємні враження і сприяє перетворенню негативних емоцій у позитивні.

Отже, завдання дорослих – педагогів, психологів, батьків – полягає в тому [4], щоб не порушуючи складного процесу збереження психологічних ресурсів розвитку особистості та допомагаючи дитині, відповідно до її віку, оволодіти засобами саморозуміння, самоприйняття та саморозвитку в контексті гуманістичної взаємодії з її оточенням в умовах реалій навколишнього світу, вивчати здібності дитини, виявляти її нахили, інтереси, прагнення та радіти її досягненням і вболівати за її можливі невдачі, долаючи перешкоди разом з нею на шляху пізнання.

Список використаних джерел

1. Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. Київ: ПУЛЬСАРИ. 2017. 218 с.
2. Левченко М. В. Арт-терапія або реабілітація творчістю. *Школа життєтворчості особистості*: наук.-метод.збірн. Київ, Інститут

сист.досл.освіти, 1995. 198 с.

3. Максименко С. Д. Психічна адаптація та здоров'я особистості: сучасний вимір. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: матеріали VII всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 17 листоп. 2022 р.).* Київ, 2022. С. 9–11.
4. Поклад І.М. Підтримка та виховання потреби у творчості для збереження психологічного здоров'я особистості. *Життєві виклики сучасного суспільства: реалії та перспективи: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Київ, 09–10 листоп. 2023 року).* Київ, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 38–41.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ ТА РОЛЬ ПІДТРИМКИ З БОКУ РОДИНИ

Пушкарська Л. П. (ORCID ID 0000-0003-4459-1319)

Актуальною є проблема визначення ролі родини (батьків, сиблінгів, близьких родичів) як активного суб'єкта формування психологічних ресурсів дитини з порушенням слуху в процесі щоденної комунікативної взаємодії. Обмежений слуховий досвід ускладнює природне засвоєння мовлення, що позначається не лише на комунікативному розвитку, а й на формуванні психологічних ресурсів дитини, зокрема впевненості у собі, мотивації до спілкування, здатності до розуміння та використання мовлення й емоційної стабільності. Суперечність полягає в тому, що родина може бути „рятивним колом” для дитини з порушенням слуху, але не є ним, бо не володіє потрібними комунікативними інструментами.

Психологічні ресурси – (англ. *personal resources* (від фр. *ressource*, лат. *resurgere* – «відроджуватися, підійматися»)) – сукупність внутрішніх потенціалів особистості та зовнішніх соціально-психологічних чинників, що сприяють підтримці психічного здоров'я, допомагають справлятися зі стресом і кризовими ситуаціями, а також підтримують реалізацію індивідуальних життєвих орієнтирів [1].

Формування психологічних ресурсів у дитини з порушенням слуху тісно пов'язане з підтримкою та світоглядом родини й допомоги у розвитку життєстійкості дитини, що проявляється у здатності долати труднощі спілкування та адаптуватися до соціального середовища.

Успішне формування психологічних ресурсів дитини з порушенням слуху можливе лише за умови узгодженої роботи родини, де вдома створюється емоційна підтримка та члени родини, які приймають участь у вихованні дитини постійно тримають ресурсний психологічний баланс.

М. Селігман і К. Петерсон пропонують досить розлогий перелік з 24 позитивних ресурсів особистості «Manual of Sanities», організованих в 6 груп: 1) мудрість і пізнання (креативність, допитливість, гнучкість мислення, інтерес до навчання, мудрість); 2) сміливість (хорообрість, наполегливість, щирість, життєва енергія); 3) гуманність (любов і доброта, соціальний інтелект); 4) соціальність (причетність до спільної справи, неупередженість, лідерство); 5) помірність (здатність прощати, скромність, розсудливість, самоконтроль); 6) духовність (почуття прекрасного, вдячність, надія, почуття гумору, релігійність) [2]. На наш погляд, розвиток та акцент уваги на зазначеному комплексі позитивних ресурсів у родині, де виховується дитина з порушенням слуху, значно покращать соціальну адаптацію та формуватимуть асертивність у дитини із порушенням слуху. Адже, акцент, впершу чергу, дорослих на розширенні власних психологічних ресурсах, відобразиться на теплоті та стриманості у розмовах, емоційному стані, реагуванні, читанні відповідної літератури й навіть часі проведенні з дитиною.

Рекомендації для батьків дітей із порушенням слуху:

1. Пам'ятати, що психологічний ресурс дитини напряму залежить від психологічного ресурсу батьків.

2. Діти зчитують інформацію невербально, а особливо дитина з порушенням слуху. Саме тому, говорячи дитині про впевненість ви маєте бути впевненими, говорячи про терплячість – терплячими і т.д. Якщо ж ви відчуваєте, що ваші слова суперечать внутрішньому стану – приділіть більше часу собі, дайте розуміння та любові собі, щоб проявити її для дитини.

3. Звердайтеся за допомогою до інших членів родини у допомозі з часом проведення дитини.

4. Зберігайте доброзичливі відносини з членами родини, адже мікроклімат у родині надзвичайно важливим для розвитку дитини.

5. Створюйте та знаходьте разом з дитиною спільні творчі чи спортивні заняття, які формуватимуть психологічну ресурсність та стійкість, наприклад, розвиток словесного мовлення та словникового запасу під час прогулянки лісом.

Висновок: Родина є найважливішим джерелом психологічних ресурсів для дитини з порушенням слуху. Розвиток позитивних ресурсів у родині, де виховується дитина з порушенням слуху надзвичайно важливим для всіх членів. Із допомогою підтримки і підказки від родини активного мовленнєвого спілкування, під час мовленнєвої практики допомагає компенсувати обмежений слуховий прохід.

Список використаних джерел

1. [Психологічні ресурси - Українська електронна енциклопедія освіти](#)
2. Peterson C., Seligman M. E. P. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. N.Y.: Oxford University Press, 2004. 290 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ТА ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ В УМОВАХ ВОЄННОГО ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Скальська Л.О. (ORCID ID: 0000-0002-0233-4034)

Психологічні механізми формування безпечного освітнього середовища та підтримки навчальної мотивації в умовах воєнного та повоєнного часу становлять один із ключових напрямів сучасних психолого-педагогічних досліджень, оскільки освіта в таких умовах виконує не лише навчальну, але й стабілізуючу, підтримувальну та відновлювальну функції. Воєнні події, пов'язані з загрозою життю, вимушеними переміщеннями, втратами та руйнуванням звичних соціальних зв'язків, суттєво впливають на психоемоційний стан здобувачів освіти, знижують рівень відчуття безпеки та ускладнюють процес залучення до навчальної діяльності. У повоєнний період ці виклики трансформуються, але не зникають, проявляючись у вигляді наслідків психологічної травматизації, тривалої тривожності, зниження довіри до середовища та труднощів адаптації до умов відновлення.

Безпечне освітнє середовище в психологічному вимірі розглядається як такий простір взаємодії, у якому забезпечується емоційна, соціальна та психологічна захищеність особистості, підтримується її гідність, автономія та можливість самовираження. Формування такого середовища ґрунтується на низці психологічних механізмів, серед яких важливе місце займають відчуття передбачуваності та контролю, довіра до викладачів і однолітків, а також досвід позитивної міжособистісної взаємодії. У ситуації невизначеності саме структурованість освітнього процесу, чіткість вимог, стабільність комунікації та доступність зворотного зв'язку створюють відчуття опори та знижують рівень тривожності.

Одним із базових механізмів є емоційна регуляція, яка дозволяє студентам управляти власними переживаннями та зберігати здатність до

навчання навіть в умовах стресу. Підтримка розвитку цих навичок можлива через впровадження психоедукаційних програм, тренінгів усвідомленості та формування культури відкритого обговорення емоційних станів. Водночас значущим є механізм соціальної підтримки, який реалізується через взаємодію з викладачами, одногрупниками та освітньою спільнотою загалом. Відчуття приналежності до групи, наявність підтримувальних стосунків та можливість отримати допомогу у складних ситуаціях сприяють зниженню ізольованості та підвищують психологічну стійкість.

Підтримка навчальної мотивації в умовах воєнного та повоєнного часу також має свої специфічні особливості. Вона тісно пов'язана з внутрішніми смислами навчання, усвідомленням його значущості для майбутнього та відчуттям власної ефективності. У кризових умовах мотивація часто знижується через емоційне виснаження та невизначеність перспектив, тому важливим завданням є актуалізація внутрішньої мотивації через постановку досяжних цілей, підкріплення навіть незначних успіхів та формування досвіду успішності. Значущу роль відіграє також автономія у навчанні — можливість обирати темп, формат і способи виконання завдань, що підвищує відчуття контролю над власною діяльністю.

Не менш важливим є когнітивний механізм переосмислення ситуації, який дозволяє студентам інтерпретувати складні обставини не лише як загрозу, але й як виклик, що відкриває можливості для розвитку. Формування такої установки сприяє зростанню резильєнтності та підтримує активну навчальну позицію. У цьому контексті особлива роль належить викладачу як фасилітатору безпечного середовища: його емпатійність, гнучкість, здатність до підтримки та індивідуального підходу значною мірою визначають психологічний клімат у групі.

У повоєнний період до зазначених механізмів додається необхідність системної та тривалої роботи з наслідками психотравмуючого досвіду, який може проявлятися у вигляді підвищеної тривожності, емоційної нестабільності,

труднощів концентрації уваги, зниження когнітивної продуктивності та порушення відчуття безпеки. Це передбачає інтеграцію в освітній процес практик психологічного відновлення, спрямованих на поступову стабілізацію психоемоційного стану здобувачів освіти. Зокрема, йдеться про впровадження травмоінформованого підходу, який враховує індивідуальний досвід пережитих подій, мінімізує ризики ретравматизації та орієнтується на підтримку ресурсних станів особистості.

Важливим компонентом є розвиток навичок саморегуляції, що включають усвідомлення власних емоцій, управління стресом, відновлення психофізіологічної рівноваги та формування здатності до відновлення після напруження. Ефективними в цьому контексті є техніки дихання, практики усвідомленості, тілесноорієнтовані вправи, а також формування стабільного режиму навчання та відпочинку. Паралельно відбувається процес відновлення довіри — як до соціального середовища, так і до освітніх інституцій, що є критично важливим для повернення до повноцінної навчальної взаємодії. Це досягається через послідовність, передбачуваність дій викладачів, відкриту комунікацію, підтримку та повагу до особистісного досвіду студентів.

Формування відчуття стабільності в освітньому середовищі передбачає створення чіткої структури навчального процесу, зрозумілих вимог та гнучких, але послідовних правил взаємодії. Освітнє середовище має виступати простором поступового повернення до нормальності, де поєднуються академічні вимоги з турботою про психічне здоров'я, а навчання розглядається не лише як інструмент здобуття знань, але і як засіб відновлення життєвого ритму, смислів і соціальних зв'язків. У цьому контексті особливого значення набуває баланс між вимогливістю та підтримкою, що дозволяє уникнути як перевантаження, так і втрати навчальної мотивації.

Таким чином, формування безпечного освітнього середовища та підтримка навчальної мотивації в умовах воєнного та повоєнного часу базуються на взаємодії емоційних, когнітивних та соціальних психологічних

механізмів, доповнених практиками психологічного відновлення та травмоінформованого підходу. Їх цілеспрямоване впровадження дозволяє не лише забезпечити ефективність освітнього процесу, але й сприяє збереженню психічного благополуччя здобувачів освіти, їх адаптації до складних життєвих умов, відновленню внутрішніх ресурсів та формуванню зрілої, ресурсної, стійкої до викликів особистості, здатної до активної участі у відбудові суспільства.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Скулиш Н.Є. (ORCID ID: 0009-0001-0071-7904)

Завдання: на базі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень охарактеризувати актуальні проблеми психології навчання у процесі учбової діяльності в умовах війни.

Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни – це комплексна тема, що охоплює стан учнів, студентів так і викладачів, а також організацію освітнього процесу. Основна проблема – хронічний стрес, травматизація, постійна тривога, страх, відчуття небезпеки, ПТСР, тривожні розлади. Війна кардинально змінює предмет психологічних досліджень і вимагає переосмислення впливу травматичних факторів на особистість. Емоційне вигорання учнів і викладачів, психологічна втома, апатія, втрата сенсу, як наслідок зниження мотивації до навчання.

Дослідження показують зв'язок між стресом війни та зниженням мотивації, як наслідок погіршення концентрації уваги та зниження пам'яті, труднощі з мисленням та прийняттям рішень. Причиною виступає те, що мозок працює в режимі виживання, а не навчання. Повітряні тривоги, обстріли,

відключення світла, вимушене переміщення, змішане або дистанційне навчання все це призводить до дестабілізації освітнього середовища. Важливо відзначити, що вчителі та викладачі також потребують спеціальних психологічних знань і підтримки для роботи в умовах війни.

Період навчання у ВНЗ і можна розглядати як професійне навчання і підготовку до професійної діяльності як стадію оволодіння знаннями, уміннями і навичками майбутньої професії.

Ці обставини обумовлюються необхідністю:

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

Основні здобутки: взаємозв'язок сприйняття потоку інформації та пізнавальної діяльності яка повинна перейти у внутрішню стійку систему знань, що слугує розвитком і самореалізацією особистості у подальшому житті. Основою психологічної готовності до професійної діяльності є особистісне зростання майбутнього фахівця, що передбачає не лише розвиток, а й прагнення розкрити власний ресурс та готовність змінюватись відповідно до стадій формування професійної ідентичності. Об'єкт і предмет дослідження

- Об'єкт: самоактуалізація студентської молоді.
- Предмет: психологічні особливості, механізми та умови формування самоактуалізації студентів у процесі навчання.

Сприятливими чинниками психології навчання в умовах війни є:

- підтримувальне навчальне середовище;
- можливість вибору індивідуальної траєкторії навчання;

- партнерський стиль взаємодії викладача;
- проектна та дослідницька діяльність.

Ознаками сформованості відповідальності у студентів визначено: особистісно-професійна мотивація прийняття обов'язків, розуміння змісту обов'язків студента та фахівця, їх морального аспекту, значущість для саморозвитку та професійного розвитку; самостійне ухвалення відповідального рішення та організація його виконання щодо поставленої мети; прояв емоційного ставлення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності.

Протягом навчання майбутній фахівець набуває ґрунтовну освітню підготовку за фахом, розкриває творче і критичне мислення, визначає ступінь готовності до вибору з альтернативних можливостей, визначає свій освітній вектор професійного становлення, задовольняє потребу в розвитку своєї компетентності як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ознаками сформованості відповідальності у студентів визначено: особистісно-професійна мотивація прийняття обов'язків, розуміння змісту обов'язків студента та фахівця, їх морального аспекту, значущість для саморозвитку та професійного розвитку; самостійне ухвалення відповідального рішення та організація його виконання щодо поставленої мети; прояв емоційного ставлення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності.

З точки зору вчених, студенти, з сильно вираженим прагненням до досягнення успіхів, домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у яких така мотивація слабка, або відсутня. Мотивація досягнення спрямована на певний кінцевий результат, який отримується завдяки власним здібностям особистості, а саме: на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення, таким чином, орієнтована на мету. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається

культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен спрямовувати на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать певні складові особистості, наприклад, прагнення до особистого зростання, професійна свідомість, креативність, адаптивність. Основою формування даних характеристик є здатність майбутніх фахівців відповідально ставитись до особистісного змінювання, професійної моделі поведінки, здатності ухвалювати рішення та нести професійну відповідальність в нестандартних умовах протягом навчання. Формування у них стійкої навчальної мотивації, інтересу до обраної професії виступає психологічною умовою успішності професійної підготовки студентів і може слугувати компенсаторним чинником у випадку недостатнього високого рівня розвитку спеціальних здібностей. Мотивації досягнення успіху і відповідно уникнення невдач є важливими і відносно незалежними видами людської мотивації, вони багато в чому визначають спрямованість особистості і її поведінку в суспільстві. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей [2].

Мотивація – це необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності. Говорячи про зовнішню (неспецифічну) мотивацію, мають на увазі, що пізнавальне завдання вирішується заради досягнення цілей, не пов'язаних з пізнанням об'єкту. Але те ж саме завдання може вирішуватися і на основі внутрішніх мотивів. Розподілення на внутрішні та зовнішні мотиви розумової діяльності дуже умовно. У структурі полімотивованої діяльності значущість окремих мотивів може бути різною, і пізнавальні мотиви, які актуалізуються в ході вирішення завдань, можуть займати другорядне місце [4].

Умовою успішного формування особистості студента є його позитивне відношення до навчання, встановлених порядків у ВНЗ, науково виправдана організація його діяльності, виконання завдань, вправ, створення оточення для найбільш інтенсивного прояву і вдосконалення професійно важливих знань, навичок, умінь та особистих якостей.

З точки зору Н. В. Зайцевої велику роль в процесі навчання відвграє розвиток творчого потенціалу особистості студента в контексті безперервної освіти, активізації учбово-пізнавальної та пошуково-дослідницької наукової діяльності, орієнтації на освоєння власного досвіду творчої діяльності, розвитку пізнавальних та особистісних можливостей як студента, так і викладача. Найважливішою рисою сучасного процесу навчання є його спрямованість на розвиток творчого потенціалу студентів [1].

Мотив надає діяльності творчий характер, тим самим стимулюючи розумову діяльність. Мотивація досягнення є основною характеристикою творчої особистості. Здобуття вищої освіти виступає засобом, ресурсом, яка може сприяти досягненню успіху в житті, отриманню певних матеріальних благ та соціального статусу. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей.

Психологія навчання в умовах війни стикається з безпрецедентними викликами : навчання відбувається на фоні травми, домінування тривоги над пізнавальною активністю, емоційне виснаження. Мотиваційний компонент є рушійною силою навчання, без нього освітній процес стає малоефективним. Шляхи підвищення мотивації виступають: створення психологічно безпечного середовища; використання практичних і життєвих

прикладів; індивідуальний підхід; позитивне підкріплення; формування відчуття успіху.

Список використаних джерел

1. Зайцева Н. В. Розвиток творчого потенціалу студентів / Н. В. Зайцева, Д. В. Зайцев. *Спеціаліст*. 2006. №2. С.31-32.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації. Навчальний посібник. Київ: Вид-во «Либідь», 2002. 304с.
3. Крижановська З.Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.07. Луцьк, 2011. 20с.
4. Сафін А.Д. Мотивація професійного самовдосконалення офіцерів та психолого – педагогічні умови її розвитку: навч. посіб. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1995.- 123с.

ВИЖИВАННЯ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Слободяник Н. В. (ORCID ID: 0000-0002-2053-0688)

Умовою існування у складних соціально-економічних умовах сучасного суспільства є наростання невизначеності. А в умовах війни, зазначають дослідники, «зона невизначеності» розширюється, вимагаючи від людини більшої самостійності та відповідальності при прийнятті рішень [1, с.77]. Нинішня ситуація нестабільності, невизначеності у соціальній сфері, політиці, економіці є стресогенною і трансформує міцний фундамент позитивного функціонування людини у повсякденному житті.. Стрес від невизначеності досліджується як самостійний психотравмівний чинник, що бере участь в етіології та патогенезі психосоматичних порушень. Саме цим і зумовлена актуальність цього феномену.

У сучасній психології невизначеність розглядають з різних сторін: аналізують поняття «невизначеність» в психології (R. W. Norton, D. Evans) [3], досліджують толерантність до невизначеності (О. Брюховецька [4], І. Клименко [2], S. Maddi [4] та ін.), феномен невизначеності розглядається у дослідженнях теорії мотивації (M. Apter, D. E. Berlyne, J. Kagan) [3].

У сучасній науці поняття «невизначеність» використовується досить широко, будучи популярним дослідницьким предметом уже протягом століття поряд з поняттями ризику, випадковості, ймовірності, спонтанності [2, с.165]. Всі вони визнаються сутнісними характеристиками сучасного життя та пізнання людиною себе та світу. На складність наукового змісту невизначеності вказує і той факт, що досі немає її загальноприйнятої дефініції, тому, ризикуючи змішати невизначеність із випадковістю та ризиком, доводиться обмежуватись її широким розумінням як непередбачуваною проблематизацією майбутнього.

Виникнення ситуації невизначеності для особистості, як правило, має кризовий характер: втрачається почуття безперервності, послідовності та руху життя, відбувається віддалення від свого особистісного сценарію, виникає низка негативних емоцій: розгубленість, ворожість, смуток, туга, тривога, страх, гнів. У ситуаціях соціальної невизначеності досить часто є настанова на те, що в найближчому майбутньому можуть виникнути виключно негативні події. Тривале перебування в таких станах негативно позначається на якості життя та впливає на здоров'я людини загалом. Щоразу, коли виникають будь-які зміни (психологічні чи соціальні), – для збереження психічної стабільності потрібно переструктурування елементів ідентичності, оскільки руйнування структури веде до негативних психічних станів, аж до депресії та самогубства [4, с.283].

Сучасне існування в умовах посиленої невизначеності передбачає можливість незвичайних способів розвитку. Раніше цьому певною мірою допомагали стародавні обряди ініціації, які примушували особистість, яка

потрапила в незвичні обставини, шукати нові способи збереження, зміни, розвитку себе.

В рамках екзистенційної психології тривога, що виникає в умовах невизначеності, описана як неминучий атрибут людського існування. Тривога – емоція, спрямована в майбутнє, пов'язана з прогнозуванням можливих неприємностей і невдач, – є природною психологічною реакцією в ситуації невизначеності та очікування, з дефіцитом інформації та непередбачуваним результатом. Тривога формує «ґрунт» для виникнення нервово-психічних порушень, провокує виникнення таких страждань, як порушення сну, панічні атаки та ін. [3, с.183].

З сучасних позицій S. Maddi розглядає толерантність до невизначеності як атрибут зрілої особистості, що має власні усвідомлені та пережиті цінності, інтереси, одночасно з повагою до цінностей інших. Розв'язати проблему невизначеності за неможливості її зовнішньої зміни можна за допомогою знаходження у ній сенсу у вигляді продуктивного діалогу зі світом [4, с.291].

При аналізі стратегій відповіді людей на виклики невизначеності особлива увага приділяється психологічним ресурсам, які роблять нас здатними прийняти навіть виклик невизначеності, протистояти їй та розвиватися. Серед психологічних ресурсів особистості подолання викликів невизначеності виокремлюють самоефективність, толерантність до невизначеності, життєстійкість, оптимізм, особистісне зростання, копінг-стратегії [2, с.166].

Дослідники зазначають, що у ситуації невизначеності психологічних ресурсів особистості може бути недостатньо, і тоді виникає необхідність у додаткових опорах, таких як релігія, філософія чи ментальні конструкції, включені до індивідуальної міфології людини. Індивідуальна міфологія в суб'єктивній реальності клієнта, як правило, містить ідеологічні міфи, що характеризують певну культуру конкретної країни в конкретний історичний період, а також сімейні міфи та індивідуальні психологічні ілюзії, що

передаються з покоління в покоління, такі як ілюзія власного безсмертя, ілюзія надійності та стабільності навколишнього світу або ілюзія справедливої відплати [3, с.52]. При зіткненні з об'єктивною реальністю індивідуальна міфологія може бути зруйнована, і тоді індивід звертається за допомогою до психотерапії.

Отже, невизначеність, що розуміється як непередбачувана проблематизація майбутнього, є невід'ємною характеристикою життя сучасної людини.

Здебільшого зіткнення з ситуаціями невизначеності породжує в людини негативні переживання, але насправді існування в умовах невизначеності відкриває для її розвитку нові горизонти, де вона може реалізувати будь-який проєкт самої себе.

Список використаних джерел

1. Брюховецька О. В. Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 27. С. 70–81.
2. Клименко І. В. Толерантність до невизначеності як фактор адаптації курсантів – майбутніх правоохоронців, які навчаються в рамках психологічного супроводу. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Т. 2, вип. 4. С. 164–168.
3. Evans D. *Risk Intelligence. How to live with Uncertainty*. London: Free press, 2015. 288p.
4. Maddi S.R. Hardiness: An Operationalization of Existential Courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 2004. Vol. 44, № 3. P. 279–298.

ДОСЛІДЖЕННЯ АСЕРТИВНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО РЕСУРСУ САМОРОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Соловей Я. Г. (ORCID ID: 0000-0001-6125-116X)

Асертивність у сучасній психологічній науці розглядається як інтегральна властивість особистості, що забезпечує здатність людини до впевненого, самостійного та соціально прийнятного відстоювання власних прав, позицій і почуттів без порушення прав інших [1]. У контексті професійної підготовки музично обдарованих студентів ця якість набуває особливого значення, оскільки музична діяльність поєднує високі вимоги до самовираження, емоційної відкритості та водночас до самоконтролю і відповідності соціальним нормам.

Специфіка музичної обдарованості передбачає ранній професіоналізм, інтенсивну виконавську практику, публічність діяльності та постійну оцінку результатів. Це створює умови підвищеного психологічного навантаження, що може супроводжуватися розвитком сценічної тривожності та невпевненості у власних силах. У такому контексті асертивність виступає важливим ресурсом психологічної стабільності, оскільки дозволяє студенту ефективно регулювати власну поведінку, відстоювати професійну позицію та взаємодіяти з викладачами і аудиторією.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2024-2025 навчального року на базі факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського УДУ імені Михайла Драгоманова. У вибірку увійшло 50 студентів віком від 18 до 22 років, які навчаються за спеціальностями «Музичне мистецтво», «Хорове диригування», «Інструментальне виконавство».

Для діагностики рівня асертивності було використано тест-опитувальник компонентів асертивності (ТОКАС), розроблений О.П. Санніковою, О.І. Санніковим та Н.М. Подоляк. ТОКАС оцінює чотири основні компоненти

асертивності. *Емоційний компонент* – відображає здатність особистості розпізнавати та виражати власні емоції. *Когнітивний компонент* – характеризує рівень усвідомлення власних прав та переконань. *Поведінковий компонент* – оцінює здатність до відкритого і впевненого відстоювання своїх інтересів. *Контрольно-регулятивний компонент* – визначає рівень самоконтролю та здатність до регуляції власної поведінки в соціальних ситуаціях [1].

Для проведення дослідження за даною методикою студенти мали відповісти на 60 запитань з чотирма варіантами відповідей: «безумовно, так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «безумовно, ні». Відповіді студентів були підраховані та узагальнені.

Аналіз отриманих результатів показав, що переважна частина досліджуваних характеризується середнім рівнем асертивності. Це свідчить про наявність базових навичок упевненої поведінки, однак одночасно вказує на недостатню сформованість стійких асертивних стратегій у складних професійних ситуаціях. Високий рівень асертивності було виявлено у меншій частині студентів, які демонструють виражену впевненість у собі, здатність до самостійного прийняття рішень та ефективну комунікативну поведінку. Низький рівень асертивності спостерігався у студентів, схильних до підвищеної тривожності, невпевненості та залежності від зовнішніх оцінок.

Ми можемо спостерігати, що всі показники проявляються на середньому рівні або трохи вище середнього. За результатами тесту (Рис.1) ми бачимо, що у музично обдарованих студентів найвищим є показник *емоційного компоненту*. Цей показник вказує на «такі характеристики, як нервово-психічна стійкість, прийняття себе, прийняття інших, спонтанність емоційних реакцій, почуття міри, відсутність тривоги, почуття впевненості» [1, с.53]. Заняття музикою дозволяють виражати в творчості різні емоційні стани душі, як позитивні так і негативні, що дає можливість краще розуміти свої почуття

та проявляти їх більш яскраво. А.Е. Кемп вважає, що «музикант – це незалежний та сміливий інтроверт, чутливий та, навіть, тривожний» [3].

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Емоційний компонент	4	8%	41	82%	5	10%
Когнітивний компонент	6	12%	39	78%	5	10%
Діловий компонент	6	12%	40	80%	4	8%
Регулятивний компонент	12	24%	34	68%	4	8%

Таблиця 1. Дані компонентів асертивності за опитувальником «ТОКАС»

Також такі студенти є більш емпатичними, що хоч і не є негативною характеристикою, проте може робити людину більш вразливою. Особливо зараз, коли ми живемо в постійному вирі поганих новин, такі студенти можуть більш емоційно реагувати на ситуацію в суспільстві. Вчена К.І. Курбатова у своїх дослідження також вказує на емоційну сенситивність студентів-музикантів [2].

Показник *когнітивного компоненту*, що показує розуміння необхідності досягнення цілей, орієнтацію в соціумі та адекватну його оцінку, дозвіл самому собі на висування вимоги, а також уміння прогнозувати результати власних дій [1] в опитаних студентів в середньому на рівні 30,4. Цей показник є дещо нижчим ніж попередній, що демонструє певну перевагу емоційності у молодих музикантів. Значення цього компоненту на середньому рівні показує нам, що у студентів ще не до кінця сформоване розуміння свого значення в суспільстві.

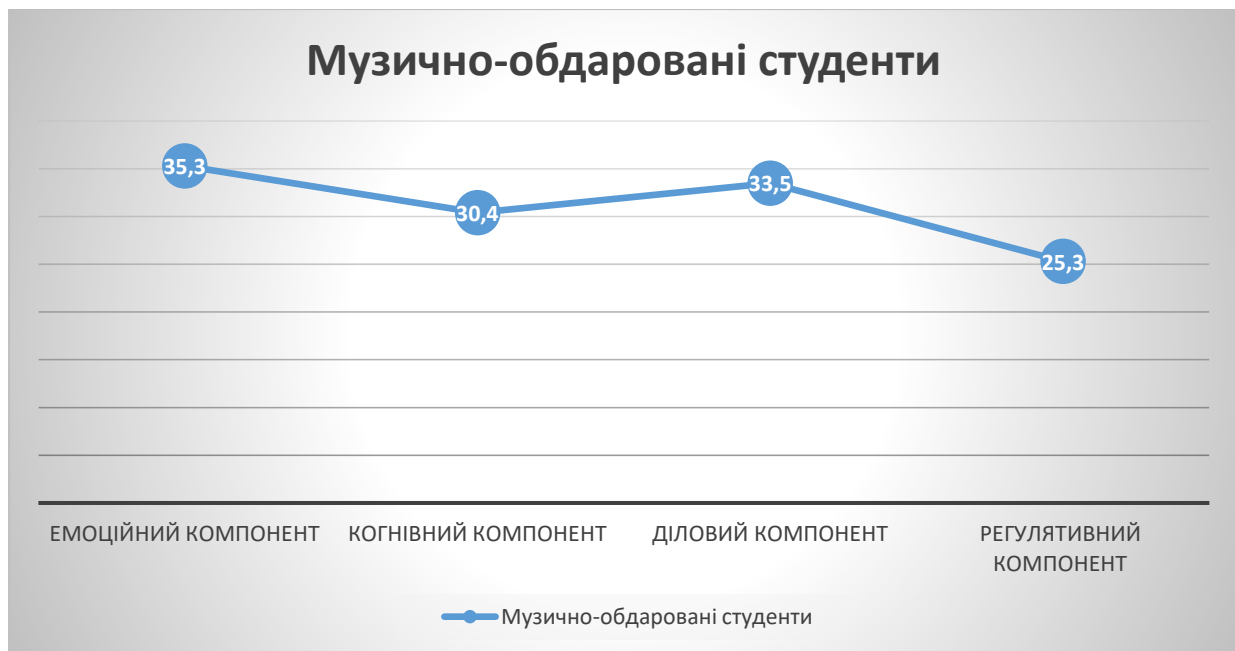


Рисунок 1. Середні показники прояву компонентів асертивності серед музично обдарованих студентів.

Показник **ділового компоненту** або ж поведінкова складова вказують на здатність управляти власним життям, конструктивність у агресії, вміння досягати своїх цілей, дотримуючись прав інших [1] за результатами опитування у музично обдарованих студентів вище середнього. Це вказує на високий рівень відповідальності за своє життя. Враховуючи, що музичні здібності зазвичай проявляються в доволі ранньому віці такі діти часто визначаються з майбутньою професією ще до вступу у вищі навчальні заклади. Тому на період навчання у виші в них вже є певне розуміння майбутнього, на відміну від пересічних студентів, які у віці 17-19 років лише починають шукати своє призначення у житті.

За результатами тесту **контрольно-регулятивний компонент**, який визначає рівень самоконтролю та здатність до регуляції власної поведінки в соціальних ситуаціях, має дещо нижчий результат ніж інші. Хоч він і не є низьким загалом, проте це вказує, що можливі проявлення певних показників негативного полюсу. Один із таких показників є залежність. В даному випадку, це може проявлятися не як залежність як така, а саме залежність від

групи, що, як уже згадувалось раніше, є доволі типовим для музикантів - професіоналів, тому може проявлятися і у студентів музичних спеціальностей [2].

Узагальнюючи результати даного дослідження можемо дійти висновків що музично обдаровані студенти мають добре розвинену асертивність яка проявляється в різних аспектах. **Емоційна стійкість:** обдаровані музиканти краще переживають поразки, відмови, критику журі чи викладачів, що знижує рівень професійного вигорання та дає можливість для розкриття власного потенціалу у подальшому розвитку. **Збереження творчої індивідуальності:** асертивність допомагає музично обдарованим студентам сміливо відстоювати власний виконавський стиль, уникаючи шаблонності. Особистість, яка може виразити власну думку без сумніву, і при цьому витримати критику, має можливість запропонувати щось нове. **Побудова здорових стосунків:** високий рівень асертивності сприяє конструктивній взаємодії з викладачами, колегами та конкурентами, дозволяючи уникати більшості деструктивних конфліктів. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що асертивність є важливим чинником професійного становлення музично обдарованих студентів. Вона сприяє не лише ефективній міжособистісній взаємодії, але й підвищує рівень психологічної стійкості, що є особливо значущим в умовах високих емоційних навантажень, притаманних музичній діяльності. Асертивність виступає важливим психологічним ресурсом музично обдарованих студентів, сприяючи їх здатності усвідомлено керувати власною поведінкою, відстоювати особисті межі та підтримувати внутрішню рівновагу.

Список використаних джерел

1. Саннікова О.П., Санніков О.І., Подоляк Н.М. Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта: Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України*. Тематичний спецвипуск: «Традиції та новації сучасної освіти в Україні». 2013. - №3/СХІІІ. С. 140-144.

2. Психологічна специфіка музиканта-професіонала. *Проблеми сучасної психології*. Вип. 2 (20). Запоріжжя: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 7-15
3. Kemp A. *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford, England: Oxford University Press, 1996

ОСОБИСТІСНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Терещенко Л. А. (ORCID ID 0000-0002-4279-158X)

Южакова Г. О. (ORCID ID 0009-0005-7547-5216)

Сучасний освітній простір функціонує в умовах підвищеної невизначеності, що зумовлена як глобальними соціальними трансформаціями, так і воєнними викликами. За таких умов особливої значущості набуває проблема збереження та розвитку психологічних ресурсів особистості студентської молоді, які забезпечують її адаптацію, стійкість і здатність до самореалізації [1].

Одним із ключових внутрішніх ресурсів виступає особистісна активність, яка визначає характер взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, його здатність до саморозвитку, подолання труднощів і досягнення життєвих цілей. В умовах нестабільності саме активна позиція особистості дозволяє трансформувати кризові ситуації у можливості для розвитку, тоді як її дефіцит може призводити до стагнації, регресу та невротизації [2; 3].

Активність особистості розглядається як інтегральна характеристика, що охоплює глобальні сфери її прояву – діяльність і поведінку. Вона

проявляється не лише у зовнішніх діях, але й у внутрішніх процесах вибору, саморегуляції, цілепокладання та смислотворення.

Особистість як суб'єкт активності виявляє себе у трьох основних вимірах:

- як суб'єкт діяльності;
- як суб'єкт поведінки;
- як суб'єкт власного життя [3].

Згідно з підходом В. А. Петровського, доцільно розмежовувати продуктивну та непродуктивну активність, а також адаптивну і неадаптивну активність. Адаптивна активність спрямована на пристосування до умов середовища, часто передбачає спрощення поведінки та обмеження цілей. Натомість неадаптивна активність містить внутрішню суперечність між метою та результатом діяльності [3].

Особливого значення набуває розмежування неадаптивної активності на:

- деструктивну, яка призводить до відхилення від цілей і особистісного регресу;
- конструктивну, що сприяє отриманню результатів, які перевищують початкові очікування, і є основою творчого розвитку.

Неадаптивна деструктивна активність, якщо вона закріплюється як усталена поведінкова тенденція, призводить до зниження розвиткового потенціалу особистості. У таких випадках відбувається гальмування процесів самовдосконалення, формування станів особистісної стагнації та регресу. Це супроводжується розвитком невротичних реакцій, підвищеною тривожністю, внутрішніми конфліктами та відчуттям безсилля [2].

Натомість неадаптивна конструктивна активність є ядром особистісного зростання. Вона проявляється у творчому мисленні, пізнавальній активності, альтруїстичній поведінці та прагненні до самореалізації. Така активність

забезпечує вихід за межі заданих умов, сприяє саморозкриттю потенціалу та формуванню нових життєвих стратегій.

Особистісне зростання у цьому контексті постає як активний процес становлення, що передбачає прийняття відповідальності за власний життєвий шлях, орієнтацію на віддалені цілі та здатність до конструктивного подолання труднощів.

У гуманістичній психології самоактуалізація розглядається як найвищий рівень розвитку особистості, що полягає у максимально повній реалізації її потенціалу. Вона передбачає не лише самопізнання, але й активне самовдосконалення, розгортання творчих здібностей і досягнення внутрішньої цілісності [4].

Водночас процес самоактуалізації ускладнюється низкою факторів:

- страхом успіху;
- невпевненістю у власних можливостях;
- домінуванням потреби в безпеці;
- відсутністю підтримуючого соціального середовища [4].

Невроз у цьому контексті інтерпретується як наслідок блокування особистісного зростання, як ситуація, коли індивід не може реалізувати свій потенціал і стати тим, ким він потенційно є.

Самоактуалізація передбачає проходження певних етапів:

- Подолання неадекватних уявлень про себе і реальність.
- Усвідомлення власних внутрішніх суперечностей.
- Відмова від психологічних захисних механізмів.

Ці етапи потребують високого рівня рефлексії, внутрішньої мужності та готовності до змін.

Важливим механізмом особистісного розвитку є саморегуляція, яка забезпечує здатність особистості свідомо керувати власною поведінкою, емоціями та діяльністю. Вона тісно пов'язана з внутрішнім локусом контролю,

вірою у власні можливості та відповідальністю за результати власного життя [2].

Рефлексія виступає необхідною умовою подолання життєвих криз і суперечностей. Саме через рефлексивне осмислення досвіду особистість здатна трансформувати негативні переживання у ресурс розвитку [1].

В умовах невизначеності здатність до саморегуляції та рефлексії дозволяє:

- знижувати рівень тривожності;
- підтримувати психологічну стійкість;
- зберігати цілісність особистості;
- ефективно адаптуватися до змін.

Особливу роль у розвитку особистості відіграє смислова сфера. Саме смисли та цінності визначають спрямованість активності, формують життєві цілі та забезпечують внутрішню мотивацію [5].

Втрата смислу життя може призводити до розвитку екзистенційних неврозів, що проявляються у відчутті порожнечі, беззмістовності існування та втрати життєвих орієнтирів. Особливо актуально це для студентської молоді, яка перебуває у процесі професійного та особистісного самовизначення [5].

Формування смислових орієнтацій передбачає:

- усвідомлення власних цінностей;
- прийняття відповідальності за життєвий вибір;
- здатність надавати особистісний смисл життєвим подіям [5].

Студентський вік є важливим періодом становлення особистості, що характеризується активним пошуком смислів, формуванням цінностей, розвитком самосвідомості та професійної ідентичності.

У цей період особливо важливими є:

- розвиток пізнавальної активності;
- формування адекватної самооцінки;
- розвиток креативності;

- здатність до самостійного прийняття рішень;
- формування відповідальності за власне життя [2].

Водночас за відсутності підтримки або за наявності несприятливих умов можливе формування станів відчуженості, екстернального локусу контролю, уникнення відповідальності та розвитку невротичних тенденцій [5].

До основних умов розвитку конструктивної особистісної активності студентів належать:

- формування внутрішнього локусу контролю;
- розвиток рефлексивного мислення;
- підтримка пізнавальної мотивації;
- створення безпечного та підтримуючого освітнього середовища;
- розвиток ціннісно-сислової сфери.

Особливого значення набуває організація освітнього процесу, що стимулює самостійність, ініціативність і творчість студентів.

Висновки

Особистісна активність виступає ключовим психологічним ресурсом розвитку студентської молоді в умовах невизначеності.

Конструктивні форми активності забезпечують особистісне зростання та самоактуалізацію, тоді як деструктивні сприяють розвитку невротичних станів і регресу.

Самоактуалізація є інтегральним показником реалізації потенціалу особистості та пов'язана з рівнем її саморегуляції, рефлексії та смислової організації.

Формування смислових орієнтацій і внутрішнього локусу контролю є ключовими умовами розвитку особистості.

Психологічний супровід освітнього процесу має бути спрямований на розвиток активної, відповідальної та рефлексивної особистості, здатної до самореалізації навіть в умовах невизначеності.

Список використаних джерел

1. Курова А.В. Ситуація невизначеності у парадигмі сучасних викликів суспільства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*, 2021. Вип. 4. С. 51–55.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.
3. Собко С. Формування особистісної активності майбутніх учителів фізичного виховання у поза аудиторній діяльності: дис...канд. пед. наук: 13.00.07. Кіровоград, 2006. 255 с.
4. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954. 394 p. URL: <https://www.holybooks.com/wp-content/uploads/Motivation-and-Personality-Maslow.pdf>
5. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press, 2006. P. 99–135. URL: https://www.academia.edu/99477876/Mans_Search_for_Meaning_by_Viktor_E_Frankl_Beacon_2006

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАМАТЕРІАЛІВ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Тихонова Т.Б., Кульчицька А.В.

Проблема забезпечення навчальних дисциплін матеріалами нового покоління є однією з найважливіших у контексті впровадження ефективних педагогічних технологій у вищій школі. Сучасна освіта характеризується інформатизацією суспільства, активною інтеграцією цифрових технологій, переходом до цифрових методів та засобів навчання. Воєнний стан в Україні суттєво трансформував освітній процес, зумовивши потребу у змішаному та дистанційному навчанні з притаманними їм характеристиками нестабільності освітнього середовища та підвищенням рівня психологічного навантаження на студентів. У цих умовах медіаматеріали стають не лише дидактичним інструментом, але й засобом підтримки безперервності навчання, виступають ресурсом психологічної підтримки та стабілізації освітнього процесу. Відтак,

це зумовлює особливо уважне ставлення до психологічних аспектів використання медіаматеріалів, ретельної врахування психологічних потреб студентів, ґрунтовного психологічного аналізу навчального контенту. Медіаматеріали в курсі іноземної мови у вищій школі стають дієвим психолого-педагогічним інструментом, що активізує когнітивні процеси, наближує навчання до реального мовного середовища, підвищує мотивацію учіння. Водночас їх ефективність залежить від психологічно обґрунтованого та методично виваженого використання.

Психологічний стан студентів у період війни характеризується когнітивною втомою, потребою в емоційній підтримці, підвищеним рівнем тривожності, зниженням ефективності пізнавальних процесів, концентрації уваги. Відтак, ці фактори визначають необхідність адаптації мультимедійних навчальних матеріалів до умов підвищеного стресу та невизначеності освітнього простору. До числа застережень використання мультимедійних матеріалів відносяться ризики надмірного когнітивного навантаження, неоднаковий рівень цифрової компетентності студентів, поверхнєве сприйняття, розважальний характер медіа. Означені ризики зумовлюють необхідність оптимального дозування мультимедійних елементів, інтеграції інформації різних модальностей. Сучасні дослідження підтверджують позитивні результати використання медіаматеріалів, підкреслюється, що ефективність засвоєння матеріалу підвищується за рахунок поєднання вербального та візуального каналів обробки інформації. Цифрове навчання іноземних мов сприяє розвитку когнітивних функцій, зокрема пам'яті, багатозадачності та проблемного мислення, може компенсувати освітні втрати та підтримувати когнітивну ефективність студентів.

Когнітивний аспект використання медіаматеріалів визначається особливостями уваги, пам'яті та мислення студентів. Емпіричні дослідження свідчать, що мультимодальний (аудіо-візуальний) контент сприяє кращому засвоєнню лексики порівняно з одноmodalьним, однак його ефективність

залежить від рівня когнітивного навантаження, оскільки часом мультимедійність викликає ефект «перенасичення», що знижує навчальні результати. Використання медіаматеріалів у навчанні іноземної мови в умовах війни, хронічного стресу має враховувати його негативний вплив на швидкість обробки інформації, здатність концентрації уваги, процеси пам'яті, відтак ефективними є короткі, структуровані, емоційно нейтральні, підтримувальні медіаматеріали.

Продуктивним є використання медіаматеріалів в формуванні навичок усного мовлення, оскільки доповнює мовне середовище з допомогою наочного представлення мовленнєвих ситуацій, надає можливість побачити й почути, допомагає зорієнтуватись в невідомій мовній ситуації, сприяє розвитку мовного прогнозування, розумінню й використанню паралігвістичних компонентів й елементів семантики.

У формуванні мотивації учіння студентів медіаматеріали сприяють підвищенню відчуття компетентності, розвитку внутрішньої мотивації, розширенню автономії студентів, забезпечують автентичність мовного середовища та підвищують рівень залученості. У воєнний період, поряд із традиційними академічними мотивами, актуалізуються соціально значущі мотиви, екзистенційні та прагматичні мотиви. Медіаматеріали можуть за цих умов виконувати компенсаторну функцію, підтримуючи відчуття компетентності, відчуття контролю обставин, емоційну залученість і рівновагу. Успішне сприймання, відтворення іншомовних конструктів сприяє усвідомленню, що зусилля докладались не марно, створюють відчуття успіху. Емоційно насичені медіа здатні виконувати як мотиваційну, так і психотерапевтичну функцію, сприяючи зниженню тривожності, підтримці психологічної стійкості.

Значення іноземної мови в якості інструменту міжкультурної комунікації та академічної мобільності суттєво зростає в умовах війни. Медіаматеріали допомагають студентам чути мову носіїв, яка відображає реальну живу

дійсність з доступом до автентичного мовного середовища в актуальному соціокультурному контексті, що дозволяє засвоювати природні мовні конструкції, розвивати навички аудіювання. Особливого значення набуває контент, пов'язаний із глобальними світовими подіями, міжнародною підтримкою України, що підвищує особистісну значущість навчання. Зорові образи допомагають побачити учасників комунікацій в певних конкретних ситуаціях, найбільш ефективно розуміти смисл, значення нової лексики, забезпечують автентичний мовний контекст, що є критично важливим для формування комунікативної компетентності

В умовах соціальної ізоляції, обмеженого доступу до освітніх ресурсів, дистанційного навчання медіаматеріали виконують важливу соціальну функцію створення освітнього простору, підтримки взаємодії учасників, створення ефекту присутності, формування навчальних спільнот, підтримки комунікації.

ВИСНОВКИ Медіаматеріали в курсі іноземної мови у вищій школі є дієвим психолого-педагогічним інструментом, що наближує навчання до реального мовного середовища, активізує когнітивні процеси, підвищує мотивацію учіння. Їх ефективність залежить від психологічно обґрунтованого та методично виваженого використання. У воєнному контексті використання медіаматеріалів у навчанні іноземної мови набуває додаткового психологічного навантаження. Їх ефективність визначається урахуванням впливу екстремального освітнього контексту України на когнітивні процеси, мотиваційно-емоційну сферу студентів. Медіаматеріали виступають не лише засобом навчання, але й ресурсом психологічної підтримки та стабілізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. Методичні рекомендації щодо роботи зі стресом. Київ, 2022.
2. Державна служба якості освіти України. Організація дистанційного навчання в умовах війни. Київ, 2023.

3. Bali C., Tasdelen B., Bandi S., Zsidó A. Understanding the cognitive cost of multimedia learning: effects of visual load and language proficiency // *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2026. Vol. 11.
4. Twabu, K. (2025). Enhancing cognitive load theory and multimedia learning with AI insight. *Discover Education*, 4, 160. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00592-6>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ РЕГІОНІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Федько В.В. (ORCID ID: 0000-0002-5220-4385)

Нині міра соціальної напруги в районах бойових дій на території України зростає. Надзвичайність ситуації позначається на всьому населенні, що проживає в цих районах, безсумнівно, торкаючись життя та благополуччя дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу. Необхідним є дослідження та оцінка психоемоційного стану дітей, які опинилися у важкій життєвій ситуації, та розробка напрямів роботи з цими дітьми.

Війна – джерело жахливих людських бід, вона несе звірства, загибель мирного населення, бомбардування, обстріли, знищення житлової інфраструктури населених пунктів. Якщо дитина була очевидцем або учасником цих подій, у неї розвивається симптомокомплекс посттравматичного стресового розладу (ПТСР), основу якого становлять переживання трагічних подій, що виходять за рамки людського досвіду: загроза життю, психологічний, економічний та матеріальний збиток сім'ї, картини смертей чи бойових поранень. Наслідки пережитого для несформованої дитячої психіки можуть бути досить суттєвими і відбуватися на біологічному, психологічному та поведінковому рівні. Якщо говорити про дітей, які потрапили у скрутну життєву ситуацію, то найбільш загальне

визначення цього поняття включає категорію дітей, які перебувають у критичній ситуації під впливом небажаних чинників довкілля.

Як наслідок перенесеного травматичного шоку, переживання та внутрішні конфлікти дітей якраз і виражаються порушенням продуктивного спілкування з дорослими та однолітками, замкнутістю, підвищеною тривожністю, агресивним реагуванням та опозиційною поведінкою. Для таких дітей характерні емоційна лабільність (різка зміна настрою без видимих причин, навіть на банальні проблеми реагують плачем), дратівливість, уразливість, складності зосередження, вербалізація емоцій, плутана мова. Все перераховане супроводжується психосоматичними порушеннями у вигляді порушень сну (неможливість відразу заснути, нічні пробудження з тривожними думками, нічні кошмари), розладом апетиту, головними болями, нервовими тиками, заїканням.

У психологічній літературі під супроводом розуміється метод допомоги суб'єкту розвитку у прийнятті рішення у складних ситуаціях життєвого вибору. При цьому під суб'єктом розвитку розуміється як людина, що розвивається, так і система, що розвивається, а під ситуаціями життєвого вибору – множинні проблемні ситуації, при вирішенні яких суб'єкт визначає для себе шлях прогресивного і регресивного розвитку [3, с.67]. Позиція супроводу – позиція «на боці дитини». Супровід – це складний процес взаємодії супроводжуваного та супроводжуючого, результатом якого є рішення та дія, що веде до прогресу у розвитку супроводжуваного.

Поняття «психологічний супровід» з'явилося вперше у вітчизняній психологічній літературі у 1992 році та з 1996 року активно цитується у працях вітчизняних дослідників [2, с.34].

Під терміном «психологічний супровід» ми розумітимемо недирективну форму надання психологічної допомоги, яка передбачає спеціально організований процес, спрямований на створення «перехідного простору» безпечних умов, в яких стають можливими вихід особистості з негативного

відчуження (від себе, інших людей, світу в цілому), реконструкція її суб'єктивного образу світу та відновлення її зв'язку з собою, людьми та суспільством.

Здійснивши аналіз публікацій на тему нашого дослідження, зазначимо нечисленні практико-орієнтовані праці з психологічного супроводу дітей, евакуйованих із зони військових дій (Н. Пророк, С. Бойко, О. Гнатюк, О. Купреєва, В. Полякова, О. Столярчук, Л. Царенко, О. Чекстере) [2]. Також зазначимо посібник З. Кісарчук, Я. Омельченко, Г. Лазос [3].

На думку дослідників, перебування дітей у зоні бойових дій, розуміння фактів загрози життю та втраті рідного дому призводять до деформації образу світу, у таких дітей зруйновано уявлення про безпеку, про свою цінність, потреби, життєздатність у цьому світі.

На тлі страшних подій військового конфлікту, з загрозами життю та втратою засобів до існування, внутрішній світ дитини стає менш значущим для дорослих. Дослідники також вказують на особливу вразливість дітей підліткового віку через зміну якості взаємин з батьками, спричинену появою підліткових конфліктів, пов'язаних із самовизначенням [2, с. 56].

Проведений нами аналіз та систематизація проблеми особливостей соціалізації дітей-мігрантів, а також дітей з регіонів локальних військових конфліктів не дозволяють повною мірою висвітлити проблему психологічного супроводу дітей, які перебувають у зонах воєнних дій.

Теоретичний аналіз цієї проблеми показує необхідність організації системи заходів щодо надання кризової психологічної допомоги та тривалого психологічного супроводу дітей та підлітків, які проживають у зоні бойових дій і потребують допомоги внаслідок пережитих ними травм воєнного часу.

Потрібно спроектувати програму з урахуванням комплексності та безперервності психолого-педагогічного впливу, освітнього та виховного процесу, ґрунтуючись на єдності та наступності із загальною та додатковою освітою.

На підготовчому етапі дослідження, на нашу думку, потрібно провести оцінку психологічного та соціального компонентів системи психолого-педагогічного супроводу: складання соціального паспорта класу, аналіз розмов з підлітками та вчителями, які працюють з дітьми, що дозволить виокремити зміст травмівних переживань, відстежити динаміку психоемоційного стану.

Особливе значення для стабілізації емоційного стану дітей, які потрапили у важкі життєві ситуації, має процес проведення індивідуальних консультацій. У ході таких зустрічей розв'язуються питання внутрішніх протиріч дитини, неузгодженості Я-концепції, здійснюючи пошук ресурсів виходу з пригніченого стану, зосередженості на своїх втратах, звільнення від неадекватного ставлення до світу та своїх близьких. Так, наприклад, практично в перших же індивідуальних бесідах діти вказують, що постійно стежать за інформацією в ЗМІ про чергові обстріли, що за звуком можуть відрізнити з якоїсь бойової установки випущений снаряд, і приблизну дальність його падіння.

Ще однією характерною психологічною особливістю підлітків, що прибули із зони військових дій, є феномен укороченої тимчасової перспективи, що виражається в тому, що вони не можуть уявити, що буде в найближчі один-два роки. Уявлення про себе як про того, хто вижив, є одним із центральних елементів Я-концепції підлітків, які проживають у зоні бойових дій і супроводжується амбівалентним ставленням до навколишнього світу [1, с.16].

Перший блок програми орієнтований на самопізнання, знайомство з рисами особистості, сприятиме розвитку уявлень про свою значущість, цінність, мотивувати до саморозвитку. На початку кожного заняття проводяться ритуал привітання, використовуються стандартні вправи, що дозволяють дітям долучитися до групової роботи, познайомитися з учасниками.

Другий блок програми має бути спрямований на гармонізацію емоційної сфери, зняття напруги, розвиток навичок самопізнання, саморегуляції, конструктивного спілкування та включати низку вправ, що дозволяють розвивати здатність дитини розуміти емоційні стани інших людей; вміння висловити свій стан; зняти м'язову напругу; відпрацювати навичок рефлексії.

Варто наголосити на необхідності знання дорослими, які супроводжують дітей, що опинилися у важкій життєвій ситуації, загальних стратегій надання психологічної допомоги, у тому числі кризової допомоги. Педагоги та психологи повинні вміти скласти діалог з дитиною про бажаність чи необхідність відвідування нею психолога у періоди кризових та тривожних станів. Практика психологічної допомоги передбачає добровільне звернення до фахівця за допомогою та наявність запиту. Саме спокійно-загальмована поведінка і «заморожені» емоції посттравматичного синдрому вводять в оману вчителів.

У зв'язку з цим варто відмітити особливу важливість первинного інструктажу психологами вчителів, адміністрації організацій, які здійснюють прийом дітей, які прибули із зон локальних військових дій.

Отже, організація психолого-педагогічного супроводу дітей та підлітків з регіонів військових дій потребує консолідованої участі вчених та практичних психологів у плануванні, розробці та проведенні заходів з надання кризової, консультативної та інших видів психологічної допомоги.

На основі різних форм психодіагностичного вивчення особливого значення набувають своєчасне виявлення емоційних та поведінкових порушень, тривожно-депресивних розладів та профілактика віддалених наслідків психотравми.

Запропонована нами програма не вичерпує всіх шляхів подолання зазначених проблем, проте певною мірою дозволяє оптимізувати адаптацію дитини в колективі. залучити її до ситуації довіри та комфорту.

Коли психіка людини стикається з якоюсь хворобливою реальністю (важкими новинами про близьких, їх нерозумінням, ігноруванням та ін.), то перша реакція – це шок, а друга – заперечення. Це розумний еволюційно виправданий механізм, який захищає нас від того, щоби одразу не піддаватися негативним емоціям. Складність ситуації, що склалася в тому, що вона продовжує розвиватися. По суті, будь-якій людині, а тим більше дитині, потрібно адаптуватися не до нової реальності, а до самої невизначеності. Це важка та далеко не легка робота для психіки. Завдання психологів – знайти якнайбільше життєво необхідних ресурсів, щоб не лише самому, а й іншим (особливо дітям) допомогти не відключитися від того доброго та важливого, що є в житті.

Список використаних джерел

1. Діти та війна: навчання технік зцілення. Львів : Інститут психічного здоров'я, 2014. 85с.
2. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купрєєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстєре ; за ред. Н. В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.
3. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос та ін. Київ, 2016. 234 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ БАТЬКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ДОСВІДУ МІЖСОБИСТІСНОГО НАСИЛЬСТВА У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

Чекстєре О.Ю. (ORCID ID: 0000-0003-2435-3831)

Сучасний освітній простір в Україні функціонує в умовах тривалої воєнної невизначеності, що суттєво впливає на психологічний стан усіх його

учасників. Особливої уваги в цьому контексті потребують батьки молодших школярів, які виконують ключову роль у забезпеченні емоційної стабільності дитини, організації її навчання та підтримці адаптаційних процесів. Саме від внутрішніх ресурсів дорослих значною мірою залежить здатність дитини справлятися зі стресом, зберігати відчуття безпеки та підтримувати навчальну мотивацію.

Психологічні ресурси особистості розглядаються як сукупність внутрішніх (особистісних характеристик) і зовнішніх (соціальних) можливостей, які забезпечують подолання стресових ситуацій, збереження психічного здоров'я та адаптацію до складних життєвих обставин [1, 2]. У воєнний період значення цих ресурсів істотно зростає, оскільки тривале перебування в ситуації загрози, нестабільності та інформаційного перенавантаження виснажує адаптаційні механізми людини.

Водночас одним із чинників, що можуть істотно впливати на рівень психологічних ресурсів, є попередній або актуальний досвід міжособистісного насильства. Такий досвід, незалежно від його форми (фізичне, сексуальне чи інші види насильства), часто має довготривалі наслідки, пов'язані з підвищеною тривожністю, труднощами емоційної регуляції, зниженням соціальної підтримки та формуванням дезадаптивних моделей поведінки [3, 4]. У контексті батьківства це може проявлятися у порушеннях батьківської поведінки, зниженні чутливості до потреб дитини та труднощах у побудові стабільних взаємин [5]. Особливість сучасної ситуації полягає в тому, що досвід міжособистісного насильства накладається на додаткові стресори воєнного часу, посилюючи їхній вплив. Навіть за відсутності безпосереднього травматичного досвіду, опосередкований контакт із насильством через інформаційний простір або соціальне оточення також може виступати чинником психологічного навантаження. Таким чином, актуальним є дослідження того, яким чином різні типи досвіду насильства пов'язані з психологічними ресурсами батьків молодших школярів.

Актуальність теми зумовлена необхідністю глибокого розуміння внутрішніх чинників, що впливають на функціонування сім'ї в умовах воєнної нестабільності, а також потребою розробки ефективних програм психологічної підтримки батьків. Виявлення та аналіз таких чинників дозволяє не лише оцінити ризики, але й окреслити можливості зміцнення психологічної стійкості дорослих як важливої умови гармонійного розвитку дитини. Отже, дослідження психологічних ресурсів батьків молодших школярів крізь призму досвіду міжособистісного насильства є важливим напрямом сучасної психологічної науки, що має як теоретичне, так і практичне значення в умовах воєнного періоду.

В умовах воєнної нестабільності освітній простір зазнає значних змін, що впливають не лише на дітей, а й на їхніх батьків. Психологічні ресурси дорослих стають визначальним фактором у забезпеченні емоційної стабільності дитини. Одним із чинників, що впливає на ці ресурси, є попередній або актуальний досвід міжособистісного насильства.

У нашому дослідженні було використано валідизований інструмент Life Events Checklist (LEC), при цьому аналіз здійснювався за підшкалою подій, пов'язаних із міжособистісним насильством. У дослідженні взяли участь 105 батьків учнів початкової школи м. Києва.

Аналіз отриманих даних свідчить про неоднорідність досвіду міжособистісного насильства серед батьків молодших школярів.

Щодо досвіду фізичного насильства встановлено, що 62,9% респондентів зазначили, що подібні події їх не стосуються. Водночас 17,1% опитаних повідомили про особисте переживання фізичного насильства. Ще 14,3% респондентів не змогли однозначно визначитися з відповіддю. Опосередкований досвід також має місце: 2,9% опитаних зазначили, що дізнавалися про такі випадки, і ще 2,9% були їх свідками. Отримані результати свідчать про те, що, незважаючи на переважну відсутність прямого досвіду, майже кожен п'ятий респондент має особисте переживання фізичного

насильства, що дозволяє розглядати цей чинник як потенційно значущий для психологічного функціонування.

Аналіз досвіду збройного нападу показав, що переважна більшість респондентів (85,7%) не стикалася з подібними подіями. Разом із тим 5,7% опитаних повідомили про власний досвід збройного нападу, ще 5,7% зазначили, що дізнавалися про такі випадки. 2,9% респондентів не змогли визначитися з відповіддю. Таким чином, безпосередній досвід є відносно рідкісним, однак наявність як прямого, так і опосередкованого контакту з подібними подіями вказує на потенційний вплив воєнного контексту на психологічний стан батьків.

Щодо сексуального насильства встановлено, що 91,4% респондентів заперечують наявність такого досвіду. Водночас 2,9% опитаних повідомили про особисте переживання, ще 2,9% були свідками подібних ситуацій, і 2,9% не змогли дати визначеної відповіді. Отримані дані свідчать про низьку задекларовану поширеність цього виду травматичного досвіду у вибірці. Водночас слід враховувати можливість недоповідомлення, зумовлену чутливістю теми та соціокультурними факторами.

Аналіз відповідей щодо іншого небажаного сексуального досвіду показав, що 82,9% респондентів не мали подібного досвіду. Разом із тим 8,6% опитаних зазначили, що дізнавалися про такі випадки, 5,7% не змогли визначитися з відповіддю, а 2,9% вказали на наявність подібного досвіду у професійному середовищі. Це свідчить про наявність переважно опосередкованого контакту з такими подіями, який також може виступати фактором психологічного навантаження.

Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що хоча більшість респондентів не мають безпосереднього досвіду міжособистісного насильства, частина з них або пережила такі події особисто, або мала з ними опосередкований контакт. Це дозволяє розглядати досвід насильства як

важливий чинник, що потенційно впливає на психологічні ресурси батьків у сучасних умовах.

Результати дослідження показують, що навіть за відносно невисокої поширеності окремих форм насильства, їхній вплив на особистість є суттєвим. Пережитий травматичний досвід може знижувати рівень психологічної стійкості, підвищувати тривожність і впливати на якість батьківсько-дитячої взаємодії.

В умовах воєнної невизначеності особливої ваги набувають внутрішні ресурси особистості: здатність до саморегуляції, осмислення досвіду, підтримання стабільності в сім'ї. Виявлений досвід насильства може виступати як фактор ризику, що потребує врахування в психологічному супроводі сімей.

Отже, отримані результати свідчать, що частина батьків молодших школярів має досвід міжособистісного насильства, зокрема фізичного, що може виступати значущим психологічним чинником їхнього емоційного стану та поведінки. Важливо, що навіть опосередкований контакт із травматичними подіями також пов'язаний із підвищеним психологічним навантаженням і може впливати на відчуття безпеки та рівень тривожності.

В умовах воєнної нестабільності цей досвід набуває особливої ваги, оскільки поєднання травматичних переживань і тривалого стресу сприяє виснаженню психологічних ресурсів особистості та ускладнює процеси саморегуляції. Це може відобразитися на якості батьківсько-дитячої взаємодії та загальному емоційному кліматі в сім'ї.

У зв'язку з цим актуальним є впровадження програм психологічної підтримки батьків, спрямованих на зміцнення їхньої психологічної стійкості та здатності ефективно справлятися зі стресом, що є важливою умовою стабільності освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer Publishing Company, 1984. 445 p.
2. Taylor S. E., Stanton A. L. Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2007. Vol. 3. P. 377–401.
3. Ehring T., Quack D. Emotion regulation difficulties in trauma survivors: the role of trauma type and PTSD symptom severity. *Behavior Therapy*. 2010. Vol. 41, No. 4. P. 587–598.
4. Gruhn M. A., Compas B. E. Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2020. Vol. 61, No. 6. P. 637–650.
5. Kumar S. A., Brand B. L., Courtois C. A. Childhood trauma and its relation to parenting and attachment. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12, No. 3. P. 300–309.

КРЕАТИВНІСТЬ, ПРАКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ДОСЛІДНИЦЬКА АКТИВНІСТЬ ЯК РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Чудакова О.М. (ORCID ID: 0000-0002-1486-7874)

Сучасний освітній простір функціонує в умовах постійних змін, динамічності та невизначеності. У ньому змінюються не лише зміст і форми навчання, а й вимоги до особистості, її здатності навчатися, переучуватися, діяти в нових умовах, коли відсутні готові способи розв'язання життєвих та навчальних завдань. За таких умов особливого значення набуває проблема психологічних ресурсів розвитку особистості, які дозволяють їй продуктивно функціонувати в умовах новизни, неповноти інформації та нестабільності.

У таких обставинах ефективність діяльності дедалі менше залежить лише від обсягу знань і дедалі більше – здатності до самостійного пошуку, гнучкості мислення, уміння бачити проблему, допускати кілька способів розв'язання, діяти конструктивно за відсутності чітко заданого алгоритму.

Саме тому одним із ключових напрямів сучасної психолого-педагогічної науки є виявлення тих особистісних утворень, які можуть бути ресурсом розвитку в умовах новизни та нестабільності. До провідних психологічних ресурсів такого розвитку належить *креативність*, яка забезпечує внутрішню готовність до змін, до пошуку, до перетворювальної взаємодії з реальністю.

У сучасних психологічних підходах *креативність* розглядається як загальна здатність людини до творчості, тобто до породження нових ідей, встановлення нестандартних зв'язків, пошуку оригінальних рішень у ситуаціях, де немає чітко заданого способу дії (Ранко М., 2012; Робінсон К., 2001). Водночас креативність не зводиться лише до інтелектуальної операції чи до дивергентного мислення. Вона є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує інтелектуальні, мотиваційні, емоційні, вольові й поведінкові компоненти. У цьому аспекті креативність слугує важливим ресурсом продуктивного функціонування особистості в умовах невизначеності, оскільки, на відміну від шаблонного мислення, дозволяє людині вийти за межі стереотипів, подолати інерцію мислення і віднайти нові можливості у складній або суперечливій ситуації. За таких умов навіть окремі помилкові кроки не обов'язково призводять до неправильного кінцевого результату, оскільки мислення зберігає варіативність і відкритість до нових комбінацій. У ситуації невизначеності саме така стратегія виявляється більш адаптивною, адже дає змогу не застрягати в межах одного способу розв'язання, а перебудовувати хід діяльності залежно від умов.

Окремо слід наголосити на значенні креативності як механізму розвитку особистості. Творча діяльність не зводиться до самовираження чи створення окремого продукту. У дитячому та юнацькому віці вона є насамперед засобом саморозвитку, способом відкривати нові можливості, перетворювати власний досвід і ставати суб'єктом власного зростання. У процесі творчої та перетворювальної діяльності дитина не лише пізнає світ, а й пізнає себе як

суб'єкта дії. Саме тому розвиток креативності є одним із головних напрямів розвитку особистості в цілому.

Умови невизначеності актуалізують не тільки креативність, а й *практичне мислення* як особливу форму інтелектуальної активності. У психологічній традиції практичне мислення розглядалось або як специфічний різновид мислення, пов'язаний з розв'язанням задач, поданих у наочно-дійовій чи наочно-образній формі, або як мислення, занурене в реальну діяльність, що відбувається в умовах дефіциту часу, підвищеної відповідальності та необхідності швидкого прийняття рішення. На відміну від теоретичного мислення, яке зосереджене на пізнанні й поясненні явищ, воно орієнтоване на зміну реальності: трансформацію ситуації, вирішення конкретної проблеми, досягнення дієвого результату. Воно є, по суті, «мисленням у дії», «розумом у дії», адже воно дозволяє особистості не лише знати, а й діяти, не лише відтворювати правила, а й змінювати ситуацію (Дж. Дьюї, Р. Стернберг, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, Н.Н. Поддьяков й ін.). Таке мислення тісно пов'язане з досвідом, із гнучкістю, із здатністю переключатися між різними формами репрезентації – образною, дієвою, вербально-логічною.

Тому практичне мислення доцільно трактувати як важливий психологічний ресурс, що забезпечує успішність у навчанні та повсякденному житті, що узгоджується з положеннями Ж. Піаже щодо розвитку інтелекту через діяльність, ідеями Л.С. Виготського про роль практичної взаємодії у формуванні вищих психічних функцій, а також дослідженнями Б.М. Теплова і В.О. Моляко, які підкреслювали значення діяльнісного та прикладного аспекту мислення у розвитку здібностей особистості.

У цьому контексті значущою є ідея про так зване «мовчазне знання», або знання, яке важко чи неможливо повністю вербалізувати, але яке виявляється в умінні діяти, розпізнавати суттєве, інтуїтивно обирати продуктивний напрям розв'язання (Полані М., 1966; Кляйн Г., 1998; Канеман Д., 2011). Практичне знання не зводиться до словесно оформлених правил,

воно часто існує у формі навички, схеми дії, інтуїтивного досвіду, прихованих узагальнень, вироблених у взаємодії з реальністю. В умовах освіти ця обставина має принципове значення, оскільки засвоєння навчального матеріалу не повинно обмежуватися лише словесно-логічним рівнем. Для повноцінного розвитку особистості необхідне включення в такі форми діяльності, де знання набуває характеру дії, досвіду, випробування, перетворення.

Відтак розвиток особистості в умовах невизначеності потребує такого освітнього процесу, який не лише повідомляє готові знання, а й залучає до їх самостійного відкриття, перевірки, реконструкції. Це безпосередньо пов'язано з проблемою *дослідницької активності* дитини й учня. Положення Ж. Піаже про те, що інтелектуальний розвиток відбувається в процесі дії суб'єкта над об'єктом, є особливо важливим для розуміння ресурсів розвитку в освіті. Джерело знання міститься не тільки в суб'єкті і не тільки в об'єкті, а у взаємодії між ними. Щоб пізнати об'єкт, необхідно діяти з ним: переміщати, співвідносити, комбінувати, трансформувати. У цьому сенсі думка постає як згорнута форма дії, а розумовий розвиток має свої витoki в предметно-перетворювальній активності.

У процесі дослідницької, експериментальної та перетворювальної діяльності формується не лише усвідомлений досвід, а й своєрідний інтуїтивний пласт знання, пов'язаний із характеристиками ситуації, що не завжди потрапляють у сферу свідомої уваги. Таке знання може бути невербалізованим, але воно істотно впливає на подальше мислення, на вибір способу дії, на здатність розпізнати проблему або відкривати нове в уже відомому. Тому для розвитку творчої особистості потрібний простір для спостереження, експериментування, практичної дії, інтуїтивного пошуку.

Особливого значення в сучасних умовах набуває толерантність до невизначеності. Саме вона робить можливим конструктивне перебування особистості в ситуаціях, де немає однозначного рішення, де наявні

суперечності, неповнота інформації, ризик помилки. У дослідженнях творчої особистості серед найважливіших рис називаються незалежність суджень, відкритість розуму, готовність до ризику, здатність долати перешкоди, толерантність до неясних і нерозв'язних ситуацій, внутрішня свобода, наполегливість, висока мотивація, розвинене естетичне чуття. Такі риси, зокрема, відзначали Р. Стернберг, А. Олах, А. Маслоу, В.М. Дружинін, В.О. Моляко та інші дослідники. Їх об'єднує те, що вони описують не просто набір здібностей, а певний тип внутрішньої організації особистості, здатної не руйнуватися під впливом невизначеності, а перетворювати її на умову розвитку.

У цьому плані суттєвою є здатність особистості приймати суперечність і не відкидати нову інформацію лише тому, що вона не вписується в усталену картину світу. Внутрішня сміливість, відкритість до незвичного, готовність переглядати власні уявлення є потужним евристичним ресурсом. Саме така готовність дозволяє не лише розпізнати проблему, а й утримати її в полі свідомості, не згортаючи пошук передчасно. Подібні ідеї представлені у працях низки зарубіжних психологів, які розглядали креативність як здатність витримувати невизначеність, відкритість до нового: Е. Фромм, К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Ф. Баррон, М. Чиксентмігайї.

Окремо слід наголосити на значенні креативності як механізму розвитку особистості. Творча діяльність не зводиться до самовираження чи створення окремого продукту. У дитячому та юнацькому віці вона є насамперед засобом саморозвитку, способом відкривати нові можливості, перетворювати власний досвід і ставати суб'єктом власного зростання. У процесі творчої та перетворювальної діяльності дитина не лише пізнає світ, а й пізнає себе як суб'єкта дії. Саме тому розвиток креативності є одним із головних напрямів розвитку особистості в цілому.

Особливої уваги заслуговує молодший шкільний вік, у якому дослідницька активність і «наївна» креативність виявляються досить яскраво.

Діти цього віку схильні фантазувати, експериментувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити маленькі відкриття. Їхня активність має природний характер і пов'язана з відсутністю жорстких когнітивних стереотипів. Однак саме на цьому етапі традиційна школа нерідко починає обмежувати спонтанну дослідницьку активність через надмірну регламентацію, домінування репродуктивних форм роботи, орієнтацію на єдино правильну відповідь. Це може призводити до поступового зниження оригінальності, самостійності мислення й внутрішньої мотивації до пошуку.

Розвиток особистості в умовах невизначеності потребує такого освітнього середовища, яке підтримує суб'єктність, варіативність, творчу ініціативу, дозволяє експериментувати, помилятися і шукати, самостійно здобувати знання.

Психолого-педагогічна підтримка розвитку особистості має бути орієнтована не лише на засвоєння готової інформації, а й на формування евристичної структури досвіду, що забезпечує продуктивне входження людини в сучасний соціокультурний простір.

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ: КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Шатирко Л.О. (ORCID ID: 0000-0002-1953-0656)

Психологічні аспекти навчальних матеріалів відіграють ключову роль в детермінації учіння, оскільки навчальний контент — це не лише інформація, а система смислів, структур, образів і завдань, які впливають на пізнавальні процеси, формують емоційне ставлення до навчання, спонукають до становлення суб'єктних характеристик учня.

Психологічний аналіз навчальних матеріалів на етапі створення й відбору забезпечує їхню якість та відповідність освітнім настановам суспільства. В світовій практиці здійснення оцінки навчальних матеріалів активно використовується комплексна експертиза, що передбачає системну оцінку їх якості за взаємопов'язаними складовими: **змістовою, дидактичною, психологічною, ціннісною та інклюзивною**. Психологічна складова не розглядається ізольовано, а **інтегрується у загальну модель навчального матеріалу**, з урахуванням вікових особливостей учнів, освітньої концепції суспільства, соціо-культурного контексту (в умовах України важливим є врахування воєнного, травмоутливого контексту освіти). Психологічна експертиза не є окремим «додатком», а **вбудовується в аналіз змісту, завдань, ілюстрацій, методичного апарату** навчальних матеріалів й використовується на всіх етапах експертної процедури.

Міжнародні організації (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ) та досвід України пропонують інструментарій і стандарти для оцінювання психологічної складової із врахуванням психолого-педагогічних критеріїв, поєднуючи застосування різноманітних уніфікованих методів з конкретними методиками, які дозволяють аналізувати окремі аспекти психологічної складової навчальних матеріалів. Перспективними напрямками є адаптивне оцінювання, психометричні тести, формувальне оцінювання та цифрові технології. Для України особливо актуальним є впровадження методів, що враховують психологічні виклики війни: рівень тривожності (ситуативної і хронічної), досвід переміщення й втрат, формат навчання (онлайн / офлайн / змішаний).

Наразі системна інтегративна проблема методів оцінювання психологічної складової навчальних матеріалів є багатокomпонентною й потребує розгляду в сукупності концептуальних, методологічних, інструментальних, організаційних та етичних складових.

Мета нашої роботи: встановити на концептуально-теоретичному та методологічному рівнях ключові проблеми методів оцінювання навчальних

матеріалів, відслідкувати їх прояви у практиці оцінювання, окреслити шляхи вирішення проблеми та очікуваний результат, практична значущість якого полягає у розробленні критеріїв експертизи навчальних матеріалів, наданні рекомендації для авторів контенту, створенні інструментів психологічного супроводу навчання.

Найбільш чутливим і деструктивним моментом концептуально-теоретичного рівня проблеми методів оцінювання є фрагментарність наукових підходів, відсутність єдиного науково визнаного визначення поняття «психологічна складова навчального матеріалу», що в світовому освітньому просторі, а також в Україні трактується по-різному: як емоційна безпечність, розвиток SEL, мотиваційний потенціал, травмочутливість, когнітивна доступність тощо. Часом різні наукові школи пропонують несумісні пояснювальні схеми, неконсистентні критерії оцінювання, не можуть знайти спільного знаменника, випрацювати загальноприйнятні тлумачення, що унеможлиблює створення універсальних критеріїв оцінювання.

На часі розроблення продуктивного визначення поняття з чіткою структурою компонентів (SEL, психологічна безпека, суб'єктність, мотивація, резильєнтність тощо), що сприятиме виробленню узгодженого розуміння об'єкта оцінювання й дозволить зменшити розрив між теорією і практикою, адаптувати окремі теоретичні моделі до типу навчального матеріалу; конкретного вікового періоду; освітнього конкретного контексту (умов війни, особистих втрат), уникнути формалізованого оцінювання без реального впливу на якість матеріалів.

В числі методологічних аспектів проблеми є обмеженість палітри методів оцінювання. Найчастіше застосовуються: експертні судження; чек-листи; контент-аналіз. Водночас, мало коли використовується емпірична перевірка впливу матеріалу на учнів, довготривале спостереження, змішані методи. Як наслідок, низькою є прогностична цінність, валідність і оцінювання. Домінування методу експертних суджень, в умовах відсутності

стандартизованих шкал, низької міжекспертної узгодженості посилює залежність результатів від досвіду, професійних упереджень й особистих переконань експертів, надає експертному оцінюванню суб'єктивного характеру.

Рішення проблеми підвищення надійності оцінювання потребує ряду заходів, а саме: розроблення робочого визначення з чіткою структурою компонентів (SEL, психологічна безпека, мотивація, суб'єктність, резильєнтність тощо); використання стандартизованих шкал та описових рівнів; інтеграція міжнародних рамок (CASEL + UNESCO + OECD + MHPSS); методологічне узгодження в єдиній цілісній концептуальній системі: «критерій оцінювання → індикатори → інструменти». Кожен критерій має оцінюватись за системою індикаторів, що дозволяє поєднати якісний контент-аналіз із кількісною експертною оцінкою та підвищити валідність і між експертну узгодженість результатів. Тим самим, із застосуванням змішаних методів (контент-аналіз + спостереження + опитування) долається обмеженість методів, зростає валідності результатів оцінювання. Перспективним вбачається **оцінювання психологічної складової в системі комплексної оцінки навчальних матеріалів за такими групами критеріїв:** психологічна безпека; вікова відповідність; травмочутливість; становлення діяльності учіння; баланс емоційного й когнітивного навантаження; емоційна підтримка; формування резильєнтності; розвиток SEL-компетентностей; мотиваційний потенціал.

Узагальнений результат психологічної експертизи може бути представлено в форматі профілю психологічної якості навчальних матеріалів; оцінки за рівнями (високий / достатній / умовно допустимий / ризиковий); рекомендацій для доопрацювання. Зокрема надається загальна характеристика психологічної складової, позначаються сильні сторони контенту, потенційні психологічні ризики. Узагальнювальний висновок відкриває можливості для практичного впровадження в освітній процес.

ВИСНОВКИ. Проблеми методів оцінювання психологічної складової навчальних матеріалів мають системний характер і потребують переходу від фрагментарного, інтуїтивного експертного аналізу до стандартизованої, контекстно чутливої та етично обґрунтованої моделі оцінювання.

Інтеграція психологічної складової у модель комплексної експертизи навчальних матеріалів забезпечує цілісну оцінку якості, підвищує його безпечність, мотиваційний і розвитковий потенціал та відповідає завданням освіти в умовах екстремального освітнього простору сучасної України. Обмеження методів оцінювання психологічної складової навчальних матеріалів пов'язано із варіативністю травмивного досвіду учасників; складністю контролю освітнього простору, впливом зовнішніх стресових факторів.

Психологічні характеристики навчального контенту є потужним інструментом формування діяльності учіння, смислової релевантності, підтримки особистісної автономії та емоційного залучення. У воєнному контексті навчальні матеріали виконують не лише освітню, а також психотерапевтичну, ресурсну (відновлення і стійкість), підтримувальну функції, сприяють зниженню тривожності та підвищенню відчуття компетентності й захищеності.

Перспективи подальшого вивчення проблеми методів оцінювання психологічних аспектів навчальних матеріалів лежать в площині окреслення інструментальних, організаційних та етичних складових, відслідковування проблемних тенденцій, виявлення їх проявів.

Список використаних джерел

1. Шатирко Л.О., Невмержицький В.М., Дзюбка Л.В., Бучма В.В. Психологічний аналіз навчальної літератури для загальної середньої освіти: навчальний посібник / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2025. 124с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747426>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрос Мирослав Євгенійович (<https://orcid.org/0000-0002-6651-1853>), старший науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Бартош Святослав Богданович (<https://orcid.org/0009-0006-0171-965X>), здобувач ступеня доктора філософії у галузі А Освіта за спеціальністю А1 Освітні науки, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Бойко Світлана Тихонівна (<https://orcid.org/0000-0003-3575-3515>), науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Брик Оксана Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-4527-2408>), старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр психології.

Булгакова Тетяна Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-3511-4158>), кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичної культури і спорту України.

Бучма Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0001-6163-0223>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Бучма Олег Васильович (<https://orcid.org/0000-0002-0241-5512>), старший науковий співробітник Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, кандидат філософських наук, доцент.

Васильєва Поліна Федорівна, студентка магістратури Навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ.

Володарська Наталія Дмитрівна (<https://orcid.org/0000-0003-1223-718X>), провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Гнатюк Ольга Владиславівна (<https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>), виконуюча обов'язки завідувачки лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Гомонюк Володимир Олександрович (<https://orcid.org/0000-0003-3465-2798>), науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Гриценко Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0002-0055-2185>), науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Гурлева Тетяна Степанівна (<https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>), провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Дзюбко Людмила Віталіївна (<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>) , старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Євченко Ірина Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-3204-5954>), доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету, кандидат психологічних наук, доцент.

Журавльова Наталія Юріївна (<https://orcid.org/0000-0002-3575-9776>), науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Казміренко Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0001-5830-307X>), професор кафедри психології Навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, професор.

Каплуненко Ярина Юріївна (<https://orcid.org/0000-0001-7369-8495>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Кесьян Тетяна Валентинівна (<https://orcid.org/0000-0003-2858-9526>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Кочаровський Мстислав Сергійович (<https://orcid.org/0000-0002-1481-1918>), старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр фінансів і кредиту.

Кульчицька Анна Валеріївна, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психологічних наук, доцент.

Мар'яненко Ліана Василівна (<https://orcid.org/0000-0003-4166-7349>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Мойзріст Олена Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Невмержицький Володимир Максимович (<https://orcid.org/0000-0002-7489-0726>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Павлик Наталія Василівна (<https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>), старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Пастушенко Валентина Семенівна (<https://orcid.org/0000-0003-4477-2769>), науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Поклад Ірина Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-8493-1763>), провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Пушкарська Леся Павлівна (<https://orcid.org/0000-0003-4459-1319>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Скальська Людмила Олександрівна (<https://orcid.org/0000-0002-0233-4034>), молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Скулиш Наталія Євгенівна (<https://orcid.org/0009-0001-0071-7904>), виконуюча обов'язки завідувачки лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Слободяник Наталія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Соловей Яніна Григорівна (<https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>), старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Терещенко Людмила Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Тихонова Тетяна Борисівна, доцент кафедри іноземних мов історичного та філософського факультетів Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент.

Южакова Ганна Олексіївна (<https://orcid.org/0009-0005-7547-5216>), доцент кафедри математичних методів захисту інформації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського», кандидат фізико-математичних наук, доцент.

Федько Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-5220-4385>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Чекстере Оксана Юріївна (<https://orcid.org/0000-0003-2435-3831>) провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Чудакова Олена Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Шатирко Лариса Олексіївна (<https://orsid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці, Почесний доктор психологічних наук Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці**

Наукове видання

**Актуальні проблеми психології навчання
в умовах війни**

Збірник тез наукових доповідей круглого столу

м. Київ, 23 квітня 2026 року

Ум. друк. арк 7,0

Комп'ютерна верстка: Бучма В.В., Дзюбка Л.В.

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.

Контакти лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці:

Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

2 поверх, кімната 24

e-mail: psynav4annja@gmail.com