

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Інститут обдарованої дитини НАПН України
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
КЗ вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Бердянський державний педагогічний університет
ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая»



«Синергетичний підхід у розвитку та становленні особистості»

**Збірник наукових матеріалів
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

23 квітня 2026 року



Полтава – 2026

Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Інститут обдарованої дитини НАПН України
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
КЗ вищої освіти «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Бердянський державний педагогічний університет
ЗВО «Міжнародний науково-технічний університет
імені академіка Юрія Бугая»



***«Синергетичний підхід
у розвитку та становленні особистості»***

**Збірник наукових матеріалів
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

23 квітня 2026 року

Полтава – 2026

УДК 159.922:001.2(082)
С38

Рекомендовано до друку Вченою радою
факультету філології, психології та педагогіки
Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
(протокол №9 від 27.04.2026 р.)
Розповсюдження та тиражування без офіційного дозволу
Національного університету імені Юрія Кондратюка заборонено

Редакційна колегія:

Богдан КОРОБКО – доктор технічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи (*голова редакційної колегії*); Анна АГЕЙЧЕВА – кандидат педагогічних наук, доцент; Ксенія АНДРОСОВИЧ – доктор психологічних наук, професор; Олена ВЛАСОВА – доктор психологічних наук, професор; Іван ДАНИЛЮК – доктор психологічних наук, професор; Ірина ДЕНИСОВЕЦЬ – кандидат філологічних наук, доцент; Володимир ІЩЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент; Леся КЛЕВАКА – кандидат педагогічних наук, доцент; Гліб КУДРЯШОВ – кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент; Елліна ПАНАСЕНКО – доктор педагогічних наук, професор; Галина ПОНОМАРЬОВА – доктор педагогічних наук, професор; Кіра СЕДИХ – доктор психологічних наук, професор; Марина ТЕСЛЕНКО – кандидат педагогічних наук, доцент; Оксана ТУР – доктор педагогічних наук, професор; Вікторія ШЕВЧУК – кандидат психологічних наук, доцент; Оксана ЧЕПУР – доктор філософії за спеціальністю «Психологія».

С38 Синергетичний підхід у розвитку та становленні особистості: зб.
наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., 23 квітня 2026 р. – Полтава:
Полтавська політехніка, 2026. – 430 с.

У збірнику наукових матеріалів представлені праці науковців України, в яких висвітлюються найбільш актуальні науково-прикладні проблеми психології, дошкільної освіти та журналістики. У збірнику представлено доповіді з чотирьох секцій: Секція 1. Ментальне здоров'я як глобальний виклик сьогодення та майбутнього. Секція 2. Пріоритетні наукові розробки в сфері психології та педагогіки. Секція 3. Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти в умовах сучасних трансформацій. Секція 4. Етика медіаспоживання: роль журналістики в захисті інформаційного простору.

Основний акцент зроблено на розкритті міждисциплінарних підходів до розвитку та становлення особистості, зокрема крізь призму синергетичного підходу, проблем ментального здоров'я, інновацій у психологічній і педагогічній діяльності, розвитку дошкільної освіти та формування медіаграмотності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Збірник адресований викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, здобувачам вищої освіти, працівникам у галузі практичної психології, дошкільної освіти, журналістики, науковцям, іншим фахівцям, які цікавляться сучасними тенденціями розвитку психологічної, педагогічної та медіакомунікаційної науки.

Матеріали друкуються мовами оригіналів.

За виклад, зміст і достовірність матеріалів відповідають автори.

УДК 159.922:001.2(082)
© Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

УДК 159.9:004.8

ГЕНЕРАТИВНИЙ ШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Ксенія Андросович,

доктор психологічних наук, старший дослідник,
професор кафедри психології та суспільно-гуманітарних наук
заклад вищої освіти «Міжнародний науково-технічний
університет імені академіка Юрія Бугая»,
м. Київ, Україна

Вікторія Шевчук,

кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Генеративний штучний інтелект сьогодні стає одним із ключових чинників трансформації сучасної науки і практики, зокрема психології. Його стрімкий розвиток відкриває нові можливості для вдосконалення психодіагностики, консультування, психотерапії та науково-дослідної діяльності, водночас актуалізуючи низку складних етичних, методологічних і прикладних питань. У контексті психологічної науки генеративний ШІ розглядається не лише як інструмент автоматизації окремих процесів, а як потужний ресурс для переосмислення підходів до вивчення психіки, поведінки та емоцій людини.

Однією з провідних сфер застосування генеративного штучного інтелекту є психодіагностика. Завдяки здатності обробляти великі обсяги інформації та виявляти складні закономірності, ШІ може значно підвищити точність і швидкість діагностичних процедур. Автоматизовані системи дозволяють не лише проводити тестування, але й інтерпретувати результати, адаптуючи їх до індивідуальних особливостей людини. Це зменшує навантаження на фахівців і

водночас підвищує ефективність роботи, оскільки дає змогу зосередитися на більш складних клінічних випадках. Крім того, використання алгоритмів дозволяє здійснювати безперервний моніторинг психоемоційного стану, що є особливо важливим у випадках ризику розвитку психічних розладів або кризових станів.

У сфері психологічного консультування та психотерапії генеративний ШІ відкриває нові горизонти індивідуалізації допомоги. Завдяки можливості аналізу поведінкових і мовних патернів користувача, такі системи можуть формувати персоналізовані рекомендації, адаптовані до конкретних потреб клієнта. Особливо значущим є потенціал ШІ у забезпеченні доступності психологічної допомоги, зокрема для осіб, які з різних причин не можуть звернутися до фахівця очно. Онлайн-платформи, чат-боти та мобільні додатки на базі ШІ здатні надавати підтримку у режимі реального часу, що сприяє своєчасному реагуванню на емоційні труднощі та зниженню рівня психологічного дистресу. У межах ступінчастої моделі допомоги такі інструменти можуть виступати як перший рівень втручання, забезпечуючи базову підтримку перед переходом до більш інтенсивних форм терапії.

Мета дослідження – дослідити потенціал генеративного штучного інтелекту як інструменту розвитку сучасної психології та окреслити ризики й перспективи його застосування.

Результати дослідження. Важливим напрямом використання генеративного штучного інтелекту є науково-дослідна діяльність у психології. Сучасні інструменти ШІ здатні значно спростити процес пошуку, аналізу та узагальнення наукової інформації, що підвищує ефективність дослідницької роботи. Вони допомагають формулювати гіпотези, моделювати поведінкові процеси, здійснювати статистичний аналіз даних та навіть відтворювати класичні експерименти у

віртуальному середовищі. Це відкриває нові перспективи для вивчення психологічних явищ, зокрема у випадках, коли проведення традиційних експериментів є складним або неможливим. Водночас важливо враховувати, що надмірна залежність від автоматизованих інструментів може знижувати рівень критичного мислення дослідників і впливати на якість наукових результатів [1, с. 190].

Попри значний потенціал, використання генеративного штучного інтелекту в психології супроводжується низкою викликів. Одним із найважливіших є питання етики. Обробка персональних даних, зокрема чутливої інформації про психічний стан людини, потребує особливої уваги до конфіденційності та безпеки. Існує ризик несанкціонованого доступу до даних, їх неправомірного використання або витоку, що може мати серйозні наслідки для користувачів. Окрім того, алгоритми ШІ можуть містити упередження, зумовлені особливостями навчальних даних, що призводить до неточних або дискримінаційних висновків.

Ще однією проблемою є так звані «галюцинації» штучного інтелекту, коли система генерує правдоподібну, але фактично некоректну інформацію. У контексті психологічної практики це може становити значну небезпеку, особливо якщо рекомендації ШІ використовуються без належного професійного контролю. Відтак постає необхідність чіткого розмежування ролей: штучний інтелект має розглядатися як допоміжний інструмент, а не як повноцінна заміна фахівця.

Суттєвим аспектом є також проблема академічної доброчесності. Використання генеративного ШІ у науковій діяльності створює ризики фальсифікації результатів, плагіату та зниження якості досліджень. Здатність ШІ генерувати тексти, які важко відрізнити від написаних людиною, ускладнює процес рецензування та оцінювання наукових робіт. У зв'язку з цим виникає потреба у розробці чітких стандартів і

правил використання ШІ у науковій сфері, зокрема щодо прозорості його застосування [2, с. 140].

Разом із тим генеративний штучний інтелект має значний потенціал для розвитку прикладної психології. У сфері освіти він сприяє створенню адаптивних навчальних систем, які враховують індивідуальні особливості учнів, їхній темп навчання та рівень підготовки. В організаційній психології ШІ використовується для аналізу продуктивності працівників, оптимізації процесів найму та розвитку персоналу. У клінічній практиці він допомагає у прогнозуванні перебігу психічних розладів, розробці індивідуальних програм втручання та підтримці пацієнтів у процесі реабілітації.

Водночас важливо підкреслити роль психології у розвитку самих технологій штучного інтелекту. Знання про когнітивні процеси, емоції та поведінку людини є необхідними для створення ефективних і безпечних систем ШІ. Психологи беруть участь у розробці інтерфейсів, що враховують особливості людського сприйняття, а також у дослідженні взаємодії людини з технологіями. Це дозволяє зробити використання ШІ більш інтуїтивним, зрозумілим і комфортним для користувачів.

Висновки. Отже, генеративний штучний інтелект відкриває широкі можливості для розвитку психології як науки і практики, забезпечуючи нові інструменти для дослідження, діагностики та надання допомоги. Водночас його впровадження потребує виваженого підходу, що передбачає дотримання етичних норм, забезпечення конфіденційності даних, контроль якості результатів та розвиток нормативно-правової бази. Лише за умов поєднання технологічних інновацій із професійною відповідальністю можна забезпечити ефективне та безпечне використання штучного інтелекту в психології.

Література:

1. Мельник М.Ю., Малиношевська А.В., Андросович К.А. Генеративний штучний інтелект у психології: наслідки та рекомендації для науки і практики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. № 5 (103). С. 188-206.
2. Петрик О. Вплив штучного інтелекту на методологію наукових досліджень у сучасній психології. *Психологічні перспективи*. 2025. Вип. 45. С. 134–151.

УДК: 159.922.7:159.944:159.98:355.01

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ІЗ ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сергій Беляєв,
доктор педагогічних наук, професор
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Лариса Кондрацька,
кандидат психологічних наук, доцент
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Актуальність. У сучасному світі проблема стресу набуває особливої актуальності у зв'язку з глобальними соціальними трансформаціями, економічною нестабільністю, пандемічними наслідками та, особливо для українського суспільства, умовами повномасштабної війни. Постійна невизначеність і загроза безпеці спричиняють хронічне психоемоційне напруження у дорослих, що опосередковано впливає і на дітей, формуючи у них стресові реакції різного рівня інтенсивності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування особливостей психологічної підтримки дітей із травматичним досвідом у сучасних умовах, а також визначення ефективності арт-терапії як засобу подолання стресових і посттравматичних проявів та відновлення

психоемоційного стану дитини.

Результати дослідження. Стрес, згідно з класичним визначенням Г. Сельє, є неспецифічною відповіддю організму на будь-які вимоги, що до нього висуваються. У сучасній інтерпретації він часто розглядається як дистрес – негативна форма стресу, що виникає внаслідок надмірного або тривалого впливу стресорів. Важливо підкреслити, що переживання стресу є суб'єктивним процесом, який залежить від індивідуальних ресурсів, копінг-стратегій та життєвого досвіду особистості.

Дитячий стрес має специфічні особливості, зумовлені віковими та психічними характеристиками розвитку. Для дитини будь-яка зміна середовища може виступати стресором – від початку відвідування дитячого садка до складних життєвих подій. Водночас механізми подолання стресу у дітей ще не сформовані, що робить їх значною мірою залежними від емоційного стану батьків. Діти не лише засвоюють моделі реагування на стрес, але й безпосередньо переймають емоційні стани дорослих [5].

Стрес у дітей є багаторівневим явищем, що формується під впливом як мікросоціальних, так і макросоціальних чинників. До них належать адаптаційні труднощі, сімейна атмосфера, соціальні взаємодії, а також глобальні кризи й військові дії. Тривалий вплив стресу може призводити до розвитку як соматичних (порушення сну, головний біль, розлади травлення), так і психологічних проблем (тривожність, депресія, розлади адаптації) [6].

Особливої уваги потребують тяжкі стресові розлади, зокрема гостра стресова реакція (ГСР) та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). ПТСР характеризується наявністю нав'язливих спогадів, флешбеків, нічних кошмарів, уникненням стимулів, пов'язаних із травмою, а також підвищеною збудливістю та емоційною

нестабільністю. У дітей специфічним проявом є відтворення травматичних подій у грі [4]. Відповідно до критеріїв DSM-5, ключовою умовою розвитку таких розладів є переживання ситуації, що становила загрозу життю або безпеці.

Умови війни значно підсилюють ризики психотравматизації дитячого населення. Перебування у зоні бойових дій, вимушене переміщення, постійна загроза життю, досвід обстрілів і втрат формують стан хронічного стресу. Значний відсоток дітей, які пережили травматичні події, демонструють симптоми ПТСР або інші психоемоційні порушення, що ускладнюють їх соціалізацію та розвиток [1; 5].

Психологічні наслідки травматичного досвіду у дітей можуть проявлятися у вигляді тривожних і депресивних розладів, дисоціативних станів, поведінкових порушень, агресивності або соціальної ізоляції. У деяких випадках спостерігаються більш глибокі порушення — деперсоналізація, дереалізація, втрата ідентичності. Такі реакції не завжди слід трактувати як патологію, оскільки вони можуть бути природною відповіддю психіки на екстремальні умови існування [6].

Тривалий вплив травматичних факторів підвищує ризик формування дезадаптивних форм поведінки, включаючи делінквентність та схильність до залежностей у майбутньому. Це обумовлює необхідність своєчасного психологічного втручання, спрямованого на зниження наслідків стресу та підтримку адаптаційних ресурсів дитини [5].

У цьому контексті особливої значущості набуває арт-терапія як ефективний метод роботи зі стресом і травмою у дітей. Арт-терапія базується на використанні творчої діяльності як засобу вираження внутрішніх переживань через символи, образи та метафори [2; 3]. Її

ключова перевага полягає у можливості опрацювання досвіду без необхідності його вербалізації, що є надзвичайно важливим для дітей.

Творчий процес сприяє емоційній розрядці (катарсису), дозволяє винести внутрішній конфлікт у зовнішній простір і поступово його усвідомити. Через механізм проєкції дитина переносить свої переживання на художній образ, що створює безпечні умови для їх дослідження та трансформації [1; 2]. Подальша інтерпретація цих образів сприяє зниженню внутрішньої напруги та формуванню нових способів емоційного реагування.

Арт-терапія має низку переваг у роботі з дітьми: вона відповідає їх природній потребі у грі та творчості, знижує рівень опору та тривоги, сприяє розвитку самовираження і підвищенню самооцінки [3]. Крім того, регулярність арт-терапевтичних занять створює відчуття стабільності, що є особливо важливим в умовах нестабільного середовища.

Застосування арт-терапії також сприяє розвитку емоційного інтелекту, емпатії та комунікативних навичок. Діти вчаться розпізнавати власні емоції, усвідомлювати їх і виражати у соціально прийнятній формі, що позитивно впливає на їх соціальну адаптацію [2].

Важливою умовою ефективності арт-терапії є створення безпечного психологічного простору, заснованого на принципах прийняття, безоцінності та підтримки. Робота з травмою повинна здійснюватися кваліфікованими спеціалістами з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини [4].

Висновки. Таким чином, проблема дитячого стресу в умовах сучасних викликів є надзвичайно актуальною і потребує комплексного підходу до її вирішення. Арт-терапія виступає ефективним інструментом психологічної підтримки, що дозволяє м'яко і безпечно опрацьовувати травматичний досвід дитини. Її використання сприяє

зниженню рівня тривоги, відновленню психоемоційної рівноваги та формуванню адаптивних механізмів подолання стресу.

Література:

1. Бондаренко Л.О. Простір арт-терапії для зцілення дітей в умовах війни. Особистість, суспільство, війна. Харків, 2022. С. 30–32.
2. Візнюк І., Долинний С., Долинна А., Волохата К. Творчість як шлях до відновлення: арт-терапія під час війни. *Мистецтво в культурі сучасності*. 2025. № 1. С. 12–18.
3. Вознесенська О.Л., Сидоркіна М.Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми: практичний посібник. Вид. 2-е: випр. та доповн. Київ: Золоті ворота, 2016. 202 с.
4. Нестеренко М.М., Сапранкова К.В. Арт-терапія як метод психологічної допомоги особам із симптомами посттравматичного стресового розладу. *Мистецька освіта: теорія, методика, практика* : матеріали І Міжнар. студ. наук.-практ. конф. Запоріжжя: БДПУ, 2025. С. 94–98.
5. Нянько Л. Ю., Нянько В. В. Психологічна підтримка в умовах війни. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2024. № 1. С. 78–85.
6. Репнова Т. П. Психологічна допомога сім'ям біженців та вимушених переселенців засобами арт-терапії. Національний університет «Одеська юридична академія». Одеса, 2025. С. 167–173.

УДК 159.9:376-056.36

СПЕЦИФІКА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Олена Власова,
доктор психологічних наук, професор,
керівник Науково-практичного центру розвитку дітей та дорослих
факультету психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Вікторія Шевчук,
кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку зумовлена зростанням кількості таких дітей, потребами

інклюзивної освіти та необхідністю глибокого розуміння індивідуальних особливостей їхнього психічного розвитку. Важливість теми визначається потребою у своєчасній і якісній діагностиці, яка дозволяє виявити структуру порушень, їх взаємозв'язки та приховані дефіцити, що є основою для ефективного раннього втручання. Комплексний підхід до дослідження забезпечує можливість індивідуалізації психолого-педагогічного супроводу, побудови оптимальної освітньої траєкторії та підвищення результативності корекційної роботи. Крім того, актуальність підсилюється необхідністю міждисциплінарної взаємодії фахівців і наукового осмислення механізмів дизонтогенезу, що сприяє вдосконаленню практики допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення особливостей організації й проведення комплексного нейропсихологічного дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку, а також визначення його діагностичних можливостей для виявлення структури порушень, міжфункціональних зв'язків і збережених ресурсів психічного розвитку.

Результати дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку має виразну специфіку, що зумовлена багатовимірністю їхнього психофізичного стану та нерівномірністю формування окремих функціональних систем. На відміну від обстеження дітей із типовим розвитком або з ізольованими порушеннями, у даному випадку йдеться про поєднання кількох дефіцитів (сенсорних, моторних, мовленнєвих, когнітивних), які взаємно впливають один на одного та формують складну структуру дизонтогенезу. Саме тому провідною характеристикою такого дослідження є його комплексність і системність, що передбачає одночасне охоплення різних психічних функцій і аналіз їх взаємозв'язків. Важливим є не лише виявлення рівня

сформованості окремих навичок, а й розуміння механізмів порушення, їх ієрархії та впливу на загальний розвиток дитини [1, с. 20].

Організація дослідження передбачає адаптацію як змісту, так і форми подання завдань відповідно до індивідуальних можливостей дитини. У практиці широко використовуються адаптовані нейропсихологічні схеми обстеження, які включають серії проб, спрямованих на вивчення праксису, гнозису, мовлення, пам'яті, уваги, мислення та навчальних навичок. Така структура дозволяє отримати цілісне уявлення про функціонування різних мозкових систем і визначити, які саме ланки є найбільш уразливими. Водночас важливо враховувати, що виконання навіть простих завдань може бути ускладнене через супутні порушення (наприклад, труднощі розуміння інструкції через мовленнєвий дефіцит або моторні обмеження, що впливають на графічні проби).

Суттєвою особливістю дослідження є необхідність гнучкого підходу до вибору методик і способів їх застосування. З огляду на часту наявність мовленнєвих труднощів, значна увага приділяється невербальним формам обстеження, які дають змогу більш об'єктивно оцінити рівень розвитку дитини, мінімізуючи вплив мовлення як вторинного дефіциту. При цьому широко використовуються завдання на відтворення рухів, просторову орієнтацію, впізнавання предметів, ритмічні структури, що дозволяє дослідити сенсомоторну основу психічної діяльності. Важливо, що завдання подаються з урахуванням принципу поступового ускладнення, а також допускають повторення, що є необхідним для дітей зі зниженою працездатністю та обмеженим обсягом пам'яті.

Процес проведення дослідження потребує створення сприятливих психоемоційних умов, оскільки діти з комплексними порушеннями часто характеризуються підвищеною тривожністю, невпевненістю або,

навпаки, імпульсивністю та низьким рівнем довільної регуляції. У зв'язку з цим особливої ваги набуває встановлення контакту з дитиною, використання ігрових елементів, позитивного підкріплення та індивідуального темпу роботи. Інструкції мають бути максимально чіткими, короткими та, за необхідності, підкріплюватися демонстрацією або показом зразка. Допускається використання допоміжних прийомів (повторення інструкції, уточнення, часткове підказування), проте всі види допомоги повинні фіксуватися як важливий діагностичний показник, що відображає зону найближчого розвитку дитини. Особливої уваги заслуговує підхід до оцінювання результатів дослідження. У випадку дітей із комплексними порушеннями розвитку домінує якісний аналіз, який передбачає врахування не лише правильності виконання завдання, а й особливостей самого процесу діяльності. Аналізуються такі параметри, як темп роботи, характер помилок, здатність до самоконтролю та самокорекції, використання допомоги, стійкість уваги, рівень мотивації. Це дозволяє виявити не лише дефіцити, а й компенсаторні можливості дитини, які є основою для подальшої корекційної роботи. Кількісні показники при цьому мають допоміжний характер і не можуть бути єдиною підставою для висновків.

Інтерпретація отриманих даних здійснюється з урахуванням індивідуального профілю розвитку дитини та структури її порушень. Важливо уникати прямого порівняння з нормативними показниками, оскільки вони не завжди адекватно відображають можливості дітей із комплексними порушеннями. Натомість акцент робиться на виявленні співвідношення збережених і порушених функцій, визначенні провідного дефекту та вторинних відхилень, а також аналізі міжфункціональних зв'язків. Такий підхід дозволяє сформувати цілісне уявлення про особливості розвитку дитини та визначити основні

напрями психолого-педагогічного супроводу.

Практична значущість дослідження полягає в його безпосередній орієнтації на розробку індивідуальної програми розвитку. Отримані результати використовуються для визначення пріоритетних напрямів корекційно-розвивальної роботи, добору адекватних методів і засобів навчання, а також прогнозування динаміки розвитку дитини. Важливою умовою ефективності є міждисциплінарна взаємодія фахівців, зокрема психолога, логопеда, дефектолога, лікаря та педагогів, що забезпечує комплексний підхід до вирішення проблем дитини [2, с. 135].

Таким чином, специфіка дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку полягає у його системності, адаптивності, орієнтації на якісний аналіз та практичну спрямованість. Воно виходить за межі традиційної діагностики та виступає важливим інструментом розуміння індивідуальної траєкторії розвитку дитини, визначення її потенційних можливостей і створення умов для максимальної реалізації її здібностей у процесі навчання та соціалізації.

Висновки. Узагальнюючи результати аналізу специфіки та актуальності дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку, можна зробити висновок, що така діагностика є складним, багаторівневим процесом, який потребує системного та індивідуалізованого підходу. Вона виходить за межі традиційного оцінювання окремих функцій і спрямована на цілісне розуміння структури порушень, їх взаємозв'язків та впливу на загальний психічний розвиток дитини. Комплексний характер дослідження дозволяє не лише виявити наявні труднощі, а й визначити потенційні можливості та ресурси для подальшого розвитку. Важливо підкреслити, що ефективність такого дослідження значною мірою залежить від використання адаптованих методик, які враховують особливості сенсомоторного, мовленнєвого та когнітивного розвитку дітей цієї

категорії. Гнучкість у доборі завдань, можливість варіювання інструкцій і темпу роботи, а також врахування емоційного стану дитини забезпечують більш об'єктивні та достовірні результати. При цьому ключовим є не лише фіксація результату, а й аналіз процесу виконання завдань, що дозволяє глибше зрозуміти механізми порушень і визначити зону найближчого розвитку. Отримані в ході дослідження дані мають важливе практичне значення, оскільки виступають основою для розробки індивідуальних програм психолого-педагогічного супроводу. Вони дають змогу визначити пріоритетні напрями корекційно-розвивальної роботи, оптимізувати освітній процес та забезпечити більш ефективну соціалізацію дитини. Особливу роль відіграє міждисциплінарна взаємодія фахівців, яка дозволяє інтегрувати результати дослідження у цілісну систему допомоги.

Таким чином, дослідження дітей із комплексними порушеннями розвитку є не лише діагностичним інструментом, а й важливою складовою побудови ефективної стратегії підтримки дитини. Воно сприяє глибшому розумінню індивідуальної траєкторії розвитку, дозволяє своєчасно виявляти труднощі та визначати шляхи їх подолання, що в кінцевому результаті забезпечує підвищення якості життя дитини та її успішну інтеграцію в освітнє і соціальне середовище.

Література:

1. Журавльова Л. С. Нейропсихологічне обстеження як складова комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 33. С. 16-22.
2. Савелькова Г. Нейропсихологічна корекція порушень розвитку у дітей з РАС та РДУГ. *Психологічний журнал*. 2026. № (16). С. 133–137.
3. Vlasova O.I., Shevchuk V. Psychological and Pedagogical Support for the Quality of Life of Persons with Disabilities. *International Journal of Health Sciences Available online at www.sciencescholar.us* Vol. 6 No. 2, August 2022, pages: 1108-1122 e-ISSN: 2550-696X, p-ISSN: 2550-6978 <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6n2.11330>

УДК 316.6:316.48:159.98

**КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК
ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Ольга Лосієвська,

доктор психологічних наук, професор
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля

Прохор Луценко,

здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Психологія»
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля
м. Київ, Україна

Актуальність. Сучасний ритм життя та глобальні процеси цифрової трансформації формують нову соціокультурну реальність, у якій від особистості очікується постійна активність, адаптивність та здатність до ефективної діяльності в умовах високої конкуренції, змінності та невизначеності. Прагнення до результативності поступово перетворюється на соціальний імператив, через що особистість нерідко сприймається не як самоцінна сутність, а як інструмент досягнення цілей, чия значущість визначається продуктивністю у професійній, міжособистісній та інших сферах. Як зазначає Є. В. Карпенко, неспроможність раціонально розподіляти часові ресурси, відсутність кордонів між приватною, навчальною та трудовою сферами, а також безперервна включеність у цифровий інформаційний потік призводять до накопичення хронічної перевтоми та стресу, що порушує гармонійне функціонування особистості у ключових сферах її буття. Хронічний дистрес перетворюється на один із центральних факторів загрози психологічному благополуччю суб'єктів освітньої діяльності. Ментальне здоров'я розглядається як системне та динамічне явище, що охоплює фізичний, емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти,

а тому його збереження в умовах освітнього середовища набуває стратегічного значення. Полікультурність сучасного простору, надлишок інформаційних потоків та проникнення соціальних медіа у повсякденне життя породжують нові ризики ескалації напруги та деструктивних зіткнень у взаємодії. Означені виклики зумовлюють необхідність теоретичного осмислення тих психологічних ресурсів особистості, які здатні виступати дієвими чинниками збереження ментального здоров'я в освітньому просторі.

Мета дослідження: розглянути конфліктологічну компетентність, як системний чинник підтримки ментального здоров'я учасників освітнього процесу.

Результати дослідження. В окреслених умовах актуалізується завдання цілеспрямованого розвитку конфліктологічної компетентності, як інтегральної здатності особистості аналізувати, прогнозувати й конструктивно розв'язувати конфлікти. Вона включає когнітивний (знання про природу конфліктів), операційно-діяльнісний (уміння обирати оптимальні стратегії поведінки) та особистісний (самоконтроль, адекватна самооцінка, креативність) компоненти, що разом забезпечують ефективність соціальної та професійної взаємодії [11]. Важливим її аспектом виступає розвиток навичок ненасильницького спілкування й уміння передбачати наслідки конфліктів, що сприяє формуванню продуктивному стилю професійної діяльності. Конфліктологічна компетентність виступає значущим регулятором психологічного благополуччя суб'єктів освітньої діяльності, оскільки вміння особистості продуктивно долати суперечності послаблює інтенсивність тривалого стресового навантаження та напруги у стосунках, що є необхідною умовою збереження ментального здоров'я [6].

Особливу роль у формуванні конфліктологічної компетентності

відіграють soft skills, адже саме вони забезпечують адаптивність і продуктивність у міжособистісній взаємодії. Як доводять О. В. Повстин і М. М. Козяр, наявність таких умінь, як лідерство, командна робота, навички переговорів та креативність, формує соціальну компетентність особистості, яка є однією з базових складових управлінської компетентності [12]. Soft skills нерозривно пов'язані з умінням керувати власними емоціями та налагоджувати ефективну комунікацію, емоційний інтелект є психологічною основою цього конструкту. Без уміння усвідомлювати й регулювати емоції, проявляти емпатію та підтримувати самоконтроль неможливо ефективно застосовувати навички переговорного процесу, лідерства чи командної взаємодії.

Емоційний інтелект дедалі частіше можна визначити, як підґрунтя розвитку soft skills. Дослідження І. О. Кінас підкреслюють, що високий рівень емоційного інтелекту безпосередньо пов'язаний із проявами професійної стійкості, умінням приймати рішення в умовах невизначеності та профілактикою емоційного вигорання. Важливо й те, що емоційний інтелект не є вродженою характеристикою, його можна цілеспрямовано розвивати за допомогою тренінгів, коучингу та розвитку емоційної рефлексії [9]. Емоційний інтелект виступає ключовим чинником психологічної адаптації особистості до нових викликів, він є складовою емоційної стійкості та продуктивної взаємодії у ситуаціях невизначеності. Деніел Гоулман, популяризуючи поняття емоційного інтелекту, наголошував, що здатність розпізнавати, розуміти та регулювати емоції доповнює загальний інтелект, підсилюючи його практичну реалізацію. Структурно емоційний інтелект охоплює такі компоненти:

1. Самосвідомість – здатність усвідомлювати й ідентифікувати власні емоційні стани та розпізнавати емоції інших;

2. Самомотивація – уміння залучати емоції для активізації когнітивних процесів, зокрема уваги, пам'яті та творчого мислення;
3. Емпатія – вміння аналізувати причини виникнення емоцій і розуміти їхню динаміку;
4. Саморегуляція – здатність свідомо контролювати власні емоційні реакції, долати імпульсивність і підтримувати емоційну стабільність;
5. Соціальні навички – вміння будувати ефективні взаємини, налагоджувати конструктивну комунікацію та співпрацювати в команді [4].

Розгляд емоційного інтелекту виключно крізь призму професійної ефективності є недостатнім, адже сучасні дослідження доводять його безпосередній зв'язок із ментальним здоров'ям особистості. Як обґрунтовує Н. А. Басюк, емоційний інтелект є особистісним ресурсом, здатним протидіяти виникненню стресу, депресії, тривоги та невротичних станів, а також запобігати розвитку адиктивної поведінки й емоційного вигорання. Дослідницею наводяться дані Дж. Сіаррочі, Ф. П. Діна та С. Андерсона, які на основі експериментальних матеріалів констатували, що апатично-депресивні стани значно частіше спостерігаються серед осіб, нездатних регулювати власні емоційні стани та адекватно зчитувати й інтерпретувати емоції інших, тоді як розвинений емоційний інтелект виступає системним захисним бар'єром на шляху до виникнення психічних дисфункцій [2]. У цьому зв'язку емоційний інтелект постає особистісною передумовою формування конфліктологічної компетентності, оскільки передбачає здатність розпізнавати й регулювати власні емоційні стани та водночас точно зчитувати емоційний стан співрозмовника, особистість отримує можливість переводити конфліктну взаємодію у конструктивне русло, тим самим знижуючи хронічні психоемоційні навантаження, що є

одним із провідних чинників погіршення ментального здоров'я [6]. Високий рівень емоційного інтелекту характеризується наявністю у людини чітко сформованих цінностей та усвідомлених настанов, які визначають її вибір поведінки у різних життєвих ситуаціях. Такий вибір відбувається природно, без надмірних вольових зусиль, оскільки базується на добре розвинених соціальних навичках і внутрішній мотивації [7].

Особливої значущості ця закономірність набуває в освітньому середовищі. Цілеспрямоване підвищення рівня емоційного інтелекту суб'єктів освітнього середовища постає, як пріоритетний напрям зміцнення ментального здоров'я та освітньої системи в цілому. Формування здатності розуміти й регулювати емоції сприяє створенню безпечного і підтримуючого середовища, яке само по собі є профілактичним щодо психоемоційних порушень [8]. Конфліктологічна компетентність та емоційний інтелект функціонують як взаємодоповнююча психологічна система, якщо емоційний інтелект забезпечує здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу в напружених ситуаціях, то конфліктологічна компетентність реалізує цей ресурс у конкретних діях міжособистісної взаємодії. Саме тому розвиток цього комплексу виходить за межі суто професійної чи управлінської ефективності, стаючи фундаментом для формування підтримуючого соціального середовища. Як зазначають Ю. О. Асєєва, Н. А. Ковальська та П. П. Нікіфорова, для молоді, яка переживає умови воєнного стану та пролонгованої невизначеності, відчуття соціальної приналежності є ключовим захисним ресурсом, що помітно знижує тривожні та депресивні прояви, особливо значущими виявляються горизонтальні зв'язки, з однолітками та друзями [1]. Це підкреслює, що вміння будувати продуктивну міжособистісну взаємодію, яка формується через розвиток емоційного інтелекту та конфліктологічної

компетентності, становить той психологічний механізм, який забезпечує збереження ментального здоров'я в освітньому середовищі.

Важливою практичною площиною прояву емоційного інтелекту є вибір стратегії поведінки у конфлікті. У науковій літературі описано п'ять базових стратегій (за моделлю Томаса–Кілмана): конкуренція, уникнення, пристосування, компроміс і співробітництво. Як підкреслюють О. В. Жмай та О. І. Конопля, саме рівень емоційного інтелекту визначає схильність особистості до тієї чи іншої стратегії: низький рівень емоційного інтелекту корелює з перевагою вибору стратегій уникнення чи конкуренції у конфлікті, а високий рівень емоційного інтелекту сприяє вибору співробітництва та пошуку взаємовигідних рішень [5]. За даними С. О. Гарькавця та Л. П. Волченко, конфліктологічна компетентність реалізується через поведінку, яка спрямована на утвердження взаємної поваги, досягнення спільного рішення та обмеження деструктивних наслідків протистояння [3], що підкреслює взаємодію емоційного інтелекту і конфліктологічної компетентності як психологічного фундаменту конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях. О. Г. Лосієвська та А. О. Ляшко зазначають, що продуктивне врегулювання конфліктів в освітньому просторі передбачає не лише особистісні психологічні ресурси навичок ненасильницької взаємодії, а й цілеспрямоване створення інституційного середовища, де співпраця, толерантність і взаємоповага закріплені як норми культури взаємодії [10].

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє обґрунтувати, що конфліктологічна компетентність є системним чинником збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу. Оскільки ментальне здоров'я у межах комплексного підходу визначається як стан гармонії особистості з собою та навколишнім світом, де конструктивні стосунки з оточенням є ключовим показником

соціального благополуччя, проблему конфліктності слід розглядати в нерозривному зв'язку з психоемоційною стабільністю людини. Конфліктологічна компетентність, емоційний інтелект і soft skills утворюють взаємозалежний психологічний комплекс: через розвиток саморегуляції, емпатії та навичок конструктивної взаємодії вони формують той особистісний ресурс, який забезпечує стійкість до хронічного стресу, здатність підтримувати якісні міжособистісні зв'язки та успішно адаптуватися до складних викликів сьогодення. Системне формування конфліктологічної компетентності в освітньому просторі виходить за межі комунікативної ефективності й постає як стратегічний пріоритет підтримки ментального здоров'я, що перетворює його збереження з пасивного стану на активну, свідомо сформовану здатність особистості жити у злагоді з собою та соціальним оточенням.

Література:

1. Асеева Ю. О., Ковальська Н. А., Нікіфорова П. П. Соціальна підтримка та копінг-ресурси в регуляції тривожності молоді. *Ментальне здоров'я*. 2026. № 1. С. 3–8.
2. Басюк Н. А. Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу : навчальний посібник. Житомир, 2024. 140 с.
3. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення: навч.-метод. посіб. Харків: Друкарня Мадрид, 2020. 92 с.
4. Гоулман Деніел. Емоційний інтелект. Харків: Віват, 2020. 512 с.
5. Жмай О. В., Конопля О. І. Стратегії поведінки в конфлікті: види, сутність та взаємозв'язок з емоційним інтелектом. *Економіка: реалії часу*. 2019. № 6. С. 68–76.
6. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024.
7. Карпенко Є. В. Емоційний інтелект як фактор особистісного життєздійснення. *Психологічні перспективи*. 2017. № 30. С. 50–63.
8. Києнко-Романюк Л. А., Пилявець Н., Кієнко-Романюк Т. Емоційний інтелект школярів, педагогів та керівників як стратегічний ресурс публічного управління освітою в умовах воєнного стану та в період повоєнного відновлення. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2025. № 8.
9. Кінас І. О. Емоційний інтелект як ключовий софт-скіл сучасного співробітника. *Національні інтереси України*. 2025. № 11. С. 567–578.

10. Лосієвська О., Ляшко А. Неконфліктне середовище закладу вищої освіти як складова успішності організації освітнього процесу. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2021. № 4. С. 46–51.
11. Медвідь М. О., Кондратюк С. М. Конфліктологічна компетентність як уміння конструктивного розв'язку конфліктів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 228–231.
12. Повстин О. В., Козяр М. М. Значення «Soft skills» у формуванні управлінської компетентності у галузі безпеки людини. *Вісник ЛБДУБЖД*. 2019. № 20. С. 122–126.
13. Чубова А. Збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вересень*. 2026. Т. 108, № 1.

УДК 159.9:316.6:364.62

ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК РЕСУРС ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Елліна Панасенко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Софія Березка,

кандидат психологічних наук, доцент
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність дослідження зумовлена зростанням складності сучасного соціального середовища, що супроводжується підвищеним рівнем стресу, тривожності та психоемоційного напруження у різних груп населення. Сучасні виклики, зокрема соціально-політична нестабільність, воєнні події та інформаційне перевантаження, вимагають переосмислення традиційних підходів до надання психологічної допомоги. У цих умовах особливої значущості набуває інтегративна психологія, яка поєднує різні теоретичні підходи та практичні методи в єдину цілісну систему. Такий підхід дозволяє враховувати багатовимірність психічних процесів і забезпечує більш

гнучке реагування на індивідуальні потреби особистості. Інтегративна психологія сприяє підвищенню ефективності психологічної допомоги завдяки поєднанню когнітивних, емоційних, поведінкових та соціокультурних аспектів функціонування людини. Інтегративна психологія орієнтована не лише на подолання психічних розладів, а й на розвиток ресурсного потенціалу особистості та її здатності до адаптації. Таким чином, дослідження можливостей інтегративної психології у сучасній практиці є своєчасним і науково обґрунтованим.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності інтегративної психології та визначенні її ролі як ефективного ресурсу підвищення результативності психологічної допомоги в умовах сучасних соціальних викликів, а також у розкритті можливостей застосування інтегративного підходу в практиці психологічного консультування і психотерапії.

Результати дослідження. Інтегративна психологія як сучасний науковий напрям ґрунтується на ідеї цілісного розуміння психіки людини, що передбачає поєднання різних теоретичних підходів, методологій та практик. Одним із ключових засновників інтегративного підходу є К. Вілбер, який розробив концепцію інтегральної теорії як метапарадигми, що синтезує досягнення філософії, психології, соціології та духовних традицій. К. Вілбер запропонував модель AQAL (all quadrants, all levels, all lines, all states, all types), яка відображає багатовимірність людського досвіду та дозволяє аналізувати психічні явища з різних перспектив. Важливою особливістю цієї моделі є визнання рівноцінності суб'єктивного, міжсуб'єктивного, об'єктивного та системного вимірів реальності, що дає змогу подолати редукціонізм, притаманний традиційним підходам у психології [5].

Інтегральна психологія К. Вілбера орієнтована не лише на пояснення психічних процесів, а й на розвиток свідомості та

особистісного потенціалу. Науковець підкреслює, що жодна окрема теорія не може повністю описати складність людської психіки. Саме тому інтегративний підхід передбачає включення різних точок зору в єдину систему. У межах цієї концепції особистість розглядається як динамічна система, що постійно розвивається. Важливим є також акцент на стадіях розвитку свідомості, які визначають спосіб сприйняття світу. Інтегральна теорія визнає значущість як раціональних, так і трансраціональних форм досвіду та інтегрує досягнення західної науки та східних духовних практик. Такий підхід дозволяє більш глибоко зрозуміти природу психічного здоров'я. Крім того, інтегральна психологія сприяє формуванню нової культури мислення, орієнтованої на цілісність, що забезпечує методологічну основу для інтеграції різних напрямів психотерапії. Це особливо актуально в умовах сучасних соціальних викликів. Інтегральна модель дозволяє враховувати індивідуальні, соціальні та культурні чинники розвитку особистості. Таким чином, підхід К. Вілбера є фундаментом для розвитку інтегративної психології як науки і практики, що відкриває нові можливості для підвищення ефективності психологічної допомоги. У цілому інтегральна психологія формує нову парадигму, що відповідає складності сучасного світу [5].

Подальший розвиток інтегративної психології знайшов відображення у працях Дж. Даффі, який розглядає інтегральну теорію як основу реформування системи психічного здоров'я. Науковець наголошує на обмеженості біологічної парадигми психіатрії, яка не враховує багатовимірність людського досвіду. Інтегральна модель, на його думку, розширює традиційний біопсихосоціальний підхід, що дозволяє інтегрувати різні рівні аналізу – від нейробіологічного до культурного. Дж. Даффі підкреслює важливість урахування суб'єктивного досвіду пацієнта, що сприяє більш глибокому розумінню

природи психічних розладів [1].

Інтегральна психіатрія орієнтована не лише на лікування, а й на розвиток людини, що включає різні методи – медикаментозні, психотерапевтичні, соціальні та духовні. Особливу увагу приділено міждисциплінарній взаємодії фахівців, що дозволяє забезпечити комплексний підхід до надання допомоги. Дж. Даффі також акцентує увагу на необхідності врахування соціального контексту. Інтегральний підхід сприяє формуванню більш гуманної системи охорони психічного здоров'я, який дозволяє враховувати культурні та індивідуальні особливості пацієнтів. Дослідник підкреслює значення розвитку ресурсів особистості. Інтегральна модель сприяє підвищенню адаптивності людини, враховує вплив сучасних технологій на психіку. Дж. Даффі розглядає інтегральну теорію як інструмент подолання кризи психічного здоров'я. Такий підхід відповідає вимогам сучасного суспільства. У результаті інтегральна психіатрія виступає ефективною альтернативою традиційним моделям, що забезпечує більш цілісне розуміння психічного здоров'я [1].

Ідеї інтеграції в психотерапії розкриваються також у роботі К. Еубенкс і М. Голдфріда, які пропонують принцип-орієнтований підхід до інтеграції психотерапевтичних методів. Науковці підкреслюють, що сучасна психотерапія характеризується різноманіттям підходів, які потребують узгодження. Вони пропонують відмовитися від жорсткого дотримання окремих шкіл на користь загальних принципів. Такий підхід дозволяє підвищити ефективність психотерапевтичного процесу. Принципи виступають універсальною основою для поєднання різних методів, що сприяє гнучкості та адаптивності терапевтичної роботи [2].

К. Еубенкс і М. Голдфрід наголошують на важливості емпіричної обґрунтованості методів і підкреслюють роль

терапевтичного альянсу. Інтеграція дозволяє враховувати індивідуальні потреби клієнта, що забезпечує персоналізований підхід до лікування. Принцип-орієнтована інтеграція сприяє подоланню фрагментарності знань, що дозволяє об'єднати різні теоретичні моделі. Дослідники підкреслюють значення міждисциплінарного підходу, адже інтеграція сприяє розвитку нових форм психотерапії. Вона також забезпечує більш ефективне використання ресурсів. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до психологічної допомоги, що дозволяє підвищити якість терапевтичних інтервенцій. У результаті принцип-орієнтована інтеграція виступає важливим напрямом розвитку психологічної практики, що узгоджується з ідеями інтегративної психології [2].

Інтегративний підхід у викладанні психології розглядається у роботі Р. Гріггса та П. Марека, які пропонують модель «System First». Науковці критикують традиційну структуру навчання, що подає психологію як набір окремих тем та підкреслюють необхідність формування цілісного бачення психологічної науки. Запропонована модель ґрунтується на розумінні психіки як єдиної системи, що дозволяє студентам краще усвідомити взаємозв'язки між різними аспектами психології. Інтегративний підхід сприяє формуванню системного мислення, підвищує здатність до застосування знань на практиці. Р. Гріггс та П. Марек наголошують на проблемі «інертних знань», а інтеграція допомагає подолати цю проблему, що забезпечує більш глибоке розуміння матеріалу. Модель «System First» дозволяє об'єднати різні галузі психології, що сприяє розвитку критичного мислення. Інтегративний підхід також підвищує мотивацію студентів і робить навчання більш осмисленим. Дослідники підкреслюють значення практичної спрямованості знань, адже інтеграція дозволяє застосовувати знання у реальному житті. Це відповідає сучасним освітнім вимогам і в результаті інтегративний підхід виступає

ефективним інструментом підготовки фахівців, сприяє формуванню професійної компетентності психологів [3].

Подальший розвиток інтегративної психології представлений у роботі Г. Шипека, В. Айхорна та Г. Штрунка, які розглядають клінічну психологію як динамічну систему. Автори пропонують системний підхід до розуміння психічних процесів та підкреслюють нелінійний характер психічних явищ. Психіка розглядається як самоорганізована система, що дозволяє пояснити складність психічних розладів і враховувати взаємодію різних факторів. Науковці наголошують на значенні динаміки змін. Психотерапія розглядається як процес трансформації системи, що дозволяє підвищити ефективність лікування. Системний підхід сприяє індивідуалізації допомоги і враховувати контекст розвитку особистості [4].

Г. Шіпек, В. Айхорн та Г. Штрунк підкреслюють значення зворотного зв'язку, що забезпечує адаптивність терапевтичного процесу. Інтеграція різних методів сприяє досягненню кращих результатів та дозволяє враховувати складність психічних процесів. Системний підхід також сприяє розвитку нових методів діагностики, що відповідає сучасним науковим тенденціям. У результаті інтегративна клінічна психологія виступає перспективним напрямом розвитку науки і забезпечує більш глибоке розуміння психіки людини [4].

Подальша розробка означеної проблематики дозволяє обґрунтувати інтегративну психологію як складну політеоретичну та поліпарадигмальну систему, що функціонує на засадах синтезу різнорівневих пояснювальних моделей психічного. Її концептуальна цінність полягає у подоланні редукціоністських тенденцій та забезпеченні багатовекторного аналізу психічних явищ у координатах індивідуального, міжособистісного та соціокультурного вимірів. У

межах інтегративного підходу психічна реальність постає як динамічна, відкрито організована система, що перебуває у стані постійної взаємодії із середовищем. Така інтерпретація дозволяє переосмислити природу психологічної допомоги як процесу, спрямованого не лише на редукцію симптоматики, а й на активізацію внутрішніх ресурсів особистості.

Водночас інтегративна психологія створює підґрунтя для конструювання гнучких терапевтичних стратегій, що враховують індивідуальні відмінності та контекстуальні чинники розвитку. Принципово важливим є положення про необхідність синхронного врахування когнітивних, емоційних, поведінкових та екзистенційних аспектів функціонування особистості. Це забезпечує більш глибоке розуміння складних психічних станів та підвищує ефективність інтервенцій. Інтегративний підхід також передбачає варіативність методів впливу залежно від рівня розвитку клієнта та специфіки його життєвої ситуації. Така методологічна гнучкість дозволяє уникнути догматизму та підвищує адаптивність психологічної практики.

Важливим аспектом є також інтерпретація особистості як суб'єкта саморегуляції та саморозвитку, що здатний до трансформації власного досвіду. У цьому контексті інтегративна психологія виступає як концептуальний інструмент моделювання індивідуальних траєкторій розвитку. Вона дозволяє поєднувати діагностичні, корекційні та розвивальні функції психологічної допомоги в єдину систему. Особливої значущості набуває включення соціокультурного контексту як детермінанти психічного функціонування. Це сприяє формуванню більш комплексного підходу до аналізу поведінки та переживань. Інтегративна парадигма також орієнтована на міждисциплінарну взаємодію, що розширює межі психологічного знання. Вона забезпечує концептуальну єдність різних напрямів психології. Таким чином, інтегративна психологія постає як методологічно обґрунтована основа

модернізації сучасної психопрактики. Вона дозволяє системно осмислювати складні феномени психічного життя. Такий підхід відкриває нові перспективи для підвищення ефективності психологічної допомоги.

У контексті подальшої теоретико-прикладної розробки інтегративної психології доцільним є акцент на її потенціалі як інструменту оптимізації професійної діяльності психолога. Передусім, це передбачає формування інтегративного стилю мислення, що характеризується здатністю до синтезу різномірної інформації та побудови багаторівневих інтерпретацій. Такий стиль мислення забезпечує можливість адекватного реагування на складні та нестандартизовані запити клієнтів. Важливим є також розвиток професійної рефлексії як механізму саморегуляції діяльності психолога. Інтегративний підхід вимагає високого рівня усвідомлення власних теоретичних позицій та їх критичного переосмислення, що сприяє підвищенню якості прийняття професійних рішень.

Окрім того, інтегративна психологія передбачає активне використання міждисциплінарних ресурсів, що розширює можливості психопрактики. Особливо перспективним є поєднання психологічних, медичних та соціальних підходів у роботі з клієнтом, що дозволяє враховувати комплексний характер психічних порушень. У межах інтегративної моделі особлива увага приділяється індивідуалізації психологічної допомоги. Це забезпечує більш точне врахування потреб і можливостей клієнта. Водночас важливим є розвиток нових діагностичних інструментів, що відповідають інтегративній парадигмі. Такі інструменти мають враховувати як кількісні, так і якісні показники.

Інтегративна психологія також відкриває перспективи для використання цифрових технологій у психопрактиці. Це дозволяє

розширити доступ до психологічної допомоги. Разом із тим, необхідним є збереження гуманістичної спрямованості діяльності психолога. Інтегративний підхід дозволяє поєднувати технологічні можливості з ціннісними орієнтаціями. У результаті формується нова модель психологічної допомоги, що відповідає вимогам сучасності, що характеризується системністю, гнучкістю та ефективністю. Таким чином, інтегративна психологія виступає перспективним напрямом розвитку психологічної науки і практики. Її подальше дослідження є необхідною умовою підвищення якості психологічної допомоги.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, слід зазначити, що інтегративна психологія постає як методологічно обґрунтована та практично значуща парадигма сучасної психологічної допомоги. Її застосування забезпечує цілісне розуміння психічних процесів і дозволяє ефективно поєднувати різні теоретичні підходи та методи впливу. Інтегративний підхід сприяє підвищенню адаптивності психологічної практики та індивідуалізації допомоги відповідно до потреб клієнта, орієнтує психологічну діяльність на розвиток ресурсного потенціалу особистості та забезпечення її психологічного благополуччя. Таким чином, інтегративна психологія є перспективним напрямом, що відповідає сучасним викликам і потребує подальшого наукового осмислення та впровадження у практику.

Література:

1. Duffy, J. (2020). A primer on integral theory and its application to mental health care. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/345333616_A_Primer_on_Integral_Theory_and_Its_Application_to_Mental_Health_Care
2. Eubanks, C. F., & Goldfried, M. R. (2019). Principle-based approaches to psychotherapy integration. In J. C. Norcross & M. R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration* (3rd ed., pp. 49–66). Oxford University Press. <https://www.stonybrook.edu/commcms/psychology/pdfs/faculty/Ch%204%20Eubanks%20and%20Goldfried%20.pdf>
3. Griggs, R. A., & Marek, P. (2021). *System First: An integrative approach to introductory psychology*. Teaching of Psychology. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00986283211058659>

4. Schiepek, G., Aichhorn, W., & Strunk, G. (2018). Steps toward an integrative clinical systems psychology. *Frontiers in Psychology*, 9, 1616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01616>
5. Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala Publications. 822 p.

УДК УДК 159.98:615.851:76.026.6(477)

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОРІГАМІ В СИСТЕМІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Елліна Панасенко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет
м. Дніпро, Україна

Марина Тесленко,

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Проблема психоемоційного виснаження, тривожності та потреби в доступних засобах саморегуляції сьогодні є надзвичайно гострою для України. За оцінкою ВООЗ, упродовж останнього року понад 70% опитаного дорослого населення України повідомляли про симптоми тривоги, депресії або сильного стресу; водночас лише кожен п'ятий звертався по фахову допомогу. UNICEF також фіксує, що війна істотно погіршує психічне благополуччя дітей: близько 1,5 млн дітей в Україні перебувають у ризику депресії, тривоги та інших психічних розладів, а 61% батьків помічають у дітей ознаки стресу, зокрема порушення сну. За таких умов особливої ваги набувають недорогі, безпечні та легко впроваджувані практики психологічної підтримки, серед яких орігамі, що має перевагу поєднання творчості, дрібної моторики, уваги, символічного самовираження та відчуття контролю над результатом. Емпіричні дослідження показують, що застосування орігамі-терапії

може знижувати рівень тривоги у дітей, а систематичне використання папероскладання пов'язують також із помірним покращенням когнітивних і візуально-просторових показників [3; 5; 6].

Мета дослідження є обґрунтування потенціалу арттерапії у напрямку орігамі як засобу психологічної підтримки, емоційної стабілізації та розвитку резилієнтності особистості.

Війна призводить не лише до індивідуального ПТСР, а й до морального страждання, втрати спільної гідності та послаблення соціальних зв'язків, а отже, потребує таких форм допомоги, які працюють не тільки з індивідуальним переживанням, а й із колективним досвідом [2]. Психологічний супровід є цілісною, пролонгованою, недирективною системою підтримки людини в реальному житті. Саме така логіка добре узгоджується з арттерапевтичними практиками, де важливий не лише кінцевий продукт, а й безпечний процес переживання, самовираження й поступового відновлення внутрішньої рівноваги. Орігамі-терапія у соціально-психологічній реабілітації в умовах воєнного стану є продуктивною, оскільки ця практика одночасно залучає увагу, мислення, емоційне проживання, тілесну зосередженість і символічну дію. Іншими словами, орігамі може виступати як міст між когнітивним упорядкуванням переживань і м'яким емоційним самовираженням.

Мистецтво орігамі є одним із найунікальніших напрямів арттерапії, оскільки воно гармонійно об'єднує естетику, фізичну зосередженість та глибокий психоемоційний вплив. Основна ідея цього методу полягає у створенні витончених форм шляхом поетапного згинання паперового аркуша за спеціальною схемою, без допомоги клею чи ріжучих інструментів. У межах арттерапії орігамі виступає не лише декоративно-прикладним мистецтвом, але й ефективним засобом для самовираження, символічного опрацювання емоцій, формування

внутрішньої гармонії та зцілення. Процес складання потребує зосередженості, точності, послідовності та уваги до дрібниць, що, у свою чергу, сприяє стабілізації психоемоційного стану та відновленню душевної рівноваги [1].

У контексті арттерапії, орігамі доцільно розглядати як метод, що має щонайменше чотири психотерапевтичні ресурси. Перший – структурування внутрішнього стану: послідовність згинів, повторюваність дій і чіткий алгоритм зменшують хаотичність переживань та сприяють концентрації. Другий – сенсомоторна регуляція: робота руками, контроль дрібних рухів і тактильна взаємодія з папером можуть знижувати нервові напруження. Третій – символізація досвіду: створений образ (журавель, квітка, човен, серце, зірка) дає можливість безпечно «винести назовні» емоцію, надію, втрату чи бажання. Четвертий – досвід завершеності й успіху, особливо важливий для дітей, підлітків, ВПО, ветеранів і осіб у стані емоційного виснаження [3].

Практична цінність орігамі-терапії полягає ще й у її доступності для освітнього середовища, інклюзивної практики, груп підтримки та коротких занять зі стабілізації емоційного стану. У роботі з дітьми орігамі може використовуватися для зниження тривожності, розвитку довільної уваги, формування терпіння та відчуття безпеки через ритуалізовану творчу дію. У роботі з дорослими цей спосіб допомагає переключитися з травматичних переживань на контрольовану діяльність, зниження напруження, відновлення суб'єктності та запуску діалогу про пережите через створений образ. Дослідження з госпіталізованими дітьми засвідчили статистично значуще зниження тривоги після застосування орігамі-терапії, а оглядова праця 2025 року вказує на перспективність орігамі як терапевтичного інструменту, хоча й підкреслює потребу в ширших і методологічно сильніших

дослідженнях [4].

Окрім того, орігамі відіграє важливу роль у розвитку внутрішньої дисципліни та терпіння, адже створення паперових виробів вимагає концентрації, точності й наполегливості. Поступовий процес складання моделей допомагає розвивати здатність завершувати розпочаті справи, що особливо корисно для людей із низьким рівнем мотивації чи заниженою самооцінкою. Використання стандартних схем орігамі позитивно впливає на когнітивні здібності, зокрема покращує пам'ять, логічне мислення, послідовність дій і навички планування. Крім того, робота з папером стимулює сенсорну чутливість та посилює зв'язок між дрібною моторикою і здатністю до емоційної саморегуляції.

Для багатьох людей складання орігамі стає символом внутрішніх змін: із простого аркуша паперу народжується нова форма, що втілює перетворення особистості. У межах групової взаємодії орігамі сприяє налагодженню ефективної комунікації, формуванню співпраці, підтримки та безконфліктного спілкування. Фігурки можна обмінювати, дарувати або разом створювати композиції, що формує відчуття єдності й зміцнює зв'язки між людьми. Ця практика також вчить приймати помилки: неправильно зроблений згин не сприймається як невдача, а радше як частина творчого процесу, що сприяє розвитку гнучкості мислення та адаптивності [1].

Творчі групові практики сприяють соціальному відновленню, почуттю належності та взаємної підтримки. Це особливо важливо для внутрішньо переміщених осіб, дітей, ветеранів, педагогів та всіх, хто переживає хронічний стрес. Арттерапія працює як засіб сублімації колективної травми, тобто перетворення болю й напруження на творчу, соціально корисну діяльність. Саме це є психологічним механізмом, через який орігамі може виступати інструментом внутрішнього відновлення особистості та громади. Орігамі може легко

впроваджуватися в школах, центрах підтримки, лікарнях, реабілітаційних установах і навіть в онлайн-форматі [2].

Висновок. Отже, орігамі як напрям арттерапії має значний потенціал у системі психологічної підтримки населення в умовах сучасних кризових викликів. Поєднання сенсомоторної активності, творчого самовираження, символізації переживань та структурованої діяльності робить цю практику ефективним засобом зниження тривожності, стабілізації емоційного стану й розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Особливої актуальності орігамі-терапія набуває у роботі з дітьми, внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, педагогами та людьми, які переживають хронічний стрес. Простота впровадження, доступність матеріалів і можливість використання в індивідуальному, груповому та онлайн-форматі дозволяють розглядати орігамі як перспективний інструмент сучасної психосоціальної реабілітації.

Література:

1. Панасенко Е.А., Березка С.В. Теорія і практика арттерапії : навчально методичний посібник (електронне видання). Дніпро-Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2025. 175 с.
2. Тесленко М., Шевчук В., Клевака Л. Healing collective trauma through the arts: A predominantly online, multimodal trial in Ukraine // *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2026. Vol. 10, Iss. 1. Article 100635. DOI: 10.1016/j.ejtd.2026.100635.
3. Mahalakshmi, B., Subramanian, N. S., Goswami, P. C., Chaudhary, D. S., Attur, S. K., Attur, K. Effectiveness of Origami Therapy in Reducing Anxiety among Hospitalized Children: A Quasi-Experimental Study // *Journal of Pharmacy and Bioallied Sciences*. 2025. Vol. 17, Suppl. 2. P. S1236–S1238. DOI: 10.4103/jpbs.jpbs_1940_24. URL: https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_1940_24 (дата звернення: 10.04.2026).
4. Mendonça, A. R., Carvalho, J. S. A. de, Landeira-Fernandez, J., Nórte, C. E. Cognitive intervention through the use of origami: a systematic review // *Discover Psychology*. 2025. Vol. 5, Article 120. DOI: 10.1007/s44202-025-00450-4. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44202-025-00450-4> (дата звернення: 10.04.2026).
5. UNICEF. *Situation Analysis of Children in Ukraine 2024* [Електронний ресурс]. Kyiv : UNICEF Ukraine Country Office, 2024. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/49206/file/UNICEF_SitAn_2024_ENG.pdf.pdf (дата звернення: 10.04.2026).

6. World Health Organization Regional Office for Europe. *Health needs assessment of the adult population in Ukraine: survey report: April 2025* [Електронний ресурс]. Copenhagen : WHO Regional Office for Europe, 2025. 50 p. URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-6904-46670-80597> (дата звернення: 10.04.2026).

УДК 159.91:616.89-008.441.44:612.821

**СИМПАТИЧНА ГІПЕРАКТИВАЦІЯ ЯК
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ МАРКЕР ТРИВОЖНОСТІ
ТА ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ**

Кіра Седих,
доктор психологічних наук, професор
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Марина Тесленко
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність теми зумовлена різким зростанням психоемоційного навантаження в останні роки та потребою в об'єктивних, психофізіологічно верифікованих маркерах тривожності й хронічного стресу. За оцінками ВООЗ [7], в Україні близько 9,6 млн людей перебувають у ризику або вже мають психічні розлади, а 3,9 млн переживають симптоми помірної чи тяжкої вираженості; у 2025 році ВООЗ також повідомляла, що понад 70% опитаних дорослих упродовж попереднього року мали симптоми тривоги, депресії або сильного стресу. Окремо, за даними КМІС [1], у 2024 році 87% українців пережили щонайменше одну стресову ситуацію, а лише 10% не мали таких переживань. На цьому тлі сучасні дослідження дедалі частіше розглядають симпатичну гіперактивацію як об'єктивний індикатор дезадаптації. Для тривожних розладів і хронічного стресу характерні вегетативний дисбаланс, зниження варіабельності серцевого ритму та

посилення симпатичного впливу. Отже, вивчення симпатичної гіперактивації є важливим як для ранньої діагностики, так і для розроблення профілактичних і корекційних підходів в умовах тривалого воєнного стресу.

Проблематика симпатичної гіперактивації як психофізіологічного маркера тривожності та хронічного стресу активно розробляється у межах психофізіології, нейронауки та клінічної психології. У сучасних дослідженнях значна увага приділяється вивченню функціонування вегетативної нервової системи, зокрема балансу між симпатичним і парасимпатичним відділами. Провідні міжнародні емпіричні роботи [6] демонструють, що тривожні та депресивні розлади супроводжуються стійким зниженням варіабельності серцевого ритму та підвищенням симпатичної активності, що розглядається як об'єктивний біомаркер дезадаптації організму. У цьому контексті особливого значення набуває концепція алостатичного навантаження, яка пояснює накопичення фізіологічного виснаження внаслідок тривалого стресу. Водночас, попри значний обсяг емпіричних результатів, залишається недостатньо розкритим питання впливу тривалих соціально-екстремальних умов, зокрема війни, на хронічну дисрегуляцію автономних процесів.

У сучасних українських реаліях вегетативна нервова система функціонує в умовах стійкої дезрегуляції, зумовленої підвищеним рівнем тривожності. Постійна загроза життю, невизначеність майбутнього та пролонговане психоемоційне напруження спричиняють домінування симпатичного тону, що перешкоджає відновлювальним процесам організму. Таким чином, симпатична гіперактивація виступає не лише індикатором поточного стану, а й механізмом підтримання хронічного стресу, що актуалізує необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні

симпатичної гіперактивації як психофізіологічного маркера тривожності та хронічного стресу, а також у висвітленні впливу тривалих соціально-екстремальних умов, зокрема війни, на хронічну дисрегуляцію автономних процесів.

Сучасні дослідження переконливо показують, що тривалий стрес не обмежується лише емоційними переживаннями, а спричиняє системні зміни у механізмах автономної регуляції. У межах концепції алостатичного навантаження хронічний стрес розглядається як процес накопичення фізіологічного «зношування», що виникає внаслідок тривалої або повторюваної активації стрес-реалізуючих систем. За таких умов адаптивна мобілізація поступово переходить у дезадаптацію, а симпатична активація стає більш стабільною, а парасимпатичні відновлювальні механізми – менш ефективними [4].

Емпіричні дослідження, проведені в українському контексті, також підтверджують наявність автономних змін під впливом воєнного стресу. Зокрема, у жінок під час війни виявлено зниження загальної варіабельності серцевого ритму та зменшення парасимпатичної активності, що інтерпретується як ознака стрес-індукованого зсуву автономного балансу. Інше дослідження показало значуще зниження HRV і нижчі показники парасимпатичної активності під час війни порівняно з довоєнним періодом [5].

У цьому контексті наша авторська теза про те, що підвищена тривожність сьогодні підтримує нерегульованість вегетативної нервової системи, є науково обґрунтованою, а тривога в умовах постійної загрози стає не епізодичним переживанням, а фоновим станом, який закріплює хронічний стрес і сприяє стійкій симпатичній гіперактивації.

У сучасній психофізіології хронічний стрес доцільно розглядати не як «блокування» блукаючого нерва у буквальному сенсі, а як стійке

зниження вагусного контролю та порушення симпато-вагусного балансу. Одним із найуживаніших неінвазивних індикаторів цього процесу є варіабельність серцевого ритму та за умов тривалого стресу і тривожності вона знижується, що свідчить про ослаблення парасимпатичної регуляції та меншу здатність організму швидко повертатися до стану спокою.

У цьому контексті метафорично можна сказати, що за хронічної тривоги людина ніби «роками їде з постійно натиснутою педаллю газу», тоді як система фізіологічного гальмування працює дедалі слабше. Однак науково коректніше говорити не про те, що «нерв зношується і перестає проводити сигнали», а про те, що знижується ефективність вагус-опосередкованої регуляції, через що розслаблення, відновлення і перемикання зі стану мобілізації на стан безпеки стають утрудненими. Саме тому люди з хронічною тривожністю часто суб'єктивно переживають постійну внутрішню напругу, труднощі з розслабленням, поверхнєве дихання, порушення сну та виснаження навіть без очевидного зовнішнього навантаження.

Особливої ваги це набуває в умовах війни, коли загроза не є короткочасною, а стає фоновою реальністю. За таких обставин організм тривалий час зберігає режим підвищеної готовності, а автономна регуляція поступово зміщується в бік симпатичного домінування. Саме тому в українському контексті доцільно висунути положення, що підвищена тривожність є чинником хронічної дезрегуляції вегетативної нервової системи і людина продовжує функціонувати в режимі виживання, тоді як механізми фізіологічного «гальмування» та відновлення реалізуються неповною мірою.

З практичного погляду важливо, що вагусний вплив можна частково активізувати через дихальні та голосові практики. Огляди свідчать, що повільне діафрагмальне дихання, особливо в темпі

приблизно 5–6 дихальних циклів за хвилину [3].

Певний інтерес становлять і вокалізаційні техніки – гудіння, протяжне вимовляння звуків, спів. Попередні дослідження показують, що humming breathing та споріднені практики можуть посилювати парасимпатичну активність і покращувати автономну регуляцію, імовірно за рахунок поєднання повільного видиху, вібраційної стимуляції та подовження фази експірації [2]

Висновок Отже, хронічна тривога й тривалий стрес не «спалюють» блукаючий нерв у прямому біологічному значенні, але можуть призводити до функціонального ослаблення вагусного контролю, через що людина втрачає легкість переходу до стану спокою. Саме тому дихання животом, подовжений видих, м'які вокалізаційні практики можна розглядати як доступні допоміжні способи підтримки парасимпатичної регуляції в умовах хронічного стресу.

Література:

1. Київський міжнародний інститут соціології. *Stressful situations in the lives of Ukrainians 2024* [Електронний ресурс]. 31 Jan. 2025. Режим доступу: <https://www.kiis.com.ua/?cat=reports&id=1472&lang=eng&page=1> (дата звернення: 06.04.2026).
2. Kim T. Humming breathing and autonomic regulation [Електронний ресурс]. 2026. Режим доступу: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41686399/> (дата звернення: 06.04.2026).
3. Magnon V., Dutheil F., Vallet G. T. Benefits from one session of deep and slow breathing on vagal tone and anxiety in young and older adults [Електронний ресурс] // *Scientific Reports*. 2021. Vol. 11, № 1. Art. 19267. Режим доступу: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8481564/> (дата звернення: 06.04.2026).
4. Palix C., Cohen S., McEwen B. S. [та ін.]. Allostatic load, a measure of cumulative physiological stress [Електронний ресурс] // *Frontiers in Psychiatry*. 2025. Режим доступу: <https://surl.lu/dnttfe> (дата звернення: 06.04.2026).
5. Pisaruk A., Antoniuk-Shcheglova I., Mekhova L. [та ін.]. Heart rate variability and aging rate in women with post-traumatic stress disorder during Russian-Ukrainian war, 2023 [Електронний ресурс] // *Ageing and Longevity*. 2023. Vol. 4, № 3. P. 68–73. Режим доступу: <https://aging-longevity.org.ua/index.php/journal-description/en/article/view/108> (дата звернення: 06.04.2026).
6. Wang Z., Luo Y., Zhang Y. [та ін.]. Heart rate variability in generalized anxiety disorder, major depressive disorder and panic disorder: A network meta-analysis and systematic review [Електронний ресурс] // *Journal of Affective Disorders*. 2023. Vol. 330. P. 259–266. Режим доступу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165032723003506> (дата звернення: 06.04.2026).

7. World Health Organization. *Implementation of resolution WHA75.11 (2022) : report by the Director-General* [Електронний ресурс]. Executive Board, 158th session, provisional agenda item 20, EB158/24. 18 Dec. 2025. Режим доступу: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/EB158/B158_24-en.pdf (дата звернення: 06.04.2026).

УДК 159.9:316.6:37

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ярослав Співак,

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Людмила Співак,

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна

Актуальність. Сучасні соціально-політичні події, зокрема війна та внутрішнє переміщення населення, актуалізують питання забезпечення психологічного благополуччя людей, які вимушено змінюють місце проживання. Особливо важливо це в освітній сфері, де, крім передачі знань, формуються особистість, ціннісні орієнтації і емоційна стійкість.

Студенти, які перебувають у статусі внутрішньо переміщених здобувачів освіти, стикаються з подвійним психоемоційним навантаженням. Воно виникає як через травматичний досвід втрати звичного оточення, так і через необхідність адаптації до нових соціальних і навчальних умов. У таких обставинах традиційні методи організації освітнього процесу виявляються недостатніми. Через це постає потреба в застосуванні психологічно зорієнтованих технологій підтримки.

Мета статті полягає у комплексному аналізі проблем

психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб у закладах освіти, визначенні основних труднощів їх адаптації до нового освітнього середовища, обґрунтуванні ефективних форм і методів психологічного супроводу, а також ролі освітніх установ у забезпеченні психоемоційного благополуччя цієї категорії осіб.

Результати дослідження. Психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб набувають особливої значущості в умовах соціальних криз і трансформацій. Сучасні дослідження у психології та педагогіці зосереджені на кількох основних напрямках: вивченні емоційних станів особистості, аналізі наслідків психологічної травматизації, вивченні процесів адаптації ВПО, а також розробці ефективних підходів до надання допомоги. Таке системне узагальнення наукових джерел допомагає краще зрозуміти механізми, що лежать в основі психологічної підтримки (див табл. 1).

Таблиця 1

Аналіз наукових підходів до проблеми ВПО

Автор(и)	Напрямок дослідження	Ключові ідеї	Значення для теми дослідження
Ільєнко А.	Психологічна травма	Вплив попереднього травматичного досвіду на реакції особистості	Обґрунтовує необхідність індивідуального підходу
Каменщук Т.	Психологічна допомога ВПО	Системність та інтегрованість допомоги	Визначає роль освіти у підтримці
Каменщук Т., Коритчук Н.	Перша психологічна допомога	Принципи своєчасності, доступності, емоційної підтримки	Практична база роботи з ВПО
Карамушка Л., Карамушка Т.	Психічне здоров'я ВПО	Підвищена тривожність, емоційне виснаження	Обґрунтовує важливість розвитку ресурсів (ЕІ)
Котух О.	Психологічне благополуччя	Вплив соціального середовища на адаптацію	Підкреслює роль соціальної підтримки
Кудінова М., Кожанова Д.	Психоемоційні особливості ВПО	Тривожність, депресивні стани, труднощі взаємодії	Потреба комплексної підтримки

Кулініченко В.	Психологічна допомога при травмі	Індивідуалізація підходів	Важливість врахування глибини травми
Локтева І.	Соціальне відторгнення	Ізоляція, неприйняття	Ускладнення адаптації ВПО

Аналіз наукових досліджень показує, що психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб має багатовимірний характер і вимагає поєднання різних підходів.

Внутрішньо переміщені особи часто опиняються в особливому психоемоційному стані, що формується через переживання травматичних подій, пов'язаних із вимушеним переселенням. Ці події можуть викликати підвищену тривожність, емоційну нестабільність, стресові реакції та зниження когнітивних функцій. Особливо це відчутно у дітей та молоді, для яких такі стани можуть ускладнюватися труднощами у соціальній адаптації, порушенням комунікативних навичок і зниженням мотивації до навчання.

Освітнє середовище виконує важливу роль у цьому процесі. Воно здатне як посилити стрес через нові вимоги чи умови, так і стати ключовим ресурсом для відновлення внутрішньої рівноваги та стабільності. Тому психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб має бути спрямована не лише на створення відчуття безпеки і передбачуваності, а й на розвиток умінь адаптуватися, а також на підтримку соціальної інтеграції в новому середовищі. Саме така комплексна підтримка може допомогти подолати негативні наслідки травматичного досвіду та сприяти успішній адаптації.

Педагоги, практичні психологи та соціальні працівники виконують важливу функцію у наданні психологічної підтримки внутрішньо переміщеним особам у закладах освіти. Їхня робота виходить за рамки звичайного освітнього процесу і включає елементи супроводу для покращення психоемоційного стану учнів, а також ролі фасилітаторів і

медіаторів. Також важливе значення мають психологічні групи підтримки, де учасники можуть відкрито обговорювати свої переживання, формувати взаєморозуміння й будувати довірливі стосунки в колективі. Для дітей і молоді корисними виявляються арт-терапевтичні техніки, що дають змогу виражати емоції без слів і допомагають знімати емоційне напруження.

Створення психологічно безпечного освітнього середовища є необхідною умовою для ефективної підтримки внутрішньо переміщених осіб. Така атмосфера передбачає прийняття, довіру й повагу до унікального досвіду кожного учня. Важливо також забезпечити відсутність дискримінації, стигматизації чи ізоляції.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що проблема психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб у закладах освіти є надзвичайно актуальною та багатовимірною в умовах сучасних соціальних викликів. Виявлено, що внутрішньо переміщені здобувачі освіти зазнають значного психоемоційного навантаження, пов'язаного з травматичним досвідом вимушеного переселення, що проявляється у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності та труднощах соціальної адаптації. Освітні заклади відіграють ключову роль у забезпеченні психологічного благополуччя ВПО, виступаючи не лише як середовище навчання, а й як простір соціально-психологічної підтримки, стабілізації емоційного стану та формування адаптаційних стратегій. Отже, подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на розробку та впровадження системних моделей психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб у закладах освіти, що враховують індивідуальні особливості, глибину травматичного досвіду та специфіку освітнього контексту.

Література:

1. Ільєнко А. І. Вплив досвіду психологічної травми на переживання травмівної ситуації війни. Криворізьк. держ. пед. універ. Кривий Ріг, 2023. 60 с.

2. Каменщук Т. Д. Роль і місце психологічної допомоги для внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2022. № 1. С. 21–27. <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2022-1.04>
 3. Каменщук Т., Коритчук Н. Загальні засади організації першої психологічної допомоги постраждалим в умовах надзвичайних ситуацій. *Вісник студентського наукового товариства факультету права, публічного управління та адміністрування*. Вип.1. Збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк», 2022. 184 с. С. 74–78.
 4. Карамушка Л., Карамушка Т. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2022. № 2(26), 48-59. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.6>
 5. Котух О. В. Психологічне благополуччя внутрішньо переміщеної особи: адаптація та інтеграція в нову громаду. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2023. Вип. 1. С. 56–61. DOI:[10.32999/ksu2312-3206/2023-1-7](https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-1-7)
 6. Кудінова М., Кожанова Д. Психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб: теоретичний аналіз проблеми. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 2 (63), 2024. С.17-24 <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2024.2.2>
 7. Кулініченко В. В. Особливості надання психологічної допомоги вимушено переміщеним особам із наслідками травматизації. *Габітус*. 2023. № 49. С. 124–128. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.49.21>
- Локтева І. Вимірювання соціального відторгнення внутрішньо переміщених осіб. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія*. 2020. Вип. 1 (6). С. 55–59.

УДК 378.147:371.3:005

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ СФЕРИ

Ярослав Співак,

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

Олександр Кузін,

аспірант кафедри педагогіки вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається істотне підвищення значущості управлінської діяльності, що охоплює всі сфери соціально-економічного життя. В умовах

глобалізації, інтенсивної цифровізації та високої динамічності соціальних процесів особливого значення набуває здатність фахівців ефективно діяти в умовах невизначеності, швидко адаптуватися до змін, приймати обґрунтовані управлінські рішення та забезпечувати стабільний розвиток організацій.

У таких умовах система вищої освіти постає перед необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до практичної реалізації професійних функцій. Водночас аналіз сучасної освітньої практики засвідчує наявність суперечності між потребою ринку праці у висококваліфікованих управлінцях і недостатнім рівнем сформованості у випускників практичних управлінських умінь. Традиційні методи навчання, які орієнтовані переважно на передачу та відтворення знань, не забезпечують повною мірою формування професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в реальних умовах.

У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку та впровадження інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду. Одним із найбільш ефективних підходів у цьому контексті є використання ділових ігор як методу активного навчання. Ділова гра розглядається як імітаційний метод, що відтворює зміст і умови професійної діяльності, дозволяючи здобувачам освіти набувати практичного досвіду у змодельованих ситуаціях.

Мета дослідження. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз використання ділових ігор як інноваційної педагогічної технології у процесі підготовки майбутніх фахівців управлінської сфери, а також визначення їх ролі у формуванні професійних компетентностей та практичних управлінських умінь.

Результати дослідження. У сучасній педагогічній практиці та

наукових дослідженнях особливу увагу приділяють активним методам навчання, серед яких ділові ігри займають ключове місце. Зокрема, Базова І. [1, с. 27] у своєму дослідженні розглядає методику організації ділових ігор у закладах вищої освіти, наголошуючи на необхідності структурованого підходу до розробки сценаріїв, ролей та системи оцінювання результатів. Авторка підкреслює, що ділові ігри дозволяють відтворювати реальні управлінські ситуації, що сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь студентів, а також розвитку критичного і стратегічного мислення.

Новицька Л. [4, с. 10] у своїй роботі висвітлює змішане навчання у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану, підкреслюючи важливість інтеграції дистанційних технологій та активних педагогічних методів, зокрема ділових ігор. Авторка підкреслює, що у нестабільних умовах використання ігрових форм навчання дозволяє студентам моделювати управлінські ситуації, розвивати адаптивність і прийняття рішень у складних обставинах.

Сутність ділової гри полягає у моделюванні реальних або наближених до реальності професійних ситуацій, у межах яких учасники виконують визначені ролі, приймають рішення та взаємодіють між собою. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння знань, а й формування навичок їх застосування, розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та здатності до прийняття управлінських рішень.

Проблематика застосування ділових ігор у професійній освіті є предметом численних наукових досліджень. У працях сучасних учених ділові ігри розглядаються як ефективний інструмент формування професійних компетентностей, активізації пізнавальної діяльності та розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти. Вони сприяють підвищенню мотивації до навчання, оскільки орієнтовані не лише на

результат, а й на сам процес діяльності, що викликає зацікавленість навіть у пасивних учасників освітнього процесу.

Особливу увагу дослідники приділяють методиці організації ділових ігор. Вона передбачає чітке визначення цілей, розробку сценарію, розподіл ролей між учасниками, створення проблемних ситуацій та систему оцінювання результатів діяльності. Ефективність ділової гри значною мірою залежить від рівня її методичного забезпечення та відповідності змісту професійним завданням майбутньої діяльності.

У сучасних умовах, зокрема в контексті змішаного та дистанційного навчання, ділові ігри набувають нових форм і можливостей реалізації. Вони можуть інтегруватися з цифровими технологіями, що дозволяє моделювати складні управлінські ситуації, підвищувати рівень залученості студентів та розвивати їхню адаптивність до нестандартних умов діяльності.

Ділові ігри як педагогічна технологія характеризуються поліфункціональністю та складною структурою. Їх організація включає кілька взаємопов'язаних компонентів: цільовий, змістовий, процесуальний та результативний. Цільовий компонент визначає спрямованість гри на формування конкретних компетентностей; змістовий відображає професійні ситуації та навчальний матеріал; процесуальний передбачає організацію взаємодії учасників; результативний — оцінювання досягнутих результатів та рівня сформованості компетентностей.

Важливою особливістю ділових ігор є їх здатність відтворювати не лише предметний зміст діяльності, а й систему міжособистісних взаємодій. У процесі гри учасники виконують соціальні ролі, взаємодіють, обговорюють, аргументують позиції, що сприяє формуванню комунікативних і соціально-психологічних

компетентностей. Така взаємодія дозволяє відтворити реальні умови управлінської діяльності, де важливими є не лише професійні знання, а й уміння працювати в команді, досягати компромісу та ефективно комунікувати.

Ефективність ділових ігор у підготовці майбутніх фахівців пояснюється їх впливом на різні аспекти навчальної діяльності. Вони активізують пізнавальні процеси, стимулюють творче мислення, сприяють розвитку самостійності та відповідальності за прийняті рішення. Крім того, ділові ігри забезпечують емоційне залучення учасників, що підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу.

Структура ділової гри передбачає послідовне проходження кількох етапів: підготовчого, ігрового та рефлексивного. На підготовчому етапі визначаються цілі, розробляється сценарій і розподіляються ролі. Ігровий етап передбачає безпосереднє моделювання ситуації та виконання ролей. Рефлексивний етап включає аналіз результатів, обговорення прийнятих рішень та оцінювання ефективності діяльності.

Участь у ділових іграх сприяє формуванню комплексу управлінських умінь, зокрема: аналізу ситуації, прогнозування наслідків рішень, планування діяльності, організації роботи колективу, комунікації та контролю результатів. Водночас вони формують такі особистісні якості, як ініціативність, відповідальність, лідерство та здатність до саморозвитку.

Попри значний потенціал ділових ігор, проблема їх системного впровадження у підготовку майбутніх фахівців управлінської сфери залишається недостатньо дослідженою. Це зумовлює необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на вдосконалення методики їх використання, розробку ефективних моделей інтеграції в освітній процес та оцінювання результативності.

Висновки. Отже, ділові ігри є ефективним інструментом

професійної підготовки, що забезпечує поєднання теоретичних знань і практичного досвіду. Їх використання сприяє формуванню професійної компетентності, розвитку управлінських умінь, підвищенню мотивації до навчання та підготовці здобувачів освіти до реальної професійної діяльності.

Література:

1. Базова І. А. Методика організації ділових ігор у закладах вищої освіти. *Вісник педагогічної майстерності*. 2022. №1. С. 25–29.
2. Вербовецький Д. В. Аналіз досвіду впровадження гейміфікації в освітній процес. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 2023. №43(1-3). С. 95-102. DOI 10.33930/ed.2019.5007.43(1-3)-10
3. Кузнецов Е. А. Методологія професіоналізації управлінської діяльності в Україні: монографія. Херсон: ОЛДІ ПЛЮС, 2017. 382 с.
4. Новицька Л. І. Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*. Львів, 2025. №40. С. 1-13. DOI:<https://doi.org/10.5281/zenodo.1499832>
5. Толочко С. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності. *Вісник науки та освіти*. № 4 (10). 2023. С. 710-725 [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4\(10\)-710-725](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-4(10)-710-725)

УДК 364-057:378

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Ярослав Співак,

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

Дмитро Плєсканьов,

аспірант кафедри соціальної роботи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Актуальність. Становлення професійного іміджу є одним з ключових етапів при підготовці майбутніх соціальних працівників, оскільки воно визначає не лише зовнішнє сприйняття фахівця, а й рівень його готовності до діяльності в складних соціальних умовах сучасності. Соціальний працівник виконує роль посередника між

різними соціальними структурами – державними установами, громадськими організаціями, локальними спільнотами та окремими особами, які перебувають у складних життєвих обставинах. У практичній площині це передбачає щоденну роботу з уразливими категоріями населення, сприяння їхній соціальній інтеграції, захист прав та інтересів клієнтів, а також участь у формуванні інклюзивної соціальної політики.

У зв'язку з цим актуальність дослідження вбачаємо у зростанні ролі соціальної роботи в сучасному суспільстві та підвищенні вимог до професійної підготовки фахівців цієї сфери. У сучасних умовах соціальних трансформацій особливої ваги набуває формування позитивного професійного іміджу соціального працівника як складової його професійної компетентності та ефективної діяльності. Як зазначають дослідники, проблема цілеспрямованого формування професійного іміджу в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників є актуальною, оскільки саме імідж впливає на довіру клієнтів, ефективність взаємодії та результативність соціальної допомоги

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей становлення професійного іміджу майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, а також визначення ролі професійної ідентичності, освітнього середовища та практичного досвіду у формуванні цілісного професійного образу фахівця.

Результати дослідження. Однією з базових умов становлення професійного іміджу є розвиток професійної ідентичності. Вона визначає, як майбутній фахівець усвідомлює свою професійну роль, які цінності вважає пріоритетними, як приймає рішення та які поведінкові моделі обирає у професійній діяльності. За відсутності сформованої ідентичності імідж набуває поверхового характеру, а професійна

діяльність втрачає системність. Саме внутрішня самоідентифікація забезпечує послідовність дій, окреслює межі відповідальності та спрямовує професійний розвиток.

Проблема становлення професійної ідентичності та іміджу соціального працівника є предметом активних наукових досліджень. У сучасній науковій літературі цей процес розглядається як комплексний, що поєднує особистісні, когнітивні, емоційні, етичні та комунікативні складові професійного розвитку. Зокрема, дослідження підкреслюють, що рівень сформованості професійної ідентичності безпосередньо впливає на ефективність соціальної роботи.

У працях вітчизняних науковців розкрито механізми формування професійної ідентичності як багаторівневої психологічної системи, що виникає внаслідок взаємодії когнітивних, емоційних і ціннісних компонентів. Такий підхід узгоджується з уявленням про ідентичність як динамічне утворення, що формується у процесі соціальної взаємодії.

У фундаментальній монографії Г. Балла, В. Зливкова, С. Копилова та колег докладно описано механізми становлення професійної ідентичності як складної психологічної системи. Автори наголошують на тому, що ідентичність формується у взаємодії когнітивних, емоційних і ціннісних чинників, що цілком узгоджується з підходом, поданим у статті, де підкреслено важливість кожного із цих компонентів для фахового становлення майбутнього соціального працівника. Дослідження Н. Гордієнко акцентує увагу на символічних взаємодіях, які супроводжують процес формування ідентичності. Зокрема, аналізуються комунікаційні механізми, через які вибудовується сприйняття себе в професії та образ фахівця в очах інших. Цей підхід дозволяє глибше зрозуміти наведене у статті твердження про імідж як соціально сконструйований феномен [3].

Публікація В. Балахтар має важливе емпіричне значення,

оскільки демонструє, що становлення іміджу відбувається поступово – через досвід, рефлексію та накопичення професійних умінь. У статті подібний підхід застосовано до розгляду рефлексивного компонента професійної ідентичності, який визначає здатність фахівця аналізувати та вдосконалювати власну діяльність [1].

Окремі дослідження акцентують увагу на ролі комунікації у формуванні професійного образу фахівця. Зокрема, через символічні взаємодії відбувається конструювання уявлення про себе як професіонала та формування іміджу в очах інших. Це дозволяє розглядати імідж як соціально обумовлений феномен, що виникає в процесі взаємодії. Емпіричні дослідження доводять, що становлення професійного іміджу має поступовий характер і пов'язане з накопиченням досвіду, рефлексією та розвитком професійних умінь. Імідж виступає не лише зовнішнім образом, а й засобом самопізнання та самореалізації фахівця. Важливу роль у становленні іміджу відіграють психологічні чинники, зокрема мотиваційно-ціннісна сфера та емоційна чутливість. Для соціального працівника особливо значущими є емпатія, здатність до співпереживання та емоційна стабільність, що забезпечують ефективну взаємодію з клієнтами.

Аналіз наукових джерел свідчить, що дослідники здебільшого зосереджуються на таких складових професійної ідентичності, як знання, цінності, комунікативні навички, емоційна стійкість та здатність до рефлексії. Проте недостатньо уваги приділяється процесу засвоєння неформальних моделей професійної поведінки, які студенти переймають у ході спостереження за діяльністю досвідчених фахівців. Саме ці неформалізовані практики часто визначають реальні способи застосування знань і формують індивідуальний стиль професійної діяльності.

Професійна ідентичність соціального працівника постає як складне

психосоціальне утворення, що є ядром професійної суб'єктності. Вона формується під впливом когнітивних, емоційних, ціннісних та поведінкових чинників, а також у процесі взаємодії з професійним середовищем і набуття практичного досвіду.

Імідж соціального працівника, у свою чергу, є результатом соціального конструювання і відображає систему оцінок, очікувань і вражень, що формуються у клієнтів, колег та суспільства. Він залежить як від реального рівня професійної компетентності, так і від суб'єктивного сприйняття діяльності фахівця різними соціальними групами. Основою становлення професійного іміджу виступає саме професійна ідентичність, яка визначає поведінкові стратегії, комунікативні підходи та ставлення до етичних норм. Поведінковий компонент регулює дії фахівця в професійній діяльності, комунікативний – забезпечує ефективну взаємодію з клієнтами, а ціннісно-етичний – відображає здатність дотримуватися професійних стандартів. Освітній процес у сфері соціальної роботи має бути комплексним і спрямованим не лише на передачу знань, а й на розвиток практичних умінь, професійних цінностей і самосвідомості. Ефективними є такі підходи, як інтеграція теорії та практики, наставництво, супервізія, розвиток рефлексивних здібностей та етичне виховання.

Застосування практико-орієнтованих методів навчання – кейсів, симуляцій, рольових ігор – сприяє перенесенню теоретичних знань у реальні професійні ситуації. Наприклад, моделювання роботи з сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах, дозволяє студентам краще зрозуміти механізми соціального втручання та планування допомоги.

Висновки. Отже, результати дослідження свідчать, що становлення професійного іміджу соціального працівника відбувається

у процесі взаємодії між внутрішніми характеристиками особистості та зовнішніми соціальними очікуваннями. Він залежить не лише від рівня професійної підготовки, а й від здатності встановлювати довірливі стосунки, дотримуватися етичних норм і діяти послідовно. Таким чином, імідж є результатом постійної взаємодії між професійною ідентичністю та соціальним середовищем.

Література:

1. Балахтар В. Емпіричне вивчення сформованості іміджу особистості фахівця із соціальної роботи на різних стадіях професійного становлення. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2018. Вип. (42). С. 9–30. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-42.9-30>.
2. Варнавська І. В. Психологічні складові дослідження професійного іміджу фахівця. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14(32). С. 627-635 [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-627-635](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-627-635)
3. Гордієнко Н. М. Символи та символічні інтеракції в формуванні ідентичностей: символічно-інтеракціоністська рефлексія. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2024. № 102. С. 144–155. <https://doi.org/10.32782/2707-9147.2024.102.13>
4. Курбанова, М. Ш. Формування професійного іміджу майбутнього фахівця освітніх, педагогічних наук у закладах вищої освіти: комунікативний аспект. *Імідж сучасного педагога*. 2015. С. 137–143. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-137-143](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-137-143)
5. Поліщук В. Формування соціальної відповідальності у майбутніх фахівців соціальної роботи: системний підхід. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2022. № 2(9). С. 281-288. [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(9\).2022.267364](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(9).2022.267364)

УДК 373.2.011.3-051:316.77:004.9

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Оксана Тур,

доктор педагогічних наук, професор

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Ефективна взаємодія є фундаментальним елементом професіоналізму сучасного вихователя, оскільки саме якість комунікації безпосередньо визначає результативність освітньої роботи з

дітьми раннього та дошкільного віку. Здатність педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО) налагоджувати щирі та довірливі контакти з малечою, колегами та батьками забезпечує сприятливу психологічну атмосферу, що стає підґрунтям для високої пізнавальної мотивації вихованців [1, с. 132]. До того ж високий рівень комунікативної грамотності допомагає вихователю швидше опановувати новітні освітні технології та вправно застосовувати різнопланові методики виховання.

Вміння чітко висловлювати думки, проявляти емпатію та активно слухати дозволяє педагогу створювати дієвий зворотний зв'язок, що є критично важливим для персоналізації розвитку кожної дитини. Також розвинена культура спілкування виступає інструментом для конструктивного врегулювання суперечок, які можуть виникати в освітньому просторі. З огляду на це, безперервне вдосконалення комунікативних здібностей є обов'язковою умовою для працівника дошкільної сфери, адже саме через майстерність діалогу він здатний розкрити свій потенціал та забезпечити гармонійний розвиток особистості дитини [2, с. 26].

Впровадження компетентнісного підходу в дошкільну освіту зміщує акцент із простого засвоєння теорії на розвиток життєво необхідних практичних навичок. Замість репродуктивного відтворення інформації, цей підхід орієнтує майбутніх вихователів на здобуття цілісної системи знань, цінностей та умінь, які допоможуть їм професійно та гнучко реагувати на виклики у щоденній педагогічній діяльності.

Метою даного дослідження є висвітлення потенціалу інтерактивних методик та інноваційних цифрових технологій у розвитку професійно-комунікативних якостей майбутніх вихователів.

Процес формування комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу вимагає

докорінної зміни методики навчання, що передбачає перехід від пасивного слухання до активної взаємодії. Першочерговим етапом цієї трансформації є чітке визначення профілю компетентностей вихователя, що включає розроблення детального переліку навичок, необхідних для встановлення емпатійного контакту з малечею, ведення діалогу з батьками та командної роботи в колективі. Практичним прикладом такої стратегії є впровадження спеціальних чек-листів «Soft Skills», які допомагають студентам відстежувати вміння спілкуватися з дитиною на рівні її очей або використовувати техніки активного слухання під час взаємодії з родинами вихованців. Паралельно із цим реалізується наскрізна інтеграція комунікації в усі форми роботи – від лекцій до проєктування, що гарантує безперервне тренування професійного мовлення. Зокрема, під час теоретичних занять студенти вчаться адаптувати складні психологічні терміни у доступні «скрипти» для пояснення особливостей розвитку дітей батькам [3, с. 85].

Ефективність підготовки значно зростає завдяки застосуванню інтерактивних методів, таких як дискусії, аналіз педагогічних кейсів та рольові ігри, що стимулюють студентів до пошуку оптимальних комунікативних рішень у роботі з дітьми різного темпераменту. Наприклад, у межах рольової гри «Ранкове приймання» майбутні педагоги відпрацьовують прийоми заспокоєння дитини, яка важко адаптується до дитячого садка, безпосередньо випробовуючи різні вербальні стратегії. Це дозволяє створити умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності, де студенти моделюють «Ранкові кола» або заняття, використовуючи ігрові методики для згуртування дитячого колективу.

Важливим складником цього процесу є менторська підтримка та використання сучасних технологій для поглиблення рефлексії майбутніх освітян. Залучення досвідчених вихователів-методистів

дозволяє студентам отримувати практичні поради щодо педагогічного такту, наприклад, через спільний аналіз відеофрагментів вирішення конфліктних ситуацій у групі. Водночас застосування цифрових інструментів, таких як Discord для групових обговорень або YouTube для аналізу власних публічних виступів, допомагає молодим фахівцям ідентифікувати свої сильні сторони та коригувати комунікативну поведінку. У підсумку такий комплексний підхід, що поєднує практичне моделювання, менторство та цифровізацію, дозволяє сформувати фахівця, здатного до якісної та результативної взаємодії в освітньому просторі дошкільного закладу.

Логічним продовженням такої практико-орієнтованої підготовки є залучення новітніх технологій, які значно розширюють межі традиційного навчання та готують вихователя до роботи в сучасному цифровому суспільстві. Використання інноваційних інструментів, таких як VirtualiTea або Spatial, дозволяє студентам організовувати віртуальні батьківські збори чи методичні наради у тривимірному просторі, відпрацьовуючи навички публічного виступу та презентації. Наприклад, студент може змодельовати ситуацію презентації авторського проєкту ігрового майданчика перед віртуальною аудиторією «батьків», що допомагає подолати страх перед аудиторією та відточити вміння переконливо аргументувати свою думку. Платформи YouTube та Vimeo стають ефективними майданчиками для створення та аналізу власних відеозанять, що сприяє глибокій рефлексії та вдосконаленню професійної дикції. Студенти можуть записувати фрагменти лялькових вистав чи читання казок, а потім, переглядаючи записи, самостійно оцінювати тембр голосу, емоційність та чистоту своєї вимови.

Для забезпечення оперативної взаємодії та конструктивних групових обговорень у навчальному процесі дедалі частіше

застосовуються сервери Discord, де створюються тематичні канали для дискусій. Це дозволяє майбутнім вихователям моделювати роботу професійних спільнот, обмінюючись ідеями щодо організації дозвілля дітей або ділячись знайденими цікавими дидактичними матеріалами. Спільна робота над проєктами, наприклад, детальне планування тематичного тижня у закладі дошкільної освіти, успішно реалізується через Google Sheets та Slides у режимі реального часу. Такий формат співпраці вчить майбутніх освітян бути гнучкими, розподіляти ролі в команді та оперативно реагувати на коментарі колег. Це не лише формує базову технічну грамотність, а й стимулює студентів до постійного самоаналізу своєї поведінки та ідентифікації сильних сторін, що є критично важливим для їхнього подальшого професійного розвитку. Використання інтерактивних онлайн-платформ для самостійного навчання та зворотного зв'язку від викладача завершує цикл формування комунікативної культури, роблячи її цілісною та адаптивною до викликів сучасної освіти

Окрему роль у практичному втіленні підходу відіграє розв'язання складних кейсів – реальних життєвих сценаріїв із повсякденної практики дитячих садків [3, с. 86]. Це вчить майбутніх освітян не просто аналізувати інформацію, а й переконливо аргументувати власну позицію в ситуаціях, коли потрібно пояснити батькам доцільність певного педагогічного впливу. Такий досвід підкріплюється ігровим моделюванням професійних конфліктів. Студенти мають змогу «прожити» напружені моменти, наприклад, розмову з агресивно налаштованим дорослим або вирішення сварки між вихованцями, знаходячи оптимальні шляхи їх розв'язання в безпечному навчальному середовищі. Нарешті, використання інтерактивних онлайн-платформ для самостійного навчання забезпечує не лише сталий зв'язок із викладачем, а й можливість

вдосконалюватися у власному темпі, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок. Це дозволяє студентам поєднувати гнучкість Google Sheets чи Slides для спільного планування з глибоким самоаналізом власних досягнень.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах сучасної освітньої парадигми вимагає системного поєднання компетентнісного підходу, інтерактивних методик та цифрових технологій. Перехід від традиційного навчання до активної взаємодії дозволяє студентам не лише засвоїти теоретичні основи педагогічної етики, а й виробити стійкі практичні навички, необхідні для щоденної роботи у дитячому садку. Впровадження таких інструментів, як віртуальне моделювання (Spatial, VirtualiTea), цифрові платформи для командної роботи (Discord, Google-сервіси) та метод аналізу реальних життєвих кейсів, докорінно змінює якість підготовки вихователя. Це дозволяє майбутньому педагогу стати гнучким, емпатійним та технологічно грамотним фахівцем, здатним вибудовувати конструктивний діалог з дітьми, їхніми батьками та колегами. Специфіка дошкільної ланки вимагає від вихователя особливої майстерності у створенні безпечного психологічного клімату, що стає можливим лише за умови високого рівня його комунікативної грамотності. Отже, використання інтерактивних і цифрових засобів є не просто допоміжним елементом, а необхідною передумовою професійного становлення сучасного вихователя, здатного максимально реалізувати свій потенціал та забезпечити всебічний розвиток особистості дитини.

Література:

1. Бойчук В.М., Лісова А.В. Комунікативна культура як необхідна умова професійного зростання творчої особистості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця, 2022. № 53. С. 131–134.
2. Кондратьєва А.В. Компетентнісний підхід у навчанні учнів початкових

класів за концепцією нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип.23. Том 2. С. 23–27.

3. Тур О.М. Методи формування комунікативної компетентності учнів як важливої умови ефективної презентації їхньої науково-дослідницької діяльності. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2023. Вип. 2 (27). С.80–87.

УДК: 378.016:159.9:37.091.321:37.091.33-027.22-052:331.102.24-021.64

**ВІД НАСТАВНИЦТВА ДО АВТОНОМІЇ:
МЕХАНІЗМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА**

Леся Боднар,

кандидат медичних наук, доцент
Полтавський державний медичний університет

Лілія Животовська,

доктор медичних наук, професор
Полтавський державний медичний університет

Вадим Боднар,

кандидат медичних наук, доцент
Полтавський державний медичний університет
м. Полтава, Україна

Актуальність. Підготовка майбутніх практичних психологів у закладах вищої освіти на сучасному етапі потребує якісного переосмислення методів формування професійних навичок, оскільки одним із найбільш критичних етапів навчання залишається перехід від теоретичного засвоєння концепцій до безпосередньої взаємодії з клієнтом. Цей перехід у науковій літературі часто описується через призму проблеми «першого кроку», яка супроводжується значним психоемоційним напруженням студента [3]. Необхідність одночасного аналізу запиту, контролю власних реакцій та вибору доречних технік часто призводить до стану когнітивного перевантаження, що створює ризик фіксації негативного досвіду та зростання тривожності щодо власної фахової придатності.

Актуальність дослідження цього феномену підкріплюється очевидним розривом між теоретичною підготовкою та реальною здатністю вести терапевтичну бесіду. Студент може демонструвати відмінні знання класичних шкіл психотерапії та етичних кодексів, проте опинятися в ситуації професійного безсилля під час реальної зустрічі. Такий дисонанс зумовлений абстрактністю знань із підручника, які не враховують ірраціональність живого спілкування, а також емоційними бар'єрами, зокрема страхом нашкодити клієнту або виглядати непрофесійно [3, 6]. Саме цей психологічний блок часто закриває студенту доступ до вже наявних у нього теоретичних ресурсів у найвідповідальніший момент консультації.

Для ефективного подолання зазначених викликів доцільно впроваджувати метод скафолдингу, який розглядається як гнучка та адаптивна система підтримки студента з боку викладача-супервізора.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті етапів впровадження методики адаптивного супроводу (скафолдингу) як інструменту подолання психологічних бар'єрів та формування первинних консультативних навичок у майбутніх психологів.

Скафолдинг (від англ. *scaffolding* – риштування, будівельні ліси) – це освітня стратегія, в основі якої лежить теорія зони найближчого розвитку (ЗНР) Льва Виготського [4]. ЗНР визначає проміжок між наявним рівнем розвитку студента (те, що він може робити самостійно) і потенційним рівнем (те, що він може робити за допомогою вчителя).

Цей термін був уведений у науковий обіг у 1976 році американськими психологами Д. Брунером, Д. Вудом та Г. Россом у контексті дослідження ролі тьюторства та батьківської підтримки при вирішенні завдань дітьми. Автори описували скафолдинг як процес, за якого батьки або фахівець контролює ті елементи завдання, які

виходять за межі можливостей учня, дозволяючи останньому концентруватися на тих діях, які він може виконати успішно [10].

Згодом концепція скафолдингу набула ознак універсальності й трансформувалася у фундаментальну стратегію вищої школи. У сучасному розумінні скафолдинг – це тимчасова, адаптивна та структурована підтримка з боку викладача, яка надається здобувачу освіти для виконання завдань високого рівня складності, та поступово зменшується (демонтується) у міру зростання його професійної автономії [7, 2].

На відміну від традиційного контролю, скафолдинг передбачає активну фасилітацію діяльності у зоні найближчого розвитку, де викладач створює тимчасові когнітивні опори. Ця підтримка є динамічною: вона допомагає студенту втримати структуру бесіди на початкових етапах, але поступово демонтується у міру зростання його автономії. Таким чином, скафолдинг стає методологічним містком, що дозволяє безпечно трансформувати теоретичні знання у впевнену професійну дію, забезпечуючи м'яке входження майбутнього психолога у практичну діяльність.

Ефективність застосування скафолдингу в освітньому процесі безпосередньо залежить від чіткої послідовності надання та подальшого зменшення підтримки, що дозволяє студенту поступово приймати на себе професійну відповідальність. На початковому етапі цей процес реалізується через механізм когнітивного моделювання, де головна роль належить викладачу-наставнику. На відміну від традиційного спостереження, когнітивне моделювання передбачає активне «озвучування» фахівцем свого професійного мислення під час демонстраційної сесії [5]. Викладач не просто демонструє техніки консультування, а й детально пояснює логіку вибору конкретних запитань, інтерпретацій чи пауз у реальному часі: *«Зараз я зафіксував*

зміну інтонації клієнта, тому вирішив повернути йому це спостереження через техніку відображення почуттів», «Я ставлю це відкрите запитання, щоб розширити поле дослідження проблеми». Це дозволяє студенту зазирнути за зовнішній фасад терапевтичної бесіди та зрозуміти складні інтелектуальні процеси, які стоять за кожною професійною дією, формуючи в його свідомості первинний еталонний образ діяльності.

Наступним кроком у впровадженні скафолдингу є перехід до спільної діяльності у форматі навчальної ко-терапії, де відповідальність за процес консультування розподіляється між наставником та здобувачем освіти. На цьому етапі студент залучається до активної взаємодії з клієнтом, проте перебуває в «безпечному коридорі», оскільки викладач бере на себе найбільш складні моменти бесіди, як-от робота з опором або гострими емоційними реакціями. Студент отримує можливість практикувати окремі комунікативні техніки – наприклад, встановлення рапорту або резюмування етапів зустрічі – маючи при цьому гарантовану підтримку та можливість «страхування» з боку досвідченого фахівця. Така форма взаємодії суттєво знижує ризик професійної травматизації та дозволяє студенту адаптуватися до ритму живої консультації без надмірного стресу [1, 6].

Завершальна фаза скафолдингу передбачає перехід до керованої практики, де роль викладача трансформується у позицію зовнішнього фасилітатора, а підтримка набуває форми опосередкованих інструментів. На цьому етапі студент веде бесіду самостійно, використовуючи заздалегідь підготовлені «риштування» у вигляді опорних планів-схем, чек-листів ключових етапів сесії або скриптів з формулюваннями професійних технік. Втручання наставника стає мінімальним і здійснюється переважно через спрямовуючі запитання-стимули, які спонукають майбутнього психолога до самостійного

пошуку виходу з тупикових ситуацій. Кінцевою метою цього етапу є повний «демонтаж» зовнішніх опор, коли зовнішня підтримка викладача остаточно інтеріоризується студентом, перетворюючись на його внутрішню професійну впевненість та здатність до автономного прийняття рішень.

Цей етап завершується «демонтажем риштувань», коли студент демонструє здатність утримувати структуру консультації, гнучко реагувати на стан клієнта та самостійно аналізувати результати своєї роботи. Таким чином, скафолдинг забезпечує м'який перехід до повноцінної автономної практики.

Для практичної реалізації методу скафолдингу в освітньому процесі майбутніх психологів необхідне використання специфічного інструментарію, який виконує роль зовнішньої опори на етапі освоєння консультативної діяльності. Основним елементом такого «риштування» виступають опорні скрипти, які допомагають студенту структурувати складний і часто непередбачуваний процес першої зустрічі з клієнтом. Такі скрипти включають у себе розгорнуті плани-схеми знайомства, зразки переліків відкритих запитань для збору анамнезу та чіткі алгоритми реагування на опір або сильні емоційні прояви клієнта. Використання подібних текстових опор дозволяє майбутньому фахівцю знизити рівень когнітивного навантаження, звільняючи ментальний ресурс для глибшого емпатичного слухання та аналізу невербальної поведінки співрозмовника.

Важливою складовою інструментарію скафолдингу є чек-листи саморефлексії, які студент заповнює безпосередньо після завершення сесії. Ці інструменти призначені для об'єктивної оцінки власної професійної роботи та допомагають перетворити суб'єктивні враження на структурований досвід. Завдяки чек-листам майбутній психолог може проаналізувати, чи вдалося йому встановити стійкий рапорт, чи

були витримані часові межі консультації та, що найважливіше, чи зміг він утриматися від оціночних суджень і прямих порад. Такий метод самоперевірки сприяє поступовому формуванню внутрішнього супервізора, що є критично важливим для професійного становлення особистості [8].

Завершальним, проте не менш значущим етапом підтримки є техніка «запитань-містків», яку викладач використовує під час спільного розбору кейсів або супервізійних зустрічей. Замість надання готових відповідей чи виправлення помилок студента, викладач ставить спеціально сформульовані запитання, які спрямовують думку майбутнього фахівця в потрібне русло. Цей інструмент допомагає студенту самостійно вибудовувати логіку професійної дії, знаходити альтернативні гіпотези та глибше розуміти динаміку терапевтичного процесу. Таким чином, «запитання-містки» забезпечують плавний перехід від зовнішньої допомоги наставника до автономного професійного мислення, де підтримка стає мінімальною, а рівень професійної відповідальності студента – максимальним.

Основним і найбільш помітним результатом надання структурованої підтримки є суттєве зниження рівня тривожності студента перед початком консультативної діяльності. Опора на тимчасові «ліси» у формі алгоритмів та скриптів створює необхідне відчуття безпеки, оскільки студент розуміє, що він діє не в стані повної невизначеності, а в межах чітко окресленого професійного простору. Це дозволяє уникнути емоційного блокування та когнітивного застигання, які часто трапляються під час перших спроб самостійної роботи, перетворюючи потенційно травматичний досвід на керований процес навчання [9].

Важливим наслідком успішного подолання складних професійних завдань за допомогою скафолдингу є стійке підвищення професійної

самооцінки та формування почуття самоефективності. Коли студент бачить, що він здатний провести діагностичну бесіду або застосувати техніку активного слухання, отримуючи при цьому лише мінімальні спрямовуючі підказки від наставника, у нього формується віра у власну фахову придатність. Такий позитивний підкріплювальний ефект є критично важливим для профілактики синдрому самозванця та раннього професійного вигорання, оскільки кожна вдало завершена сесія додає впевненості у правильності обраного шляху.

Крім того, метод скафолдингу відіграє ключову роль у формуванні індивідуального авторського стилю майбутнього фахівця. Попри використання тимчасових шаблонів на початкових етапах, саме процес їхнього поступового «демонтажу» стимулює студента до пошуку власних унікальних способів комунікації та інтерпретації. Наявність надійної бази дозволяє експериментувати з різними підходами в межах безпечної зони найближчого розвитку, що зрештою призводить до народження автентичної манери консультивання. Таким чином, психологічні ефекти скафолдингу виходять далеко за межі простого засвоєння технік, забезпечуючи цілісний розвиток особистості психолога як автономного, рефлексивного та впевненого професіонала.

На завершення розгляду ролі скафолдингу у підготовці майбутніх психологів слід підкреслити, що цей метод виступає не просто педагогічним прийомом, а фундаментальним стандартом якості сучасної вищої освіти. Головним висновком дослідження є твердження про те, що дозована і своєчасна підтримка з боку викладача є критично важливою для збереження ментального здоров'я студентів на етапі їхнього професійного становлення. Завдяки створенню безпечного освітнього простору та використанню тимчасових опор вдається суттєво мінімізувати рівень тривожності, запобігти когнітивному перевантаженню та нівелювати страх перед першою самотійною

взаємодією з клієнтом. Це дозволяє студенту концентруватися на розвитку емпатії та рефлексії, а не на механічному подоланні стресу.

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що стратегія скафолдингу є гуманістичною за своєю суттю, оскільки вона орієнтована на індивідуальні темпи зростання кожного студента. Впровадження цієї технології в навчальні лабораторії та тренінгові курси дозволить закладам вищої освіти готувати не лише теоретично підкованих, а й психологічно зрілих спеціалістів, готових до викликів практичної психології. Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути зосереджені на адаптації інструментів скафолдингу до умов цифрового навчання та дистанційної супервізії, що є надзвичайно актуальним для сучасної освітньої системи України.

Література:

1. Брунер Дж. Процес навчання. Київ: Знання, 1997.
2. Боднар Л. А., Животовська Л. В., Бойко Д. І., Боднар В. А. Скафолдинг як ефективний метод навчання здобувачів освіти медичних вузів. *Сучасні цифрові технології та інноваційні методи навчання медичних кадрів: матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю* (м. Полтава, 26 берез. 2026 р.). Полтава, 2026. С. 22–23.
3. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування: навч. посіб. Київ : Четверта хвиля, 2004. 256 с.
4. Виготський Л. С. Мислення і мова / пер. з рос. Київ: Знання, 1999.
5. Кочарян О. С., Терещенко Н. М. Психологічне консультування: навч. посіб. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 168 с.
6. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П. Основи психологічного консультування: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. 360 с.
7. Мервінська Є. В. Технологія «scaffolding» як засіб фасилітації освітнього процесу у вищій школі. *Вісник ЖДУ ім. І. Франка*. 2017. Вип. 1. С. 98–102.
8. Максименко С. Д. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: КНТ, 2007. 448 с.
9. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ: Каравела, 2009.
10. Wood D., Bruner J., Ross G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1976. Vol. 17, No. 2. P. 89–100.

**ЖУРНАЛІСТИКА В УМОВАХ КОГНІТИВНИХ ВІЙН:
ЕТИКА, ДОВІРА, ЗАХИСТ**

Ірина Денисовець,
кандидат філологічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність теми наукової розвідки зумовлена чинниками, що почасти продукуються в умовах цифровізації та гібридних конфліктів, де журналістика постає одним із ключових інструментів дієвої протидії когнітивним атакам. На відміну від класичних інформаційних воєн, когнітивні війни спрямовані не лише на поширення неправдивих (викривлених, навмисно спотворених) повідомлень, а й на трансформацію моделей мислення, емоційних реакцій, системи цінностей і довіри громадян.

Особливої ваги ця проблема набуває в реаліях українського сьогодення, де журналістика функціонує в умовах тривалої російської інформаційно-психологічної агресії. Шквальне поширення маніпулятивних наративів у Telegram, TikTok, YouTube тощо й анонімних медіа активно продукує ризики руйнування суспільної довіри до інституцій, міжнародних партнерів і професійних медіа. Останні дослідження промовисто демонструють, що атаки дедалі частіше ґрунтуються на психологічних механізмах перевантаження, емоційної поляризації та фрагментації суспільства. Цілком слушно зауважують дослідники особливостей інформаційної війни РФ проти України, що на сучасному етапі «є системне використання наративів, які апелюють до базових психологічних механізмів страху, тривоги, невизначеності й безсилля. Зокрема, РФ активно маніпулює загрозою

застосування ядерної зброї, а також темою безпеки Запорізької атомної електростанції (ЗАЕС), використовуючи їх як інструменти психологічного тиску як на українське суспільство, так і на міжнародну спільноту» [2, с. 297].

Мета дослідження полягає у визначенні ролі журналістики в умовах когнітивних війн через аналіз етичних засад професії, механізмів формування довіри аудиторії та практик захисту інформаційного простору від маніпулятивного впливу.

Результати дослідження. Когнітивну війну витлумачують як новітню форму комунікативного протистояння, де об'єктом впливу стає людське мислення. Її стратегічна мета – не просто змінити думку аудиторії щодо окремої події, а вплинути на самі когнітивні механізми: увагу, пам'ять, емоційну оцінку, причиново-наслідкові зв'язки й поведінкові моделі та реакції.

У цьому контексті журналістика зrealізовує три ключові функції: етична, формування довіри та захисна. Зокрема, етичність журналістики визначається дотриманням таких базових принципів, як достовірності, балансу думок, верифікації джерел, відокремлення фактів від коментарів, недопустимості мови ворожнечі, уникнення емоційної маніпуляції «крикливими» заголовками. У контексті когнітивної війни навіть правдива, але вирвана з контексту, інформація може працювати як зброя, тому журналіст має об'єктивно оцінювати не лише фактологічну правильність, а й потенційний маніпулятивний ефект повідомлення. Саме на цьому наголошують сучасні підходи до когнітивної війни: ціллю є не факт, а процес його інтерпретації.

Водночас довіра є стратегічним ресурсом медіа, адже почасти саме в умовах когнітивних атак дискредитація журналістики стає окремим напрямом інформаційних операцій. У цьому контексті слушно акцентує В. Колодійчук, що «у ХХІ ст. медіа закріпили за собою роль

одного з ключових елементів ефективного функціонування демократичного суспільства. Запорукою цьому, – на думку дослідника, – стала довіра аудиторії до них. Проте в умовах глобалізації з постійними прихованими гібридними загрозами та швидкими цифровими трансформаціями феномен довіри до медіа зазнає суттєвих змін» [1, с. 190]. В. Колодійчук зазначає, що «концепція «медіадовіри» пройшла шлях від лише вимірювання рівня об'єктивності ЗМІ до розуміння довіри як складного явища, яке охоплює рівень достовірності, прозорості, емоційної близькості та здатності до саморефлексії» [1, с. 193]. Проте через фейки про «продажні медіа», штучні кампанії очорнення редакцій або масове поширення альтернативних псевдомедійних каналів аудиторія втрачає здатність відрізняти якісну журналістику від пропаганди. Наприклад, масове використання Telegram-каналів без редакційної відповідальності для емоційно заряджених повідомлень-укидів про мобілізацію, корупцію чи військові втрати провокують паніку й соціальну поляризацію.

Надважливою постає захисна роль журналістики, яка полягає в оперативному фактчекінгу, коректному спростуванні дезінформації, пояснювальній журналістиці, розвитку й популяризації медіа грамотності, викритті механізмів маніпуляції. Наприклад, під час масованих фейкових кампаній щодо «тотального блекауту» або «зради партнерів» українські медіа використовували мультиджерельну верифікацію: офіційні дані, супутникові сервіси, міжнародні джерела й експертні коментарі. Це вможливило зниження емоційного ефекту панічних наративів. Безсумнівно, журналістика в умовах когнітивних війн трансформується від класичної моделі «інформування» до моделі когнітивного посередництва та суспільної резильєнтності. Змістові складники цієї моделі реалізуються найперше в редакційній етиці як механізмові когнітивного захисту, довірі як індикаторові стійкості

інформаційного середовища, пояснювальній журналістиці як формі зниження маніпулятивного впливу, фактчекінгу як елементів суспільної інформаційної безпеки, медіаграмотності як тяглості журналістської місії. Відповідно журналістика стрімко перетворюється на інституцію, що не лише відображає реальність, а й захищає суспільство від спотворення самої логіки її сприйняття.

Висновки. Отже, в умовах когнітивних війн журналістика, безперечно, зrealізовує стратегічно важливе функційне навантаження в забезпеченні інформаційної безпеки суспільства. Її ефективність залежить від синтезу професійної етики, технологій перевірки фактів, швидкості реакції на дезінформаційні кампанії та здатності формувати довіру аудиторії. Адже саме довіра до професійних медіа є ключовою і дієвою перепорою проти когнітивних атак, а етичні стандарти журналістики виступають інструментом захисту суспільної свідомості. Практика українського інформаційного простору засвідчує, що якісна журналістика вможлиблює зниження результативності маніпулятивних наративів, сприяє становленню суспільної стійкості й підтримує демократичний інформаційний порядок.

Література:

1. Колодійчук В. Довіра до медіа в Україні: чинники й тенденції. *Наукові записки інституту журналістики*. 2025. Вип. 86. С. 189–199.
2. Руднєва А., Мальована Ю. Інформаційна війна рф проти України у 2025 році: аналіз ключових наративів і психологічних механізмів впливу. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Політологія*. 2026. Вип. 22. С. 297–304.

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Марія Замелюк,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти КЗВО
«Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради

Іванка Замелюк,

здобувачка вищої освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Актуальність. Дитинство – це час швидкого емоційного розвитку. У міру зростання діти постійно вчаться виражати, керувати та розуміти емоції, але цей процес не завжди легкий. Коли дитина стикається зі змінами в сім'ї, горем, травмою, тривогою чи соціальними викликами, емоційний розвиток може бути порушений. Одним із практичних, науково обґрунтованих підходів для підтримки емоційного зростання дитини є ігрова терапія.

Ігрова терапія – це структурований, теоретично обґрунтований підхід до терапії, який базується на природній мові дитячої гри [2]. На відміну від дорослих, дітям часто важко висловлювати свої почуття словами. Однак взаємодія з іграшками, іграми, мистецтвом та рольовими іграми може відкрити вікно для розмови та обміну своїми переживаннями, думками та емоціями в безпечному та підтримуючому середовищі [3].

Згідно з Асоціацією ігрової терапії, цей метод найчастіше використовується з дітьми віком від 3 до 12 років. Було доведено, що він покращує емоційну регуляцію, зменшує тривожність та сприяє соціальному розвитку.

Дитячий мозок обробляє емоції інакше, ніж дорослий. Префронтальна кора, яка керує міркуваннями та контролем імпульсів, продовжує розвиватися у маленьких дітей. Тому спроби дітей словесно пояснити складні емоції часто не виправдовують очікувань.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та визначити ефективність ігротерапії як інноваційного засобу формування емоційної сфери дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. Гра завжди була центральним елементом дошкільної освіти, але зараз дедалі більше уваги приділяється структурованому навчанню на основі гри. Через гру діти розвивають такі важливі навички, як вирішення проблем, співпраця та стійкість.

Наукові дослідження підтверджують ефективність ігрової терапії.

Зокрема, метааналіз 2021 року, опублікований у «Професійна психологія: дослідження та практика» виявив, що недирективна ігрова терапія значно покращила емоційні результати у дітей з проблемами поведінки [5].

Дослідження, опубліковане в «Архів реабілітації» виявили, що діти, які отримували ігрову терапію, демонстрували покращену емоційну саморегуляцію та зниження агресії порівняно з контрольною групою [4].

За дослідженнями С. Тафінцевої та Л. Мотозюк, ігротерапія забезпечує можливість самовираження дитини, доступ до її несвідомих переживань та сприяє емоційному оздоровленню через катарсис і абреацію. Вона створює безпечне середовище, у якому дитина може вільно проявляти свої почуття, долати страхи та формувати позитивний досвід соціальної взаємодії. Таким чином, ігротерапія виступає важливим засобом розвитку емоційної сфери дошкільника, сприяючи

формуванню його саморегуляції, емпатії та психологічного благополуччя [3].

Зокрема, у працях О. Беспарточної, І. Деснової підкреслюється, що гра виступає провідним засобом розвитку емоційної сфери дитини, сприяє формуванню емпатії, саморегуляції та позитивної взаємодії з оточенням [1].

Зустрічаючись з дітьми на їхньому рівні розвитку, ігрова терапія пропонує практичний, захопливий та відповідний віку підхід до сприяння емоційному зростанню.

Розглянемо ключові сфери емоційного розвитку, де ігрова терапія пропонує доведені переваги:

1. Емоційний вираз. Багатьом дітям не вистачає словникового запасу для вираження таких емоцій, як смуток, гнів, страх або розгубленість. В ігровій терапії: ляльки чи інші іграшки можуть представляти реальних персонажів, які втілюють різні емоційні сценарії чи стани; мистецтво може символізувати емоції, які дитина не може описати; пісочниці можуть відображати внутрішні емоційні світи. Цей символічний вираз забезпечує терапевтичний вихід для емоцій, які в іншому випадку могли б проявитися в поведінкових проблемах або внутрішньому дистресі.

2. Емоційна регуляція. Діти, які переживають горе, конфлікти у стосунках, тривогу чи травму, часто переживають сильні емоції. Завдяки постійній терапевтичній грі: діти вчаться називати та керувати своїми почуттями; психологи допомагають їм використовувати техніки заспокоєння та встановлення меж; сеанси допомагають нормалізувати почуття та зменшити сором.

3. Побудова довіри та прив'язаності. Безпечні терапевтичні стосунки допомагають дітям: відновити довіру з дорослими після емоційної або сімейної травми; формувати надійні стосунки, які є

моделлю здорових стосунків; зцілитися від покинутості, зради, родинної чи фізичної шкоди не загрозливим способом.

4. Розвиток навичок вирішення проблем та подолання труднощів. Коли дитина переживає емоційні стосунки або поведінкові проблеми: ігрові сценарії допомагають дітям осмислити те, що відбувається; ігри та розповіді історій можуть імітувати реальні життєві виклики, заохочуючи до творчого вирішення проблем.

Ігрова терапія може бути корисною для широкого кола емоційних та поведінкових проблем. Ось розбивка поширених сценаріїв та відповідних ознак.

Таблиця 1.

Роль ігротерапії у подоланні емоційних труднощів дітей

Занепокоєння	Можливі ознаки	Як допомагає ігрова терапія
Горе або втрата	Замкнутість, плаксивість, порушення сну	Сприяє здоровому переживанню горя та емоційному вираженню
Травма стосунків	Тривога, проблеми з прив'язаністю, емоційне оніміння	Допомагає дітям екстерналізувати емоції та відновити емоційну безпеку
Сімейний конфлікт або розлучення	Регресія, гнів, академічний спад	Допомагає дітям зрозуміти сімейну динаміку та адаптуватися до змін
Проблеми з поведінкою	Агресія, істерики, непокоря	Вирішує корінні емоційні причини, покращує саморегуляцію
Соціальні виклики	Ізоляція, труднощі з знайомством	Розвиває емпатію, навички співпраці та комунікації

Ігрова терапія – це не просто контрольований час гри. Психологи використовують комбінацію директивних та недирективних підходів, адаптуючи до індивідуальних потреб кожної дитини.

Недирективна ігрова терапія дозволяє дитині керувати сеансом, сприяючи автономії та самовираженню.

Директивна ігрова терапія є більш структурованою та може включати конкретні терапевтичні завдання, спрямовані на вирішення відомих проблем, таких як травма чи тривога.

Якщо дитина постійно демонструє ознаки емоційних труднощів, можливо, настав час звернутися до психолога. Зверніть увагу на: зміни настрою, апетиту або сну; регресивна поведінка (нічне нетримання сечі, смоктання пальця); уникання друзів або родини; зниження успішності; незрозумілі фізичні симптоми (головний біль, біль у шлунку).

Раннє втручання є ключем до запобігання довгостроковим емоційним проблемам.

Висновки. Отже, ігротерапія є ефективним інноваційним засобом формування емоційної сфери дітей дошкільного віку, що базується на природній для дитини діяльності – грі. Вона забезпечує умови для вільного самовираження, сприяє усвідомленню та проживанню емоцій, а також допомагає подолати внутрішні переживання, які дитина не здатна вербалізувати.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що ігрова терапія позитивно впливає на емоційний розвиток дитини: сприяє зниженню тривожності, агресивності, розвитку саморегуляції, емпатії та соціальних навичок. Використання як директивних, так і недирективних форм ігротерапії дозволяє індивідуалізувати підхід до кожної дитини з урахуванням її потреб і досвіду.

Встановлено, що ігротерапія є ефективною у роботі з різними емоційними труднощами, зокрема переживанням втрати, сімейними конфліктами, поведінковими проблемами та соціальними викликами. Вона створює безпечне, підтримувальне середовище, у якому дитина може відновити емоційну рівновагу та сформувати позитивний досвід взаємодії з оточенням.

Таким чином, впровадження ігротерапії в освітній та психологічний процес закладів дошкільної освіти є доцільним і перспективним напрямом, що сприяє гармонійному розвитку особистості дитини та збереженню її психічного здоров'я.

Література:

1. Беспарточна О., Замелюк М., Деснова І. Ігротерапія у роботі з дітьми та підлітками. Луцьк : Вежа-Друк, 2025, 216 с.
2. Замелюк І., Замелюк М. Ігрова терапія як інструмент емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, досвід, перспективи*: зб. матеріалів доп. учасн. II Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції з міжнародною участю. Луцьк, 2025. С. 140–143.
3. Тафінцева С., Мотозюк Л. Ігрова терапія у психологічній практиці роботи з дитиною: методологічні та організаційні аспекти. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. Випуск 1 (54), 2022 С.78-83.
4. Sepideh Teimourian, Houshang Mirzaei, Ebrahim Pishyare, Samaneh Hosseinzadeh Effect of Group Play Therapy on Emotional/Behavioral Problems of Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder Aged 6-12. Years [https://www.researchgate.net/publication/351485496_Effect_of_Group_Play_Therapy_o_n_EmotionalBehavioral_Problems_of_Children_With_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_Aged_6-12_Years](https://www.researchgate.net/publication/351485496_Effect_of_Group_Play_Therapy_on_EmotionalBehavioral_Problems_of_Children_With_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_Aged_6-12_Years)
5. Sue Bratton, Dee Ray, Tammy Rhine, Leslie Jones The Efficacy of Play Therapy With Children: A Meta-Analytic Review of Treatment Outcomes https://www.researchgate.net/publication/232438673_The_Efficacy_of_Play_Therapy_With_Children_A_Meta-nalytic_Review_of_Treatment_Outcome

УДК 159.923.2:159.9.01

ЦІЛІСНІСТЬ І СИСТЕМНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМІ ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОГО ПІДХОДУ

Юрій Ірхін,

кандидат психологічних наук, доцент

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Сьогодні достеменно відомо, що природа людської психіки є в цілому і суто особистісною. Психіка людини назовні проявляється саме через особистість. Найвищий рівень розвитку людського буття має усвідомлене відображення і тому здатне відображати як навколишнє

стороннє буття (буття інших чи інше буття), так і власне саме власне своє. Власне своє буття з урахуванням іншого (чи інших) стає реальним способом існування конкретної людини як особистості. Тобто, типове життя людини у світі є реальним способом (формою) існування вищої психіки [2]. Об'єктивація, тобто додаткове перенесення психічного (ідеального) в предметне (матеріальне) здійснюється індивідами, залишаючи в суб'єкті всю неповторну своєрідність цієї особистості – її творця.

Системність людської психіки означає, що будь-який індивідуальний психічний процес набуває дуже складної структури. Він має свої закономірності та якості, але водночас відображує цілісність особистості. Тому при вивченні того чи іншого психічного явища (мислення, емоцій, пам'яті тощо) тільки спеціальна і штучна абстракція дозволяє досліднику зробити висновки про нього в «чистому» вигляді. Адже якщо говорити про мислення, то насправді його показники визначаються не лише особливостями інтелектуальної сфери: мотивами, цілями, цінностями, потягами, стійкими та тимчасовими емоційними станами [5]. Основною умовою цілеспрямованого формування особистості є організована системність діяльності. Це стосується, перш за все, формування теоретичного мислення, вміння вчитися, опановувати здібностями, застосовувати й використовувати в буттєвій діяльності набуті в цій діяльності знання і досвід.

Якщо розглядати систему психіки в цілому, то свідомість і несвідомі патерни (підсвідомість) є поєднаними єдиною цілісність функціональними органами діяльності суб'єкта, які виникли в процесі його адаптації до світу. Саме тому вивчення закономірностей психічних явищ поза межами діяльності не має сенсу. І саме тому з першої половини XX століття воно стало основоположним поняттям у психології.

Отже, в нашій практичній діяльності упродовж останніх тридцяти років для вивчення особистості нами методологічно був обраний генетико-моделюючий підхід, у межах якого нами була обрана психологічна одиниця, яка зберегла всі основні властивості цілої одиниці. Як свого часу казав видатний український психолог С.Д. Максименко: «І в такому вигляді вона далі не ділиться. Психіка людини є особистісною, а це означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли останні розглядаються як значуща гілка особистості, і тільки тоді це стає зрозумілим» [3].

Отже, якщо виходити з того, що особистість не є вродженою, а виникає, треба визнати наявність певного періоду розвитку людини, коли особистості ще нема. Тут розвиток кожного окремого процесу є вирішальним, а похідною від їх розвитку буде цілісна особистість. Ясно, що ця логіка вимагає своєрідних систем експериментальної роботи і педагогічної діяльності (навчання та виховання).

Розвиток особистості полягає в організації та інтегруванні людиною свого внутрішнього світу. Це є шлях до себе, шлях самопізнання й самоусвідомлення. Власне кажучи, психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду. З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком.

Розвиток особистості як системної психіки відбувається в різних видах діяльності, в тому числі в розвитку нових видів пізнавальної діяльності і можливий при дотриманні визначених нами системних принципів:

– принцип одиничного аналізу забезпечує виділення окремої самостійної психологічної одиниці, яка зберігає всі основні властивості цілого, і першою реальною «одиницею» існування і розвитку людської психіки є особистість;

– принцип історизму впроваджує набутий людством досвід у предмет і завдання діяльності як засіб вирішення конкретної проблеми, унаслідок чого виникає нова психічна структура найвищого рівня складності (одиниця свідомості);

– принцип системності забезпечує розгляд психічних явищ та психічних утворень як процесу, який забезпечує перехід від менш розвинених одиниць до більш розвинених;

– принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення психічних форм в особливих умовах) визначає концептуальні форми побудови експерименту для виявлення закономірностей генезису таких психічних процесів, яких немає у внутрішньому світі особистості, але вони повинні формуватися в результаті логічної обробки нової пізнавальної діяльності [3], [4].

На цих принципах базується сформульований нами експериментально-генетичний метод, який ґрунтується на загальній методології «психологічного дослідження процесу конструювання вищих психічних функцій, які приписуються суб'єктом у процесі перетворення певного змісту» [3]. Експериментально-генетичний метод складається з теорії, в рамках якої він виник (приміром, теорія діяльності, теорія особистості), експериментального сегменту моделювання й діагностики (конструкції/реконструкції/реконструкції) [3].

Теоретичне осмислення досвіду експериментального застосування зазначеного підходу призводить до необхідності виявлення системи принципів побудови експериментально-генетичного

дослідження, а також визначення послідовності основні логічні та операційні структури, що його реалізують.

Водночас проведення експериментальних досліджень спрямоване на пошук нових шляхів розвивального та виховного навчання. Визначено нові критерії навчання. Ці дослідження, у свою чергу, впливають на практику масової школи. Останнім часом зусилля педагогів і психологів спрямовані на виявлення закономірностей побудови формування навчальної діяльності учнів, її структури.

Генезис особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності, опосередкована механізмом інтеріоризації в структурних властивостях і якостях особистості [6]. Тобто, інакше кажучи, особистість є і реалізатором діяльності, і активатором процесу функціонування діяльності, що трансформується в психічні якості особистості.

Експериментально доведено, що різниця між функціонуванням і розвитком полягає в тому, що останній завжди і обов'язково передбачає формування нової міжфункціональної системи, і це відбувається лише тоді, коли індивід є суб'єктом навчання. Розвиток вищих психічних структур опосередковано пов'язаний з культурним контекстом, а це означає, що об'єкти культури присвоюються дитиною в навчанні [1].

Об'єкт культури є продуктом людської діяльності і фактично є закодованим і конденсованим відбитком людської психіки. Розвиток відбувається лише тоді, коли дитина у специфічній формі власної діяльності «декодує», «розгортає» та об'єктивує свою психіку (об'єктивацію), формуючи таким чином власну [7].

Запропонована одиниця аналізу генезису психіки, а саме «функціонування-розвиток» (яка була встановлена в експериментальному дослідженні) [4], дозволить суттєво розширити

сферу застосування генетичного методу, головним чином у його модифікація генетичного моделювання.

Таким чином, відповідно до досягнутих результатів і нових завдань, стає можливим і необхідним не тільки розробляти нові модифікації методу, а й розширювати сферу його застосування.

Принципи побудови методу відображають природу існування об'єкта дослідження. Технологія методу (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній) передбачає дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості та створення відповідного простору для реалізації численних можливостей особистості до моделювання. власний розвиток і існування. Жива істота, яка зароджується в утробі матері, є творінням двох людей. Соціальний зразок втілюється в істоті – новій біологічній істоті, але не тільки біологічній, а саме біосоціальній. Нужда (авторська «нужда» С. Максименка) виступає носієм вічного досвіду людини (як біологічної, так і соціальної істоти) і водночас є джерелом активності особистості – активатор.

Нужда виступає єдиною вихідною інтенсивною силою, діяльність якої «запускає» складну систему «особистості» і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Нужда не породжує існування, онтогенез; це нужда мати можливість допомогти унікальному явищу життя та його розвитку. Нужда – генетично вихідне відношення, що складає в єдину дихотомічну пару дозрівання біологічного індивіда і психологічний прояв соціальних впливів, що породжує особистість. По суті, категорія нужди є пояснювальним принципом щодо моделюючої природи людської психіки і тоді можна говорити про метод дослідження особистості.

Аналіз різних наукових теорій показує, що вони «висвітлюють» певні аспекти існування та розвитку нужд (Г. С. Костюк,

П. Я. Гальперін, Ж. Піаже, Л. С. Виготський). Наше розуміння категорії нужди дозволяє говорити про моделювання, а не про присвоєння: психічна, спонукана нуждою, викликає особливу – особистісну дію людини. Ця дія на початку (на початку онтогенезу) виключно афективний (але все ж особистий, оскільки унікальний як у плануванні, так і в дії). Це породжує пізнання. Виникає пізнавальна нужда, яка далі розвивається в інтелект, формуючи зрештою цілісну пізнавальну сферу особистості [5].

Перший принцип нашого методу – принцип одиничного аналізу (дослідження на основі логіко-психологічного аналізу суперечливої одиниці нужди, що включає абстракцію в нерозвиненому вигляді: біологічну та соціальні).

Інший важливий принцип генетично-модельного методу вивчення особистості відображає її оригінальну природу. Це принцип єдності біологічного і соціального. Статус принципу наукового методу дозволяє не тільки проголосити цю єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом.

Третій принцип – творчість. Співвідношення нужди з численними і різноманітними предметами і явищами не породжує нужди, а визначає цілепокладання і розробку власних і неповторних засобів досягнення цілей. Це, власне, творчість. Дотримуватися принципу творчості в аналізі (і дослідженні) особистості ми маємо на увазі «брати» її існування як ціле, в його неповторній спрямованій єдності. А це означає реально враховувати неоднозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості [8]. Четвертий принцип – рефлексивний релятивізм, який фіксує принципову неможливість встановлення точних розмірів і остаточної фіксації найвищих унікальних і творчих проявів особистості.

Останній 5-й принцип генетично-модельного методу дослідження особистості – єдність експериментальної та генетичної ліній розвитку. На нашу думку, це дуже важливий момент для характеристики не лише нашого методу, а й загального стану справ у культурно-історичній теорії.

Нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез людини починається набагато раніше, ніж вона фізично народжується. Її початок – матеріалізація є втіленням нужд двох людей, які люблять одне одного. Виникла нова форма існування нужди, яка просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасній науці не відомий інший спосіб існування біосоціальної нужди, окрім його існування як соціобіологічної енергетичної основи людської особистості).

Отже, ефективними і продуктивними методами дослідження особистості в її системній цілісності є генетичні методи з використанням механізмів конструювання особистості. Враховуючи, що особистість є формою існування людської психіки, психіка людини є системною, а особистість проявляється в цілісності – цілісність особистості зумовлює її саморозвиток, самовизначення, свідому суб'єктну діяльність, саморегуляцію і свій неповторний внутрішній світ. Генетично висхідною суперечливою одиницею особистості, яка постійно розвивається і формується, є нужда (С.Д. Максименко). Вона виступає як інформаційно-енергетична властивість людини, яка полягає в розширенні життя в онтогенезі та філогенезі. Експериментально-генетичний метод та метод генетичного моделювання особистості є галуззю спеціальних психологічних знань, що дозволяють прогнозувати розвиток системної психіки особистості.

Література:

1. Максименко К., Калмиков Г. Психолінгвістична концепція і модель мовленнєвого впливу О. О. Леонтьєва та її значення для актуалізації сучасних

проблем спілкування. *Psycholinguistics. Психолінгвістика*. 2018. Вип. 24 (1). С. 220–235.

2. Максименко К., Кудерміна О. Психосемантична реконструкція уявлень про здоров'я у пацієнтів із соматогенією. *Psycholinguistics. Психолінгвістика*. 2019. Вип. 25 (1). С. 194–214.

4. Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : Издательство «ООО «КММ», 2006. 240 с.

5. Максименко С. Д. Генетико-модельючий метод дослідження особистості. Збірник наукових праць. *Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 8–15.

6. Максименко С. Д. Психология жизненной силы (нужды) личности. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 21. С. 7–23.

7. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-модельючий підхід: монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.

8. Максименко С., Ткач Б., Литвинчук Л., Онуфрієва Л. Нейропсихолінгвістичне дослідження політичних гасел із зовнішньої реклами. *Psycholinguistics. Психолінгвістика*. 2019. Вип. 26 (1). Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М. С. 246–264. DOI 10.31470/2309-1797-2019-26-1-246-264. URL:<https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/715>.

9. Maksymenko, S. D., Yevtukh, M. B., Tskekhmister, Ya. V., Maksymenko, K. S., & Lazurenko, O. O. (2012). *Psychology and Pedagogics: Text-book*. Kyiv : Publishing House «Slovo». 520 p.

УДК 37.015.3:7.04

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У ФОРМАЛЬНУ ОСВІТУ УКРАЇНИ

Леся Клевака,

завідувачка кафедри психології та педагогіки, к.пед.н., доц.

Марина Тесленко,

доцент кафедри психології та педагогіки, к.пед.н., доц.

Вікторія Шевчук,

доцент кафедри психології та педагогіки, к.психол.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Повномасштабна війна проти України стала потужним каталізатором глибинних змін у функціонуванні національної системи освіти. В умовах масової травматизації

населення, внутрішнього переміщення, втрат і тривалого стресу освіта дедалі більше виконує не лише навчальну, а й психосоціальну функцію. Підтримка ментального здоров'я набула статусу одного з ключових пріоритетів державної освітньої політики. У цьому контексті арттерапія, як міждисциплінарний підхід, що поєднує мистецтво, психологію, поступово інтегрується в освітній простір України на всіх рівнях – від дошкільної освіти до закладів вищої освіти та системи підвищення кваліфікації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати доцільність імплементації арттерапевтичних практик у формальну освіту України, проаналізувати сучасний стан їх використання в освітньому процесі.

Результати дослідження. Арттерапевтичні практики розглядаються як ефективний інструмент формування емоційної стійкості, саморегуляції, креативності та соціальної адаптації. Дослідження українських науковців підтверджують, що арттерапія в освітньому середовищі виконує діагностичні, розвивальні, корекційні та виховні функції, сприяючи гармонізації внутрішнього стану особистості та підвищенню навчальної мотивації.

У системі дошкільної освіти арттерапія утверджується як прогресивна психолого-педагогічна технологія, спрямована на забезпечення емоційного благополуччя дітей віком від 3 до 6 років. Її застосування сприяє зниженню рівня тривожності, подоланню страхів, полегшенню адаптації до нових умов життя, зокрема пов'язаних із війною, переїздом або зміною соціального середовища. Арттерапевтичні елементи інтегруються у повсякденні заняття, реалізуються у форматі спеціалізованих занять, а також активно використовуються в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з числа внутрішньо переміщених осіб [1].

У шкільному середовищі арттерапія виступає доступною й

природною формою вираження переживань, особливо для дітей, які зазнали травматичного досвіду. Вона використовується в індивідуальній та груповій роботі практичних психологів і соціальних педагогів, у межах інклюзивної освіти, програм профілактики булінгу, агресивної поведінки, тривожних і депресивних станів. Спільна творча діяльність сприяє формуванню безпечного освітнього простору, розвитку довіри та емоційного контакту між учнем і педагогом [2]. Арттерапевтичні практики поступово інтегруються в освітній процес завдяки ініціативності психологів, підтримці громадських організацій та міжнародних проєктів. Важливим напрямом є також психоемоційна підтримка самих освітян, які працюють в умовах хронічного стресу та професійного вигорання.

У закладах вищої освіти арттерапія набуває нового статусу, трансформуючись із допоміжного засобу підтримки у повноцінний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців допоміжних професій. Курси з арттерапії інтегруються в освітньо-професійні програми з психології, педагогіки, соціальної роботи, медицини та реабілітації. Студенти опановують як теоретичні засади методу, так і практичні навички роботи з травмою, стресом, кризовими станами, що особливо актуально в умовах війни. Елементи арттерапії впроваджуються також у медичну освіту як складова гуманізації лікувального процесу та підвищення ефективності психосоціальної допомоги пацієнтам [4].

Важливу роль у розвитку арттерапії відіграє неформальна та міжнародна освіта, яка забезпечує гнучкість, швидке реагування на суспільні виклики та інтеграцію світового досвіду. Онлайн-платформи, сертифікаційні програми, професійні спільноти й міжнародні проєкти, доповнюють формальну підготовку фахівців. Саме в цьому просторі активно розвиваються нові напрями – цифрова арттерапія, природно

орієнтовані практики, міждисциплінарні підходи до роботи з воєнною травмою.

Арттерапія в Україні поступово переходить від фрагментарного використання до системної освітньої практики, що охоплює всі рівні освіти. Вона постає не лише як ефективний метод психоемоційної підтримки, а як інтегрований інструмент сучасної освітньої та психосоціальної політики, здатний сприяти відновленню, формуванню стійкості та соціальної згуртованості українського суспільства в умовах війни та післявоєнного відновлення [3].

Висновки. Імплементация арттерапевтичних практик у формальну освіту України є об'єктивною відповіддю на сучасні суспільні виклики, зумовлені воєнними подіями, зростанням психоемоційного навантаження та потребою у формуванні життєстійкості особистості. Проведений аналіз засвідчує, що арттерапія поступово інтегрується в освітній процес на всіх рівнях освіти, виконуючи важливі психопрофілактичні, розвивальні та корекційні функції. Встановлено, що ефективність впровадження арттерапевтичних практик забезпечується за таких умов: системності та цілеспрямованості їх застосування; професійної підготовки педагогічних і психологічних кадрів; інтеграції арттерапії в освітні програми; створення безпечного, емоційно підтримувального освітнього середовища; міжсекторальної взаємодії освіти, охорони здоров'я та соціальної сфери. Особливої значущості арттерапія набуває як інструмент роботи з дітьми та молоддю, які зазнали травматичного досвіду, а також як ресурс підтримки психічного здоров'я педагогів. Вона сприяє розвитку емоційного інтелекту, креативності, здатності до саморегуляції та соціальної адаптації.

Перспективами подальших досліджень є розроблення методичних рекомендацій щодо інтеграції арттерапії у зміст формальної освіти,

стандартизація підготовки фахівців, а також вивчення ефективності різних арттерапевтичних підходів у роботі з різними віковими та соціальними групами в умовах воєнного та післявоєнного суспільства.

Література:

1. Клевака Л.П. Психологічна допомога дитині дошкільного віку під час панічної атаки. *Кризова психологія та технології психологічної інтервенції* : матеріали Всеукр. наук.-пед. підвищ. кваліф., 1 верес. – 12 жовт 2025 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 49–52.
2. Мазуренко С., Аніщенко Д. Актуальні проблеми загальної середньої освіти використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів освіти. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. 2025. Том 189. № 33. С. 176-180. <https://doi.org/10.58407/visnik.253328>
3. Пріоритети МОН: психологічна підтримка учасників освітнього процесу на всіх рівнях. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://surl.li/yzaqoh>
4. Teslenko M., Shevchuk V., Klevaka L. Healing collective trauma through the arts: A predominantly online, multimodal trial in Ukraine. *European Journal of Trauma & Dissociation*. 2026. Vol.10, Iss.1. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2026.100635>

УДК 378.147:004.9:159.9

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Тетяна Макарова,

кандидат філологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність. Сучасна система освіти відкриває перед її учасниками (учні, вчителі, викладачі та студенти) нові досить неklasичні підходи до вивчення матеріалу. Зокрема, використання інструментарію методів поведінкової корекції в психології (жетонний метод, метод систематичної десенсибілізації тощо) сприяє порційному вивченню матеріалу, рівності всіх учасників навчального процесу, здатності визначати рівень складності та балансуванню співпраці й змагання. Гейміфікація активізує розвиток психічних процесів мозку: уваги, пам'яті; сприяє розвитку навичок вирішення проблеми та здатності подолати страх помилитися. Вона є одним із сучасних

способів вивчення дисциплін спеціальності 053 «Психологія», зокрема: «Основи психокорекції», «Психологія конфлікту», «Психологія спілкування», «Психологія спілкування з практикумом». Однак, слід зауважити, що такий педагогічний інструментарій не є головним у процесі засвоєння матеріалу та його практичної апробації [5].

У світі триває активний період цифровізації у всіх сферах, які пов'язані із життям людини. В Україні ми вимушені швидко адаптуватися через безпековий виклик, спершу пов'язаний з COVID-19, а пізніше – з повномасштабним вторгненням росії. Однією з моделей, яка була впроваджена і продовжує існувати – дистанційна форма навчання. Вона поєднує елементи традиційних очних занять із дистанційними та цифровими технологіями навчання. Перехід учасників освітнього процесу до такого формату є складним із точки зору психології, оскільки він формує нові соціальні навички. Також ефективність засвоєння знань у таких умовах безпосередньо залежить від батьків, які допомагають сформувати навчальну мотивацію дитини [1, с. 12]. Специфіка дистанційного навчання вимагає від учнів та студентів навичок тайм-менеджменту та цифрової грамотності. Відзначаються і зміни у пізнавальній, емоційній та мотиваційній сферах. Та якщо у школярів ця складність пов'язана із формуванням основ довольної поведінки, розвитком здатності до самоконтролю та планування власної діяльності, то в студентів – це схематична проекція до практичного засвоєння навичок майбутньої професійної діяльності. Водночас спільним у цих двох освітніх площин – мотиваційна сфера, котра є нестійкою та значною мірою залежить від зовнішніх стимулів: від оцінки дорослих, підтримки викладача, фізичної та психологічної стабільності й емоційного клімату в колективі. Проблема полягає в тому, що за відсутності безпосереднього емоційного контакту з вчителем та викладачем під час онлайн-сесій, внутрішня мотивація

може знижуватися, поступаючись зовнішнім стимулам або ігровим інтересам. Як зазначає Л. Шелестова, змішане навчання потребує не просто перенесення уроку в екран монітора, а розробки принципово нової методичної системи, де цифрові інструменти підтримують пізнавальний пошук учня [7, с. 12]. Саме тут на допомогу приходить гейміфікація як інструмент модернізації методик. Використання ігрових механік (балів, рівнів, сюжетних ліній) дозволяє компенсувати дефіцит уваги під час дистанційної складової. Гейміфікація апелює до природної потреби дитини в грі, поступово трансформуючи її у пізнавальний інтерес [7, с. 45]. Також ця методика створює безпечний простір для експериментів, де помилка сприймається не як поразка, а як можливість перезапустити рівень або отримати бали за можливість особистісного прояву.

Науковці зазначають, що навчальна мотивація є складним психологічним утворенням, яке включає систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, що спонукають учасника освітнього процесу до навчальної діяльності. У структурі навчальної мотивації виділяють кілька основних компонентів: пізнавальні мотиви, мотиви досягнення, соціальні мотиви та зовнішні стимули. Пізнавальні мотиви пов'язані з інтересом до нового знання, прагненням до дослідження та відкриття. Мотиви досягнення проявляються в бажанні успіху, отримувати високі результати та долати труднощі. Соціальні мотиви пов'язані з прагненням отримати схвалення з боку вчителя, батьків та однолітків [4]. В умовах дистанційного навчання особливо важливо підтримувати саме внутрішню пізнавальну мотивацію, оскільки вона є більш стійкою та не залежить від зовнішніх умов організації навчального процесу. Студенти, які мають сформований пізнавальний інтерес, здатні підтримувати навчальну активність навіть за відсутності постійного контролю з боку наставника. Саме тому, одним із головних завдань

сучасної педагогіки є створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Підтвердженням цього є динаміка позитивного росту вивчення дисциплін із використанням додатків та платформ із вбудованою гейміфікацією (Duolingo, Khan Academy, Classcraft JavaScript, HTML, Python, Ruby (<https://www.codecademy.com/>); Code School – ще один сервіс для навчання програмуванню з елементами гейміфікації (<https://www.codeschool.com/courses>); Motion Math Gameщо) [2, с. 85].

Застосування гейміфікації у вищій школі дозволяє полегшити освітній процес, адже ігрові елементи сприяють підвищенню інтересу до навчального матеріалу, активізують пізнавальну діяльність та формують позитивне ставлення до навчання. Крім того, гейміфікація дозволяє підтримувати мотивацію учнів під час дистанційної складової змішаного навчання, коли традиційні методи стимулювання навчальної активності можуть бути менш ефективними [6]. В освітньому процесі вищої школи навчальна мотивація розглядається як складна система, що генерує в собі пізнавальні мотиви (інтерес до змісту), мотиви досягнення (прагнення бути кращим) та соціальні мотиви (схвалення викладача та батьків).

Мета дослідження полягає в розкритті ролі технологій гейміфікації та цифрового інструментарію навчання під час формування творчого потенціалу майбутніх психологів.

Результати дослідження. Емпіричне дослідження було проведене серед студентів 1 курсу спеціальності «Психологія», які навчаються за дистанційною формою. У дослідженні було використано методи педагогічного спостереження, анкетування та аналізу навчальної діяльності. Отримані результати свідчать про те, що рівень навчальної мотивації значною мірою залежить від способу організації навчального процесу, а також від використання інтерактивних методів навчання.

Зокрема, було встановлено, що використання цифрових освітніх платформ, інтерактивних завдань та елементів гейміфікації сприяє підвищенню інтересу студентів до навчання та активізації їхньої пізнавальної діяльності. Вони активніше виконують завдання, які мають ігровий характер, містять елементи змагання, кейсів або передбачають отримання певних досягнень. Отриманий висновок підтверджує думку Г. Медведєва та Ж. Дейнеко щодо того, що на навчальних платформах гейміфікація виконує роль зовнішнього стимулу, який через систему нагород активує внутрішні центри задоволення дитини [6, с. 114]. Отримані результати дослідження свідчать про потребу впровадження наскрізного ігрового сюжету, де кожна тема є місією, а вивчення матеріалу – накопиченням досвіду. Це дозволяє учасникам освітнього процесу наочно бачити свій прогрес навіть тоді, коли викладач не перебуває поруч фізично. Важливо, щоб система балів була не каральною, а лише заохочувальною, що відповідає принципам гуманістичної психології. Дистанційна форма навчання у вищій школі вимагає глибокої психологічної перебудови у взаємодії всіх учасників процесу. Навчальна мотивація студентів у цих умовах є динамічним утворенням, яке потребує постійного підкріплення через інноваційні методики. Встановлено, що гейміфікація є ефективним ресурсом, який дозволяє стабілізувати пізнавальний інтерес за рахунок візуалізації успіху та ігрової залученості. Підтвердженням цього є й результати проведеного дослідження (за методикою Н. Лусканової) щодо рівня мотивації студентів (45 осіб). Згідно зі статистикою, 40% із них мають середній рівень мотивації, а 15% – низький, що пов'язано з труднощами адаптації до онлайн-занять. Для корекції цих станів була розроблена програма психологічного тренінгу «Моя успішна освіта», яка включала ряд вправ на розвиток саморегуляції («Мій робочий день», «Екранний

час») та підвищення самооцінки.

Окремий блок було присвячено консультативній роботі з батьками першокурсників. Психологічний супровід полягав у навчанні їх методам підтримки студентів без надмірного контролю, що часто стає причиною конфліктів та зниження інтересу до навчання. Він формувався на навчальній мотивації у дистанційному форматі, яка передбачає кілька напрямів роботи: по-перше, це створення позитивного емоційного клімату під час навчальної діяльності; по-друге, використання інтерактивних методів навчання, які сприяють активній участі студентів у освітньому процесі; по-третє, розвиток навичок саморегуляції та самостійної організації навчальної діяльності.

Висновки. Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що застосування в освітньому процесі елементів гейміфікації та цифрового інструментарію сприятиме формуванню творчого потенціалу майбутніх психологів та відкриватиме нові можливості для розвитку навчальної мотивації й практичної апробації рівня сформованості індивідуальних можливостей. Водночас воно потребує спеціально організованої педагогічної та психологічної підтримки. Врахування психологічних особливостей навчальної мотивації студентів у яких освітній процес забезпечується дистанційний форматом навчання повинно передбачати необхідність поєднання традиційних педагогічних підходів із сучасними цифровими технологіями. Подальші дослідження у цьому напрямку можуть бути спрямовані на розробку ефективних програм психологічної підтримки студентів вищої школи, а також на створення методичних рекомендацій для вчителів та викладачів щодо підвищення навчальної мотивації у змішаному освітньому середовищі.

Література:

1. Бех І. Д. Психологія виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2015. 438 с.

2. Бондаренко Л.В. Гейміфікація в освітньому процесі // Наука України - погляд молодих вчених крізь призму сучасності: тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції / [редактори-упорядники І. Герасименко, О. Паламарчук]. Черкаси: ФОП Нечитайло О.Ф., 2017. С.84-87.
3. Державний стандарт початкової освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення: 10.12.2025).
4. Змішане навчання: психологічний аспект : монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Фенікс, 2021. 210 с.
5. Карабін О.Й. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. №67. Т.1.С.44-47.
6. Медведєва Г. М., Дейнеко Ж. В. Гейміфікація у навчальних платформах: вплив на мотивацію та ефективність навчання // Інноваційна педагогіка. 2022. № 45. С. 112–118.
7. Шелестова Л. В. Змішане навчання у початковій школі : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2021. 48 с.

УДК 159.923.2:355.01

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Антоніна Сидоренко,
кандидат медичних наук, доцент,
Полтавський державний медичний університет,
м. Полтава, Україна

Ментальне здоров'я – це важливий аспект загального добробуту людини. Відповідно до визначення ВООЗ, це стан гармонії та внутрішнього балансу, коли людина здатна розкривати свій творчий потенціал, ефективно справлятися зі стресом, продуктивно працювати та робити внесок у життя суспільства. Його важливість складно переоцінити, адже ментальне здоров'я об'єднує психічні, емоційні та соціальні аспекти, які взаємодіють між собою. Від нього залежить те, як ми мислимо, відчуваємо, діємо, будуємо стосунки з іншими та долаємо буденні виклики. Окрім цього, ментальне здоров'я є ключовим чинником, що впливає на особистісний розвиток, добробут суспільства і соціально-економічний прогрес [1, 2].

Питання захисту ментального здоров'я набуло особливої гостроти після початку повномасштабної війни росії проти України. Серед основних факторів, що вплинули на загострення цієї проблеми, можна виокремити участь у військових діях, проживання в зоні бойових дій зі щоденними обстрілами ракетами та артилерією, авіаударами, а також життя в умовах окупації. Усі ці обставини суттєво підвищують ризик психосоціального стресу серед населення та сприяють зростанню психічних розладів, таких як депресія, тривожність, посттравматичний стресовий розлад тощо. Додатковими причинами, що провокують схожі наслідки, є втрата відчуття безпеки через загрозу ракетних ударів і атак дронів практично на всій території країни. Також це стосується вимушеного переселення до інших регіонів чи країн, що супроводжується втратою роботи, звичного способу життя та комфортного середовища. Не менш негативно позначаються побутові труднощі, фінансова нестабільність, соціальна ізоляція, непевність у завтрашньому дні та занепокоєння за долю близьких.

Проблеми ментального здоров'я протягом наступних 10-20 років і надалі залишатимуться одними з ключових викликів. Статистика, пов'язана з психічним здоров'ям в Україні, викликає серйозне занепокоєння. До початку повномасштабного вторгнення понад 1,5 мільйона українців мали психічні захворювання, а понад 2 мільйони щорічно зверталися до фахівців для діагностики та лікування, з яких чималий відсоток потребував госпіталізації. Нервові розлади різної тяжкості спостерігалися у кожного третього громадянина країни. За цими показниками Україна займала перше місце в Європі. Війна ще більше погіршила ситуацію. Згідно з попередніми оцінками, близько 10 мільйонів українців можуть мати ризик розвитку психічних розладів, зокрема депресії та посттравматичного стресового розладу (ПТСР). В результаті війни як мінімум кожен п'ятий українець стикається з

довготривалими негативними ефектами для свого психічного здоров'я. За даними МОЗ, у 20-30% людей, які мали травматичні події, діагностовано ПТСР [1-3].

У 2025 році понад 260 тисяч українців, серед яких 17% - діти, отримали допомогу в сфері психічного здоров'я у закладах первинної медичної допомоги. Сімейні лікарі, терапевти та педіатри надають психосоціальну підтримку в межах базового пакета Програми медичних гарантій. У 2025 році понад 118 тисяч пацієнтів отримали спеціалізовану психіатричну та психосоціальну допомогу в Центрах ментального здоров'я, з них 21% становили діти. Упродовж року в Україні функціонувало 152 новостворені Центри ментального здоров'я у всіх регіонах.

У сучасних реаліях надзвичайно важливо дбати про своє ментальне здоров'я. Для цього необхідно: усвідомлювати власні емоції, розуміти їхню природу та навчитися ефективно ними керувати, дотримуватися здорового режиму сну, збалансовано харчуватися, залишатися фізично активними, уникати стресових ситуацій та вчитися адекватно на них реагувати, дотримання балансу між роботою і особистим життям, не забувайте висловлювати вдячність собі за власні досягнення, ставте реалістичні цілі, досягайте їх і нагороджуйте себе за кожну перемогу, навіть найменшу.

Психічно здорові люди вміють гармонійно функціонувати, керувати своїми емоціями, будувати стосунки з іншими, розвиватися і навчатися. Вони здатні цінувати, любити, приймати рішення на користь свого благополуччя та адаптуватися до змінних життєвих умов. Хороше психічне здоров'я є ключовою складовою загального добробуту.

Література:

1. Карамушко Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

2. Ментальне здоров'я як складова успішного навчання / А.Г. Сидоренко, Р.В. Луценко, Е.Г. Шакіна, С.Ю. Чечотіна, Г.Ю. Островська, О.А. Луценко. *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни*: зб. наук. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф., 23 листопада 2023 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. С. 36-38.

3. Сучасні тенденції викладання фармакології / Сидоренко А.Г., Луценко Р.В., Шакіна Е.Г., Чечотіна С.Ю., Луценко О.А. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості*: зб. наук. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф., 1-2 червня 2023 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2023. С. 29-31.

4. Формування позитивної мотивації до навчання у здобувачів освіти під час дистанційного навчання / А.Г. Сидоренко, Р.В. Луценко, С.Ю. Чечотіна, О.А. Луценко, Ю.О. Капустник. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості*: зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 червня 2021 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С. 199-202.

5. Харчування як запорука якісного життя людей похилого віку / А.Г. Сидоренко, Р.В. Луценко, О.А. Луценко, С.Ю. Чечотіна. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 19–20 травня 2022 р. Полтава, 2022. С. 422–424.

6. Харчування як складова здоров'я / А.Г. Сидоренко, Р.В. Луценко, С.Ю. Чечотіна, К. Г. Гаврильєва, О.А. Луценко. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи: матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю*, м. Полтава, 23 листопада 2021 р. Полтава, 2021. С. 141–142.

7. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2022. № 7 (25). С. 554-567.

УДК: 373.2:37.013.42

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОЄКТИ ЯК ПРОСТІР РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ЗДО

Юлія Сирова,

кандидат педагогічних наук, доцент

Людмила Савченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Актуальність. Сучасні трансформації в освітній сфері орієнтовані на побудову освітнього процесу на принципах дитиноцентрованості,

індивідуалізації та активної участі всіх його учасників у спільній діяльності. Нормативно-правова база України у сфері освіти, зокрема закони України «Про освіту» (2017) та «Про дошкільну освіту» (редакція 2024 року), акцентує увагу на важливості педагогіки партнерства як ключової умови забезпечення якісного освітнього процесу та всебічного розвитку дитини. Партнерська взаємодія розглядається як основа ефективного виховного впливу, що сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості.

У контексті трансформації сучасної освітньої парадигми в педагогічній теорії та практиці спостерігається посилення уваги до проблеми організації ефективної партнерської взаємодії між учасниками освітнього процесу. Це зумовлює активізацію наукових розвідок, спрямованих на пошук і обґрунтування дієвих технологій співпраці, що відображено у працях вітчизняних дослідників, зокрема І. Апрелєвої, Т. Бабко, О. Бугакової, Л. Зданевич, Н. Іванець, І. Перепелюк.

Попри достатнє висвітлення окремих аспектів проблеми, сучасні освітні трансформації потребують подальших наукових пошуків. Особливої уваги набуває розроблення та впровадження результативних форм партнерства між закладами освіти й батьками як активними учасниками освітнього процесу. Дослідження засвідчують, що ефективність взаємодії закладу дошкільної освіти із сім'єю значною мірою залежить від обраних педагогічних засобів. Сучасні підходи орієнтують на перехід від традиційних форм роботи до діяльнісних, серед яких пріоритетне місце посідають педагогічні проєкти. Їхню результативність підтверджено у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як К. Андросович, М. Веракса, С. Давидова, Л. Дудінська, Л. Козак, В. Коваль, Л. Мацкевич та інші.

Мета дослідження – обґрунтувати потенціал педагогічних

проектів як ефективного простору реалізації принципів педагогіки партнерства у закладах дошкільної освіти.

Результати дослідження. Якісний освітній процес у закладі дошкільної освіти значною мірою визначається рівнем ефективної взаємодії між вихователями та батьками. Саме сім'я і заклад дошкільної освіти виступають ключовими соціальними інститутами, що забезпечують основу гармонійного психофізичного й особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Зміст партнерської взаємодії педагогів і родини полягає в узгодженні педагогічних вимог та формуванні цілісного освітнього середовища «заклад дошкільної освіти – сім'я».

Як зазначає Т. Бабко, педагогічне партнерство слід розглядати як системно організовану взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що передбачає їх активну участь у досягненні спільних цілей на засадах демократичної співпраці. Такий підхід ґрунтується на принципах рівноправності, взаємної поваги, довіри, доброзичливості та відповідальності сторін [4, с.6].

І. Апрелєва розглядає партнерство крізь призму соціально-педагогічної взаємодії, акцентуючи увагу на тому, що воно є формою добровільної співпраці педагогів, дітей і батьків, яка здійснюється на засадах рівності, взаємовигоди, взаємоповаги та спрямована на досягнення цілей навчання й виховання [1, с.9].

У наукових працях Наталії Іванець визначено ключові принципи педагогічного партнерства, серед яких: повага до особистості кожного учасника, доброзичливе ставлення, довіра, організація взаємодії через діалог, співпрацю та взаємоповагу, реалізація розподіленого лідерства (що передбачає ініціативність, право вибору та відповідальність за прийняті рішення, горизонтальні зв'язки), а також дотримання засад

соціального партнерства, зокрема рівності сторін, добровільності прийняття зобов'язань і обов'язковості їх виконання [3, с.88].

З огляду на сучасні освітні тенденції, доцільно розглядати проєктну діяльність як одну з ефективних форм реалізації партнерської взаємодії з батьками. Результати наукового аналізу свідчать, що метод проєктів сприяє залученню батьків до освітнього процесу як активних учасників, а також розширює їхній педагогічний досвід. Реалізація проєктів забезпечує формування сприятливої атмосфери співпраці, поглиблює взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу та стимулює пізнавальну активність дітей.

В освітній програмі для дітей віком від 2 до 7 років «Дитина» проєктна діяльність визначена як одна з пріоритетних форм організації освітнього процесу. Автори програми наголошують, що у процесі проєктної діяльності діти у взаємодії з дорослими навчаються розв'язувати проблемні ситуації, знаходити відповіді на актуальні питання, створювати та презентувати результати власної діяльності. Водночас проєкти можуть реалізовуватися в різних формах організації дитячої діяльності із залученням батьків [2, с. 358].

Павицька К. підкреслює, що впровадження проєктної діяльності у взаємодію з батьками має значний педагогічний потенціал, оскільки сприяє формуванню їхньої педагогічної культури, розвитку ініціативності, відповідальності, здатності до ефективної комунікації та співпраці. Крім того, така діяльність стимулює вміння аналізувати, досліджувати, інтерпретувати явища та самостійно здобувати необхідну інформацію [5, с. 77].

Висновки. Отже, проєктна діяльність виступає важливим інструментом організації партнерської взаємодії, у межах якої реалізується творча співпраця всіх учасників освітнього процесу. Узагальнення наукових джерел дає підстави стверджувати, що

впровадження проєктної діяльності в закладі дошкільної освіти забезпечує інтеграцію батьків у освітній процес та сприяє здійсненню узгодженого впливу на розвиток особистості дитини. У цьому контексті вихователь виконує роль фасилітатора: створює сприятливі умови для діяльності, підтримує ініціативу, координує взаємодію та спрямовує роботу учасників проєкту.

Література:

1. Априєва І.В. Соціально-педагогічне партнерство в освіті – сутність, основні ідеї. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 51. С. 7–17.
2. Дитина: Освітня програма для дітей віком від двох до семи років /наук. кер. проєкту В.О Огнєв'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богіч, В.М. Вертутіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька; Київ ун - т ім. Б. Грінченка., 2020. 440 с.
3. Іванець Н. Педагогіка партнерства як засіб формування мультикультурної компетентності в учнів початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2019. №4 С.88-93
4. Нова Українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи / Т. Бабко, О. Банах, А. Вознюк, Г. Коломосьць, Л. Кудрик, О. Мельник. Київ: Видавничий дім «Освіта», 2020.208 с.
5. Павицька К. Проект як форма роботи з батьками щодо професійного самовизначення старшокласників *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013, № 7 (33). С.76-84.

УДК 159.913:37.011.3-051-057.87:616-036.82

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВИПРОБУВАНЬ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Інна Табачнік,

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”

Анастасія Яковенко,

здобувач освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 “Дошкільна освіта”
Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
м. Харків, Україна

Актуальність. Ментальне здоров'я є важливим компонентом загального благополуччя особистості, особливо для майбутніх

педагогів, які в процесі професійної діяльності постійно стикаються зі стресовими ситуаціями та емоційними навантаженнями. Навчання в педагогічному закладі вищої освіти супроводжується інтенсивною академічною, соціальною та психологічною адаптацією, що формує специфічні умови для розвитку стресостійкості та психологічної витривалості.

У зв'язку з цим особлива увага приділяється вивченню механізмів формування ментального здоров'я, здатності до саморегуляції та стрес-менеджменту у майбутніх педагогів. Цю проблему досліджували такі науковці, як О.М. Кокун, який розглядав психологічні аспекти адаптації та саморегуляції студентів, Л.Л. Панченко, що досліджувала зв'язок стресостійкості та професійного здоров'я майбутніх фахівців, Г.В. Ложкін, який вивчав формування психологічного благополуччя та емоційної стійкості особистості, та О.Д. Литвиненко, яка аналізувала роль внутрішніх ресурсів та соціальної підтримки у забезпеченні ментального здоров'я молоді.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати сучасні особливості формування ментального здоров'я здобувачів освіти в період навчання в педагогічному вузі.

Результати дослідження. Проведений аналіз сучасних наукових джерел та емпіричних досліджень дозволив виділити ключові особливості формування ментального здоров'я у майбутніх педагогів. Одним із основних чинників є вплив академічного навантаження. Високий обсяг навчальних завдань, підготовка до практичної діяльності та участь у педагогічних тренінгах створюють значне психоемоційне навантаження на студентів. Дослідження О.М. Кокун та Л.Л. Панченко показують, що студенти, які володіють ефективними стратегіями тайм-менеджменту, здатністю планувати свій час та використовувати методи саморегуляції, демонструють більш високий

рівень психологічного благополуччя та здатні краще справлятися зі стресовими ситуаціями [3; 9].

Не менш важливою складовою є соціальна підтримка та взаємодія. Наявність довірливих відносин з однокурсниками, викладачами та наставниками, як зазначають О.Д. Литвиненко та Н.І. Березна, значно знижує рівень тривожності та стресу. Позитивне соціальне оточення підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку комунікативних навичок та формує відчуття причетності до навчальної спільноти, що підтримує емоційне благополуччя [1; 5].

Важливе значення має розвиток емоційної компетентності. Здатність усвідомлювати власні емоції та ефективно контролювати реакції на стрес є критичною, що підтверджується працями Г.В. Ложкіна та Т.С. Гурлевої. Студенти з високим рівнем емоційної саморегуляції легше адаптуються до непередбачуваних ситуацій у класі, швидше відновлюють психологічний баланс після невдач та демонструють стійкість до професійних випробувань [2; 6].

Індивідуальні особливості особистості також відіграють ключову роль. Рівень самосвідомості, оптимізм та толерантність до стресу, на думку С.Д. Максименка, визначають ефективність подолання викликів. Особи з високим рівнем внутрішньої мотивації та позитивним ставленням до власних можливостей швидше набувають необхідних професійних компетенцій [7, с. 48].

Нарешті, формування здорового способу життя є невід'ємною умовою підтримки ментального здоров'я. Дослідження М.С. Корольчука вказують на те, що фізична активність та режим сну безпосередньо підвищують енергійність та знижують ризик емоційного вигорання. Студенти, які дотримуються здорового режиму, мають вищий рівень загального благополуччя [4, с. 112].

Окремим аспектом формування ментального здоров'я в сучасних

умовах є цифрова резильєнтність майбутніх педагогів. В умовах домінування дистанційного навчання та постійного перебування в інформаційному просторі, здатність до цифрової гігієни та фільтрації стресогенного контенту стає життєво необхідною. Науковці, зокрема В.Г. Панков, наголошують, що вміння розмежовувати віртуальне навчання та особистий відпочинок запобігає когнітивному перевантаженню та підтримує стабільність психічних процесів у майбутніх вчителів [8].

Важливим вектором превенції ментальних розладів є розвиток професійної рефлексії та навичок запобігання синдрому емоційного вигорання ще на етапі вузівської підготовки. Як підкреслює Н.В. Світлична, інтеграція психологічних практик (майндфулнес, арт-терапія) у навчальний процес дозволяє майбутнім педагогам не лише зберігати власну цілісність, а й формувати готовність до емоційної підтримки учнів. Таким чином, ментальне здоров'я постає не як статичний стан, а як динамічний процес безперервного самовдосконалення та адаптації до мінливого освітнього середовища [10, с. 115].

Висновки. Формування ментального здоров'я у майбутніх педагогів є багатовимірним процесом, що включає розвиток психологічної стійкості, емоційної компетентності, соціальної підтримки та здорових звичок. Педагогічні вузи повинні інтегрувати психологічну підтримку, тренінги з емоційної компетентності та програми з профілактики стресу у навчальний процес. Це дозволить забезпечити успішну адаптацію студентів, підвищити їхню професійну готовність та сприятиме формуванню здорового психологічного середовища.

Література:

1. Березна Н. І. Соціальна підтримка як чинник психологічного благополуччя студентської молоді. *Габітус*. 2020. Вип. 12. С. 71–76.

2. Гурлева Т. С. Емоційна компетентність як умова збереження ментального здоров'я особистості. *Психологічний часопис*. 2018. Т. 4, № 10. С. 25–38.
3. Кокун О. М. Психологічна адаптація студентів до навчання у закладах вищої освіти в умовах пандемії. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2020. № 2 (58). С. 183–190.
4. Корольчук М. С., Корольчук В. В. Психологічна стійкість особистості в стресових ситуаціях : навч. посіб. Київ : КНТЕУ, 2021. 216 с.
5. Литвиненко О. Д. Психологічні ресурси ментального здоров'я студентської молоді. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7, № 4. С. 12–21.
6. Ложкін Г. В. Психологічне благополуччя та емоційна стійкість особистості в освітньому середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2017. Вип. 12. С. 88–95.
7. Максименко С. Д. Психологічне здоров'я особистості в умовах кризових суспільних змін. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 45–60.
8. Панков В. Г. Психологічна безпека особистості в інформаційному просторі. *Технології розвитку інтелекту*. 2019. Т. 3, № 2 (24). URL: psytir.org.ua (дата звернення: 29.03.2024).
9. Панченко Л. Л. Стресостійкість як чинник збереження психічного здоров'я майбутнього педагога. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2019. № 3 (50). С. 234–243.
10. Світлична Н. В. Професійна рефлексія як засіб запобігання емоційному вигоранню майбутніх педагогів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2021. № 5 (343). С. 114–122.

УДК 159.9:159.922.8:355.01

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДІ ДО ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Марина Тесленко,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Сучасна українська молодь перебуває в умовах тривалого хронічного стресу, спричиненого війною, вимушеним переміщенням, загрозою життю, порушенням освітньої траєкторії та невизначеністю майбутнього. За даними ВООЗ, через три роки повномасштабної війни проблеми психічного здоров'я стали одними з найпоширеніших серед населення України. За даними UNICEF, на початку четвертого року повномасштабної війни кожна п'ята дитина в Україні повідомляла про

втрату друга або родича, а кожна третя про досвід спостереження смерті або поранення, що суттєво погіршує психоемоційний стан дітей і молоді та підвищує ризики депресії, тривоги й токсичного стресу [7; 9]. Це означає, що психологічна адаптація молоді в умовах воєнного часу має розглядатися не як короткочасне пристосування, а як тривалий процес мобілізації та відновлення внутрішніх ресурсів.

У межах сучасної психології стресу адаптація пов'язується з тим, як людина оцінює подію, свої ресурси та перспективу впливу на ситуацію. Згідно з концепцією навченої безпомічності М. Селігмана, якщо людина неодноразово переживає неконтрольовані загрозові обставини, вона може втрачати відчуття дієвості, знижувати активність і відмовлятися від спроб змінити ситуацію. У молоді в умовах війни це може проявлятися як апатія, емоційне виснаження, втрата мотивації до навчання і планування майбутнього. Водночас стійкість не означає відсутності болю: людина може переживати важкий стрес і все ж зберігати здатність до осмислення, підтримки стосунків і поступового відновлення функціонування [3].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні психологічної адаптації молоді до хронічного стресу в умовах воєнного часу та у визначенні основних психологічних механізмів і ресурсів, що підтримують цю адаптацію.

Хронічний стрес воєнного часу відрізняється від гострої стресової реакції своєю тривалістю, повторюваністю та неможливістю повного відновлення між стресогенними подіями. Для молоді це означає постійне функціонування в умовах емоційного виснаження, фоновій тривоги, порушення базового відчуття безпеки та звуження часової перспективи. Сучасні оглядові праці з психології розвитку показують, що в підлітковому та юнацькому віці стрес має особливо сильний вплив, оскільки саме в цей період тривають інтенсивні

нейропсихологічні, емоційні та соціально-ідентифікаційні зміни. Відтак війна може ускладнювати формування автономії, стабільної самооцінки, довіри до світу й образу майбутнього [5].

Емпіричні дослідження українських підлітків і молоді підтверджують високий рівень психологічного навантаження внаслідок війни. За даними дослідження *Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine*, підлітки з воєнним досвідом частіше виявляють симптоми ПТСР, тривоги та депресії, а вимушене переміщення пов'язане з додатковим психоемоційним тягарем. У новіших аналітичних оглядах також підкреслюється, що українські діти та молодь демонструють широкий спектр інтерналізованих і екстерналізованих реакцій: від тривожності, пригніченості, порушень сну та соматизованих скарг до труднощів концентрації, дратівливості, соціального відсторонення та почуття безнадії [2].

Водночас психологічна адаптація молоді до хронічного стресу не зводиться лише до відсутності симптомів. У сучасній науці вона розуміється як процес збереження або відновлення функціональності, емоційної регуляції, соціальної включеності, навчальної активності та життєвої перспективи попри несприятливі умови. Особливо значущими виявилися контакти з родиною та друзями, можливість підтримувати взаємність у стосунках, а також відчуття включеності у спільноту, що послаблює переживання ізоляції та безпорадності [1].

У психологічному вимірі адаптація молоді до хронічного стресу здійснюється через кілька взаємопов'язаних механізмів. По-перше, через емоційну регуляцію, а саме здатність розпізнавати, називати й екологічно виражати власні почуття, а не витісняти їх. По-друге, через відновлення суб'єктності та контролю, коли молода людина повертає собі бодай часткове відчуття впливу на повсякденні рішення, рутину, навчання, взаємини, самодопомогу. По-третє, через підтримувальні

стосунки прив'язаності та соціальну підтримку, які виконують буферну функцію щодо стресу. По-четверте, через смислотворення, коли травматичний досвід інтегрується в особисту історію не як абсолютна руйнація, а як важкий, але осмислюваний досвід [6].

Дослідження показують, що надійна прив'язаність пов'язана з кращою емоційною регуляцією, гнучкішими способами подолання стресу та більшою здатністю звертатися по підтримку, тоді як ненадійні типи прив'язаності частіше асоціюються з тривожністю, дезорганізацією реагування або униканням допомоги [4]. Саме тому базове дитяче переконання «світ безпечний» має довготривале значення: воно знижує фонову тривожність і полегшує адаптацію до кризових обставин. У практичному вимірі це означає, що підтримуючі фрази на кшталт «Я поруч», «Ти маєш право це відчувати», «Давай разом подумаємо» виконують не лише емоційну, а й регуляційну функцію, відновлюючи відчуття зв'язку, безпеки й опори.

Окремої уваги заслуговує психофізіологічний вимір адаптації. Наукові огляди показують, що триптофан є попередником серотоніну, а серотонін є попередником мелатоніну; водночас кишківник є важливим місцем синтезу серотоніну, а кишкова система та мікробіота беруть участь у регуляції циркадних ритмів і пов'язаних із ними процесів сну та емоційного стану. Тому в умовах хронічного стресу порушення сну, виснаження, нестабільність настрою й соматичний дискомфорт варто розглядати не як другорядні явища, а як складники єдиного адаптаційного процесу. Однак коректніше говорити не про пряме «перетворення серотоніну з кишківника на мелатонін», а про загальний біохімічний ланцюг «триптофан → серотонін → мелатонін» і складну взаємодію кишківника, мозку та циркадної регуляції [8].

Практично це означає, що психологічна підтримка молоді у воєнний час має будуватися не лише навколо зниження симптомів

тривоги чи стресу, а навколо посилення ресурсів адаптації. Перспективними є програми, що розвивають навички емоційної регуляції, підтримують відчуття контролю, залучають родину та однолітків, формують безпечний груповий простір і враховують культурний та воєнний контекст переживань.

Висновок. Отже, психологічна адаптація молоді до хронічного стресу в умовах воєнного часу є складним, динамічним і мультисистемним процесом. Хронічний воєнний стрес підвищує ризик тривоги, депресивних проявів, посттравматичних реакцій, емоційного виснаження та порушення життєвих перспектив. Водночас адаптація залишається можливою за наявності захисних ресурсів – емоційної регуляції, відчуття контролю, підтримувальних близьких стосунків, включеності в спільноту та смислового опрацювання досвіду. Саме тому у роботі з молоддю в умовах війни доцільно орієнтуватися не лише на подолання наслідків стресу, а й на системне зміцнення резилієнтності як ресурсу подальшого розвитку.

Література:

1. Giordano, F., Laviola, S., Jarlby, F., et al. Resilience processes among Ukrainian youth preparing to support peers in the context of war // *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1365645. DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1365645. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10913279/> (дата звернення: 08.04.2026).
2. Goto R., Pinchuk I., Kolodezhny O., Pimenova N., Kano Y., Skokauskas N. Mental Health of Adolescents Exposed to the War in Ukraine // *JAMA Pediatrics*. 2024. Vol. 178, No. 5. P. 480–488. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2024.0295. URL: <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2816152> (дата звернення: 08.04.2026).
3. Jobs for Ukraine. Вивчена безпорадність та способи роботи з нею [Електронний ресурс]. 2023. URL : <https://surl.li/mfeswb> (дата звернення: 08.04.2026)
4. Morris, A. M., Freeberg-Powell, E., Verma, S., Di Giuseppe, M., Crespo, H., Hoffman, L., Rice, T. Attachment Classification, Emotion Regulation, and Defense Mechanisms: An Integrative Narrative Review // *Healthcare (Basel)*. 2025. Vol. 13, No. 23. Article 3105. DOI: 10.3390/healthcare13233105. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12691835/> (дата звернення: 08.04.2026).
5. Sisk, L. M., Gee, D. G. Stress and adolescence: vulnerability and opportunity during a sensitive window of development // *Current Opinion in Psychology*. 2022. Vol. 44. P. 286–292. DOI: 10.1016/j.copsyc.2021.10.005. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9007828/> (дата звернення: 08.04.2026).

6. UNICEF. Mental Health and Psychosocial Support (MHPSS) in Ukraine: Programme Brief 2025 [Електронний ресурс]. 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53941/file/2025_MHPSS%20brief.pdf.pdf (дата звернення: 08.04.2026).
7. UNICEF. Situation Analysis of Children in Ukraine 2024 [Електронний ресурс]. 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/reports/sitan2024> (дата звернення: 08.04.2026).
8. Usturoi, M. G., Rațu, R. N., та ін. Farming Factors' Influence on Animal Productions // *Agriculture*. 2025. Vol. 15, No. 3. Article 273. DOI: 10.3390/agriculture15030273. URL: <https://www.mdpi.com/2077-0472/15/3/273> (дата звернення: 08.04.2026).
9. World Health Organization Regional Office for Europe. Three years of war: rising demand for mental health support, trauma care and rehabilitation [Електронний ресурс]. 2025. URL: <https://www.who.int/europe/news/item/24-02-2025-three-years-of-war-rising-demand-for-mental-health-support-trauma-care-and-rehabilitation> (дата звернення: 08.04.2026).

УДК 159.9:331.101.3

ВПЛИВ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗАГРОЗИ НА ТРУДОВУ МОТИВАЦІЮ

Марина Тесленко,

кандидат педагогічних наук, доцент

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Оксана Скубій,

асистент

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Сучасна професійна діяльність дедалі частіше здійснюється в умовах нестабільності, воєнних ризиків, економічної турбулентності, цифровізації та постійної загрози втрати контролю над професійним майбутнім. Дослідження, Deloitte Gen Z and Millennial Survey 2025, проведене серед понад 23 000 респондентів у 44 країнах, показало, що 48% представників покоління Z і 46% міленіалів не почуваються фінансово захищеними. При цьому 89% Gen Z і 92% міленіалів вважають відчуття смислу в роботі важливим для задоволеності працею

та благополуччя. Це означає, що в умовах загрози й нестачі стабільності трудова мотивація дедалі більше залежить не лише від оплати праці, а й від того, чи дає робота відчуття безпеки, передбачуваності та значущості [2].

Особливо гостро ця проблема проявляється в Україні. За результатами Life Quality Barometer 2025 (European Business Association та Gradus Research), серед бізнес-аудиторії лише 5% задоволені рівнем особистої безпеки, тоді як 82% незадоволені; серед широкої аудиторії задоволеними почуваються лише 10%, а 68% оцінюють ситуацію з безпекою негативно. Водночас позитивно оцінюють свою роботу лише 31% представників загальної аудиторії, а 85% зазначають, що їхнього доходу недостатньо для гідного життя. Такі дані підтверджують, що в умовах тривалої суспільної небезпеки й матеріальної нестабільності мотивація до праці все більше формується під впливом не розвитку та самореалізації, а потреби у виживанні й збереженні базової стабільності [3].

Проблема впливу невизначеності та загрози на трудову мотивацію активно досліджується в межах теорії стресу і когнітивної оцінки, теорії самодетермінації, а також моделі робочих вимог і ресурсів. У класичній концепції Р. Лазаруса і С. Фолкман стресовою стає не сама ситуація, а її оцінка суб'єктом як загрозової, неконтрольованої або такої, що перевищує наявні ресурси. Теорія самодетермінації наголошує, що якісна трудова мотивація підтримується тоді, коли в праці задовольняються базові психологічні потреби в автономії, компетентності та пов'язаності; навпаки, стан небезпеки й нестабільності ці потреби фруструє, зміщуючи мотивацію від внутрішньо вмотивованої до контрольованої або навіть до амотивації. У межах моделі Job Demands–Resources доведено, що високі вимоги за браку ресурсів виснажують працівника, тоді як

достатні ресурси підтримують залученість і продуктивну мотивацію [6].

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні впливу невизначеності та загрози на трудову мотивацію та у висвітленні психологічних механізмів, через які ці чинники змінюють якість професійної активності працівника.

Сучасні дослідження свідчать, що невизначеність у трудовій сфері має подвійний, але переважно деструктивний ефект. За окремих умов помірна нестабільність може тимчасово посилювати зовнішню зумовлену мобілізацію, спонукаючи працівника до інтенсивніших зусиль задля збереження роботи. Проте такий ефект зазвичай є короточасним і ґрунтується не на внутрішній зацікавленості працею, а на страху втрати ресурсів, статусу чи доходу. Метааналітичні дані показують, що зв'язок job insecurity з виконанням роботи не є лінійним: за низьких або помірних рівнів загрози можливий ситуативний стимулювальний ефект, але зі зростанням невизначеності переважають виснаження, відчуження, зниження ініціативності та погіршення поведінкових результатів [5].

У психологічному сенсі це пояснюється тим, що загроза перебудовує мотивацію з логіки розвитку на логіку виживання. Працівник починає зосереджуватися не на досягненні, самореалізації чи смислі праці, а на уникненні втрат, помилок і санкцій. За таких умов внутрішня мотивація, яка ґрунтується на інтересі, професійній ідентичності та переживанні значущості діяльності, послаблюється. Натомість посилюється контрольована мотивація: людина працює через страх, тиск, потребу «втриматися», а не через автономно прийняту цінність діяльності. Саме тому тривала професійна невизначеність здатна підривати не лише емоційний стан, а й саму якість трудової мотивації [6].

Важливим механізмом виступає когнітивна оцінка ситуації як виклику або як перешкоди. Оглядові праці в межах challenge–hindrance framework показують, що не всі робочі напруження однаково впливають на мотивацію. Якщо працівник сприймає складність як виклик, це може підтримувати залученість; якщо ж ситуація оцінюється як перешкода, джерело небезпеки чи втрати контролю, наслідком стають психологічне виснаження, відхід від активності та ослаблення мотивації. Для стану невизначеності більш типовою є саме hindrance-оцінка, особливо коли бракує організаційної підтримки, комунікації та передбачуваності [4].

У контексті психології праці принципово важливо, що загроза та невизначеність не просто «зменшують мотивацію», а якісно її перебудовують. Вони знижують автономність мотивації, послаблюють довгострокову професійну залученість, погіршують смислове ставлення до праці та підвищують залежність трудової активності від зовнішнього контролю. За тривалої дії таких умов працівник може формально залишатися продуктивним, але його діяльність дедалі менше спирається на інтерес, розвиток і професійне самоствердження, а дедалі більше на страх втрати стабільності. Це створює ризик професійного виснаження, емоційного відчуження та зниження суб'єктивної якості праці [1].

Практичне значення порушеної проблеми полягає в тому, що підтримка трудової мотивації в умовах невизначеності потребує не лише індивідуальної стресостійкості працівника, а й організаційних умов психологічної безпеки. До таких умов належать прозора комунікація, зрозумілі очікування щодо професійної ролі, участь працівника у прийнятті рішень, підтримка компетентності через навчання та перекваліфікацію, а також керівництво, яке не посилює атмосферу страху. Саме ресурсний і потребопідтримувальний характер

трудового середовища дає змогу зберігати не лише працездатність, а і більш автономні, стійкі форми мотивації [6].

Висновок. Отже, невизначеність і загроза є потужними психологічними чинниками трансформації трудової мотивації. Їхній вплив виявляється у зміщенні мотивації від внутрішньо вмотивованої та смислово насиченої праці до контрольованої, захисної й орієнтованої на уникнення втрат активності. Хоча помірна загроза іноді може короткочасно мобілізувати працівника, у разі її тривалої дії переважають фрустрація базових психологічних потреб, зниження залученості, виснаження та ослаблення професійної ініціативи. Тому в психології праці підтримку трудової мотивації доцільно пов'язувати з формуванням передбачуваного, ресурсного й психологічно безпечного робочого середовища.

Література:

1. Blustein, D. L., Lysova, E. I., Duffy, R. D. Understanding decent work and meaningful work // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2023. Vol. 10. P. 289–314. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-031921-024847. URL: <https://surl.li/zsvhuz> (дата звернення: 07.04.2026).
2. Deloitte Global. Gen Z and Millennial Survey 2025 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://surl.li/zyxeqs> (дата звернення: 07.04.2026)
3. Gradus Research. Life Quality Barometer 2025 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://gradus.app/en/open-reports/life-quality-barometer-2025/> (дата звернення: 07.04.2026).
4. Hakanen J. J., Kaitiainen J. Work engagement: Feeling happy, motivated, and resilient at work // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2026. Vol. 13. P. 23–48. DOI: 10.1146/annurev-orgpsych-020924-064233. URL: <https://surl.lu/xmqgqm> (дата звернення: 07.04.2026).
5. Jiang, L., Probst, T. M., Sinclair, R. R., Gao, L., Zhang, H. Does a stick work? A meta-analytic examination of curvilinear relationships between job insecurity and employee workplace behaviors // *Journal of Organizational Behavior*. 2022. Vol. 43, No. 9. P. 1410–1445. DOI: 10.1002/job.2652. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/job.2652> (дата звернення: 07.04.2026).
6. Ryan, R. M., Deci, E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* [Електронний ресурс]. New York : The Guilford Press, 2018. 756 p. Режим доступу: <https://surl.lt/wltlle> (дата звернення: 07.04.2026).

ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЧАСИ ВІЙНИ

Оксана Чепур,
доктор філософії,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Анастасія Папека,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку системи освіти України відбувається в умовах тривалої воєнної агресії, що супроводжується підвищеним рівнем психоемоційного напруження, травматизацією та соціальною нестабільністю учасників освітнього процесу. У таких умовах суттєво зростає роль психологічної служби, яка трансформується із переважно профілактичної та консультативної структури у ключовий механізм кризової підтримки та психосоціальної адаптації.

Переорієнтація діяльності психологів на роботу з наслідками психотравмуючих подій, впровадження дистанційних форм взаємодії, розширення цільових груп за рахунок внутрішньо переміщених осіб та сімей, що постраждали від війни, обумовлюють необхідність наукового осмислення нових підходів до організації психологічної допомоги в освітньому середовищі. Особливої уваги потребує питання ефективності застосовуваних методів, гнучкості організаційних моделей та здатності психологічної служби забезпечувати стабілізацію психоемоційного стану та підтримку резильєнтності особистості.

У цьому контексті дослідження трансформацій психологічної служби системи освіти, її функціональних змін та адаптаційних

можливостей є своєчасним і необхідним як з теоретичної, так і з практичної точки зору, що визначає актуальність даної наукової роботи.

Метою дослідження є аналіз трансформації діяльності психологічної служби системи освіти України в умовах воєнного стану, зокрема визначення змін у її функціях, методах роботи та ролі у забезпеченні психічного здоров'я учасників освітнього процесу, а також обґрунтування напрямів її подальшого розвитку в умовах кризових ситуацій.

Результати дослідження. Психологічна служба системи освіти України є важливим компонентом сучасного освітнього процесу, що спрямований на забезпечення психічного здоров'я учнів, педагогів та інших учасників освітнього середовища. До початку повномасштабної війни, лютого 2022 року, психологічна служба в закладах освіти в Україні діяла переважно в мирних умовах, орієнтуючись на системну підтримку та розвиток особистості. Зокрема, Сахарова К.О. [3] підкреслює, що психологічна служба мала чітку структуру, нормативно-правову базу та методичні рекомендації, що дозволяло ефективно реалізовувати профілактичні програми, проводити психодіагностичні дослідження та індивідуальні консультації учнів і педагогів. Авторка зазначає, що особливу увагу приділяли соціально-емоційному розвитку дітей, психологічній просвіті педагогів і батьків, що забезпечувало формування безпечного навчального середовища та попереджало розвиток конфліктних ситуацій [3].

Інший український науковець Панок В. Г. [2] вивчаючи історичний розвиток психологічної служби, її роль у формуванні професійно-психологічної компетентності педагогів, стандартизації послуг та створенні умов для гармонійного розвитку учнів, підкреслює, що до 2022 року психологічна служба в Україні працювала як

системний механізм підтримки освіти, орієнтований на довгостроковий розвиток особистості та попередження психологічних проблем, з чітким розподілом функцій і завдань між працівниками [2].

Після початку повномасштабної війни в 2022 році роль психологічної служби змінилась. В умовах воєнного стану вона стала не лише профілактичним інструментом, а й механізмом кризової підтримки та психосоціальної адаптації. Дану проблематику досліджувала Литвиненко О. [1]. Науковиця описує той факт, що з початком повномасштабного вторгнення психологи змушені були швидко адаптувати свої методи, впроваджувати дистанційне консультування, групові психотерапевтичні сесії та арт-терапію. Основна мета діяльності психологічної служби стала спрямованою на стабілізацію психоемоційного стану учнів, підтримку студентів та педагогів, а також роботу з внутрішньо переміщеними особами та сім'ями, які пережили травматичні події [1].

Від початку повномасштабного вторгнення росії на територію України пройшло чотири роки, і ми вже можемо говорити про вплив воєнних дій на психологічну службу в освіті. Найбільш слушно про зміни в системі психологічної служби висловились науковиця Баніт О. [4]. Вона зазначила що сучасна психологічна служба, на відміну від довоєнної, має гнучку структуру, що дозволяє оперативно реагувати на психологічні потреби освітян та студентів, забезпечує психокорекційну допомогу, кризові інтервенції, супервізію та підтримку колективів вищих навчальних закладів. Психологи тепер активно співпрацюють із соціальними службами, волонтерами та медичними установами, що створює комплексну систему підтримки у складних умовах війни.

Порівняльний аналіз роботи психологічної служби у мирний та воєнний період дозволяє виокремити такі ключові зміни. До 2022 року діяльність психологів була спрямована на системну профілактику,

розвиток емоційного та соціального потенціалу учнів і педагогів, впровадження довгострокових програм психодіагностики, тренінгів та консультацій. Методи були плановими, аудиторія обмежувалась школярами та педагогами, а вплив здійснювався у межах закладів освіти [3]. У 2024-2025 роках психологічна служба перейшла до кризового супроводу та психосоціальної підтримки. Методи роботи стали більш гнучкими та адаптованими: дистанційні консультації, групові заняття, арт-терапія, стабілізаційні заходи, робота з травмованими особами. Аудиторія значно розширилася до учнів та педагогів додалися студенти, сім'ї, внутрішньо переміщені особи [4]. Організаційна структура стала адаптивною, що дозволяє швидко реагувати на зміни в соціальному та освітньому середовищі, підтримуючи психічне здоров'я та забезпечуючи емоційну стійкість. Таким чином, війна призвела до трансформації психологічної служби від інструменту профілактики до механізму кризової підтримки та адаптації у складних умовах. Досвід 2024-2025 років демонструє необхідність інтеграції психологічної допомоги, психосоціальної підтримки та дистанційних технологій у роботу освітньої системи для ефективного реагування на надзвичайні ситуації.

Висновок. Отже, психологічна служба системи освіти України у 2024-2025 роках відіграє ключову роль у підтримці психічного здоров'я учнів, студентів та педагогів у складних умовах війни. Якщо до 2022 року її функції були орієнтовані на профілактику та розвиток особистості, то сьогодні вони трансформувалися у кризову підтримку, психосоціальну адаптацію та стабілізацію емоційного стану учасників освітнього процесу. Цей досвід дозволяє побачити важливість професійної психологічної підтримки як у мирний час, так і в умовах екстремальних ситуацій, що визначає нові пріоритети та методи роботи для майбутніх фахівців у галузі психології освіти.

Література:

1. Литвиненко, О. Психологічна служба закладу освіти як ключовий компонент підтримки ментального здоров'я студента в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Психологія*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-4-10>
2. Панок, В. Г. Psychological service in the education system of Ukraine: 30 years of formation. In: *Scientific practice: modern and classical research methods* (II Int. Sci.–Pract. Conf.), 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736501/>
3. Сахарова, К. О. Перспективи розвитку психологічної служби у закладах освіти. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, № 2(13), 2021. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.2.13>
4. Banit, O. Psychological support of the educational process in Ukrainian universities in wartime conditions. *European Humanities Studies: State and Society*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.38014/ehs-ss.2025.1.02>

УДК 159.923:316.6-053.6

ФЕНОМЕН «ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» У МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Оксана Чепур,

доктор філософії,

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Анна Мокренко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні трансформації, зокрема нестабільність економічної ситуації, цифровізація суспільства, а також воєнний стан в Україні, зумовлюють зміни у психологічному функціонуванні молоді. У цих умовах особливої актуальності набуває феномен «відкладеного життя», який полягає у схильності особистості відкладати реалізацію значущих життєвих цілей, планів та потреб на невизначене майбутнє. Молоді люди часто перебувають у стані очікування «кращих умов», що супроводжується зниженням життєвої активності, втратою сенсу діяльності та внутрішньою напругою. Така

тенденція негативно впливає на процеси самореалізації, професійного становлення та психологічного благополуччя особистості.

Метою дослідження є комплексний аналіз феномену «відкладеного життя» у молоді, зокрема виявлення його психологічної природи, основних причин виникнення, форм прояву та наслідків у сучасних соціокультурних умовах.

Результати дослідження. Феномен «відкладеного життя» у сучасній психології розглядається як специфічний спосіб реагування особистості на ситуацію невизначеності, що характеризується відтермінуванням активної життєвої позиції [3]. Він тісно пов'язаний із прокрастинацією, яка, за визначенням Оніпко З. [1], є складним психологічним явищем, що виникає внаслідок внутрішніх конфліктів, тривожності та страху невдачі. У цьому контексті прокрастинація виступає не лише поведінковою, а й особистісною характеристикою, що впливає на стратегічні життєві рішення[1].

Ковальова О. та Юдаєва П. підкреслюють, що прокрастинація має ірраціональний характер і проявляється у свідомому відкладанні важливих справ, попри усвідомлення їх значущості. Це свідчить про порушення процесів саморегуляції, зниження вольових зусиль та недостатній рівень сформованості відповідальності за власне життя. У молодому віці ці прояви посилюються через кризу ідентичності, невизначеність життєвих орієнтирів та соціальний тиск [2].

Дослідження Хараджи М. та Галяс Н. дозволяють розглядати феномен «відкладеного життя» як стійку життєву установку, за якої особистість відкладає реалізацію власних цілей, мотивуючи це зовнішніми обставинами або очікуванням сприятливішого майбутнього. Така установка призводить до формування пасивної життєвої позиції, зниження рівня суб'єктності та відчуття втрати контролю над власним життям [3].

В умовах воєнного стану феномен «відкладеного життя» набуває особливого загострення. Молодь часто орієнтується на виживання та короткострокові цілі, відкладаючи довгострокове планування, кар'єрний розвиток та особистісне зростання [3]. Також, науковими дослідженнями було встановлено, що зазначений феномен супроводжується підвищеним рівнем тривожності, емоційним виснаженням, апатією та фрустрацією [1].

На основі досліджуваної наукової літератури, нами було узагальнені основні психологічні прояви у молоді феномену «відкладеного життя» у молоді: відкладання прийняття важливих життєвих рішень (освіта, кар'єра, сім'я) [3]; домінування установки «ще не час» або «пізніше» [3]; зниження внутрішньої мотивації та життєвої активності [2]; уникнення відповідальності за власне майбутнє [2]; переживання незадоволеності життям та відчуття нереалізованості [1].

Висновок. Отже, феномен «відкладеного життя» є складним багатофакторним явищем, що поєднує індивідуально-психологічні та соціальні чинники. У сучасних умовах він виступає як своєрідний механізм психологічного захисту від невизначеності, однак водночас гальмує процеси самореалізації та особистісного розвитку молоді. Подолання цього феномену потребує розвитку навичок саморегуляції, формування активної життєвої позиції, усвідомлення цінності теперішнього моменту та підвищення рівня відповідальності за власне життя.

Література:

1. Оніпко З. Феномен прокрастинації в сучасній психології: теоретичні засади дослідження. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Психологія*, 2020. DOI: [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2\(12\).12](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2(12).12)
2. Ковальова О., Юдаєва П. Прокрастинація як психологічний феномен: види, компоненти та причини виникнення. *Науковий вісник МДПУ*, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2024-2-33-140-145>

3. Хараджи М., Галяс Н. Дослідження проблеми синдрому «відкладеного життя». *Вісник МЕРУ*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-3-41>

УДК 159.922.6:159.942:378

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Оксана Чепур,
доктор філософії,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Неля Біленька,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні умови розвитку суспільства характеризуються зростанням значення міжособистісної взаємодії, ефективної комунікації та соціальної чутливості, що актуалізує проблему вивчення емпатії як важливої психологічної характеристики особистості. Особливого значення набуває дослідження емпатії у студентської молоді, яка перебуває на етапі професійного становлення, формування ціннісних орієнтацій, соціальних навичок та активного включення у соціальне середовище. Актуальність дослідження зумовлена тим, що рівень емпатії безпосередньо впливає на ефективність міжособистісної взаємодії, здатність до співпраці, вирішення конфліктів, успішність професійної діяльності та формування довірливих відносин у різних сферах життя. У сучасних умовах підготовки фахівців різних галузей зростає потреба у розвитку не лише професійних знань, а й соціально-психологічних

компетентностей, серед яких емпатія займає провідне місце, оскільки забезпечує гуманістичну спрямованість професійної діяльності.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічні особливості емпатії як багатовимірного феномену та визначення специфіки її розвитку у студентської молоді з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних і професійних чинників.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми емпатії показав, що вона розглядається як складне багатовимірне утворення, яке включає емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти, що взаємодіють між собою та забезпечують цілісність емпатійної реакції. У працях К. Роджерса [5] емпатія визначається як здатність розуміти внутрішній світ іншої людини із збереженням власної ідентичності, що є основою ефективної психологічної взаємодії. Водночас М. Девіс [2] розглядає емпатію як багатовимірну конструкцію, що включає емпатійну турботу, прийняття перспективи, фантазію та особистісну тривожність. Встановлено, що емпатія може проявлятися як у формі безпосереднього емоційного реагування, так і через усвідомлене розуміння психічних станів іншої людини. Окремі дослідження підкреслюють її тісний зв'язок з емоційним інтелектом та соціальною компетентністю, що свідчить про її важливу роль у структурі особистості [4].

Аналіз психологічних особливостей розвитку емпатії у студентському віці показав, що цей період є сенситивним для формування здатності до співпереживання та розуміння інших людей. Це зумовлено розвитком рефлексії, емоційної сфери, соціального досвіду та процесами становлення самосвідомості й системи цінностей. У процесі навчання студенти активно взаємодіють з оточенням, що сприяє розвитку комунікативних навичок та підвищенню рівня емпатії. Водночас встановлено, що на цей процес впливають індивідуально-

психологічні особливості, рівень емоційного інтелекту, досвід соціальної взаємодії та здатність до саморегуляції. Розвиток емпатії має нерівномірний характер і може змінюватися під впливом навчального навантаження, життєвих обставин та соціального оточення [1].

Особливу увагу у наукових дослідженнях приділено впливу професійної спрямованості на рівень емпатії. Встановлено, що студенти гуманітарних і соціальних спеціальностей демонструють вищий рівень емпатії порівняно зі студентами технічних напрямів, що зумовлено як специфікою навчального процесу, так і особливостями майбутньої професійної діяльності, яка передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію. Водночас емпатія не є фіксованою характеристикою, а розвивається у процесі навчання та професійної підготовки. Практичний досвід, взаємодія з людьми та виконання професійно орієнтованих завдань сприяють підвищенню її рівня незалежно від спеціальності, що свідчить про можливість її цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі [3].

Отже, емпатія є важливою складовою особистісного розвитку студентів, що визначає ефективність їх соціальної взаємодії та майбутньої професійної діяльності. Вона формується під впливом індивідуальних, соціальних і професійних чинників, що обґрунтовує необхідність подальших емпіричних досліджень та розробки ефективних підходів до її розвитку у процесі професійної підготовки.

Література:

1. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
2. Davis M. H. Empathy: a social psychological approach. Boulder: Westview Press, 1996. 260 p.
3. Decety J., Jackson P. L. The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 2004. Vol. 3, No. 2. P. 71–100.
4. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995.
5. Rogers C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 1957. Vol. 21, No. 2. P. 95–103.

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Оксана Чепур,
доктор філософії,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Анастасія Жуковська,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні реалії в Україні визначаються тривалим впливом воєнних дій, що суттєво трансформують умови життя населення та чинять значний психологічний тиск на особистість. Особливо вразливою категорією є студентська молодь, яка перебуває на етапі активного особистісного та професійного становлення. Постійна загроза життю, невизначеність майбутнього, вимушені зміни освітнього процесу, порушення звичного способу життя та втрата відчуття безпеки значно підвищують рівень психоемоційного напруження студентів.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння ролі стресостійкості як чинника психологічної адаптації студентської молоді в умовах війни, ефективність якої значною мірою залежить від рівня сформованості даної особистісної характеристики.

Метою дослідження є теоретичний аналіз стресостійкості як психологічного ресурсу та визначення її ролі у забезпеченні ефективної психологічної адаптації студентської молоді в умовах воєнного стану.

Результати дослідження. Аналіз наукових підходів до розуміння феномену стресу свідчить про еволюцію цього поняття від суто

фізіологічного до комплексного психологічного трактування. У працях У. Кеннона стрес розглядався як реакція «боротьби або втечі», що забезпечує мобілізацію ресурсів організму у відповідь на загрозу. Подальший розвиток теорії стресу пов'язаний із дослідженнями Г. Сельє, який визначав його як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу, підкреслюючи універсальність цього процесу [3].

Важливий внесок у розуміння психологічної природи стресу зробив Р. Лазарус, який запропонував когнітивну концепцію, згідно з якою стрес виникає не лише під впливом зовнішніх факторів, а й залежить від індивідуальної оцінки ситуації. Саме суб'єктивне сприйняття події як загрозливої чи контрольованої визначає інтенсивність стресової реакції [3].

У цьому контексті особливого значення набувають індивідуально-психологічні ресурси особистості, серед яких ключову роль відіграє стресостійкість. Вона розглядається як здатність людини зберігати психологічну рівновагу, ефективно функціонувати та протистояти негативним впливам стресогенних факторів.

Поняття стресостійкості тісно пов'язане з концепцією життестійкості (*hardiness*), розробленою С. Кобасою та С. Мадді. У межах цього підходу виділяються три основні компоненти: контроль (усвідомлення здатності впливати на події власного життя), залученість (активна участь у життєвих процесах) та прийняття виклику (сприйняття труднощів як можливості для розвитку). Саме поєднання цих компонентів забезпечує ефективне подолання стресових ситуацій [2].

Дослідження Е. Вернер довели, що стресостійкість не є виключно вродженою властивістю, а формується в процесі життєдіяльності під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Важливу роль у цьому процесі відіграють сімейне середовище, соціальна підтримка, досвід

подолання труднощів та рівень розвитку особистісних ресурсів [1].

У сучасних українських дослідженнях стресостійкість визначається як інтегративна властивість особистості, що забезпечує ефективну адаптацію до екстремальних умов життєдіяльності, збереження психічного здоров'я, емоційної стабільності та працездатності. Вона включає здатність до саморегуляції, контроль емоційних реакцій, гнучкість мислення та конструктивні стратегії подолання труднощів [5].

Психологічна адаптація в умовах воєнного стану розглядається як складний багаторівневий процес, що передбачає перебудову емоційної, когнітивної та поведінкової сфер особистості відповідно до нових умов життя. Для студентської молоді цей процес ускладнюється необхідністю поєднання навчальної діяльності з впливом інтенсивних стресогенних факторів.

Особливо складною є адаптація внутрішньо переміщених осіб, яка має етапний характер: від первинного емоційного підйому або полегшення після зміни місця проживання до періоду дезадаптації, кризового стану, подальшого переосмислення життєвої ситуації та поступової інтеграції в нове соціальне середовище [1].

У процесі адаптації стресостійкість виконує низку важливих функцій. Адаптаційна функція забезпечує здатність особистості ефективно пристосовуватися до змінених умов середовища без втрати продуктивності діяльності. Мотиваційна функція пов'язана зі збереженням інтересу до навчання, цілеспрямованістю та здатністю сприймати труднощі як стимул до розвитку. Захисна функція спрямована на попередження розвитку негативних психоемоційних станів, зокрема тривожності, емоційного виснаження та дезадаптації [4].

Встановлено, що рівень сформованості стресостійкості

безпосередньо впливає на характер адаптаційних процесів. Студенти з високим рівнем стресостійкості демонструють більшу гнучкість у реагуванні на зміни, швидше пристосовуються до нових умов, зберігають ефективність навчальної діяльності та психологічну стабільність. Натомість низький рівень стресостійкості супроводжується труднощами в адаптації, зниженням мотивації, підвищенням рівня тривожності та ризиком емоційного виснаження [4].

Висновок. Стресостійкість є визначальним чинником психологічної адаптації студентської молоді в умовах воєнного стану, оскільки забезпечує збереження психічного здоров'я, підтримку навчальної активності та ефективне функціонування в умовах підвищеного стресового навантаження. Рівень її сформованості безпосередньо впливає на успішність адаптаційних процесів, що обумовлює необхідність подальшого вивчення та розробки психологічних засобів її розвитку.

Література:

1. Вірна Ж. П., Лазько А. М. Резильєнтність та адаптація до умов воєнного часу. Психологія ревіталізації : вікові та педагогічні виміри: монографія. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023. С. 83-107.
2. Кравчук С. Л. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. С. 93–9.
3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
4. Цимбалюк М., Жигайло Н. Формування стресостійкості студентів в умовах війни для правового та євроінтеграційного процесів. *Психологічний вісник Львівського університету*. Спецвипуск. 2022. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.spec.17>
5. Шуй Н. Стресостійкість як основний особистісний феномен для збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни: міжнародний досвід та українські реалії* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30 квітня – 1 травня 2024 р.). Київ, 2024. С. 575–582.

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ СХИЛЬНИХ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ

Оксана Чепур,
доктор філософії,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Олександр Білоус,
здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасне українське суспільство функціонує в умовах тривалого воєнного стану, що висуває підвищені вимоги до адаптаційних ресурсів особистості. Для студентської молоді цей період став часом подвійного навантаження: необхідності опанування професії та одночасної психологічної адаптації до умов невизначеності й загрози безпеці. В таких обставинах спостерігається зниження здатності до ефективного саморегулювання, що призводить до поширення прокрастинації як специфічного механізму уникнення стресового напруження.

Феномен прокрастинації у студентському віці є деструктивним, оскільки, надаючи тимчасове емоційне полегшення, він провокує накопичення академічних заборгованостей, посилює почуття провини та знижує рівень суб'єктивного благополуччя. Ефективність подолання цього явища безпосередньо залежить від вибору копінг-стратегій: індивідуальних способів опанування стресу.

Дослідження взаємозв'язку прокрастинації та копінг-поведінки студентів має важливе значення для розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на підвищення академічної успішності та

збереження ментального здоров'я молоді в умовах війни.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості копінг-стратегій у студентів із різним рівнем схильності до прокрастинації.

Результати дослідження. У сучасній психологічній науці копінг розглядається як один із головних адаптаційних механізмів особистості. Згідно з фундаментальним підходом Р. Лазаруса та С. Фолкман, копінг-стратегії – це свідомі когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання внутрішніх або зовнішніх вимог, які оцінюються як такі, що перевищують ресурси людини [6]. О. І. Донець трактує копінг як процес, сутність якого полягає в максимально ефективній адаптації до вимог ситуації через організацію власних ресурсів [2].

Особливе значення має класифікація К. Карвера, який виділяє три групи стратегій:

1. Адаптивні (активний копінг, планування, позитивне тлумачення);
2. Допоміжні (пошук соціальної підтримки, стримування);
3. Неадаптивні (заперечення, ментальне та поведінкове відчуження). Вибір конкретної стратегії визначає, чи зможе студент подолати навчальний стрес, чи обере шлях уникнення діяльності.

Студентські роки є критичним періодом формування ключових внутрішньоособистісних структур. Е. Еріксон наголошував, що саме в цей час закладаються навички подолання життєвих труднощів та формується ідентичність. Проте, як зазначає Є. О. Варбан, студентство є найбільш уразливим до криз через максималізм та орієнтацію на успіх [1].

Недостатній життєвий досвід часто призводить до того, що студенти діють методом «спроб і помилок», вдаючись до деструктивних форм поведінки. О. В. Кіосєва встановила, що студенти

молодших курсів часто демонструють низьке різноманіття копінгів, надаючи перевагу «пошуку підтримки» або «уникненню проблем» [4]. З віком та набуттям професійної ідентичності стратегії зазвичай стають більш вираженими, проте прокрастинація може стати бар'єром на цьому шляху.

Термін «прокрастинація» означає ірраціональне відкладання запланованих справ, незважаючи на очікувані негативні наслідки. П. Стіл пов'язує таку поведінку з надмірною імпульсивністю та дефіцитом мотивації, коли миттєве задоволення переважає над довгостроковими цілями [7]. Н. Мілграм виокремив п'ять видів прокрастинації, серед яких найбільш актуальною для нашого дослідження є академічна, що проявляється у зволіканні з виконанням навчальних завдань.

Дослідження підтверджують тісну кореляцію між рівнем зволікання та типом подолання стресу. Студенти з високим рівнем прокрастинації схильні використовувати емоційно орієнтовані копінги. За даними Т. Селюкової, вони часто звертаються до стратегій дистанціювання, фокусування на переживаннях та самозвинувачення [5].

Найбільш ґрунтовно цей зв'язок описала О. В. Камінська. Вона встановила, що студенти-прокрастинатори у когнітивній сфері вдаються до «ігнорування» проблеми, а у поведінковій до «активного уникнення» та «відступу». Натомість студенти з низьким рівнем прокрастинації використовують «проблемний аналіз», «прийняття відповідальності» та «конструктивну активність» [3].

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що копінг-стратегії студентів-прокрастинаторів мають чітко виражений характер уникнення та деструктивної емоційної регуляції. Замість конструктивного розв'язання навчальних завдань, такі студенти спрямовують свою активність на подолання симптомів

стресу (тривоги, страху оцінювання, нудьги), а не на усунення його першопричини. Це створює «пастку зволікання», де пасивний копінг приносить лише короточасне полегшення, водночас провокуючи накопичення дефіциту часу та поглиблення психоемоційного виснаження.

Дослідження підтверджує, що прокрастинація у студентському віці є не просто наслідком «поганого тайм-менеджменту», а складною системою психологічного захисту. Вона базується на переважанні емоційно-орієнтованих копінгів (самозвинувачення, дистанціювання, ігнорування) над інструментальними. Такий дисбаланс у системі саморегуляції стає серйозним бар'єром для професійної ідентифікації та формування вольових якостей майбутнього фахівця.

Література:

1. Варбан Є. О. Стратегії подолання життєвих криз в юнацькому віці. Дис. кан. -та психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009.
2. Донець О.І. Гендерні детермінанти вибору копінг-стратегій у юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2015. №10. С. 55–61.
3. Камінська О. В. Особливості копінг-стратегій у студентів із різним рівнем успішності навчальної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2018. №1(1).
4. Кіусєва О. В. Психосвіта у системі медико-соціальної допомоги молодим особам із розладами адаптації, які вживають психоактивні речовини. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2015. № 4 (66). С. 12–18.
5. Селюкова Т.В., Мохонько Д.С. Особливості копінг-стратегій у осіб, схильних до прокрастинації. *Проблеми екстремальної та кризової психології. Збірник наукових праць*. Вип. 20. Харків: НУЦЗУ, 2016. С. 242-254.
6. Folkman S., Lazarus R.S. Coping and emotion. *Stress and Coping: An Anthology*. Ed.: Alan Monat and Richard S. Lazarus. Columbia University Press, 1991. P. 207–227.
7. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of self-regulatory failure. *Amer. Psychol. Assoc. Psychol. Bull.*, 2007. Vol. 133. № 1. P. 65-94.

УДК 159.944

**ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ КРИЗОВИХ УМОВАХ**

Оксана Чепур,
доктор філософії,
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Єлизавета Бабич,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. В умовах сучасних кризових трансформацій, зокрема тривалого воєнного стану, проблема збереження психічного здоров'я студентської молоді набуває особливої значущості. Інтенсивність соціальних змін, інформаційне перевантаження, підвищені академічні вимоги та дефіцит ресурсів для відновлення зумовлюють зростання рівня хронічного стресу, що створює передумови для формування емоційного вигорання як деструктивної реакції на тривалий вплив стресогенних чинників. Особливої уваги потребує вивчення факторів, які детермінують розвиток цього стану, оскільки їх системний аналіз дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми психоемоційного виснаження студентів, але й окреслити ефективні напрями його профілактики та корекції

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та узагальненні основних факторів формування емоційного вигорання студентів у сучасних кризових умовах, а також у визначенні їх впливу на психоемоційний стан, поведінкові прояви та адаптаційні можливості особистості.

Результати дослідження: Динамічність сучасного життєвого ритму та зростаюча інтенсивність соціальних запитів актуалізують проблему збереження психологічного благополуччя особистості. Систематичне перебування під впливом стресогенних чинників, завищений рівень очікувань – як внутрішніх, так і зовнішніх – на фоні дефіциту ресурсів для відновлення стають ключовими детермінантами формування стану емоційного вигорання.

Під емоційним вигоранням розуміють стан психофізіологічної деструкції та виснаження внутрішніх ресурсів, що є наслідком тривалої експозиції стресогенних чинників. Відсутність своєчасної психокорекції та превентивних заходів створює передумови для розвитку складних патологічних змін у стані як ментального, так і фізичного здоров'я особистості [3].

Прояви стану емоційного вигорання у студентів мають комплексний характер і охоплюють психоемоційну, поведінкову та соматичну сфери життєдіяльності. Психологічна деструкція зазвичай розпочинається з наростаючої дратівливості, яка проявляється як у навчальному процесі, так і в побуті, що супроводжується втратою почуття гумору та домінуванням почуття провини або хронічної невдачі. Це неминуче призводить до деформації міжособистісних зв'язків, зокрема до погіршення стосунків з одногрупниками й родичами на фоні загального негативізму стосовно оточуючих. Намагаючись компенсувати внутрішнє напруження, молодь часто вдається до деструктивних копінг-стратегій, як-от надмірне споживання кофеїну, нікотину чи алкоголю, що лише поглиблює виснаження. Поведінкові зміни доповнюються когнітивними розладами у формі неуважності та виникненням стійкого бажання змінити рід занять через кризу професійної ідентичності. Фізіологічний рівень вигорання відображається у стані постійної втоми, яка не зникає

протягом усього навчального дня, суттєвих порушеннях сну та зниженні імунологічної резистентності, що проявляється у підвищеній вразливості організму до інфекційних захворювань.[1 с. 3]

На основі проведеного аналізу літератури було розроблено низку рекомендацій, спрямованих на зміцнення психоемоційної стійкості та профілактику професійної деструкції. Результати дослідження [2] підтверджують, що запобігання виснаженню потребує комплексного підходу, який розпочинається з раціонального планування навчального процесу та впровадження інструментів. Ключовим фактором стабілізації емоційного стану визначено дотримання суворого балансу між інтелектуальною діяльністю та періодами рекуперації сил, де регулярне чергування видів активності стає запобіжником розумового виснаження.

Важливим аспектом відновлення адаптаційних ресурсів особистості в умовах стресу є забезпечення якісної гігієни сну та систематична фізична активність, які в сукупності сприяють зниженню рівня кортизолу та покращенню когнітивних функцій. Поряд із цим, результати вивчення проблеми вказують на необхідність опанування навичок емоційної саморегуляції за допомогою методів релаксації, арт-терапії та практик усвідомленості, що дозволяють студентам самостійно коригувати свій стан. Окрему роль у подоланні академічних труднощів та викликів воєнного часу відіграє залучення соціальної підтримки через відкриту комунікацію з близькими та професійною спільнотою, що забезпечує зниження психоемоційного напруження та сприяє збереженню мотивації до майбутньої фахової діяльності [2].

Висновки: Узагальнення результатів дослідження дозволяє констатувати, що емоційне вигорання студентів у сучасних кризових умовах формується під впливом сукупності навчальних і зовнішніх стресогенних чинників, що призводять до поступового виснаження

адаптаційних ресурсів особистості та проявляються у зниженні мотивації, емоційній нестабільності й порушеннях саморегуляції. Встановлено, що характер і інтенсивність цих проявів зумовлюються як особливостями освітнього середовища, так і індивідуальними стратегіями подолання стресу, серед яких домінування неадаптивних копінгів підсилює негативні психоемоційні стани. У зв'язку з цим ефективна профілактика емоційного вигорання потребує комплексного підходу, що передбачає оптимізацію навчального навантаження, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування адаптивних копінг-стратегій та забезпечення соціально-психологічної підтримки, що в цілому сприятиме збереженню ментального здоров'я та підвищенню стійкості студентської молоді до тривалого стресу.

Література:

1. Борисова С. В., Геращенко О. С., Ташматов В. А. Особливості емоційного вигорання у студентів різних спеціальностей. *Габітус*. 2025. № 72. С. 120–124.
2. Помиткіна Л., Ковальова Т. Проблема емоційного вигорання студентів. *Український науковий вісник: Соціальна психологія*. К: Український центр політичного менеджменту. 2008. № 6 (32). С. 94-101. URL : <https://lnk.ua/fAsErLKt1>
3. Що таке емоційне вигорання і як з ним боротися? НВ. 2019. URL : <https://lnk.ua/19fWVfOWl>

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГІЧНА САМОДОПОМОГА: КРИЗОВІ ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Ірина Черезова,

кандидат психологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет
м. Запоріжжя, Україна

Актуальність. Сучасний світ переживає період значних соціальних трансформацій, що зумовлює зростання вимог до адаптаційних можливостей особистості. Війна в Україні спричинила масову психологічну кризу, що характеризується стрімким зростанням

тривожних розладів, депресії, ПТСР та інших проблем. Постійний стрес, втрати, вимушене переміщення та невизначеність майбутнього виснажують ресурси людини, створюючи серйозні виклики для ментального здоров'я.

Наукові дослідження свідчать, що, попри наявність програм психологічної підтримки, подальшого дослідження потребує проблема впливу кризових умов, зокрема воєнних, на психічне та психологічне здоров'я людини, а також розробка ефективних стратегій самодопомоги в кризових умовах. Таке дослідження дозволяє не лише поглибити розуміння механізмів адаптації та стресостійкості особистості, а й надати дієві практичні рекомендації для підвищення рівня психологічного благополуччя в умовах сучасних викликів.

Мета дослідження – проаналізувати сучасні аспекти психологічної самодопомоги в контексті збереження ментального здоров'я особистості в умовах війни та кризових ситуацій.

Результати дослідження. Війна має потужний вплив на психіку людини та призводить до значного збільшення кількості психічних розладів. Як зазначає Н. Лук'янчук, фізичні наслідки поєднуються з психоемоційними труднощами, що негативно впливають на якість життя. Серед основних проблем, зумовлених бойовими діями, авторка виділяє хронічний стрес, порушення сну, тривожність, депресію, ПТСР, порушення міжособистісних зв'язків, ускладнення адаптації до нових соціальних умов та інші [2].

Характер та інтенсивність переживання тих чи інших життєвих обставин залежать від їх особистісної значущості для людини та її індивідуально-психологічних особливостей. На думку С. Кузікової, збіг значної кількості таких подій порушує гармонічність внутрішнього світу особистості та стає фактором ризику розвитку різноманітних порушень. Останнє ідентифікується людиною як особистісна криза

життєвого шляху - афективна реакція на ситуації або умови життя - і відбувається тоді, коли кризовий стан нею не усвідомлюється і не опрацьовується. Як висновок, в організації психологічної підтримки дорослих у ситуації кризи найголовнішим є зорієнтувати людину на роботу із самою собою [1].

Психологічна самодопомога є усвідомленим процесом покращення ментального здоров'я та емоційного стану власними силами за допомогою технік саморегуляції, турботи про себе та зміни ставлення до проблем. Психологічна самодопомога в умовах війни має свої особливості та виклики. Українська психологічна школа зосереджується на вивченні впливу війни на психічне здоров'я населення в таких площинах, як травматичний досвід і ПТСР, соціальна підтримка, колективна травма та її вплив на особистий розвиток, посттравматичне зростання, онлайн-інструменти та цифрові платформи для самодопомоги тощо.

Основні теоретичні підходи до психологічної самодопомоги включають:

1. Когнітивно-поведінковий підхід (КПТ). За цим підходом людина може навчитися змінювати негативні автоматичні думки, які виникають в умовах стресу або травми. Когнітивна реструктуризація або робота зі зміною мисленнєвих патернів, є однією з ключових технік КПТ.

2. Теорія майндфулнес (усвідомленості). Цей підхід базується на розвитку навичок усвідомлення свого внутрішнього стану і зосередження на теперішньому моменті. Майндфулнес допомагає людині знизити рівень тривожності та стресу, приймаючи емоції без надмірної реакції на них.

3. Психодинамічна теорія вивчає вплив війни на активізацію підсвідомих конфліктів та травм, пов'язаних з минулим досвідом. Психологічна самодопомога у цьому контексті включає глибоке

самопізнання та роботу над невирішеними внутрішніми конфліктами.

Самодопомога є важливим інструментом психологічної допомоги в ситуації, коли можливість доступу до спеціалізованої допомоги обмежена або вимагає додаткових ресурсів (часових чи просторових). Звичайно, самодопомогу не варто прирівнювати до професійної підтримки та психотерапевтичної роботи. Проте навчання основам самодопомоги може стати у нагоді при гострих стресових розладах і, таким чином, зменшити вплив стресу на психічне здоров'я в цілому. Процес навчання навичкам самодопомоги лежить в царині психоедукації як психотерапевтичного напрямку, який поєднує елементи освіти, когнітивно-поведінкових, індивідуальних та групових методів психотерапії і заснований на інформуванні людини та її найближчого оточення про основи психічного здоров'я, причини і наслідки його порушення, патогенез психічних захворювань тощо [3].

Дослідники акцентують увагу на формуванні нової культури психічного здоров'я в Україні, спрямованої на розвиток довіри до психіатричних і психологічних послуг, подолання стигматизації людей із психічними розладами, трансформацію соціальних уявлень щодо лікування та підтримки. Важливим аспектом є підвищення інформованості про психічне здоров'я серед населення та зміна ставлення до психологічної допомоги як ефективного інструменту підтримки ментального здоров'я [4].

У контексті проблеми, серед державних ініціатив слід зазначити Всеукраїнську програму ментального здоров'я «Ти як?», яка була започаткована у травні 2022 року за ініціативи першої леді Олени Зеленської. Програма діє за підтримки МОЗ України у співпраці з міжнародними партнерами і спрямована на розбудову якісної системи надання послуг у сфері психосоціальної підтримки та розвиток культури піклування про ментальне здоров'я. До психологічної

підтримки населення активно долучилося громадянське суспільство, зокрема численні волонтери та громадські організації. Передумовою швидкої відповіді на нові виклики стала наявність в Україні організованої професійної спільноти психологів і психотерапевтів, яка з перших днів повномасштабного вторгнення активно включилася в роботу з подолання психологічних наслідків війни.

Висновки. У кризових умовах, таких як воєнний стан в Україні, питання психологічної самодопомоги як системи методів і технік, за допомогою яких людина може самостійно підтримувати або поліпшувати свій психологічний стан, залишається актуальним і потребує подальшої розробки. Психологічна самодопомога під час війни передбачає створення навколо себе безпечного середовища як чинника підтримки психічної стійкості, зміцнення життєвої сили та успішної адаптації в кризових умовах життя.

Література:

1. Кузікова С. Б. Стратегії саморозвитку в життєвій кризі особистості : ресурсний підхід. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій : психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 396-419.
2. Лук'янчук Н. Психологічна підтримка особистості під час війни в Україні. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. № 1(77). С. 513-520.
3. Теорія та практика психологічної допомоги військовим ТрО та членам їхніх сімей : навчальний посібник / за наук. ред. Л. А. Опанасенко. Миколаїв : Іліон, 2023. С.102-107.
4. Чернявська Т. П., Гладуніна К. Ю. Формування нової культури психічного здоров'я в Україні : довіра, підтримка, трансформація. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 117-121.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Вікторія Шевчук,

кандидат психологічних наук, доцент

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. З кожним роком у сучасному суспільстві спостерігається зростання кількості дітей із тяжкими вродженими та набутими захворюваннями. Це явище має подвійний характер: з одного боку, воно пов'язане з несприятливими медико-біологічними та соціальними чинниками, а з іншого – є наслідком розвитку медицини, яка дозволяє зберігати життя дітей із серйозними порушеннями. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває не лише питання виживання дитини, а й забезпечення якості її життя, розвитку та соціальної інтеграції, а також підтримки її сім'ї. Народження дитини з порушеннями розвитку стає для батьків глибокою психологічною травмою. Ця подія часто переживається як криза, подібна до втрати близької людини, і супроводжується складним процесом проживання горя. Батьки стикаються з інтенсивними емоційними реакціями – шоком, запереченням, страхом, почуттям провини, безнадійністю. Окрім емоційного навантаження, вони переживають інформаційний дефіцит, соціальний тиск і екзистенційні переживання, пов'язані з переосмисленням майбутнього. Усе це значно впливає на функціонування сім'ї, її внутрішню структуру та взаємини між її членами.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та практично

дослідити особливості психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, а також визначити ефективні напрями, методи й умови надання такої допомоги з метою підвищення адаптаційних можливостей сім'ї та сприяння гармонійному розвитку дитини.

Результати дослідження. Функціонування сім'ї, яка виховує дитину з комплексними порушеннями розвитку, зазнає суттєвих змін. Виникає підвищене нервово-психічне та фізичне навантаження на батьків, що часто призводить до хронічної втоми, тривоги та емоційного виснаження. Батьки нерідко відчують невпевненість у майбутньому дитини, що порушує їхню життєву перспективу. Поведінка та особливості розвитку дитини можуть не відповідати очікуванням батьків, що викликає роздратування, розчарування або почуття безсилля. У таких умовах подружні стосунки нерідко погіршуються, зростає ризик конфліктів і навіть розпаду сім'ї [2, с. 130].

Соціальний аспект життя таких родин також зазнає змін. Часто спостерігається зниження соціального статусу сім'ї, звуження кола спілкування, ізоляція від суспільства. Батьки можуть приховувати проблему через страх осуду або нерозуміння з боку оточення. Це сприяє формуванню внутрішнього конфлікту між потребою у підтримці та прагненням уникнути соціального тиску. Додатковим фактором напруження стає негативне або недостатньо чутливе ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, що посилює почуття самотності та безпорадності батьків.

Особливості дитячо-батьківських взаємин у таких сім'ях мають специфічний характер. Часто спостерігається підвищений рівень авторитарності у вихованні, коли батьки намагаються максимально контролювати поведінку дитини. Водночас може проявлятися

інфантилізація – заниження вимог до дитини, обмеження її самостійності. У деяких випадках виникає емоційне відчуження або, навпаки, надмірна опіка. Діти в таких умовах нерідко відчувають тривогу, невпевненість, дефіцит емоційної підтримки, що негативно впливає на їхній психічний розвиток і соціалізацію.

Ефективність розвитку дитини значною мірою залежить від здатності сім'ї адаптуватися до нових умов життя. Саме сім'я є ключовим середовищем, у якому формуються базові психологічні якості дитини, її самооцінка, рівень довіри до світу та здатність до взаємодії з іншими людьми. Якщо сім'я не справляється з кризою, це може призвести до поглиблення труднощів у розвитку дитини. Водночас за наявності підтримки та відповідних ресурсів сім'я може стати потужним фактором компенсації та розвитку.

У зв'язку з цим особливого значення набуває психолого-педагогічна допомога таким сім'ям. Вона має ґрунтуватися на низці важливих принципів. Перш за все, це особистісний підхід, який передбачає сприйняття дитини як цілісної особистості з унікальними особливостями, а не лише як носія певного порушення. Важливим є також каузальний принцип, який орієнтує фахівців на виявлення глибинних причин труднощів, а не лише їх зовнішніх проявів. Не менш значущим є принцип комплексності, що передбачає поєднання психологічних, педагогічних і медичних впливів, а також принцип діяльнісного підходу, відповідно до якого робота з дитиною має здійснюватися через провідні для її віку види діяльності.

Психокорекційна робота з сім'ями має бути спрямована як на дитину, так і на батьків. Вона передбачає зміну неефективних батьківських установок, розвиток більш гнучких і приймаючих форм взаємодії, зниження рівня тривожності та напруження. Важливим завданням є формування позитивного образу сім'ї, підвищення

самооцінки як дітей, так і батьків, розвиток довіри у взаєминах. Така робота дозволяє не лише покращити психологічний клімат у сім'ї, а й створити умови для більш гармонійного розвитку дитини [1, с. 62].

Особливе місце у психокорекційній роботі займають арт-терапевтичні методи. Вони є доступними, безпечними та ефективними для роботи як з дітьми, так і з дорослими. Арт-терапія сприяє зниженню емоційного напруження, розвитку самовираження, формуванню позитивного емоційного досвіду. Вона дозволяє працювати з переживаннями у непрямій формі, що особливо важливо для дітей із обмеженими комунікативними можливостями. Крім того, такі методи не потребують складних умов для реалізації, що робить їх зручними для використання у різних освітніх і реабілітаційних закладах.

Розробка та впровадження психокорекційних програм для сімей, які виховують дітей із комплексними порушеннями розвитку, є важливим напрямом практичної психології. Такі програми мають бути структурованими, системними та водночас гнучкими, щоб враховувати індивідуальні особливості кожної сім'ї. Вони повинні включати діагностичний, корекційний і оцінювальний етапи, що дозволяє відстежувати ефективність роботи та коригувати її у процесі реалізації.

Висновки. Отже, проблема виховання дітей із комплексними порушеннями розвитку є багатовимірною і потребує комплексного підходу. Вона охоплює не лише питання розвитку дитини, а й психологічний стан батьків, функціонування сім'ї, соціальні умови та систему професійної допомоги. Ефективна підтримка таких сімей можлива лише за умови поєднання науково обґрунтованих підходів, міждисциплінарної взаємодії фахівців і врахування індивідуальних потреб кожної родини.

Література:

1. Шевчук В.В. Батьківське ставлення до дітей з комплексними порушеннями розвитку. *The scientific heritage*. 2021. № 71. С. 61–65.
2. Hintermair M., Sarimski K. Sozial-emotionale Kompetenzen hörgeschädigter Kleinkinder. Ergebnisse aus einer Studie mit zwei neueren Fragebogeninventaren für das 2. und 3. Lebensjahr. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. 2017. No. 45(2). Pp. 128–140.

УДК 378.016:159.922.7]-027.22:37.011.3-051

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Наталія Ярошук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти,
КЗВО «Луцький педагогічний інститут»
Волинської обласної ради
м. Луцьк, Україна

Актуальність. Сучасна трансформація системи дошкільної освіти висуває високі вимоги до психологічної підготовки вихователя. Аналіз професійних обов'язків вихователя закладу дошкільної освіти доводить, що його професійна компетентність має інтегрований характер та не може бути зведена лише до засвоєння теоретичних знань, набуття умінь та навичок майбутньої професії. В умовах кризових викликів майбутній педагог має бути не лише транслятором знань, а й фахівцем, здатним здійснювати психологічний супровід дитини, розуміти глибинні причини її поведінки та оперативно реагувати на її емоційні запити. У зв'язку з цим, викладання дитячої психології має зміщуватися від репродуктивного засвоєння теорій до практико-орієнтованої моделі навчання.

Сьогодні пріоритетом професійної освіти є не просто накопичення знань, а розвиток здатності застосовувати їх на практиці. Ключовим критерієм успішного опанування освітньої програми стає

формування системи загальних і фахових компетентностей, що є фундаментом для присвоєння випускнику відповідної професійної кваліфікації.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному розкритті шляхів реалізації практико-орієнтованого підходу у процесі викладання дитячої психології для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», а також у визначенні конкретних інтерактивних форм і методів навчання, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх вихователів.

Результати дослідження. Аналіз наукового доробку свідчить про значний інтерес дослідників до окресленої проблеми. Зокрема, фундаментальні аспекти розбудови національної професійної освіти висвітлено у працях В. Андрущенка, В. Кременя, С. Сисоєвої, Н. Ничкало та інших. Питаннями ж практико-орієнтованої підготовки фахівців та її структурних компонентів плідно займалися О. Антонова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Грицай та І. Пальшкова. Спільним для цих праць є наголос на необхідності впровадження практико-орієнтованих технологій навчання.

Згідно з концепцією С. Бобракова, практико-орієнтований підхід виступає платформою для взаємодії навчальної та майбутньої професійної діяльності. Сутнісна характеристика цього підходу полягає в моделюванні реального контексту фахової роботи через відтворення типових психолого-педагогічних ситуацій. Це дозволяє студентам опановувати професійні компетенції не відірвано від реальності, а через безпосереднє розв'язання прикладних завдань у межах освітнього процесу [2]. У праці Антонової О. Є. «Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя» наголошується на тому, що саме практико-орієнтоване середовище

дозволяє студенту трансформувати академічні знання у власні професійні смисли та навички.

Аналіз сучасної вітчизняної наукової думки дозволяє виокремити три ключові напрями у трактуванні змісту поняття «практико-орієнтоване навчання», які ми інтегруємо у процес викладання дитячої психології. Перший напрям пов'язує навчання з безпосереднім формуванням досвіду практичної діяльності студентів через їх занурення в професійно наближене середовище. У контексті підготовки вихователів це реалізується через організацію практичних занять, де аудиторія стає простором для моделювання взаємодії з дитиною (наприклад, проведення діагностичних методик або ігрових сесій). Другий напрям передбачає активне впровадження професійно-орієнтованих технологій та методик моделювання окремих фрагментів майбутньої фахової діяльності. Це дозволяє студентам «відрепетирувати» складні педагогічні ситуації, використовуючи інструментарій дитячої психології для аналізу поведінки та емоційних станів дошкільників. Третій напрям спрямований на набуття досвіду через розв'язання конкретних навчально-професійних завдань. У цьому випадку мотивація до вивчення теоретичного матеріалу (вікових криз, особливостей когнітивного розвитку тощо) виникає як відповідь на потребу вирішити реальну практичну проблему, з якою майбутній вихователь стикається у професійній діяльності [1].

Спираючись на ці підходи, ми розглядаємо викладання не як трансляцію психологічних законів, а як процес створення контексту майбутньої роботи. Реалізація окреслених теоретичних засад у нашому досвіді викладання дитячої психології для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» здійснюється через систему професійно-спрямованих завдань.

1. Технології «проживання» вікових особливостей. Для того, щоб

майбутній вихователь міг ефективно взаємодіяти з дитиною, він має «відчувати» її внутрішній світ. Ми використовуємо методи арт-терапії та психогімнастики. Студенти моделюють з пластичного матеріалу ситуації дитячих страхів або радощів, що дозволяє їм на власному досвіді зрозуміти механізми емоційної саморегуляції дошкільника; з кольорового паперу та природних матеріалів створюють розвивальне середовище, яке відповідає психологічним потребам конкретного вікового періоду.

Яскравим прикладом такої інтеграції знань є вправа «Жива хронологія», під час якої студенти власноруч вибудовують динамічну модель психофізичного розвитку дитини першого року життя. На відміну від традиційного репродуктивного засвоєння термінів, ця методика дозволяє студентам візуалізувати та «прожити» кожен етап дорослішання немовляти через створення інтерактивної часової шкали. Під час виконання вправи майбутні вихователі вибудовують поетапну лінію часу, де кожен місяць життя дитини представлений не лише текстовим описом, а й специфічними маркерами розвитку.

Процес реалізації вправи передбачає активне залучення візуальних та сенсорних каналів сприйняття, адже студенти використовують тематичні картки або символічні предмети для відтворення ключових вікових новоутворень – від появи «комплексу пожвавлення» до перших самостійних кроків і слів. Важливим є психологічний аспект моделювання, оскільки кожен етап аналізується з позиції провідної потреби дитини та визначальної ролі дорослого у її задоволенні. Така форма роботи дозволяє майбутнім фахівцям сформувати цілісний образ розвитку особистості, де фізичні зміни є невід’ємними від психічних процесів.

2. Моделювання професійної взаємодії. Ключовим елементом є робота студентів у малих групах, з метою рольового моделювання

складних педагогічних ситуацій. У межах таких занять здобувачі освіти розподіляють між собою ключові ролі, що дозволяє розглянути психологічну проблему з різних ракурсів. Зокрема, приміряючи роль «Дитини», майбутні вихователі моделюють поведінкові особливості дітей різних вікових категорій (від раннього віку до дошкільного), фокусуючись на специфіці вікових криз (наприклад, кризи 3-х років), емоційних реакціях та потребах малюка. Виконання ролі «Вихователя» передбачає апробацію конкретних психологічних інструментів для подолання конфліктів, стабілізації емоційного стану дитини або її ефективного залучення до колективної діяльності. Обираючи роль «Батьків» студенти відпрацьовують навички професійної комунікації з родиною, що є критично важливим для створення єдиного виховного середовища та розв'язання складних запитів батьків.

На нашу думку, такий розподіл ролей допомагає студентам подолати «страх першого контакту» з батьками та дітьми, який часто виникає під час виходу на реальну педагогічну практику. Така інтерактивна форма навчання сприяє розвитку «м'яких навичок» (soft skills) майбутніх педагогів: здатності до емпатії, гнучкості мислення та вміння швидко приймати обґрунтовані психолого-педагогічні рішення в мінливих і стресових умовах реального закладу дошкільної освіти.

3. Вирішення прикладних психолого-педагогічних кейсів. Особливу увагу ми приділяємо роботі з реальними кейсами, у яких студенти аналізують конкретні ситуації з досвіду роботи ЗДО. Наприклад, розробка алгоритму дій вихователя під час проявів дитячої агресії або гострої реакції на розлуку з батьками. Це дозволяє майбутнім вихователям «прожити» ситуацію в безпечних умовах аудиторії. Окремим змістовим блоком у цій практиці виступає розгляд випадків щодо адаптації дітей до умов ЗДО, що є одним із найбільш стресогенних періодів як для дитини, так і для її родини. Здобувачі

освіти отримують завдання спроектувати індивідуальний супровід для вихованця з урахуванням його психологічного типу та особливостей прив'язаності.

Застосування практико-орієнтованих технологій вимагає створення викладачами освітнього (практико-орієнтованого) середовища, у якому здобувачі ЗВО мають можливість виявити пізнавальну активність, реалізувати свій творчий потенціал, зробити його усвідомленою потребою в саморозвитку, професійній адаптації [3].

Важливим складником є залучення студентів до роботи з сучасним контентом. Використання практичних завдань із платформ (наприклад, платформа «Розвиток дитини», яка містить розвиваючі завдання для дітей, що допомагають розвитку образного мислення та дрібної моторики, сприйняття кольору, орієнтування в просторі) дозволяє підбирати індивідуальні траєкторії розвитку [6]. Студенти отримують завдання підібрати комплекс вправ для дитини з конкретними психологічними особливостями (наприклад, для гіперактивної дитини, для підготовки руки до письма, для розвитку пізнавальних процесів). Це спонукає їх звертатися до теоретичних знань про темперамент, увагу та емоційну сферу для обґрунтування свого вибору.

Окрему увагу в межах курсу ми приділяємо роботі з платформою розвитку дошкільнят «НУМО». Цей ресурс стає для майбутніх вихователів незамінним інструментом у підготовці до занять, оскільки він пропонує готові методичні рішення та професійні поради щодо розвитку ключових навичок у дітей 3–6 років. Студенти вчаться інтегрувати пропоновані ігри та активності в щоденну рутину дитячого садка, що сприяє формуванню їхньої професійної впевненості та здатності створювати безпечне, стимулююче освітнє середовище [5].

Окремий акцент сьогодні варто робити на формуванні навичок надання першої психологічної допомоги. Через рольові ігри студенти відпрацьовують техніки заземлення та стабілізації, які є критично важливими для підтримки дітей, що перебувають у стані стресу. Це дозволяє майбутнім вихователям опановувати техніки стабілізації (дихальні вправи, техніки заземлення), які є критично важливими як для підтримки дітей під час стресових подій, так і для збереження власного ментального здоров'я та професійної стійкості (резильєнтності). Наприклад, під час вивчення теми «Розвиток емоційно-вольової сфери в дошкільному віці», на практичних заняттях студенти виконують комплексне завдання з розробки інструментарію для виховання емоційної стійкості у старших дошкільників (6-7 років). Метою такої роботи є перетворення теоретичних знань про емоційну сферу на конкретний прикладний продукт – комплекс із п'яти вправ для емоційної саморегуляції, який має включати вправи на релаксацію, вправи на перемикання уваги, ігрові прийоми для «вивантаження» гніву або тривоги. Така практична спрямованість навчання дозволяє студентам вийти за межі простого опису емоцій та перейти до активного формування емоційного інтелекту вихованців.

Висновки. Практико-орієнтований підхід у викладанні дитячої психології дозволяє змістити акцент із пасивного засвоєння інформації на активне формування професійного мислення. Студент, який пройшов через систему моделювання реальних професійних ситуацій, виходить на педагогічну практику не лише з багажем знань, а й з готовим «кейсом» перевірених інструментів, що є запорукою його успішного професійного становлення та високої конкурентоспроможності як фахівця дошкільної освіти.

Література:

1. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. Теорія і практика професійної майстерності в

умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута. С. 262–285

2. Бобраков Сергій. Реформування змісту професійної підготовки вчителів у ВНЗ Німеччини: практико-орієнтований підхід. *Порівняльна професійна педагогіка*. № 2. 2012. С. 161–168.

3. Лесовець Н. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації майбутніх фахівців інформаційно-документознавчої галузі. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, (24), С. 576–581.

4. Опушко Н. Практико-орієнтоване навчання як важливий компонент дуальної форми здобуття освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Випуск 70, 2023, 240–252.

5. Платформа розвитку дошкільнят НУМО <https://numo.mon.gov.ua/>.

6. Розвиток дитини – сайт для розумних батьків <https://childdevelop.com.ua/>.

УДК 373.2.015.31:159.923.2

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ГРИ

Ліна Власюк,

PhD аспірантка, провідний фахівець

Науково-практичного центру розвитку дітей та дорослих
факультету психології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються високим рівнем соціальної динаміки, ускладненням комунікативних процесів та зростанням ролі міжособистісної взаємодії, особливої актуальності набуває проблема формування соціального інтелекту як базової характеристики особистості. Соціальний інтелект забезпечує здатність до адекватного розуміння поведінки інших людей, прогнозування соціальних ситуацій та ефективної регуляції власної поведінки, що є необхідною умовою успішної соціалізації.

У контексті сучасної освіти дедалі більшого значення набуває інтеграція підходів соціально-емоційного навчання (SEL), яка

орієнтовані на розвиток емпатії, саморегуляції та соціальної взаємодії. Новітні дослідження підтверджують, що рівень розвитку соціально-емоційних навичок у дошкільному віці безпосередньо впливає на подальший академічний успіх, психологічне благополуччя та якість міжособистісних відносин.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування соціального інтелекту, що зумовлено інтенсивним розвитком мовлення, мислення, емоційно-вольової сфери та здатності до соціального пізнання. У цей період дитина активно засвоює соціальні ролі, норми поведінки та моделі взаємодії, що створює передумови для формування соціальної компетентності.

Водночас аналіз сучасної психолого-педагогічної практики засвідчує, що розвиток соціального інтелекту часто здійснюється фрагментарно, без урахування цілісності та системності цього процесу. Більшість існуючих методик спрямовані на розвиток окремих компонентів (емоційного чи мовленнєвого), що не забезпечує інтеграції різних сфер психічного розвитку.

У зв'язку з цим особливого значення набуває синергетичний підхід, який дозволяє розглядати розвиток особистості, як процес самоорганізації складної відкритої системи. У межах цього підходу розвиток соціального інтелекту інтерпретується як результат взаємодії когнітивних, емоційних, мовленнєвих та соціальних компонентів, що формують цілісну структуру особистості [2].

Мета дослідження полягає у комплексному теоретичному обґрунтуванні можливостей застосування синергетичного підходу до розвитку соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, розкритті його сутності як нелінійного процесу самоорганізації інтегративних психічних утворень, а також визначенні потенціалу лінгвістичної гри як засобу, що забезпечує взаємодію когнітивного,

емоційного, соціально-перцептивного та мовленнєвого компонентів у процесі формування соціального інтелекту.

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив встановити, що соціальний інтелект є складним багаторівневим утворенням, яке включає когнітивний, соціально-перцептивний, емоційний та поведінковий компоненти. Когнітивний компонент забезпечує розуміння соціальних ситуацій і поведінки інших людей, емоційний – здатність до емпатії та емоційної регуляції, поведінковий – реалізацію соціально прийнятних форм взаємодії, соціально-перцептивний – здатність передбачати наслідки, розуміння вербальної та невербальної поведінки, логіку розвитку подій [4].

Сучасні дослідження підкреслюють тісний взаємозв'язок між розвитком мовлення та соціального інтелекту у дітей. Зокрема, доведено, що розвиток прагматичних мовленнєвих навичок сприяє формуванню соціальної компетентності та здатності до ефективної комунікації [5]. Мовлення виступає не лише засобом передачі інформації, але й інструментом соціального пізнання та регуляції поведінки.

У межах синергетичного підходу розвиток соціального інтелекту розглядається як нелінійний процес, що характеризується варіативністю, відкритістю та здатністю до самоорганізації. Це означає, що формування соціального інтелекту відбувається не шляхом послідовного накопичення знань і навичок, а через взаємодію різних психічних процесів, що призводить до виникнення нових якісних утворень.

У процесі дослідження встановлено, що лінгвістична гра є ефективним засобом розвитку соціального інтелекту, оскільки вона забезпечує інтеграцію різних видів діяльності; створює умови для активної мовленнєвої взаємодії, що стимулює когнітивні процеси,

сприяє розвитку емоційної сфери та формує соціальний досвід.

Саме такі ігри створюють умови для моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, у межах яких дитина вчиться розуміти зміст висловлювань, інтерпретувати емоційні стани співрозмовників, враховувати їх позицію та будувати власну поведінку відповідно до соціального контексту. У процесі таких ігор активізуються механізми емпатії, рефлексії та соціального прогнозування, що є базовими [1].

Важливо підкреслити, що використання лінгвістичних ігор у розвитку соціального інтелекту відповідає основним принципам синергетики, зокрема принципам відкритості, нелінійності та самоорганізації. Дитина виступає активним суб'єктом власного розвитку, який у процесі взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу формує індивідуальну траєкторію становлення соціального інтелекту.

Таким чином, синергетичний підхід дозволяє розглядати розвиток соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку як цілісний, динамічний і багатовимірний процес, що відбувається у взаємодії різних психічних і соціальних факторів. Лінгвістична гра, у свою чергу, виступає ефективним засобом реалізації цього підходу, забезпечуючи інтеграцію мовленнєвого, когнітивного та емоційного розвитку дитини.

У процесі лінгвістичних ігор відбувається формування ключових компонентів соціального інтелекту: емпатії, рефлексії, соціального мислення та саморегуляції. Це забезпечує цілісний розвиток особистості та формування соціально-комунікативної компетентності

Отже, результати теоретичного аналізу дають підстави стверджувати, що використання мовленнєвих ігор у контексті синергетичного підходу сприяє формуванню соціального інтелекту дітей старшого дошкільного віку, розвитку їхньої соціально-комунікативної компетентності та здатності до ефективної взаємодії

[3].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричній перевірці ефективності запропонованого підходу та розробці методичного забезпечення для його впровадження в практику дошкільної освіти.

Сучасні дослідження також підтверджують ефективність ігрового навчання, як засобу розвитку соціально-емоційних і когнітивних навичок. Це свідчить про доцільність використання лінгвістичних ігор у практиці дошкільної освіти у якості інструменту розвитку соціального інтелекту.

Висновки. Отже, за результатами досліджень, соціальний інтелект дітей старшого дошкільного віку є складним інтегративним утворенням, розвиток якого має системний і нелінійний характер.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати розвиток соціального інтелекту як процес, що відбувається у взаємодії когнітивних, емоційних, соціально - перцептивних та мовленнєвих компонентів.

Лінгвістична гра виступає ефективним засобом реалізації цього підходу, оскільки забезпечує інтеграцію різних сфер розвитку та створює умови для формування соціально-комунікативної компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці та експериментальній перевірці комплексної програми розвитку соціального інтелекту дітей дошкільного віку.

Література:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2019. 214 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості: проблеми розвитку та становлення. Київ: КНУ, 2016. 124 с.
3. Савченко О.Я. Розвиток особистості дитини в освітньому середовищі. Київ: Педагогічна думка, 2018. 412 с.
4. Dionne M. The relationship between language and social competence in preschool children. Behavioral Sciences, 2025. 241 с.

5. Ljungcrantz L. The interaction of AI and early childhood education: A systematic review (2020–2024). *Early Childhood Education Journal*, 2026. 214 с.

УДК 378.011.3-051:373.2

**ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Катерина Гресь,
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Зміна освітньої парадигми призводить і до змін у підходах підготовки майбутніх педагогів. В умовах широкомасштабної модернізації системи освіти України зростає потреба в педагогічних кадрах, які не тільки готові приймати, а й здатні створювати інновації та активно долучатися до процесів їх впровадження. Проблема підготовки майбутніх вихователів до інновацій в професійній діяльності є значущою для системи професійної підготовки у зв'язку з тим, що для закладів дошкільної освіти потрібні фахівці, здатні розібратися в усьому різноманітті інноваційних процесів. Педагогічні знання, які майбутні педагоги отримують у закладі професійної освіти, мають трансформуватися в конкретні знання й уміння, які потрібні фахівцям на робочому місці для впровадження інноваційних технологій в освітній процес, що відповідатиме вимогам сучасного суспільства. Тому у справі підготовки грамотного, конкурентоспроможного фахівця пріоритетним моментом стає формування у майбутніх вихователів потреби до здійснення інноваційної діяльності. У зв'язку з цим передбачається оновлення змісту, форм та методів професійно-педагогічної діяльності педагогів

дошкільного закладу, формування їхньої готовності освоювати та впроваджувати педагогічні інновації, які затребувані новою освітньою ситуацією.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретичної та методичної складових частин феномена інноваційної діяльності вихователя в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження. Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядається вченими як інтегративна якість особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і поширення освітніх новацій (І.В. Гавриш); стійке новоутворення у структурі особистості студента, що виявляється у спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійної діяльності (О.А. Гончарова); особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії (І.М. Дичківська).

У дослідженні поняття «готовність педагога дошкільної освіти до інноваційної діяльності» визначаємо як сформовану систему мотивів, знань, умінь, навичок, професійно-особистісних значущих якостей, що забезпечують успішність інноваційної професійної діяльності, спрямованої на розроблення, упровадження і поширення освітніх інновацій у системі дошкільної освіти. Ознаками інноваційної діяльності педагога дошкільної освіти є усвідомлення нових цілей і завдань дошкільної освіти; оволодіння системою знань щодо розвитку особистості дитини дошкільного віку; уміння розробки нового змісту дошкільної освіти, нових форм, методів і технологій навчання та виховання дітей; здатність створювати інноваційне освітнє середовище в системі дошкільної освіти; спрямованість інноваційної

діяльності на збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я дітей. Тому підготовка майбутнього педагога до інноваційної діяльності повинна полягати в актуалізації особистісних якостей і творчих здібностей останнього, які мотивують його на свідомий професійний розвиток і створення педагогічних нововведень у дошкільній освіті.

Враховуючи підходи сучасних науковців до обґрунтування критеріїв готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності та структури проєктувальної компетентності педагога, нами виокремлено такі компоненти готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, діяльнісно-творчий, професійно-рефлексивний.

Ціннісно-мотиваційний компонент визначається такими показниками: ціннісне ставлення педагога до інновацій, пізнавальний інтерес до їх пошуку та творче оволодіння інноваціями через процес проєктування; усвідомлена потреба в розробці та реалізації проєктів як способу інноваційної діяльності; наявність високого рівня сприйнятливості до нововведень; прагнення до успіху у професійній діяльності. Інформаційно-когнітивний компонент відображає такі показники: знання про суть та специфіку інновацій, їх види та ознаки; знання особливостей педагогічного проєктування та логіки побудови його етапів; знання ІК-технологій, фахових інновацій та особливостей інноваційної діяльності педагога дошкільної освіти.

Діяльнісно-творчий компонент відображає дослідницькі, проєктувальні, організаційно-комунікативні уміння педагога щодо створення, оцінювання, освоєння і впровадження педагогічних інновацій та визначається такими показниками: вміння знаходити нестандартні рішення педагогічних завдань; здатність планувати

освітній процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних умов; уміння конструювати проєкт відповідно до логіки побудови його етапів (уміння вибирати оптимальні методи і електронні засоби навчання, форми роботи, навчальний матеріал); вміння прогнозувати результати проєктування; уміння творчо підходити до реалізації педагогічного процесу. Професійно-рефлексивний компонент відображає сформованість рефлексивних умінь здійснення самоаналізу й аналізу діяльності інших, саморегуляції та самоконтролю, самооцінки особистих досягнень в інноваційній діяльності, усвідомлення та оцінювання діяльності інших.

Висновки. Формування інноваційної компетентності майбутніх вихователів є системним процесом, який у процесі професійної підготовки базується на використанні активних методів навчання та створенні інноваційного освітнього середовища. Ефективна підготовка забезпечує готовність педагога до творчої трансформації освітнього процесу, а подальші дослідження спрямовані на розробку інструментарію для оцінювання цієї готовності.

Література:

1. Атрощенко Т.О. Інноваційна компетентність майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти: теоретичні та методичні площини. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 1. С. 48–52.
2. Борисов П.П. Компетентнісний підхід і модернізація змісту освіти. *Стандарти і моніторинг в освіті*. 2011. №1. С. 58.
3. Сисоєва С.О. Інформаційна компетентність фахівця: теорія і практика формування. Чернівці : Технодрук, 2016. С. 208.

СТИГМАТИЗАЦІЯ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Оксана Скубій,
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність теми. У сучасному інформаційному суспільстві проблема ментального здоров'я набуває особливої актуальності, що зумовлено зростанням рівня психоемоційного навантаження, соціальної нестабільності та глобальних кризових явищ. Попри активне поширення інформації про психічне здоров'я, стигматизація осіб із психічними розладами залишається однією з ключових соціально-психологічних проблем. Вона проявляється у вигляді стійких негативних стереотипів, упередженого ставлення, дискримінації та соціального дистанціювання, що суттєво ускладнює процес соціальної інтеграції таких осіб.

Особливу роль у формуванні ставлення до психічного здоров'я відіграє медіапростір. Засоби масової інформації та цифрові платформи є основними джерелами знань для широких верств населення, проте вони не завжди забезпечують достовірне та науково обґрунтоване висвітлення теми психічних розладів. Сучасні дослідження (2022-2025) свідчать, що медіа часто репрезентують осіб із психічними порушеннями як небезпечних, непередбачуваних або соціально неспроможних, що сприяє закріпленню негативних установок у суспільстві. Водночас соціальні мережі, попри свій потенціал у популяризації знань про ментальне здоров'я, нерідко сприяють поширенню псевдонаукової інформації, що формує хибні уявлення та

підсилює стигматизацію.

Не менш важливим аспектом є явище самостигматизації, яке полягає в інтеріоризації людиною суспільних стереотипів щодо психічних розладів. Під впливом негативних соціальних установок формується зниження самооцінки, почуття сорому, провини та меншовартості, що призводить до уникнення звернення по професійну допомогу та соціальної ізоляції.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі феномену стигматизації психічних розладів у сучасному суспільстві, зокрема її проявів у медіапросторі та механізмів формування самостигматизації, а також у визначенні їх впливу на психічний стан, поведінку та звернення особистості по психологічну допомогу.

Результати дослідження. Узагальнення сучасних наукових джерел (2022-2025) дозволило виявити низку важливих закономірностей. Незважаючи на значне поширення інформації про ментальне здоров'я, рівень її засвоєння населенням залишається поверхневим. Це зумовлено як низькою якістю частини медіаконтенту, так і відсутністю сформованих навичок критичного мислення. Також доведено, що медіапростір має подвійний вплив: з одного боку, він сприяє популяризації теми психічного здоров'я, а з іншого - відтворює та підсилює стигматизуючі стереотипи. Зокрема, образи небезпечності та соціальної неспроможності осіб із психічними розладами залишаються домінуючими в інформаційному полі. Встановлено, що самостигматизація є одним із ключових механізмів, через який соціальна стигма впливає на особистість. Інтеріоризація негативних установок призводить до зниження самооцінки, формування почуття сорому та уникнення соціальної взаємодії. Стигматизація безпосередньо впливає на поведінкові стратегії особистості, зокрема на небажання звертатися по психологічну допомогу, що у свою чергу

ускладнює перебіг психічних розладів та процес відновлення. Таким чином, результати дослідження підтверджують, що стигматизація має комплексний характер і формується під впливом як соціальних, так і індивідуально-психологічних чинників.

Висновки. Провівши теоретичне дослідження теми, підтверджуємо думку, що стигматизація психічних розладів залишається серйозним викликом для сучасного суспільства, незважаючи на зростання уваги до проблем ментального здоров'я. Вона негативно впливає на якість життя особистості, перешкоджає своєчасному зверненню по допомогу та ускладнює процес соціальної інтеграції. Подолання цього явища потребує комплексного підходу, який включає підвищення якості інформаційного контенту, розвиток психоедукації населення, формування критичного мислення та впровадження інклюзивних соціальних практик. Важливим є також створення підтримувального соціального середовища, у якому людина може відкрито говорити про свої психологічні труднощі без страху осуду. Зниження рівня стигматизації є необхідною умовою забезпечення психологічного благополуччя особистості та гуманізації сучасного суспільства.

Література:

1. Кіосева О. В. Стигматизація осіб із психічними розладами в сучасному суспільстві. *Психологічний часопис*. 2021. № 7. С. 45–52.
2. Чабан О. С., Хаустова О. О. Ментальне здоров'я в умовах сучасних викликів: медико-психологічні аспекти. *Медична психологія*. 2023. Т. 18, № 2. С. 3–10.
3. Марута Н. О. Психічні розлади та стигма: шляхи подолання. *НейроNews: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2020. № 5. С. 10–15.
4. Кожина Г. М., Сухарева В. А. Феноменологія психічних розладів, пов'язаних зі стресом війни. *Медицина сьогодні і завтра*. 2025. Т. 94, № 1.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Білокінь,
директор Комунального закладу Маячківський заклад дошкільної
освіти «Перлинка» Нехворощанської сільської ради

Леся Клевака,
завідувачка кафедри психології та педагогіки, к.пед.н., доц.
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія
Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Актуальність проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку зумовлена зростаючою необхідністю формування екологічно свідомої особистості, здатної дбайливо ставитися до природи та усвідомлювати наслідки власної діяльності для довкілля. Саме дошкільний вік є сенситивним періодом для становлення основ екологічної культури, оскільки в цей час активно формуються емоційно-ціннісне ставлення до природи, пізнавальний інтерес та базові уявлення про навколишній світ. У зв'язку з цим особливої значущості набуває організація цілеспрямованого екологічного виховання в закладі дошкільної освіти.

Мета дослідження – дослідити особливості екологічного виховання дітей дошкільного віку та визначити ефективні умови його реалізації в закладі дошкільної освіти.

Результати дослідження. Екологічне виховання дошкільників – це систематичний процес формування любові до природи, відповідального ставлення до довкілля та екологічної культури. Воно ґрунтується на спостереженнях, іграх, практичній діяльності (догляд за рослинами) та читанні, навчаючи дітей розуміти взаємозв'язки в

природі, цінувати її красу та дбати про безпечну поведінку.

Старший дошкільний вік є визначальним етапом у становленні екологічної свідомості, оскільки саме в цей період психолого-педагогічні особливості розвитку дитини створюють сприятливі умови для засвоєння екологічних знань і формування ціннісного ставлення до природи. У цей час відбувається активний розвиток пізнавальних процесів: сприйняття стає більш точним і диференційованим, увага – стійкішою, пам'ять – більш місткою, а мислення та уява – гнучкими й продуктивними. Завдяки цьому діти не лише спостерігають за явищами довкілля, а й виявляють інтерес до їх дослідження, помічають деталі, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між об'єктами та явищами природи. Важливим є і поступовий перехід від наочно-дійового та наочно-образного мислення до елементів словесно-логічного, що дозволяє дошкільникам глибше розуміти не лише зовнішні прояви природних явищ, а й їхні внутрішні зв'язки та закономірності. Крім того, у цьому віці посилюється емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу: діти виявляють співчуття до живих істот, прагнуть піклуватися про природу, що створює основу для формування екологічно доцільної поведінки в майбутньому [3, с. 258].

Екологічне виховання сприяє формуванню у дітей дошкільного віку важливих особистісних якостей, таких як відповідальність, турботливість, емпатія, свідоме ставлення до довкілля та здатність оцінювати наслідки власних дій. Воно не зводиться лише до засвоєння знань про природу, а передбачає глибше розуміння взаємозв'язків у природному середовищі та усвідомлення власної ролі в ньому. У процесі екологічного виховання дитина поступово доходить розуміння того, що людина є невід'ємною частиною екосистеми, а її діяльність може як зберігати, так і порушувати природну рівновагу. Саме тому важливо формувати у дошкільників навички екологічно доцільної

поведінки, прагнення берегти природу, піклуватися про живі організми та діяти так, щоб не завдавати шкоди довкіллю. Крім того, екологічне виховання розвиває у дітей емоційно-ціннісне ставлення до природи, здатність співпереживати живим істотам, радіти красі навколишнього світу та відчувати особисту відповідальність за його збереження. Таким чином, формується основа екологічної культури особистості, яка є важливою складовою гармонійного розвитку дитини [1, с. 161].

Ефективність екологічного виховання дітей дошкільного віку забезпечується цілісною системою, що охоплює різні напрями взаємодії дитини з природним середовищем, зокрема:

1. Планування та організація освітнього процесу. Передбачає розроблення тематичного планування, яке включає основні екологічні аспекти (рослинний і тваринний світ, сезонні зміни, проблеми довкілля тощо), інтеграцію екологічного змісту в різні види діяльності (ігрову, пізнавальну, трудову, художньо-естетичну). Важливим є використання різноманітних форм роботи: екскурсій, прогулянок, спостережень, дослідів, експериментів, дидактичних ігор, бесід, читання художньої літератури, перегляду відеоматеріалів.

2. Створення екологічно доцільного розвивального середовища. Організація куточків природи, екологічних стежок, використання природних матеріалів у діяльності дітей сприяє безпосередньому контакту з довкіллям і активному пізнанню природних явищ.

3. Формування екологічних знань і уявлень. Ознайомлення дітей із різноманітністю живої та неживої природи, встановлення взаємозв'язків у природі, формування елементарних уявлень про екологічні проблеми та шляхи їх вирішення.

4. Розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи. Формування позитивного емоційного зв'язку з природним світом, виховання дбайливого та відповідального ставлення до живих істот,

розвиток естетичного сприйняття краси природи.

5. Організація практичної діяльності. Залучення дітей до догляду за рослинами і тваринами, участі в екологічних заходах, проведення простих дослідів та спостережень, що сприяє закріпленню знань у практичній діяльності.

6. Взаємодія з батьками. Залучення родин до екологічного виховання через спільні заходи, консультації, створення інформаційних матеріалів, що забезпечує наступність і єдність виховного впливу.

7. Оцінювання результатів. Визначення рівня сформованості екологічних знань, ціннісного ставлення до природи та практичних умінь дітей, що дозволяє коригувати освітній процес і підвищувати його ефективність.

Такий комплексний підхід забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини та формує основи екологічно доцільної поведінки [3, с. 259-260].

У процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку використовуються різні групи методів, зокрема методи безпосереднього ознайомлення з природою (спостереження, ігри, праця в природі) та методи опосередкованого пізнання (словесні, наочні, ілюстративні). Така система методів забезпечує цілісне сприйняття природного середовища, поєднуючи чуттєвий досвід дитини з її мовленнєвим і мисленнєвим розвитком. Особливе місце серед них посідає спостереження, яке є одним із провідних методів екологічного виховання. Воно спрямоване на цілеспрямоване ознайомлення дітей з об'єктами та явищами природи, формування елементарних природничих знань, розвиток уважності, допитливості та спостережливості. Об'єктами спостереження можуть бути рослини, тварини, сезонні зміни у природі тощо. Важливо, щоб у груповій кімнаті рослини були розміщені на доступному та добре видимому для

дітей місці, що сприяє постійному контакту з ними. Вихователь завчасно готує необхідні матеріали для догляду за рослинами та організовує діяльність дітей таким чином, щоб вони мали змогу не лише спостерігати, а й брати участь у догляді. Спостереження доцільно поєднувати з розповіддю, бесідою та елементами порівняння. Педагог знайомить дітей з назвою рослини, її будовою, особливостями росту та розвитку, умовами догляду. За потреби він порівнює її з іншими відомими дітям рослинами, що сприяє формуванню узагальнень і системності знань. Далі вихователь демонструє способи догляду за рослиною безпосередньо на практиці: як правильно поливати, протирати листя, розпушувати ґрунт. Після цього діти залучаються до самостійного виконання цих дій, що сприяє закріпленню знань у практичній діяльності та формуванню відповідального ставлення до живої природи. У подальшому діти мають можливість систематично спостерігати за змінами рослини, її ростом і розвитком, що сприяє формуванню уявлень про життєві цикли живих організмів та усвідомленню взаємозв'язків у природі [4, с. 201].

Практичні методи екологічного виховання дошкільників передбачають активну участь дітей у різних видах діяльності в природному середовищі. До них належить праця в природі, зокрема поливання квітників, прибирання опалого листя, годування птахів, збирання гілочок та іншого природного матеріалу. Така діяльність сприяє формуванню у дітей відповідальності, дбайливого ставлення до довкілля та розуміння цінності живої природи. Ефективною формою організації практичної діяльності є реалізація проєкту «Город на підвіконні». У межах цього проєкту діти разом із вихователем створюють мініатюрну екологічну зону в групі: висаджують рослини (наприклад, цибулю, просо, жито), добирають для них назву, естетично оформлюють простір. Додатково можна виготовити серію ілюстрацій,

що відображають етапи розвитку рослин від проростання до дозрівання, що сприяє кращому усвідомленню дітьми процесів росту живих організмів. У процесі вегетації рослин діти систематично залучаються до догляду за ними: поливають, розпушують ґрунт, видаляють сухе або пожовкле листя, спостерігають за змінами. Така діяльність формує у дошкільників бережливе ставлення до природи, повагу до праці людини, усвідомлення взаємозв'язку між людиною та природним середовищем, а також розуміння значення рослин у житті планети та екосистеми загалом.

До ілюстративних методів екологічного виховання належить використання наочних матеріалів – картин, фотографій, схем, які демонструють правила поведінки в природі. Наприклад, дітям доцільно показувати ілюстрації наслідків необережного поводження з вогнем, зокрема лісових пожеж, що допомагає сформувати у них усвідомлення небезпеки та відповідальності за власні дії.

Словесні методи (розповідь, бесіда, читання художніх творів) використовуються для розширення уявлень дітей про природу, сільськогосподарську працю, природні явища та взаємозв'язки у довкіллі. Вони сприяють розвитку мовлення, мислення, емоційного сприйняття та формуванню ціннісного ставлення до навколишнього світу [4, с. 202].

Важливим складником екологічного виховання є широке використання навчально-дидактичних матеріалів, які сприяють глибшому розумінню дітьми природних явищ, взаємозв'язків у довкіллі та формуванню ціннісного ставлення до його збереження. Завдяки таким засобам навчання екологічні знання подаються у доступній, наочній та цікавій для дошкільників формі. До таких матеріалів належать, насамперед, ілюстровані книги та дитячі енциклопедії про природу. Вони ознайомлюють дітей із різноманітням живого світу,

допомагають пізнавати тварин, рослини, природні явища та прості екологічні зв'язки між ними. Важливо, щоб ці видання відповідали віковим особливостям дітей, були яскравими, зрозумілими та емоційно привабливими. Не менш ефективними є настільні дидактичні ігри та пазли екологічного змісту. Вони сприяють засвоєнню базових екологічних понять у ігровій формі, наприклад, ланцюгів живлення, процесів росту рослин, кругообігу води в природі. Також ігрові завдання можуть бути спрямовані на формування практичних навичок, таких як сортування відходів, догляд за природою, «порятунок» тварин або висаджування дерев у символічній формі. Важливу роль відіграють освітні відеоматеріали та мультфільми, які допомагають дітям наочно уявити складні природні процеси. Завдяки візуалізації дошкільники легше розуміють, як функціонують екосистеми, як живуть і взаємодіють живі організми, чому необхідно охороняти ліси, воду та повітря.

Окреме місце займають експериментальні набори та наочні посібники, що дозволяють дітям здійснювати прості досліді: вирощування рослин із насіння, спостереження за ростом, дослідження властивостей ґрунту чи очищення води. Така діяльність формує дослідницькі навички, допитливість і практичне розуміння природних процесів. Також важливими є методичні матеріали для педагогів, які забезпечують якісну організацію освітнього процесу. Вони містять рекомендації щодо планування занять, сценарії інтегрованих уроків, опис екологічних ігор і проєктів, а також поради щодо організації спостережень і діяльності дітей у природному середовищі. Таким чином, комплексне використання різноманітних навчальних матеріалів забезпечує ефективне формування екологічної культури дошкільників, поєднуючи знання, практичний досвід та емоційно-ціннісне ставлення до природи [1, с. 163-164].

Лепбук є ефективним засобом формування екологічних знань у дітей дошкільного віку, який поєднує елементи гри, пізнавальної діяльності та творчості. Він являє собою інтерактивну тематичну «книжку-складник», у якій дитина у доступній формі збирає, систематизує та закріплює інформацію про об'єкти та явища природи: рослини, тварин, комах, природні явища, а також екологічні проблеми та можливі шляхи їх вирішення. Тематика лепбуків визначається відповідно до певного екологічного змісту й може бути як вузько спрямованою, так і більш узагальненою. При доборі матеріалу обов'язково враховуються вікові особливості дітей, рівень їхніх пізнавальних можливостей та інтереси. Важливо, щоб зміст лепбука був різноманітним, наочним і практично значущим, адже це підвищує його освітню та ціннісну ефективність. Серед можливих тем екологічних лепбуків можна виокремити: «Ліс – легені планети», «Вода в природі», «Сонце, повітря і вода», «Екологічна стежина», «День Землі», «Тварини України», «Птахи – наші друзі», «Червона книга України», «Правила поведінки в природі», «Пори року» та інші. Основною метою використання лепбука є збагачення знань дітей про навколишній світ, формування уявлень про взаємозв'язки у природі («природа – природа», «природа – людина», «людина – природа»), усвідомлення необхідності збереження довкілля. Крім того, лепбук сприяє розвитку екологічно відповідальної поведінки, вихованню дбайливого ставлення до природи, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу та активізації пізнавальної діяльності дошкільників [2, с. 583-584].

Висновки. Отже, екологічне виховання дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти є важливим складником цілісного розвитку особистості, що забезпечує формування основ екологічної культури, свідомого ставлення до природи та розуміння взаємозв'язків

у навколишньому середовищі. Його ефективність значною мірою залежить від системності, послідовності та інтеграції екологічного змісту в різні види діяльності дітей. У процесі екологічного виховання у дошкільників формуються такі якості, як відповідальність, дбайливість, емпатія, спостережливість і пізнавальна активність. Важливу роль відіграє поєднання різноманітних методів і форм роботи – спостережень, ігрової та практичної діяльності, дослідів, використання наочних і словесних засобів навчання, а також сучасних дидактичних матеріалів. Особливого значення набуває створення екологічно розвивального середовища в ЗДО та активне залучення дітей до безпосередньої взаємодії з природою. Це сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Таким чином, цілеспрямоване екологічне виховання в ЗДО є необхідною умовою становлення екологічно свідомої, відповідальної та гармонійно розвиненої особистості.

Література:

1. Васьків С. Аспекти екологічного виховання дітей дошкільного віку. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (March 21, 2025; San Francisco, USA). 2025. С. 159–165.
2. Гужанова Т.С., Левик І.М. Лепбук як ефективний засіб формування екологічних знань у дітей дошкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 32. С. 579–587.
3. Левик І.М. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з природним довкіллям. *III Міжнародна науково-практична конференція «Global Trends in the Development of Information Technology and Science»*: матеріали, 2-4 квітня 2025 р., Стокгольм, Швеція. С. 257–261.
4. Репета С.Р., Джура Н.М. Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т.1. С. 199-203.

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ ТА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Марина Верховська,

директор закладу дошкільної освіти (ясла-садок)
комбінованого типу №3 Бериславської міської ради
м. Берислав, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні соціальні трансформації, пов'язані з воєнними подіями, вимушеною міграцією, нестабільністю та кризовими явищами, суттєво впливають на психоемоційний стан дітей дошкільного віку. У таких умовах особливої значущості набуває питання забезпечення ефективної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на збереження емоційного благополуччя дитини та її гармонійний розвиток. Зростає потреба у впровадженні нових підходів до організації освітнього процесу, які б враховували актуальні виклики та сприяли формуванню життєво важливих компетентностей.

Дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових життєвих компетентностей, зокрема так званих soft skills (м'яких навичок), які включають емоційний інтелект, комунікативність, здатність до співпраці, саморегуляцію та адаптивність. Саме ці навички стають важливим ресурсом для подолання стресу, розвитку стійкості (резилієнтності) та успішної соціалізації дитини. У сучасних умовах вони розглядаються не лише як додатковий компонент розвитку, а як необхідна основа психічного здоров'я та безпеки дитини.

У зв'язку з цим особливо актуальним є дослідження формування soft skills як ефективного інструменту психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку в умовах нестабільності. Важливим також є визначення педагогічних умов і методів, що забезпечують

цілеспрямований розвиток цих навичок у щоденній освітній практиці.

Мета дослідження: обґрунтувати значення формування soft skills у дітей дошкільного віку як засобу психолого-педагогічної підтримки в умовах нестабільності та визначити ефективні підходи до їх розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду засвідчує, що формування soft skills у дітей дошкільного віку сприяє підвищенню їхньої емоційної стійкості, розвитку здатності до адаптації та ефективної взаємодії з оточенням. До ключових soft skills, які доцільно формувати у дітей дошкільного віку, належать: емоційна обізнаність і вміння розпізнавати власні емоції; навички саморегуляції; комунікативні вміння; здатність до співпраці; розвиток емпатії; гнучкість мислення та адаптивність.

Встановлено, що систематична робота з розвитку цих навичок сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та розвитку позитивного ставлення до себе й оточення. Важливим аспектом є інтеграція розвитку soft skills у всі види діяльності дитини – ігрову, пізнавальну, комунікативну та творчу.

У сучасному освітньому середовищі ефективними є такі підходи до формування soft skills: використання ігрових методів як провідної діяльності дошкільника; впровадження вправ на розвиток емоційного інтелекту; створення безпечного та підтримувального освітнього простору; організація взаємодії дітей у групах; залучення батьків до освітнього процесу; використання елементів дистанційної взаємодії (у разі потреби). Доцільним є також застосування казкотерапії, арт-терапії, рольових ігор та ситуаційного моделювання.

Особливу роль у цьому процесі відіграє педагог, який виступає не лише як організатор діяльності, а як фасилітатор, що створює умови для емоційного розвитку дитини, демонструє моделі конструктивної

поведінки та підтримує її у складних життєвих ситуаціях. Професійна компетентність педагога, його емоційна чутливість та здатність до емпатії є важливими чинниками ефективності освітнього процесу.

Формування soft skills сприяє: зниженню рівня тривожності у дітей; розвитку впевненості у собі; покращенню комунікації; підвищенню здатності до адаптації в нових умовах; розвитку навичок самоконтролю та конструктивного вирішення конфліктів.

Висновки. Отже, формування soft skills у дітей дошкільного віку є важливим засобом психолого-педагогічної підтримки в умовах нестабільності та кризових ситуацій. Розвиток емоційного інтелекту, комунікативних умінь та навичок саморегуляції сприяє підвищенню рівня психологічної стійкості дитини та її успішній соціалізації. Ефективність цього процесу залежить від створення сприятливого освітнього середовища, професійної компетентності педагога та активної взаємодії з родиною. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці практичних методик формування soft skills у дітей дошкільного віку в умовах сучасних викликів.

Література:

1. Мачинська Н.І. Тенденції розвитку сучасної системи дошкільної освіти в Україні. *Humanitarian forum*. 2024. № 1. Vol. 2. С. 30-37.
2. Косенчук О. Дошкільна освіта в Україні: нові реалії та перспективи. *Педагогічні науки*. 2022. Вип. 79. С. 151–155.
3. Linnik O., Hrynevych L., Staragina I. Diagnosing soft skills in primary school students within the context of the New Ukrainian School reform. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. №14 (4). P. 18-35.
4. Soft skills для розвитку дитини: емоційний інтелект, комунікація та медіаграмотність. Медіаальбом для наймолодших / Ю.М. Зоря, Н.М. Степанова / За редакцією О.В. Волошенюк. Ілюст. А. О. Павленко. Київ : Академія української преси, Центр вільної преси, 2021. 42 с.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО

Тетяна Головань,
директор, вихователь Терешківського закладу дошкільної освіти
(ясла – садок) «Барвінок» Терешківської сільської ради

Леся Клевака,
завідувачка кафедри психології та педагогіки, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. У сучасних умовах розвитку українського суспільства особливої ваги набуває проблема формування національної свідомості та патріотичних почуттів у підростаючого покоління. Саме дошкільний вік є сенситивним періодом для закладання основ ціннісного ставлення до Батьківщини, рідної мови, культури та традицій. З огляду на це національно-патріотичне виховання визначається одним із пріоритетних напрямів освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, оскільки сприяє становленню особистості дитини як свідомого громадянина.

Мета дослідження – дослідити особливості національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку та обґрунтувати його значення як пріоритетного напрямку освітнього процесу в ЗДО.

Результати дослідження. Дошкільний період є надзвичайно значущим етапом у формуванні особистості дитини. Саме в цей час закладаються основи свідомості та самосвідомості, розпочинається процес національно-культурної ідентифікації, що виявляється в усвідомленні себе частиною свого народу та його історії. Водночас дошкільний вік має значний потенціал для розвитку вищих моральних

почуттів, серед яких важливе місце посідає патріотизм. Науковці зазначають, що найбільш сприятливим періодом для початку формування патріотичних почуттів є приблизно п'ятий рік життя, коли у дитини зростає інтерес до соціального середовища, явищ суспільного життя та найближчого оточення. Проте навіть у старшому дошкільному віці діти ще не мають чіткого й усвідомленого розуміння поняття «патріотизм», що зумовлює необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи в цьому напрямі [3, с. 323].

Національно-патріотичне виховання в ЗДО – це систематичний процес формування у дошкільнят любові до Батьківщини, поваги до народних традицій, мови та символіки України через гру, ознайомлення з культурою та рідним краєм. Основна мета – виховання свідомого громадянина, що базується на принципах етнізації, гуманізму та природовідповідності, починаючи з найменшого віку.

У структурі патріотичного виховання невід'ємними є дві складові, причому одна створює платформу для іншої. Моральне виховання передбачає засвоєння дитиною загальнолюдських цінностей, моральних норм у суспільстві, формування позитивного ставлення до людини, незалежно від її національності чи соціального статусу, орієнтацію на добрі вчинки. Це закладає основу для національного виховання, що спрямоване на формування любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до історії, культури та традицій українського народу [1, с. 3].

Патріотизм – одне з найглибших почуттів, що виявляється у гордості за матеріальні й духовні здобутки свого народу, любові до Батьківщини, прагненні зберігати її самобутність і культурну спадщину, а також готовності діяти в інтересах своєї країни [1, с. 2]. Формування патріотичних почуттів у дошкільників відбувається поступово – від любові до найближчого оточення (сім'ї, рідного дому, дитячого садка) до усвідомлення себе частиною українського народу.

Важливу роль у цьому процесі відіграє емоційно-ціннісне ставлення, яке формується через спілкування з дорослими, художню літературу, народну творчість, традиції, свята та обряди. Надзвичайно важливим аспектом у вихованні патріотизму є орієнтація дітей на цінність праці та творчої діяльності. Через участь у посильній праці, художньо-творчій діяльності, іграх та проєктах діти усвідомлюють значущість власного внеску, вчать поважати працю інших людей, відчують причетність до спільної справи. Це сприяє формуванню відповідальності, ініціативності та активної життєвої позиції.

Ефективність національно-патріотичного виховання забезпечується за умови інтеграції його у всі види діяльності дошкільників: ігрову, пізнавальну, мовленнєву, художньо-естетичну та трудову. Важливим є створення відповідного освітнього середовища, яке включає національну символіку, народні іграшки, книги, елементи українського побуту, а також залучення дітей до святкування народних та державних свят.

Формування свідомого громадянина і патріота передбачає розвиток у дитини цілісної системи знань, умінь, особистісних якостей і рис характеру. Насамперед це стосується виховання поваги до батьків, свого роду, традицій і історії рідного народу, усвідомлення власної приналежності до нього як представника, спадкоємця і продовжувача. Важливими складниками є також працелюбність, належний рівень художньо-естетичної культури. Окрім цього, значущими є сформованість патріотичної самосвідомості та почуття громадянської відповідальності, готовність працювати задля розвитку своєї країни та захищати її. Не менш важливими є повага до Конституції та законів України, а також належне володіння державною мовою як основою національної ідентичності [2, с. 266].

Патріотичні почуття у дітей дошкільного віку формуються

насамперед на основі їхнього інтересу до найближчого соціального оточення – сім'ї, батьківського дому, рідного міста чи села. Саме цей близький і зрозумілий світ дитина сприймає як свій, рідний і невід'ємно пов'язаний із власним життям. Через емоційно забарвлене сприймання навколишнього середовища у неї поступово зароджується почуття прив'язаності, любові та гордості за місце, де вона живе. Важливу роль у становленні патріотичних почуттів відіграє позитивне емоційне ставлення, на основі якого дошкільники починають засвоювати перші знання про Батьківщину, її традиції, культуру та символи. Саме емоції стають підґрунтям для подальшого усвідомленого ставлення до рідного краю. Особливого значення набуває приклад дорослих – батьків і педагогів, адже діти значно раніше засвоюють не стільки інформацію, скільки емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу. Наслідуючи поведінку дорослих, їхні слова, інтонації та вчинки, дошкільники переймають ставлення до рідної землі, людей, традицій. Тому саме від дорослих залежить, наскільки глибокими і щирими будуть перші прояви патріотизму у дитини [2, с. 266-267].

Вагоме місце у вихованні підростаючого покоління належить колисковій пісні як одному з найдавніших і найцінніших жанрів народної творчості. Вона вирізняється глибокою поетичністю, мелодійністю, образністю та відображає світогляд і духовні цінності народу. Колискові пісні є не лише засобом заспокоєння дитини, а й першими «уроками життя», через які у доступній формі передаються уявлення про навколишній світ, норми поведінки, моральні якості – доброту, справедливість, працьовитість, охайність. Слухання та виконання колискових пісень сприяє емоційному розвитку дошкільників, пробуджує у них почуття безпеки, любові та довіри до світу. Водночас вони формують уяву, мовлення, музичний слух, а також закладають основи національного світосприйняття і мислення.

Через мелодику, інтонацію та зміст дитина поступово починає розуміти значення слова, його емоційне забарвлення та зв'язок зі світом почуттів. Колискові пісні разом із забавлянками (утішками) виступають важливим засобом емоційного спілкування дорослого з дитиною, забезпечують тісний психологічний контакт і сприяють гармонійному розвитку особистості. Саме через ці фольклорні твори не одне покоління дітей долучалося до національної культури, засвоювало духовні цінності та формувало основи патріотизму. Попри значну кількість сучасної дитячої літератури, колискові пісні не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Вони залишаються ефективним педагогічним засобом, що поєднує емоційний вплив із виховним потенціалом, сприяючи розвитку національної самосвідомості, гуманістичних цінностей і духовної культури дитини [3, с. 324].

Висновки. Отже, національно-патріотичне виховання є важливим складником освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та має системний і цілеспрямований характер. Воно сприяє формуванню у дітей любові до рідної землі, поваги до культурної спадщини свого народу, розвитку громадянської свідомості та моральних якостей. Своєчасне і цілісне впровадження національно-патріотичного виховання створює підґрунтя для становлення гармонійної, соціально активної та відповідальної особистості.

Література:

1. Гавриш Н., Крутій К. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи. *Дошкільне виховання*. 2025. №8. С. 2-7.
2. Журавко Т. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект. *Humanities science current issues*. 2020. №1(28). С. 264-267.
3. Човрій М.Я., Сухацька Л.М. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського музичного фольклору. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1(38). С. 323-326.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Антоніна Каплун,
директор Кошманівського ЗДО (ясел-садка) «Ластівка»
Машівської селищної ради Полтавської області
м. Полтава, Україна

Актуальність. Сучасний світ характеризується складністю та мінливістю суспільних процесів, які стосуються усіх сфер людської життєдіяльності. Причиною цього є посилення інтеграційних процесів у політичній сфері, культурі, економіці, формування всеохоплюючого інформаційно-комунікаційного простору, вироблення спільних, прийнятних для різних світоглядів і культур, загальнолюдських цінностей, уніфікованих стандартів життя. Як наслідок, людство потребує таких форм і засобів комунікації, які б миттєво реагували на виклики, забезпечували суспільний відгук на події. З-поміж інших, таким засобом комунікації стала англійська мова – одна із світових мов. За даними Організації Об'єднаних Націй, на сьогоднішній день англійською мовою у світі розмовляють близько двох мільярдів людей, це третя найпоширеніша мова у світі за кількістю носіїв [9].

Україна на сьогоднішній день є частиною загальносвітової та загальноєвропейської системи світобудови. У відповідності до ключової мети Європейського Союзу – досягнення єдності та забезпечення сталого розвитку країн європейської спільноти, з метою виконання плану дій України щодо вступу в ЄС, 4 червня 2024 року Верховна Рада ухвалила законопроект № 9432 «Про застосування англійської мови в Україні», який регламентує офіційне закріплення

статусу англійської мови як однієї з мов міжнародного спілкування в Україні [5]. Даний законопроект сприяє доступності англійської освіти для широких верств населення нашої країни, забезпечення конкурентоздатності професіоналів та бізнесу на світовому ринку, спрямування України до глобального англійськомовного простору. Це обумовлює необхідність реформування мовної освіти на різних ланках освітньої галузі. Саме тому важливо забезпечити пошук та впровадження ефективних методик та технологій, у тому числі й у забезпеченні процесу опанування англійською мовою в дошкільному навчальному закладі.

Стаття 8 Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» зобов'язує заклади дошкільної освіти створити умови для; 1) забезпечення застосування англійської мови в освітньому процесі для дітей раннього, молодшого дошкільного та середнього дошкільного віку в закладах дошкільної освіти; 2) забезпечення обов'язкового вивчення англійської мови дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти» [5].

Уже з початку 2026/2027 навчального року в усіх закладах дошкільної освіти буде організоване вивчення англійської мови для дітей п'яти-, шестирічного віку. Це означає, що до означеного періоду мають бути:

1) створені програма, методичні рекомендації, орієнтовні критерії оцінки сформованості у дошкільників набутих умінь та навичок в оволодінні англійською мовою;

2) досліджені та виявлені психолого-педагогічні передумови вивчення іноземної мови саме з дітьми дошкільного віку;

3) розроблена методика вивчення англійської мови в дошкільний період, враховуючи особливості становлення та розвитку дітей раннього, молодшого, середнього та старшого дошкільного віку;

4) вироблені алгоритми заохочення та підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з врахуванням загальної нестачі викладачів англійської мови у закладах освіти;

5) напрацьовано та забезпечено безоплатний доступ до репозитарію матеріалів, які можуть бути використані вчителями англійської мови в освітній діяльності з дітьми у закладах дошкільної освіти.

На сьогодні проблемою є те, що у роботі з дітьми дошкільного віку здебільшого застосовуються методи і прийоми, які актуальні для здобувачів освіти початкової школи або ж переважають прийоми розвивальних занять, організованих інтуїтивно, без певної системи, визначеності щодо кінцевих результатів.

Мета дослідження: визначити особливості організації заняття англійської мови у закладі дошкільної освіти, розкрити практичні аспекти використання новітніх технологій вивчення англійської мови у ЗДО.

Результати дослідження:

1) визначено особливості процесу вивчення англійської мови в закладах дошкільної освіти, організації заняття з англійської мови у ЗДО;

2) розглянуто практичні аспекти використання новітніх технологій вивчення англійської мови у закладах дошкільної освіти.

Державний стандарт дошкільної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 26.11.2025 року № 1557, визначає ключові компетентності вихованців закладів дошкільної освіти, в тому числі і мовленнєво-комунікативну компетентність, що розширює для ЗДО нові горизонти в організації освітнього процесу, робить навчальну діяльність дітей дошкільного віку більш цікавою та результативною [4].

Завданнями вивчення англійської мови з дітьми дошкільного віку

є формування інтересу до процесу опанування мовою, оволодіння практичними навичками іншомовної діяльності на елементарному рівні, підготовка до формування у дітей базових лексико-граматичних та синтаксичних знань у подальшому вивченні іноземної мови.

На етапі впровадження вивчення англійської мови у закладах дошкільної освіти науковцям, методистам, педагогам необхідно розробити та впровадити у практику педагогічної діяльності такі технології, які б задовольнили очікування та забезпечили досягнення високих кінцевих результатів. Цінність новітніх технологій полягає у тому, що вони відповідають запитам творчих педагогів, є особистісно зорієнтованими та забезпечують високий рівень індивідуалізації навчального процесу і диференціації навчального матеріалу, спрямовані на вироблення у дітей комунікативних умінь, навичок співдіяльності, критичного мислення, креативності.

Методичний інструментарій сучасного вчителя англійської мови ЗДО – це методи і прийоми роботи, методики формування знань, умінь та навичок, техніки та технології роботи з дітьми, репозитарій навчальних занять, методичні комплекси для забезпечення вимог щодо організації роботи під час заняття англійської мови. Опанування методичним інструментарієм вимагає від вчителя англійської мови закладу дошкільної освіти гнучкості, нестандартних підходів в організації роботи з дітьми, володіння сучасними аудіовізуальними засобами, забезпечення автентичними дидактичними засобами, володіння знаннями про специфіку формування мовних знань дітей у відповідності до вікової періодизації, володіння цифровою компетентністю, розуміння особливостей інклюзивного навчання.

Вчитель англійської мови закладу дошкільної освіти повинен спрямувати свою роботу на забезпечення низки методичних вимог, а саме:

- 1) будувати заняття з урахуванням вікових особливостей, життєвого досвіду дітей, рівня сформованості компетенцій рідної мови;
- 2) організовувати заняття тривалістю 10–25 хв. відповідно віку та дидактичних завдань;
- 3) забезпечувати безпечні, комфортні умови для дітей, сприятливий мікроклімат, створювати атмосферу зацікавленості, захоплення, ентузіазму;
- 4) організовувати динамічне заняття, забезпечувати своєчасну зміну видів діяльності, декорацій, наочності;
- 5) використовувати доцільні та відповідні віку дітей роздатковий матеріал та наочність, створені із застосуванням сучасного дизайну, гармонійного, яскравого поєднання фарб, кольорів та відтінків;
- 6) надавати перевагу груповим методам організації навчальної діяльності;
- 7) організовувати навчання засобом ігрової діяльності;
- 8) формувати навички слухання та говоріння, розвивати фонематичний слух, мовні та мовленнєві здібності дітей;
- 9) демонструвати культуру мовлення, володіти мовленнєвим апаратом для формування у дітей поняття про властивості мовлення, такі як інтонація, виразність, сила, швидкість, емоційність та ін.;
- 10) добирати ефективні методи і прийоми роботи, техніки та технології навчання.

Вибір підходів до навчання вихованців дитячого садка – це право вчителя. Педагог може дотримуватися як наміченого до початку заняття плану, так і змінювати діяльність відповідно до особливостей сприйняття дітьми навчального матеріалу. Навчальна методика, технологія – це засіб досягнення мети. У їх застосуванні вчитель англійської мови повинен враховувати такі специфічні особливості:

- заняття проводяться виключно на комунікативній основі, оскільки діти не володіють навичками читання та письма;

- для кожного з вікових періодів – раннього, молодшого, середнього та старшого дошкільного віку – необхідно застосовувати певні технології, відповідні віку та індивідуальним можливостям дитини, специфіці групи дітей;

- для організації освітньої діяльності необхідно створювати певне мовне середовище з урахуванням життєвого досвіду дітей, рівня набутих компетенцій рідної мови, слідкувати за тим, щоб діти сприймали мови, рідну і іноземну, як окремі цілісні компоненти, які не накладаються і не змішуються у мовній практиці;

- навчання дітей дошкільного віку має бути мотивуючим, підтримуючим та забезпечувати такий зворотній зв'язок між педагогом та вихованцем, щоб уникати маніпуляцій з боку дитини, яка на початковому етапі навчання не може демонструвати стійкого інтересу до занять англійською мовою через низький рівень проникнення у нове мовне середовище;

- необхідно застосовувати практику «малих кроків», тобто переходити до ознайомлення з новим мовним матеріалом слід після засвоєння попереднього, адже накопичення незрозумілого призведе до стереотипного несприйняття мовного контенту як важкого та непотрібного;

- метод навчання у грі є найбільш оптимальним під час вивчення англійської мови у дитячому садку; ситуативні, сюжетно-рольові, музичні, імітаційні ігри, ігри з творчим завданням, ігри-інсценізації мають свою специфіку, повинні добиратися у відповідності до дидактичної мети заняття, бути дозованими у часі;

- будь-яка інформація англійською мовою під час заняття з дітьми має бути проілюстрована малюнками або підкріплена демонстрацією

іграшки чи предмета, іншим засобом візуалізації; малюнки, предмети, відеозапис мають чергуватися; звукозапис повинен використовуватися з метою формування орфоепічних навичок, при цьому озвучений предмет має бути підтверджений зоровою основою; малюнки слід використовувати за принципом «одне поняття – один малюнок»;

- педагог повинен спрямовувати свої зусилля на формування стійкого інтересу здобувача освіти до такого складного виду освітньої діяльності як вивчення іноземної мови; дітей, які виявляють психологічну неготовність, байдужість до занять, нездатність у даний період життя сприймати мову, відмінну від рідної, до занять краще не залучати – базову мовну компетентність дитини можна формувати на матеріалі рідної мови. [6]

Визначимо окремі технології та особливості їх застосування в процесі вивчення англійської мови у закладі дошкільної освіти:

1) *gamestanding* – це технологія навчання у грі; особливість застосування даної технології полягає у тому, що навчання дитини організовується таким чином, що навчальний матеріал завуальований у грі та проживається дитиною як реалістичний процес, де діти «приміряють» на себе певні ролі, є активними учасниками або зацікавленими глядачами, при цьому ролі можуть змінюватися у відповідності до мети діяльності, необхідності залучення нових дітей у процес взаємодії; у роботі з дітьми можуть бути застосовані як традиційні різновиди ігор – сюжетно-рольові, предметні, ділові, сюжетні та ін., так і не традиційні – ігри зі зміною ролі, міні-драматизації, ігри-вистави, ігри зі спонтанним сюжетом, ігри-подорожі, ігри-квести тощо;

2) технологія прискореного розвитку дитини Гленна Домана полягає у тому, що педагог обирає один із напрямків роботи з дітьми та зосереджує на ньому увагу, добивається успіхів, закріплює та

переходить до іншого напрямку, який відпрацьовується так само ретельно, не втрачаючи набутих умінь, які системно закріплюються; така технологія може застосовуватися із раннього дошкільного віку; якість знань дитини превалює над об'ємом навчального матеріалу;

3) технологія музикування здатна перетворити будь-який навчальний матеріал у пісню, флешмоб, рухливу гру, танець; дітей варто навчити самим придумувати довільні мелодії, контентом яких є слова або фрази, які були запропоновані вчителем для запам'ятовування;

4) технологія навчання у русі – це може бути квест із комплексом завдань для невеликих груп дітей або подорож від інсталяції до інсталяції, де діти здобувають нові знання або відпрацьовують навички;

5) мікс – поєднання різних вправ і способів навчання з метою швидкого пошуку ефективних вправ і завдань;

6) spoiler-метод – технологія, яка передбачає, що на початку заняття вчитель подає навчальний матеріал комплексно, а надалі обирає такий матеріал, який знайшов найбільший відгук серед загалу дітей; протягом заняття так відбувається кілька разів, у дітей виникає враження, що вони «це уже знають».

Щоб технологія і справді була технологією, яка сприяє реалізації навчального процесу та розв'язує освітні завдання, вчителю необхідно мати сильну матеріальну базу для організації заняття англійської мови, уміти орієнтуватися у численних подкастах, навчальних платформах, сайтах, онлайн-ресурсах, які спрямовані на вивчення англійської мови дітьми дошкільного віку. Прикладом освітніх ресурсів можуть бути такі [1]:

- методичний poradnik «Англійська мова в закладах дошкільної освіти», URL: <https://online.flippingbook.com/view/200404368/>

- Learn English Kids, URL: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org>

- ютуб-канал British Council | LearnEnglish Kids URL:

<https://www.youtube.com/@BritishCouncilLEKids>

Якщо організувати заняття у закладі дошкільної освіти правильно, то вивчення англійської мови для дитини стане захоплюючим процесом та корисним досвідом. Тому вчителів англійської мови під час підготовки до заняття, спрямованого на досягнення високих кінцевих результатів, слід орієнтуватися на низку методичних чинників, а саме:

- 1) будувати свою роботу у відповідності до психолого-педагогічних особливостей організації освітньої діяльності з вихованцями згідно вікової періодизації дошкільного віку;
- 2) забезпечити природне мовне середовище;
- 3) використовувати англійські слова та фрази у повсякденному житті;
- 4) вивчати англійську мову за допомогою пісень, римівок, віршів та лічилок;
- 5) планувати роботу зі словом, словосполученням, реченням (фразою);
- 6) застосовувати вправи з аудіювання та говоріння;
- 7) пропонувати дітям для перегляду та слухання контент, озвучений носіями мови;
- 8) навчальну діяльність організовувати на ігровій основі;
- 9) дотримуватися дидактичних принципів;
- 10) завдання навчання, розвитку та виховання реалізовувати комплексно.

Впровадження вивчення англійської мови у закладах дошкільної освіти є складовою процесу реформування як системи освіти в цілому, так і галузі дошкільної освіти зокрема. Набуття дітьми іншомовних знань сприяє формуванню гармонійної всебічно розвиненої особистості

дитини дошкільного віку. Вивчення англійської мови формує культуру мовлення, сприяє соціалізації здобувачів освіти, забезпечує поступальний розвиток мовлення, готує дітей до процесу формування базових знань у подальшому навчанні.

Література:

1. Англійська для дітей онлайн. Найкращі ресурси для вивчення англійської мови. URL: <https://surli.cc/rwadmi>
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч.-метод. посібник. Київ : Слово, 2008. 256 с.
3. Бойко О. В. Особливості формування мовленнєвої активності у дітей на заняттях з іноземної (англійської) мови. *Наукові записки Ніжин. Держ. ун-ту імені М. Гоголя: наук. журн.* / за ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ, 2006. С. 45–48.
4. Державний стандарт дошкільної освіти. URL: <https://surli.li/etucco>
5. Закон України «Про застосування англійської мови в Україні». URL: <https://surli.li/wdanoo>
6. Марчій-Дмитраш Т. Навчання іноземної мови дітей дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ, 2015. 64 с.
7. <https://kahoot.com/>, <https://quizlet.com/>, <https://padlet.com/>, <https://etwinning.net/> Методичні рекомендації МОН України щодо використання ІКТ у навчальному процесі, 2022.
8. Трофаїла Н. Д. Важливість вивчення іноземних мов у дошкільному віці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. №63. Т1. С. 74-77.
9. Як українці вивчають англійську мову: результати дослідження Міністерство цифрової трансформації України, опубліковано 28 грудня 2023 року. URL: <https://surli.li/tvyxjd>

УДК 159.9:331.108.2

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ДЕТЕКЦІЇ БРЕХНІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КАДРОВОЇ БЕЗПЕКИ В СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ

Тамара Сахно,
поліграфолог, член Національної асоціації поліграфологів,
м. Полтава, Україна

Актуальність. У сучасних умовах динамічної зміни безпекового ландшафту України, питання кадрової безпеки трансформувалося з допоміжної функції HR у стратегічний пріоритет виживання будь-якої організації. Традиційні методи оцінки персоналу – глибинні інтерв'ю,

збір рекомендацій чи стандартне психологічне тестування – сьогодні демонструють критично низьку ефективність. Основна причина полягає у високому рівні адаптивності кандидатів: доступ до відкритих джерел інформації та тренінгів з самопрезентації дозволяє респондентам успішно маніпулювати відповідями, приховуючи деструктивні наміри або негативні факти біографії. Особливої гостроти проблема набуває у контексті внутрішніх загроз: від витoku комерційної таємниці до прямих розкрадань та лобіювання інтересів конкурентів. Впровадження інструментальної детекції брехні (ІДБ) стає необхідним стандартом проактивного управління ризиками, звертаючись безпосередньо до психофізіологічної пам'яті особистості.

Метою даного дослідження є системний аналіз ефективності впровадження ІДБ як ключового компонента превентивної системи кадрової безпеки.

Результати дослідження. Теоретичний фундамент методу базується на нерозривному зв'язку між корою головного мозку та автономною (вегетативною) нервовою системою. Коли респондент сприймає запитання, що стосується прихованої ним інформації, у пам'яті активується стійка нейронна мережа («слід події»). Спроба дезінформувати експерта супроводжується внутрішнім когнітивним дисонансом, що автоматично запускає симпатoadреналінову систему. Синергетичний ефект у нашому дослідженні досягається через інтеграцію лінгвістичного аналізу мови респондента, спостереження за невербальними проявами та точної апаратної фіксації вегетативних змін. Людина не владна над фазичною складовою електродермальної активності чи ритмом дихання, що робить метод ІДБ найбільш захищеним від свідомої симуляції.

Для досягнення високої достовірності результатів ми використовуємо багатоканальні комп'ютерні поліграфи серії

«RUBICON», що дозволяють фіксувати до 9 незалежних параметрів. Ми базуємо свою роботу на Методиці взаємних порівнянь інтересів (МВПІ), яка дозволяє провести якісний аналіз структури психофізіологічної реакції. Процедура тестування складається з таких етапів:

Передтестова бесіда. Фундаментальний етап психологічного нівелювання фонові тривожності та обговорення тем тестування. Інструментальна частина (збір поліграм).

Фіксація показників за допомогою датчиків:

1. Дихання (грудне та черевне): реєстрація змін амплітуди та ритміки.
2. Серцево-судинна активність: динаміка пульсу та тону судин.
3. Електродермальна активність (КГР): відображення фазичних змін провідності шкіри.
4. Датчик тремору: контроль навмисної механічної протидії. Експертний аналіз. Застосування МВПІ для виявлення стійкої закономірності (психофізіологічного комплексу).

Враховуючи виклики воєнного стану в Україні, ми виділяємо такі вектори застосування методу:

1. Антикризисний скринінг: виявлення колабораційної діяльності та несанкціонованих контактів з представниками країни-агресора.
2. Профілактика внутрішніх ризиків: регулярний моніторинг знижує ймовірність правопорушень на 40-60%.
3. Оцінка надійності: аналіз реактивності нервової системи для визначення психологічної стійкості.
4. Експрес-розслідування: швидка локалізація кола причетних осіб.

Висновки. Впровадження ІДБ на базі професійного обладнання та методики МВПІ трансформує систему кадрової безпеки у проактивний механізм захисту. Це дозволяє керівництву приймати рішення на основі верифікованих даних психофізіологічної діагностики. Синергія психологічного аналізу та об'єктивної реєстрації реакцій організму забезпечує сталий розвиток організації в надскладних сучасних умовах.

Література:

1. Барко В. І. Психологічне забезпечення роботи з персоналом внутрішніх справ (із застосуванням комп'ютерних поліграфів) : навч. посіб. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2011. 232 с.
2. Мотлях О. І. Поліграф: наукова природа походження, нормативно-правове регулювання та ландшафти застосування : монографія. Київ : Освіта України, 2012. 394 с.
3. Морозова Т. Р. Використання поліграфа в кадрових перевірках : метод. посіб. Київ : Едельвейс, 2017. 156 с.
4. Пешковський П. В. Особливості застосування методики взаємних порівнянь у практиці поліграфологічних досліджень. *Юридична психологія*. 2016. №1. С. 112–118.

УДК 364.62:37.013.42

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ПІДТРИМКА Й РОЗВИТОК ФАХІВЦЯ, КОМАНДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ЗМІН

Наталія Супруненко,

психолог вищої категорії, психолог-екофасилітатор УАЕПД,
начальник Центру психічного здоров'я
Комунального закладу «Обласний заклад з надання психіатричної
допомоги Полтавської обласної ради»

Вікторія Шевчук,

кандидат психологічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. У сучасних умовах розвитку суспільства ключовими показниками ефективної професійної діяльності будь-якого

спеціаліста виступають не лише рівень його професійної компетентності, а й здатність до конструктивної взаємодії з іншими учасниками професійного процесу. Особливого значення набуває партнерська взаємодія, що передбачає відкритість, взаємопідтримку та спільну відповідальність за результат діяльності. У цьому контексті важливою складовою є організаційно-методичний супровід професійної діяльності, який має ґрунтуватися на принципах співробітництва, взаємоповаги та розвитку.

Водночас практика свідчить, що традиційні форми і методи методичної роботи не завжди забезпечують належні умови для ефективного професійного зростання фахівців. Вони часто не сприяють повною мірою ані отриманню актуальної інформації, ані формуванню необхідного рівня професійної майстерності, який відповідав би сучасним вимогам. У зв'язку з цим виникає потреба у впровадженні нових підходів до підтримки фахівців соціальної сфери. Одним із таких ефективних інструментів виступає супервізія, яка забезпечує як професійну, так і особистісну підтримку спеціалістів.

Проблематика супервізії знайшла відображення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких І. Астремська, В. Байдик, І. Булюбаш, Н. Бячкова, Д. Джейкобс, П. Девід, П. Дональд, С. Кулаков, Р. Кочюнас, П. Куттер, М. Лапіна, Е. Мартін, Дж. Мейер, Ф. Траутман, Д. Трунов, Г. Хемблі, П. Ховкінс, В. Цапков, О. Чеховська, Е. Шерер, Р. Шохет та інші. У їхніх дослідженнях розкриваються різні аспекти впровадження супервізії у професійну діяльність, її значення для розвитку компетентності фахівців, а також роль у забезпеченні якості соціальних та освітніх послуг.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі супервізії як ефективного інструменту професійного розвитку фахівців соціальної сфери.

Результати дослідження. На сьогодні супервізія в Україні перебуває на етапі активного становлення як складова методичної роботи. Часто її розуміють як процес допомоги більш досвідченого спеціаліста менш досвідченому. Проте таке трактування є дещо спрощеним. У більш широкому значенні супервізія виступає як цілісна система професійної підтримки фахівців, діяльність яких пов'язана з міжособистісною взаємодією, тобто у сфері «людина–людина» [2].

Специфіка таких професій полягає у тому, що спеціаліст постійно взаємодіє з іншими людьми, вирішує складні життєві ситуації, надає допомогу та підтримку. У зв'язку з цим він повинен не лише володіти професійними знаннями, а й бути здатним працювати з власними емоційними станами та особистісними труднощами. Важливою умовою професійного розвитку є звернення по підтримку до колег, адже без зовнішнього погляду спеціаліст ризикує опинитися у замкненому колі власних суджень і переживань, що може негативно вплинути на якість його діяльності.

Головною метою впровадження супервізії є не тільки надання фахівцям практичної допомоги, але й стимулювання їхнього професійного та особистісного потенціалу. Супервізія сприяє розширенню знань, удосконаленню навичок, розвитку рефлексії, тобто здатності аналізувати власну діяльність і робити висновки щодо її ефективності.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», супервізія визначається як форма професійної підтримки працівників, спрямована на подолання труднощів у роботі, аналіз і корекцію недоліків, підвищення мотивації, дотримання етичних стандартів, а також профілактику професійного вигорання. Таким чином, супервізія виконує як навчальну, так і підтримувальну функції.

Науковці розглядають супервізію як форму педагогічної

взаємодії, у межах якої відбувається обмін досвідом, розвиток професійних умінь та формування здатності до самостійного вирішення професійних завдань. Особливістю цього процесу є його орієнтація на особистість фахівця, його потреби, рівень підготовки та індивідуальні особливості [1, с. 340].

Організація супервізії базується на низці принципів. Зокрема, принцип науковості передбачає використання сучасних досягнень психології та педагогіки, а принцип спадкоємності – опору на вже наявний досвід фахівця та його попередню підготовку. Важливим є також принцип особистісної орієнтації, який передбачає врахування індивідуальних потреб і розвиток суб'єктної позиції спеціаліста.

Супервізія спрямована на вирішення широкого кола завдань, серед яких: поглиблення та переосмислення професійних знань, підвищення мотивації до саморозвитку, розвиток творчих здібностей, формування індивідуального стилю діяльності, удосконалення навичок самоаналізу, а також подолання професійних труднощів. Крім того, вона сприяє покращенню взаємин між учасниками професійного процесу. Суттєвою особливістю супервізії є її діалогічний характер. Взаємодія між супервізором і підопічним будується на основі партнерства, довіри та відкритості. Супервізор не дає готових рішень, а допомагає фахівцеві самостійно усвідомити свої дії, знайти причини труднощів і визначити шляхи їх подолання. Такий підхід сприяє розвитку самостійності, відповідальності та професійної зрілості.

У процесі супервізії формуються важливі професійні якості, зокрема здатність до рефлексії, критичного мислення, аналізу власної діяльності. Це дозволяє фахівцю ефективніше вирішувати професійні завдання, зменшувати рівень стресу, запобігати емоційному вигоранню та створювати умови для подальшого саморозвитку.

Таким чином, супервізія виступає важливим етапом становлення

професіонала. Вона допомагає фахівцям усвідомити свої сильні та слабкі сторони, відмовитися від неефективних стереотипів, розвинути активну позицію у професійній діяльності та досягти самореалізації.

Висновки. Отже, супервізія є ефективним інструментом професійної підтримки та розвитку фахівців, що базується на принципах партнерської взаємодії. Її впровадження сприяє підвищенню рівня професійної компетентності, розвитку особистісних якостей, профілактиці професійного вигорання та покращенню якості надання соціальних і освітніх послуг. Участь у супервізійних процесах дозволяє фахівцям отримувати нові знання, досвід і підтримку, що є важливим чинником їхнього професійного зростання. Разом із тим, дана проблематика потребує подальшого дослідження, зокрема вивчення інтервізійних форм роботи як додаткового ресурсу професійного розвитку.

Література:

1. Апрелева І. Супервізія та інтервізія як інструменти педагогічної підтримки і професійного розвитку фахівців дошкільної освіти. *Вісник науки та освіти*. №8 (14) 2023. С. 390-401.
2. Деякі питання організації та проведення супервізії: наказ Міністерства освіти і науки від 18.10.2019 №1313 URL: <https://drive.google.com/file/d/15ASul4NvdH8MHPRPdVx84ZzNKUY4P28j/view?pli=1> (дата звернення 08.04. 2026).

УДК 378.015.3:159.9:316.6 СИНЕРГЕТИКА ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ: ВЗАЄМОДІЯ КОГНІТИВНИХ, ЕМОЦІЙНИХ І СОЦІАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ

Олександр Білаковський,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність. Сучасні трансформаційні процеси у сфері освіти зумовлюють необхідність формування у студентської молоді не лише

професійних знань, але й універсальних soft skills компетентностей. В умовах цифровізації, соціальної нестабільності та зростання вимог до адаптивності особистості особливої значущості набуває здатність до ефективної комунікації, емоційної регуляції та критичного мислення. Формування soft skills є складним багатокомпонентним процесом, що передбачає взаємодію когнітивних, емоційних і соціальних складових особистості. У цьому контексті синергетичний підхід дозволяє розглядати розвиток soft skills як результат самоорганізації системи особистості в умовах змінного освітнього середовища. Синергетика акцентує увагу на нелінійності, динамічності та взаємозумовленості процесів розвитку, що є характерним для формування інтегративних компетентностей. Водночас у сучасній психолого-педагогічній науці недостатньо розкрито механізми взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних компонентів у процесі розвитку soft skills, що й актуалізує необхідність поглибленого теоретичного аналізу синергетичних засад формування soft skills компетентностей студентської молоді в умовах сучасних освітніх викликів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати синергетичні засади формування soft skills компетентностей студентської молоді, зокрема визначити особливості взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних компонентів особистості, що забезпечують розвиток здатності до ефективної комунікації, саморегуляції, критичного мислення та адаптивної поведінки в умовах сучасного освітнього середовища.

Результати дослідження. У сучасному освітньому просторі проблема формування soft skills компетентностей набуває особливої значущості у зв'язку з трансформаційними процесами, що охоплюють усі сфери суспільного життя. Soft skills розглядаються як інтегративний комплекс надпрофесійних умінь, що забезпечують ефективну

взаємодію особистості з соціальним середовищем, адаптацію до змін та успішну реалізацію у професійній діяльності. У науковому дискурсі підкреслюється, що розвиток soft skills є не лінійним процесом, а складною динамічною системою, яка формується у взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних компонентів особистості. Саме тому синергетичний підхід дозволяє розкрити внутрішні механізми самоорганізації цих компетентностей у процесі навчання. Як зазначають А. Палецька-Юкало, Т. Рак, В. Волошин, цифровізація освітнього середовища створює нові умови для розвитку soft skills, що вимагає переосмислення традиційних підходів до навчання [1]. У цьому контексті особливої уваги потребує інтеграція цифрових технологій як інструменту активізації особистісного потенціалу здобувачів освіти.

Формування soft skills компетентностей у студентської молоді нерозривно пов'язане з розвитком емоційного інтелекту, комунікативних здібностей та критичного мислення. У дослідженнях Е. Де Карло, Е. Інгуші, А. Каталано та Ф. Сіньоре підкреслюється, що soft skills виступають важливим чинником забезпечення стійкості особистості в умовах постпандемічного світу [2]. Вони сприяють формуванню здатності до саморегуляції, прийняття рішень та ефективної міжособистісної взаємодії. З огляду на це, soft skills можна розглядати як ресурс психологічної стабільності та соціальної адаптації. У межах синергетичного підходу ці компетентності постають як результат взаємодії різних психічних процесів, що формують цілісну структуру особистості. Водночас розвиток soft skills потребує створення спеціально організованого освітнього середовища, яке стимулює активність, рефлексію та саморозвиток здобувачів освіти.

Особливе місце у формуванні soft skills посідає інтеграція міждисциплінарних підходів, зокрема використання STEM-освіти. Як зазначають Г. Різахожаєва, Ш. Раманкулаов, М. Акешова та ін., STEM-

підходи сприяють розвитку критичного мислення, креативності та здатності до вирішення складних проблем [3]. У цьому контексті soft skills виступають як результат поєднання когнітивних і практичних умінь, що формуються у процесі дослідницької діяльності. Важливим аспектом є те, що STEM-освіта створює умови для інтеграції знань з різних галузей, що сприяє формуванню системного мислення. Такий підхід дозволяє забезпечити синергію між теоретичними знаннями та практичними навичками, що є необхідним для розвитку сучасного фахівця. У цьому контексті soft skills виступають як ключовий компонент професійної компетентності.

Важливим напрямом дослідження є взаємозв'язок soft skills та критичного мислення, який розглядається як основа професійної ефективності. У працях Т. Волотовської, Н. Кушевської, О. Гуди та ін. підкреслюється, що інтеграція soft skills у освітній процес сприяє розвитку здатності до аналізу, оцінювання інформації та прийняття обґрунтованих рішень [4]. Критичне мислення виступає як когнітивний компонент soft skills, що забезпечує ефективність діяльності особистості в умовах інформаційної невизначеності. У цьому контексті синергетичний підхід дозволяє розглядати критичне мислення як результат взаємодії різних психічних процесів. Важливою умовою розвитку цих компетентностей є використання активних методів навчання, зокрема тренінгових технологій, які сприяють формуванню практичних навичок.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростання інтересу до проблеми soft skills у контексті вищої освіти. За результатами бібліометричного аналізу, здійсненого Е. Зан та ін., спостерігається значне збільшення кількості наукових публікацій, присвячених цій тематиці [5]. Це свідчить про актуальність дослідження soft skills як важливого чинника розвитку особистості. Водночас у науковій

літературі недостатньо уваги приділяється синергетичним механізмам формування цих компетентностей. Це зумовлює необхідність подальших досліджень, спрямованих на вивчення взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних компонентів у процесі розвитку soft skills.

Синергетичний підхід до формування soft skills передбачає розгляд особистості як відкритої системи, що здатна до самоорганізації та саморозвитку. У цьому контексті важливим є створення умов, які стимулюють активність та ініціативність студентів. Освітнє середовище повинно забезпечувати можливості для реалізації творчого потенціалу, розвитку комунікативних навичок та формування емоційної компетентності. Важливою умовою є використання інтерактивних методів навчання, які сприяють залученню студентів до активної діяльності. У цьому процесі викладач виступає не лише як носій знань, а й як фасилітатор навчального процесу.

Узагальнюючи результати проведеного теоретичного аналізу, доцільно підкреслити, що формування soft skills компетентностей у студентської молоді постає як системний і багатовимірний процес, який не може бути ефективно реалізований у межах традиційних лінійних підходів. Синергетичний підхід дозволяє розкрити внутрішню логіку становлення особистості як цілісної системи, що перебуває у стані постійної динамічної рівноваги. У цьому контексті soft skills виступають не лише як набір окремих умінь, а як інтегративна характеристика особистості, що формується в результаті взаємодії різних психічних процесів. Особливого значення набуває здатність до самоорганізації, яка визначає ефективність адаптації до змінних умов освітнього та соціального середовища.

Важливо зазначити, що розвиток soft skills тісно пов'язаний із формуванням внутрішньої мотивації та ціннісних орієнтацій

особистості. Саме мотиваційний компонент виступає рушійною силою активності здобувачів освіти та забезпечує їхню готовність до саморозвитку. У цьому аспекті особливої уваги потребує створення освітнього середовища, яке стимулює рефлексію, критичне осмислення досвіду та формування індивідуальної освітньої траєкторії. Водночас розвиток soft skills передбачає інтеграцію формального та неформального навчання, що сприяє розширенню можливостей для особистісного зростання.

Синергетичний характер формування soft skills проявляється у взаємозв'язку когнітивних, емоційних і соціальних компонентів, що взаємно підсилюють один одного. Зокрема, розвиток критичного мислення сприяє підвищенню рівня усвідомленості та здатності до прийняття обґрунтованих рішень. Емоційна компетентність, у свою чергу, забезпечує ефективну регуляцію поведінки та сприяє формуванню конструктивних моделей взаємодії. Соціальні навички виступають основою для побудови продуктивних міжособистісних відносин та ефективної командної роботи. Така взаємодія компонентів забезпечує цілісність процесу розвитку особистості.

Необхідно також підкреслити, що сучасні освітні виклики, зокрема цифровізація та глобалізаційні процеси, зумовлюють потребу у формуванні нових підходів до розвитку soft skills. У цьому контексті важливим є впровадження інноваційних освітніх технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє забезпечити більш високий рівень залученості здобувачів освіти до навчального процесу. Це, у свою чергу, сприяє формуванню стійких компетентностей, що мають практичне значення.

Висновки. Таким чином, формування soft skills компетентностей студентської молоді є складним і багатогранним процесом, що потребує

використання синергетичного підходу, який дозволяє розкрити механізми взаємодії різних компонентів особистості та забезпечити ефективність освітнього процесу. Розвиток soft skills виступає важливим чинником підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного до адаптації в умовах сучасних викликів. Синергетичний підхід до формування soft skills відкриває нові можливості для удосконалення освітнього процесу та підвищення його ефективності та дозволяє розглядати розвиток особистості як відкриту систему, що здатна до саморозвитку та самовдосконалення. У цьому контексті особливої значущості набуває роль викладача як фасилітатора, який створює умови для активної взаємодії та розвитку студентів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою практичних моделей реалізації синергетичного підходу в освітньому середовищі та емпіричним підтвердженням їх ефективності.

Література:

1. Палецька-Юкало А., Рак Т., Волошин В. Розвиток soft skills у цифрову епоху: досвід закладів вищої освіти. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*. 2024. Т. 2, № 10. С. 114–126. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0009](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0009)
2. De Carlo, E., Ingusci, E., Catalano, A. A., & Signore, F. (2025). Soft skills as a tool for post-pandemic sustainability: A university-based study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(11), 1752. <https://doi.org/10.3390/ijerph22111752>
3. Rizakhojayeva, G., Ramankulov, S., Akeshova, M., Nurizinova, M., Tuyakov, Y., & Abdrakhmanov, R. (2023). STEM-based approaches to soft skills development: A synthesis of meta-analytic findings and empirical evidence. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(6), 1–14. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13116>
4. Volotovska, T., Kushevska, N., Huda, O., Turgenieva, A., & Khrenova, V. (2025). *Education of the future and development of critical thinking through the integration of soft skills*. *Futurity Education*, 5(1), 71–91. <https://doi.org/10.57125/FED.2025.03.25.05>
5. Zahn, E. M., et al. (2025). Mapping soft skills and further research directions for higher education: A bibliometric analysis. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2361831>

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Іван Репринець,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальності 053 «Психологія»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням кількості кризових та нестабільних ситуацій, що суттєво впливають на психоемоційний стан студентської молоді. В умовах соціальних трансформацій, інформаційного перевантаження та невизначеності підвищується значущість розвитку емоційного інтелекту як ключового ресурсу психологічного благополуччя та адаптивності особистості. Емоційний інтелект забезпечує здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, що сприяє ефективній міжособистісній взаємодії та зниженню рівня психоемоційної напруги. У цьому контексті особливої актуальності набуває синергетичний підхід, який дозволяє розглядати розвиток емоційного інтелекту як результат взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних компонентів особистості.

Синергетика акцентує увагу на процесах самоорганізації, нелінійності та динамічності розвитку, що є характерними для формування емоційної сфери в умовах сучасних викликів. Водночас недостатньо дослідженими залишаються механізми інтеграції різних психічних процесів у розвитку емоційного інтелекту студентської молоді. Це зумовлює необхідність поглибленого наукового аналізу синергетичних засад розвитку емоційного інтелекту як важливого чинника забезпечення психологічної стійкості та особистісного

розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та проаналізувати синергетичний підхід до розвитку емоційного інтелекту студентської молоді в умовах сучасних викликів, зокрема виявити особливості взаємодії когнітивних, емоційно-регулятивних та соціальних компонентів, що забезпечують формування здатності до усвідомлення, розуміння і регуляції емоцій, а також сприяють підвищенню психологічної стійкості, адаптивності та ефективної міжособистісної взаємодії особистості.

Результати дослідження. У межах сучасного наукового дискурсу розвиток емоційного інтелекту студентської молоді розглядається як складний багатовимірний процес, що детермінується взаємодією когнітивних, емоційних і соціальних чинників. Синергетичний підхід дозволяє інтерпретувати цей процес як нелінійну систему, у якій окремі компоненти не лише взаємодіють, але й взаємопідсилюють один одного, формуючи нові якісні характеристики особистості. В умовах сучасних викликів, зокрема інформаційної нестабільності та соціальної напруженості, емоційний інтелект виступає як ключовий ресурс адаптації та психологічної стійкості. Встановлено, що розвиток емоційного інтелекту тісно пов'язаний із здатністю особистості до критичного осмислення інформації, що підтверджується результатами низки емпіричних досліджень.

Зокрема, у дослідженні Г. С. Афшара та М. Рахімі доведено наявність значущого взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, критичного мислення та комунікативними здібностями студентів [1]. Автори підкреслюють, що розвиток здатності до аналізу та інтерпретації інформації сприяє більш ефективному усвідомленню емоційних станів і їх регуляції. Це дозволяє стверджувати, що критичне мислення виступає одним із когнітивних механізмів розвитку

емоційного інтелекту. Водночас емоційна компетентність забезпечує більш гнучке використання когнітивних стратегій у процесі вирішення проблем. Така взаємодія має синергетичний характер, оскільки кожен із компонентів підсилює функціонування іншого.

Подальший аналіз наукових джерел засвідчує, що емоційний інтелект виступає важливим фактором формування академічної успішності та соціальної адаптації студентської молоді. У дослідженні А. Айєд та співавторів наголошується на тому, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє розвитку критичного мислення та підвищує здатність студентів до прийняття обґрунтованих рішень [2]. Автори вказують на наявність позитивної кореляції між емоційною регуляцією та аналітичними здібностями, що свідчить про інтегративний характер цих психічних процесів. У цьому контексті емоційний інтелект можна розглядати як основу для формування когнітивної гнучкості, яка є необхідною умовою ефективного функціонування в умовах невизначеності.

Особливу увагу слід приділити результатам дослідження А. Ферейдуні та співавторів, які виявили статистично значущий зв'язок між критичним мисленням та емоційним інтелектом у студентів [3]. Згідно з отриманими даними, студенти з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращі результати у завданнях, що потребують аналітичного мислення та оцінювання інформації. Це дозволяє зробити висновок про взаємозалежність когнітивних та емоційних компонентів психіки, що підтверджує доцільність застосування синергетичного підходу. Крім того, автори підкреслюють роль емоційної усвідомленості як ключового чинника розвитку критичного мислення.

У дослідженні М. Пальма-Луенго та співавторів також акцентується увага на взаємозв'язку емоційного інтелекту та критичного мислення як важливих складових професійної підготовки

майбутніх фахівців [4]. Автори зазначають, що формування цих компетентностей потребує інтеграції різних педагогічних підходів, зокрема активного навчання та рефлексивних практик. Встановлено, що розвиток емоційного інтелекту сприяє підвищенню здатності до критичного аналізу інформації, що є необхідним у сучасному освітньому середовищі. Таким чином, синергетичний підхід дозволяє об'єднати різні аспекти навчального процесу в єдину систему, спрямовану на формування цілісної особистості.

Узагальнення результатів дослідження дозволяє стверджувати, що розвиток емоційного інтелекту студентської молоді має системний характер і залежить від взаємодії низки факторів. До них належать когнітивні здібності, рівень емоційної регуляції, соціальні умови та освітнє середовище. В умовах сучасних викликів особливого значення набуває здатність особистості до адаптації, що забезпечується саме через інтеграцію цих компонентів. Синергетичний підхід дозволяє розглядати цю інтеграцію як процес самоорганізації, у якому виникають нові якісні характеристики особистості.

Важливим аспектом є також роль освітнього середовища у розвитку емоційного інтелекту. Використання інтерактивних методів навчання, тренінгових технологій та рефлексивних практик сприяє формуванню емоційної компетентності студентів. У цьому процесі значну роль відіграє педагог, який виступає як фасилітатор розвитку особистості. Створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі сприяє активізації внутрішніх ресурсів студентів та підвищує ефективність навчального процесу.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що синергетичний підхід є ефективним інструментом аналізу та розвитку емоційного інтелекту студентської молоді. Він дозволяє врахувати складність та багатовимірність цього процесу, а також визначити

основні механізми його функціонування. У сучасних умовах це має особливе значення, оскільки забезпечує підготовку особистості до ефективної діяльності в умовах невизначеності та соціальних трансформацій. Подальше осмислення проблеми розвитку емоційного інтелекту в контексті синергетичного підходу дозволяє акцентувати увагу на його функціонуванні як складної адаптивної системи, що перебуває у постійному процесі саморозвитку та самооновлення. У цьому контексті емоційний інтелект виступає не лише як сукупність окремих здібностей, а як інтегративна характеристика особистості, що визначає її здатність до ефективної взаємодії з динамічним соціальним середовищем. В умовах сучасних викликів особливого значення набуває здатність до швидкої когнітивно-емоційної перебудови, що дозволяє особистості адекватно реагувати на зміни та зберігати внутрішню рівновагу. Така перебудова здійснюється за рахунок взаємодії механізмів саморегуляції, рефлексії та адаптації, які у сукупності формують синергетичну основу розвитку емоційного інтелекту.

Важливим аспектом є те, що розвиток емоційного інтелекту відбувається не лінійно, а через систему кризових моментів та точок зростання, які стимулюють внутрішню активність особистості. Саме в умовах невизначеності та психологічної напруги відбувається інтенсифікація внутрішніх ресурсів, що сприяє переходу на новий рівень розвитку. У цьому процесі особливу роль відіграє здатність до усвідомлення власних емоційних станів та їх конструктивного опрацювання. Водночас важливим є формування здатності до емпатії, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та сприяє соціальній інтеграції. Таким чином, емоційний інтелект виступає як системоутворюючий фактор, що забезпечує цілісність особистості.

Необхідно також підкреслити значення інформаційного

середовища як одного з ключових факторів, що впливають на розвиток емоційного інтелекту. Сучасні цифрові технології створюють нові можливості для комунікації, але водночас формують додаткові ризики, пов'язані з інформаційним перевантаженням та емоційною дестабілізацією. У цьому контексті розвиток емоційного інтелекту дозволяє особистості ефективно регулювати власні реакції та знижувати рівень стресу. Важливим є також формування навичок критичного сприйняття інформації, що сприяє зменшенню впливу маніпулятивних технологій. Таким чином, емоційний інтелект виступає як важливий ресурс психологічної безпеки.

У межах синергетичного підходу значна увага приділяється взаємодії внутрішніх та зовнішніх факторів розвитку особистості. Внутрішні фактори включають індивідуально-психологічні особливості, рівень мотивації та ціннісні орієнтації, тоді як зовнішні фактори представлені соціальним середовищем, освітніми умовами та культурним контекстом. Взаємодія цих факторів створює умови для формування унікальної траєкторії розвитку кожної особистості. У цьому процесі емоційний інтелект виступає як медіатор, що забезпечує узгодження внутрішніх потреб і зовнішніх вимог. Це дозволяє особистості ефективно функціонувати в умовах постійних змін.

Особливого значення набуває роль освітнього середовища як простору, у якому відбувається цілеспрямоване формування емоційного інтелекту. Використання інтерактивних та тренінгових методів навчання сприяє розвитку навичок емоційної регуляції, емпатії та рефлексії. У цьому контексті важливим є створення умов для активної участі студентів у навчальному процесі, що стимулює їх когнітивну та емоційну активність. Водночас необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, що дозволяє забезпечити більш ефективний розвиток їх потенціалу. Таким чином, освітнє середовище виступає як

важливий чинник синергетичного розвитку особистості.

Висновки. З урахуванням викладеного, можна стверджувати, що розвиток емоційного інтелекту студентської молоді в умовах сучасних викликів є складним і багатовимірним процесом, що потребує системного підходу до його дослідження та реалізації. Синергетичний підхід дозволяє розкрити внутрішню логіку цього процесу та визначити основні механізми його функціонування. У перспективі це відкриває можливості для розробки інноваційних освітніх технологій, спрямованих на формування емоційно зрілої та психологічно стійкої особистості. Такий підхід має важливе значення для підготовки сучасних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності та соціальних трансформацій.

Література:

1. Afshar, H. S., & Rahimi, M. (2014). The relationship among critical thinking, emotional intelligence, and speaking abilities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 136, 75–79. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.291>
2. Ayed, A., et al. (2025). Insights into the relationship between emotional intelligence and critical thinking among students. *BMC Nursing*. URL: <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03782-7>
3. Fereidouni, A., et al. (2024). Correlation between critical thinking and emotional intelligence: A national cross-sectional study. *Frontiers of Nursing*. URL: <https://doi.org/10.2478/FON-2024-0010>
4. Palma-Luengo, M., et al. (2025). Emotional intelligence and critical thinking: Relevant factors for training future teachers. *Frontiers in Psychology*. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11856712/>

УДК 159.9:316.6:159.923.2

СІМЕЙНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ВІДКРИТА СИСТЕМА: СИНЕРГЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ

Гліб Семенков,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність. Сімейний конфлікт у сучасних умовах соціальних

трансформацій, нестабільності та зростання психоемоційного напруження постає як складне багатовимірне явище, що потребує переосмислення з позицій сучасних наукових підходів. Традиційні підходи до аналізу конфліктів часто зосереджуються на окремих психологічних чинниках, не враховуючи системного характеру взаємодії між учасниками сімейної взаємодії. У цьому контексті синергетичний підхід дозволяє розглядати сімейний конфлікт як відкриту динамічну систему, що функціонує за принципами самоорганізації, нелінійності та взаємозалежності елементів. Такий підхід відкриває можливості для глибшого розуміння механізмів формування поведінкових стратегій особистості у конфліктних ситуаціях.

Особливого значення набуває аналіз взаємодії когнітивних, емоційних та поведінкових компонентів, які визначають вибір адаптивних або дезадаптивних моделей реагування. В умовах зростання соціальної напруженості, кризових явищ підвищується потреба у формуванні ефективних стратегій подолання сімейних конфліктів, що зумовлює необхідність наукового обґрунтування синергетичних засад дослідження сімейного конфлікту як відкритої системи та визначення психологічних механізмів оптимізації поведінки особистості у таких умовах.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати синергетичний підхід до розгляду сімейного конфлікту як відкритої динамічної системи та визначити психологічні механізми формування поведінкових стратегій особистості, зокрема виявити особливості взаємодії когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, що зумовлюють вибір адаптивних або дезадаптивних способів реагування у конфліктних сімейних ситуаціях.

Результати дослідження. У сучасному науковому дискурсі сімейний конфлікт розглядається як складне багатовимірне явище, що формується у взаємодії особистісних, міжособистісних та соціокультурних чинників. Його дослідження вимагає виходу за межі традиційних лінійних моделей пояснення та звернення до системних підходів, зокрема синергетики. У межах синергетичного підходу сімейний конфлікт постає як відкрита система, що характеризується нелінійністю, динамічністю та здатністю до самоорганізації. Такий підхід дозволяє розглядати конфлікт не лише як деструктивне явище, а як потенційний ресурс розвитку системи сімейних взаємин. Водночас конфліктна взаємодія визначається складною сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів, які взаємодіють між собою, формуючи різні сценарії поведінки. У цьому контексті особливого значення набуває аналіз поведінкових стратегій особистості у ситуації конфлікту.

Сімейний конфлікт як соціально-психологічний феномен пов'язаний із суперечностями у системі цінностей, ролей і очікувань членів сім'ї. Як зазначає Т. Алексеєнко, конфлікти між батьками і дітьми значною мірою зумовлені розбіжностями у ціннісних орієнтаціях різних поколінь [1]. Це свідчить про те, що конфлікт не є випадковим явищем, а виступає результатом структурних змін у системі сімейних відносин. У межах синергетичного підходу такі зміни можна розглядати як точки біфуркації, у яких система переходить у новий стан. Водночас саме у таких точках виникають можливості для трансформації поведінкових стратегій. Конфлікт, таким чином, виконує не лише деструктивну, а й конструктивну функцію, сприяючи переосмисленню взаємин.

В умовах сучасних соціальних викликів, зокрема війни, сімейні конфлікти набувають нових характеристик. За результатами дослідження О. Ващенко, воєнні події суттєво впливають на

психоемоційний стан членів сім'ї, підвищуючи рівень тривожності, напруженості та конфліктності [2]. У цьому контексті сім'я функціонує як відкрита система, що перебуває під впливом зовнішніх стресогенних факторів. Такі умови змінюють характер взаємодії між членами сім'ї, що відображається у виборі поведінкових стратегій. Війна як екстремальна ситуація порушує звичні механізми регуляції поведінки, що призводить до дестабілізації сімейної системи. У синергетичному вимірі це можна трактувати як стан нестійкої рівноваги, який потребує нових форм адаптації.

Особливу роль у виникненні сімейних конфліктів відіграють індивідуально-особистісні чинники. Як підкреслюють В. Купчишина та Т. Грубі, рівень емоційної стабільності, особливості характеру та комунікативні навички суттєво впливають на характер конфліктної взаємодії [3]. У межах синергетичного підходу ці чинники можна розглядати як елементи системи, що взаємодіють між собою, формуючи цілісну структуру поведінки. Водночас важливо враховувати, що поведінка особистості у конфлікті не є статичною, а змінюється залежно від контексту, що зумовлює необхідність аналізу динаміки конфліктної взаємодії. Саме через взаємодію індивідуальних характеристик формується унікальний стиль поведінки кожного члена сім'ї.

Значний вплив на розвиток сімейних конфліктів мають соціальні умови, зокрема трудова міграція та трансформація сімейних ролей. Г. Ляльчук зазначає, що зміна ставлення батьків до сімейних обов'язків може призводити до деструкції родинних зв'язків [4]. У цьому контексті сім'я виступає як система, що зазнає структурних змін під впливом зовнішніх факторів. Такі зміни можуть спричиняти порушення балансу у взаєминах, що веде до виникнення конфліктів. Синергетичний підхід дозволяє розглядати ці процеси як результат

взаємодії різних рівнів системи. Водночас саме у процесі таких змін формуються нові поведінкові стратегії.

Аналіз динаміки подружніх конфліктів свідчить про те, що вони розвиваються за певними закономірностями. О. Рязанова підкреслює, що конфлікти мають фазовий характер і проходять через стадії виникнення, загострення та розв'язання [5]. У синергетичному контексті ці стадії можна розглядати як етапи еволюції системи. Кожен етап характеризується специфічними формами взаємодії, що визначають вибір поведінкових стратегій. Важливою особливістю є те, що розвиток конфлікту не є лінійним процесом, а може змінюватися залежно від внутрішніх і зовнішніх умов, що підкреслює необхідність комплексного підходу до його аналізу.

Поведінкові стратегії особистості у сімейному конфлікті формуються під впливом як індивідуальних, так і ситуаційних факторів. Р. Федоренко зазначає, що на різних стадіях розвитку сім'ї змінюється характер взаємодії між партнерами, що впливає на вибір стратегій поведінки [6]. Це свідчить про динамічний характер сімейних взаємин, які постійно трансформуються. У синергетичному підході така трансформація розглядається як процес самоорганізації системи. Водночас важливим є розуміння того, що ефективність поведінкових стратегій залежить від здатності особистості адаптуватися до змін.

Подальше осмислення сімейного конфлікту в руслі синергетичної парадигми дозволяє розглядати його як нелінійний процес, у якому навіть незначні зміни окремих елементів системи здатні спричиняти суттєві трансформації всієї структури взаємин. У цьому контексті особливого значення набуває поняття флуктуацій як тимчасових відхилень у поведінці суб'єктів взаємодії, що можуть виступати каталізаторами конфліктних процесів. Водночас саме ці флуктуації створюють передумови для переходу системи у новий стан рівноваги. З

огляду на це, поведінкові стратегії особистості доцільно розглядати як механізми стабілізації або, навпаки, дестабілізації сімейної системи. Особливу увагу слід приділити взаємозв'язку між емоційною напруженістю та когнітивними інтерпретаціями конфліктної ситуації, які визначають спрямованість поведінкових реакцій.

Суттєвим є також розуміння того, що сімейний конфлікт не існує ізольовано, а включений у ширший соціокультурний контекст, який задає рамки інтерпретації та реагування. Це означає, що поведінкові стратегії формуються під впливом не лише індивідуального досвіду, а й соціальних норм, культурних установок і суспільних очікувань. У межах синергетичного підходу така багаторівнева взаємодія розглядається як взаємопроникнення різних системних рівнів, що забезпечує цілісність функціонування особистості. Водночас саме у точках перетину цих рівнів виникають найбільш напружені зони конфліктної взаємодії, що зумовлює необхідність урахування контекстуальних факторів при аналізі поведінки у сімейному конфлікті.

Окремої уваги заслуговує питання адаптивності поведінкових стратегій, яка визначається їх здатністю забезпечувати збереження функціональної цілісності сімейної системи. Адаптивні стратегії сприяють зниженню рівня конфліктності, відновленню комунікації та гармонізації взаємин, тоді як дезадаптивні, навпаки, поглиблюють деструктивні процеси. У синергетичному вимірі це можна інтерпретувати як різні траєкторії розвитку системи, що ведуть або до стабілізації, або до руйнування. Важливим є те, що вибір цих траєкторій залежить від внутрішніх ресурсів особистості, зокрема рівня рефлексивності, емоційної зрілості та комунікативної компетентності. Саме ці характеристики визначають здатність суб'єкта до конструктивного вирішення конфліктів.

Висновки. Таким чином, синергетичний аналіз сімейного

конфлікту відкриває можливість для більш глибокого розуміння його природи як складної відкритої системи, що перебуває у постійному процесі становлення. Поведінкові стратегії у цьому процесі виступають не лише як реакції на конфлікт, а як активні механізми його трансформації. Вони забезпечують перехід системи від стану нестійкості до нового рівня організації, що може характеризуватися як більш високим рівнем інтеграції, так і подальшою дезінтеграцією. Відтак, необхідність розробки науково обґрунтованих підходів до формування ефективних стратегій поведінки у сімейних конфліктах, що враховують синергетичну природу цих процесів, є об'єктивно зумовленою сучасними соціальними викликами та виступає пріоритетним напрямом розвитку психологічної науки і практики.

Література:

1. Алексєнко Т. Ф. Проблема цінностей в інтерпретації конфлікту батьків та дітей у теорії поколінь. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 3. С. 68–76. URL: http://193.160.227.82:8100/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=3129&shelfbrowse_itemnumber=3500
2. Ващенко О. Соціально-психологічні чинники подружніх конфліктів в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти*. 2024. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/717>
3. Купчишина В. Ч., Грубі Т. В. Індивідуально-особистісні чинники виникнення сімейних конфліктів. *Габітус*. 2024. № 57. С. 220–225. URL: <https://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/38.pdf>
4. Ляльчук Г. Д. Зміна відношення батьків до різних сторін сімейного життя як одна з передумов деструкції родинних зв'язків у сім'ях трудових мігрантів. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2015. № 4. С. 59–66. URL: http://knopp.org.ua/file/04_2015.pdf
5. Рязанова О. Чинники виникнення та динаміка протікання подружніх конфліктів. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 200–209. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2024-4-19>
6. Федоренко Р. П. Психологічний аналіз подружніх взаємин на різних стадіях функціонування сім'ї. Луцьк: Вежа-Друк, 2022. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21448>

**СИНЕРГЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ
НЕСТАБІЛЬНОСТІ**

Денис Тимарєв,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 053 «Психологія»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високим рівнем інформаційної динаміки, фрагментарності та невизначеності, що суттєво ускладнює процеси пізнання та прийняття рішень особистістю. В умовах інформаційної нестабільності зростає ризик дезінформації, маніпулятивних впливів та когнітивних викривлень, що актуалізує потребу у розвитку критичного мислення як базової метакомпетентності. Особливого значення набуває дослідження синергетичних механізмів, які забезпечують взаємодію когнітивних, емоційних та соціальних компонентів у процесі формування критичного мислення.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати особистість як відкриту нелінійну систему, здатну до самоорганізації в умовах інформаційного перевантаження. У цьому контексті критичне мислення постає не лише як інтелектуальна здатність, а як інтегративний психічний процес, що забезпечує адаптацію до складних інформаційних середовищ. Водночас недостатньо дослідженими залишаються механізми узгодження внутрішніх психічних процесів особистості з зовнішніми інформаційними потоками. Це зумовлює необхідність поглибленого аналізу синергетичних основ розвитку

критичного мислення в умовах сучасних соціокультурних трансформацій.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити синергетичні механізми розвитку критичного мислення особистості в умовах інформаційної нестабільності, зокрема виявити особливості взаємодії когнітивних, емоційно-регулятивних і соціальних компонентів, що забезпечують ефективну орієнтацію в інформаційному середовищі та формування здатності до критичного аналізу, оцінювання й інтерпретації інформації.

Результати дослідження. Сучасний інформаційний простір характеризується високим рівнем динамічності, фрагментарності та суперечливості, що створює нові виклики для функціонування когнітивної сфери особистості. У таких умовах критичне мислення постає як інтегративна здатність, що забезпечує селекцію, інтерпретацію та оцінювання інформації, а також прийняття обґрунтованих рішень. Аналіз наукових підходів свідчить про те, що критичне мислення не може розглядатися ізольовано від інших психічних процесів, оскільки воно формується у взаємодії когнітивних, емоційних та соціальних чинників. Саме тому доцільним є застосування синергетичного підходу, який дозволяє розглядати розвиток критичного мислення як результат взаємодії різнорівневих компонентів психіки. Відповідно до цього підходу, особистість функціонує як відкрита система, здатна до самоорганізації під впливом зовнішніх інформаційних потоків.

У межах дослідження встановлено, що когнітивний компонент критичного мислення включає аналітичні здібності, логічне опрацювання інформації, здатність до аргументації та рефлексії. Згідно з позицією Д. Куна, розвиток критичного мислення пов'язаний із переходом від інтуїтивного до рефлексивного рівня мислення, що

передбачає усвідомлення власних суджень та їх обґрунтування [3]. Це дозволяє особистості не лише сприймати інформацію, а й здійснювати її глибокий аналіз, що є ключовим у ситуаціях інформаційної нестабільності. Водночас когнітивні процеси тісно пов'язані з метакогнітивним контролем, який забезпечує регуляцію мислення та оцінку правильності прийнятих рішень. Як зазначає Д. Ф. Халперн, ефективне критичне мислення передбачає не лише наявність знань, але й здатність до їх перенесення в різні контексти, що особливо важливо в умовах невизначеності [2].

Емоційний компонент відіграє не менш важливу роль у розвитку критичного мислення, оскільки емоції можуть як сприяти, так і перешкоджати раціональному аналізу інформації. В умовах інформаційного перевантаження особистість часто стикається з емоційним напруженням, тривожністю та когнітивною перевтомою, що знижує здатність до критичного оцінювання інформації. У цьому контексті важливого значення набуває емоційна регуляція як складова синергетичного механізму розвитку критичного мислення. Встановлено, що здатність контролювати емоційні реакції сприяє підвищенню якості когнітивних процесів та зменшенню впливу когнітивних викривлень. Дослідження К. Е. Становича та Р. Ф. Веста демонструють, що автоматичні (швидкі) процеси мислення часто призводять до помилок, тоді як усвідомлений контроль дозволяє активізувати аналітичні механізми [5].

Соціальний компонент розвитку критичного мислення проявляється у взаємодії особистості з інформаційним середовищем та соціальними інститутами. У сучасному суспільстві значна частина інформації надходить через цифрові медіа, що зумовлює необхідність формування навичок медіаграмотності. Встановлено, що критичне мислення формується у процесі соціальної взаємодії, обговорення,

аргументації та рефлексії. Це підтверджується результатами метааналізу П. К. Абрамі, Р. М. Бернарда, Є. Бороховські, Д. І. Веддінгтона, А. Вейда та Т. Перссона, який доводить ефективність активних та інтерактивних методів навчання у розвитку критичного мислення [1]. Таким чином, соціальне середовище виступає каталізатором розвитку відповідних когнітивних і метакогнітивних навичок.

Синергетичний характер розвитку критичного мислення полягає у взаємодії зазначених компонентів, що забезпечує ефект цілісності та взаємного підсилення. Зокрема, когнітивні процеси активізуються за умови ефективної емоційної регуляції, а соціальна взаємодія сприяє розвитку рефлексії та аргументації. Така взаємодія має нелінійний характер і може призводити до якісних змін у структурі мислення особистості. В умовах інформаційної нестабільності це проявляється у здатності швидко адаптуватися до нових інформаційних викликів, відрізняти достовірну інформацію від маніпулятивної та формувати власну позицію.

Особливу увагу у дослідженні приділено феномену когнітивних викривлень як бар'єру розвитку критичного мислення. Встановлено, що у ситуаціях інформаційного перевантаження особистість схильна до використання евристик, які спрощують процес прийняття рішень, але водночас можуть призводити до помилок. Згідно з дослідженнями Г. А. Батлера, К. Пентоуні та М. П. Бонга, рівень розвитку критичного мислення є більш точним предиктором якості життєвих рішень, ніж рівень інтелекту [4]. Це підкреслює необхідність формування не лише знань, але й здатності до їх критичного осмислення.

У процесі дослідження також виявлено, що важливим чинником розвитку критичного мислення є мотиваційний компонент, який визначає готовність особистості до аналітичної діяльності. Мотивація

до пізнання, відкритість до нових ідей та прагнення до саморозвитку сприяють активізації когнітивних процесів та підвищують ефективність критичного мислення. Водночас відсутність мотивації або домінування стереотипного мислення може суттєво обмежувати розвиток відповідних навичок.

Відтак, синергетичний підхід до аналізу розвитку критичного мислення дозволяє розкрити його як багатовимірний психічний феномен, що формується у процесі взаємодії внутрішніх та зовнішніх детермінант. У цьому контексті особливого значення набуває розуміння критичного мислення як відкритої динамічної системи, здатної до самоорганізації та саморегуляції в умовах інформаційної турбулентності. Інформаційна нестабільність, яка характеризується надлишком суперечливих повідомлень, формує специфічні когнітивні виклики, що потребують активізації рефлексивних механізмів особистості. Саме рефлексія виступає ключовим елементом, який забезпечує переосмислення отриманої інформації та її інтеграцію у власну систему знань. У процесі такої інтеграції відбувається не лише відбір значущих даних, але й формування індивідуальної когнітивної картини світу.

Важливою характеристикою розвитку критичного мислення є його нелінійність, що проявляється у стрибкоподібних змінах рівня когнітивної організації особистості. У межах синергетичної парадигми такі зміни розглядаються як результат досягнення певних точок біфуркації, у яких система переходить до нового якісного стану. У ситуаціях інформаційної невизначеності ці точки можуть виникати під впливом когнітивного конфлікту, що стимулює пошук нових способів інтерпретації інформації. Таким чином, когнітивний дисонанс виступає не лише як джерело напруження, але й як рушій розвитку мислення. Здатність особистості ефективно долати такі стани визначає рівень

сформованості її критичного мислення.

Окремої уваги заслуговує взаємодія критичного мислення з процесами інформаційної селекції та фільтрації. В умовах цифрового середовища особистість постійно перебуває під впливом великого обсягу інформації, що вимагає швидкого прийняття рішень щодо її достовірності та значущості. У цьому контексті критичне мислення виступає як інструмент когнітивного захисту, що дозволяє зменшити негативний вплив маніпулятивних технологій. Водночас ефективність цього процесу залежить від рівня сформованості метакогнітивних навичок, які забезпечують усвідомлення власних когнітивних стратегій. Метакогніція, у свою чергу, виступає інтегративним елементом синергетичної системи, що поєднує різні рівні психічної діяльності.

Суттєвим аспектом досліджуваної проблеми є також взаємозв'язок критичного мислення з процесами особистісної ідентифікації. В умовах інформаційної нестабільності особистість змушена постійно переосмислювати власні цінності, переконання та установки. Це створює передумови для формування гнучкої ідентичності, здатної адаптуватися до змін соціального середовища. Критичне мислення у цьому процесі виконує функцію когнітивного регулятора, який забезпечує узгодження внутрішніх і зовнішніх вимог. Водночас надмірна гнучкість може призводити до втрати цілісності особистості, що вимагає балансу між відкритістю та стабільністю.

У контексті освітнього середовища розвиток критичного мислення набуває особливої актуальності, оскільки саме освіта виступає основним механізмом формування відповідних компетентностей. Застосування синергетичного підходу в освітньому процесі передбачає створення умов для активної взаємодії студентів, розвитку їх рефлексивних здібностей та формування навичок самостійного мислення. Важливим є також використання проблемно-

орієнтованих методів навчання, які стимулюють когнітивну активність та сприяють формуванню аналітичних здібностей. У цьому контексті викладач виступає не лише як носій знань, але й як фасилітатор процесу пізнання.

Не менш значущим є вплив соціокультурних факторів на розвиток критичного мислення. Культурні норми, цінності та традиції визначають особливості сприйняття інформації та способи її інтерпретації. У глобалізованому світі особистість стикається з різноманіттям культурних моделей, що створює додаткові когнітивні навантаження. Критичне мислення дозволяє ефективно орієнтуватися у цьому різноманітті, забезпечуючи здатність до міжкультурної комунікації. Водночас формування таких навичок потребує врахування культурного контексту та специфіки соціального середовища.

Висновки. Таким чином, подальший розвиток критичного мислення особистості в умовах інформаційної нестабільності потребує комплексного підходу, що враховує взаємодію когнітивних, емоційних, соціальних та культурних факторів. Синергетична модель дозволяє інтегрувати ці компоненти в єдину систему, що забезпечує ефективну адаптацію особистості до сучасних викликів. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення механізмів формування критичного мислення в умовах цифровізації освіти та розробка інноваційних методів його розвитку. Це відкриває нові можливості для підвищення якості освіти та формування компетентної особистості, здатної до ефективної діяльності в умовах невизначеності.

Література:

1. Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. URL: <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
2. Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>

3. Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16–25. URL: <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
4. Butler, H. A., Pentoney, C., & Bong, M. P. (2017). Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decisions than intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 25, 38–46. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.06.005>
5. Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665. URL: <https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435>

УДК 378.091.3:005.963(73)

МЕНТОРСТВО У КОНТЕКСТІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ ЗВО США)

Павло Цись,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Дніпро, Україна

Актуальність. Досліджуючи формат познавчальної діяльності як спрямований на розвиток особистісних якостей студента, необхідно зазначити, що застосування самоосвіти/саморозвитку може мати позитивний ефект в окремих аспектах. Наприклад, якщо студенту необхідно закріпити здобуті знання або продовжити практику, розпочату в межах навчального процесу. Водночас залучення студентів перших курсів або осіб, які мали негативний досвід академічної чи познавчальної діяльності може знизити ефективність познавчальних заходів, що потребуватиме додаткових ресурсів та часу. Такий тип проблем був окреслений у дослідженні С. Подпльоти та А. Маслової, які зазначали, що «здобувачі часто приходять в коледжі та університети, маючи незадовільний досвід навчання та виховання. Їхні офіційні досягнення можуть бути скромними, а самооцінка низькою» [2, с. 140]. У такому випадку студенти не зможуть (зокрема й через можливу відсутність відповідного досвіду) самостійно організувати власну познавчальну діяльність. Тому визначальною стає роль

ментора, який зможе забезпечити практичну підтримку.

Мета дослідження. Проаналізувати досвід залучення менторів та визначити їх вплив на професійний та загальноособистісний розвиток студентів під час позанавчальної діяльності у ЗВО США.

Результати дослідження. Якщо брати за приклад досвід ЗВО США, можемо зазначити, що ментори не є викладачами у розумінні академічного процесу. У межах позанавчальної менторської діяльності консультування здійснюється у довільній формі (часто студентами старших курсів), поза територіальною прив'язкою до закладу освіти та без чітко визначених часових рамок. Як зазначали у своєму дослідженні У. Нуїс, М. Зегерс і С. Бойзарт, менторство – це «формалізований процес, заснований на взаємодії двох людей, у якому одна людина (ментор) є більш досвідченою, ніж інша (підопічний)» [4, с. 7]. У такій взаємодії ментор, застосовуючи різні підходи й методи, не навчає безпосередньо, а спрямовує студентів, надаючи підтримку «у кар'єрному, емоційному, психосоціальному, психологічному та академічному вимірах, що сприяє успіху студентів, розвитку їхніх компетенцій і кар'єрному зростанню» [Там само]. У підсумку можна зробити висновок, що робота ментора у позанавчальній діяльності є більш розгалуженою і, на відміну від академічного процесу, часто не завершується після закінчення лекції чи семінару. Це зумовлено тим, що позанавчальний формат не регламентується жорсткими часовими межами та може відбуватися перманентно.

Окремо зауважимо, що ментор у розумінні американської системи освіти і виховання не є фахівцем виключно для груп академічно успішних або обдарованих студентів. Цілком можливо, що студенти, яких можуть вважати «неуспішними», мають негативний попередній досвід, який не дозволяє їм розкрити власний потенціал та ефективно застосувати на практиці комплекс особистісно-професійних

компетенцій. Тому ми не можемо повністю погодитися з висновками І. Котенєвої та Н. Карлової про те, що ментор «проводить роботу з обдарованою особистістю, що демонструє високі показники успішності та чий потенціал ще не розкритий повністю» [1, с. 160]. У цьому визначенні доцільно зосереджуватися саме на аспекті нерозкритого особистісного потенціалу.

Універсальність поняття менторства у позанавчальній діяльності ЗВО США полягає в тому, що такі особи не є дипломованими фахівцями з надання консультацій і підтримки. Безумовно, психосоціальна робота зі студентами має здійснюватися професіоналами, однак інформаційна підтримка або, наприклад, ознайомлення іноземних студентів із новим для них містом і соціокультурними особливостями приймаючої країни може виконуватися студентами старших курсів, особливо якщо і ментор, і студент є представниками однієї країни або мають близькі культурно-лінгвістичні зв'язки. Тому виникає ще одна особливість: «у одного ментора кілька протеже, чи у одного протеже кілька менторів, які надають йому підтримку в різних сферах життя» [3, с. 129]. Так, наприклад, студент може співпрацювати з одним ментором над розвитком особистісних компетенцій, з іншим – отримувати інформаційне консультування, з третім – практикувати мовні навички тощо. Відповідно, часові межі позанавчальної діяльності з менторами не мають чітких кордонів, оскільки «менторство може бути тривале в часі (багаторазове) та ситуативне» [Там само] і все залежить безпосередньо від результатів консультаційної взаємодії та ефективності роботи ментора.

Важливо підкреслити можливість залучення менторів для додаткового розвитку професійних умінь студентів, а також – формування загальноособистісних компетенцій. Як зазначалося раніше,

професійне становлення особистості більшою мірою притаманне академічному процесу, тоді як позанавчальна діяльність (у межах якої активно залучаються ментори) відіграє вагомішу роль у формуванні соціальної основи особистості. Водночас, за наявності у менторів компетенцій у певній професійній галузі, їх консультативна функція може бути розширена з метою подальшого розвитку спеціалізованих навичок студентів. У такому випадку діяльність менторів має ґрунтуватися на принципах позанавчальної роботи, не мати жорстко визначених академічних часових меж, вибудовуватися з урахуванням індивідуальних характеристик студента та доповнювати ті аспекти професійної підготовки, які не можуть бути повною мірою реалізовані в межах навчального процесу. Наприклад, професійна підготовка потребує практичних заходів, що забезпечують більш ефективне засвоєння знань. Якщо формат навчання не є дуальним, на виробничу практику відводиться обмежений часовий проміжок. Натомість позанавчальний формат дає змогу створити більш регулярні умови для практичної діяльності, що дозволяє застосовувати її не епізодично, а на постійній основі, поступово закріплюючи окремі теоретичні модулі. Окрім того, позанавчальна діяльність за участі ментора не передбачає обов'язкової підготовки підсумкових звітів з боку протеже, що може сприяти безпосередньому набуттю досвіду професійної діяльності на місці, без зосередження на супровідній документації.

Висновки. Отже, залучення менторів є чинником розширення можливостей позанавчальної діяльності та створення умов для всебічного розвитку студентів, оскільки така взаємодія може відбуватися або для надання допомоги у певному напрямі, або у якості надання порад з ширшого кола тем. У закладах вищої освіти США практика залучення менторів характеризується консультативною підтримкою та сприянням професійному становленню студентів,

розвитком їх загальноособистісних якостей.

Література:

1. Котєнєва І., Карлова Н. Сучасні ролі викладача закладу вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 2021. №1 (339). С. 157–166.
2. Подпільота С., Маслова А. Роль наставника у формуванні мотивації до навчання та саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 2024. №1 (32). С. 138–142.
3. Щука Г., Безрученков Ю., Пацюк В. Менторство в системі вищої освіти України. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*, 2024. Вип. 98. С. 128–132.
4. Nuis W., Segers M., Beausaert S. Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 2023. Vol. 41. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X23000581> (дата звернення: 08.04.2026).

УДК 159.922.7:004.738.5:159.952

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА КОНЦЕНТРАЦІЮ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ангеліна Антонь,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Анастасія Ведюк,**
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. В умовах стрімкої цифровізації суспільства спостерігається значне розширення залученості дітей молодшого шкільного віку до використання інтернет-платформ та цифрових сервісів. Ці тенденції зумовлюють трансформацію когнітивної діяльності дітей, зокрема процесів уваги, які є фундаментальною передумовою ефективності навчання. Актуальність дослідження зумовлена суперечністю між високою інтенсивністю використання цифрових ресурсів дітьми та недостатнім рівнем наукового осмислення впливу різних типів цифрового контенту на концентрацію уваги молодших школярів. Особливої ваги набуває зіставний аналіз впливу окремих платформ, що різняться за форматом подачі інформації.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка впливу соціальних мереж і цифрових платформ на рівень концентрації уваги дітей молодшого шкільного віку.

Наукова новизна дослідження полягає у здійсненні порівняльного аналізу впливу різних типів цифрового контенту (короткоформатного відео, освітнього відеоматеріалу та інтерактивних ігрових середовищ) на основні характеристики уваги (концентрацію, стійкість, вибірковість) молодших школярів, а також у поєднанні класичних психодіагностичних методик із сучасним цифровим контекстом.

Емпіричне дослідження проведено на базі загальноосвітнього навчального закладу із залученням 30 учнів 3 класу віком 7-10 років, яких було розподілено на три групи залежно від домінуючого типу цифрової активності. Для діагностики рівня уваги використано комплекс валідних психодіагностичних методик: «Коректурна проба» Б. Бурдона, тест Г. Мюнстерберга та таблиці В. Шульте [1, с. 15].

Результати дослідження засвідчили наявність чіткої залежності між типом цифрового контенту та рівнем розвитку уваги молодших школярів. Зокрема, за результатами «Коректурної проби» встановлено, що учні, які переважно використовують короткоформатний відеоконтент, продемонстрували найнижчий рівень концентрації уваги (у середньому 520 переглянутих знаків та 9 помилок). Натомість найвищі показники зафіксовано у групі, що використовує освітній відеоконтент (610 знаків і 6 помилок), тоді як учні, залучені до інтерактивних ігрових платформ, показали середній рівень (580 знаків і 7 помилок) [4, с. 86].

Аналогічні тенденції виявлено за результатами тесту Мюнстерберга: низький рівень вибірковості уваги у групі короткоформатного контенту (14 правильних відповідей), високий – у групі освітнього контенту (21 відповідь) та середній – у групі

інтерактивних ігор (18 відповідей). За показниками стійкості уваги (таблиці Шульте) встановлено, що найгірші результати продемонстрували учні, які використовують динамічний відеоконтент (70 секунд на виконання завдання), тоді як найкращі – учні, які працюють з освітнім відеоконтентом (52 секунди); середній результат зафіксовано у групі інтерактивних платформ (60 секунд) [5, с. 110].

Узагальнення отриманих даних дозволило визначити, що найнижчий рівень розвитку уваги характерний для дітей, які активно споживають контент із швидкою зміною стимулів, тоді як використання структурованого та пізнавального контенту сприяє підвищенню показників уваги. Інтерактивні середовища мають змішаний вплив, поєднуючи як розвивальний потенціал, так і ризики перевантаження уваги. Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу про те, що соціальні мережі впливають на концентрацію уваги молодших школярів, причому характер цього впливу визначається особливостями контенту та форматом його подачі [3, с. 93]. Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій щодо оптимізації використання соціальних мереж дітьми молодшого шкільного віку, зокрема регламентації часу перебування у цифровому середовищі, відбору якісного контенту та посилення батьківського контролю [2, с. 104].

Висновки. Таким чином, результати дослідження засвідчують, що цифрове середовище є важливим фактором формування уваги молодших школярів, а його вплив може бути як позитивним, так і негативним залежно від умов використання.

Література:

1. Андрусак І.М. Психологія уваги молодшого школяра. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 9(88). С. 13–17.
2. Гладченко О.А. Вікові особливості розвитку пам'яті у молодшому шкільному віці. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 28. С. 102–106.

3. Кудрявець О.М. Формування уваги молодших школярів у навчальній діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 1. С. 91–95.
4. Лущик У.В. Експериментальна психологія: навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2022. 312 с.
5. Рева Н.Г. Діагностика і розвиток пізнавальних процесів у дітей. Київ : КНТ, 2020. 200 с.

УДК 316.346.2-055.2:355.01(477)

ВПЛИВ ВІЙНИ НА СТАНОВИЩЕ ЖІНОК В УКРАЇНІ, ЗОКРЕМА ЖІНОК, ЯКІ ЖИВУТЬ З ВІЛ

Людмила Астахова,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що повномасштабна війна в Україні спричинила значні соціально-економічні, психологічні та демографічні зміни, які суттєво вплинули на становище жінок. В умовах воєнного конфлікту жінки стикаються з підвищеним ризиком економічної нестабільності, вимушеного переміщення, обмеженого доступу до медичних та соціальних послуг, а також гендерно зумовленого насильства. Особливо вразливою групою є жінки, які живуть з ВІЛ, оскільки вони одночасно зазнають впливу декількох факторів ризику – стану здоров'я, стигми та дискримінації, економічної нестабільності та соціальної ізоляції. У зв'язку з цим дослідження впливу війни на становище жінок, зокрема жінок, які живуть з ВІЛ, є важливим для розуміння сучасних соціальних викликів та формування ефективної системи підтримки вразливих груп населення.

Мета дослідження – дослідити основні виклики, з якими стикаються жінки в Україні, зокрема жінки, які живуть з ВІЛ.

Результати дослідження. Повномасштабна війна в Україні суттєво вплинула на соціально-економічне становище населення, особливо жінок. Воєнні дії призвели до втрати роботи, вимушеного переміщення населення, погіршення житлових умов, а також обмеження доступу до медичних та соціальних послуг. У цих умовах жінки часто беруть на себе додаткову відповідальність за забезпечення родини, виховання дітей, догляд за літніми родичами та ведення домогосподарства. Поєднання цих факторів спричиняє зростання психологічного навантаження, рівня тривожності та соціальної вразливості жінок.

Особливо складною є ситуація для жінок, які живуть з ВІЛ, оскільки вони стикаються не лише із загальними наслідками війни, але й з додатковими викликами, пов'язаними зі станом здоров'я, стигмою та дискримінацією. За результатами дослідження «Вплив війни на жінок, які живуть з ВІЛ в Україні» [1], проведеного спільнотою «Позитивні жінки», значна частина опитаних жінок повідомила про погіршення свого соціально-економічного становища після початку повномасштабного вторгнення. Дослідження також засвідчило, що війна ускладнила доступ жінок до медичних послуг, тестування, лікування та соціальної підтримки. Крім того, значна частина жінок була змушена змінити місце проживання або стала внутрішньо переміщеними особами, що додатково посилює їхню соціальну вразливість.

Окремою важливою проблемою є гендерно зумовлене та домашнє насильство. У періоди соціальної нестабільності та економічної кризи ризики насильства щодо жінок значно зростають. Дослідження спільноти «Позитивні жінки», присвячене моніторингу насильства серед жінок, які живуть з ВІЛ, показало, що значна частина респонденток мала досвід фізичного, психологічного або економічного

наси́льства з боку партнера. При цьому багато жінок не зверталися по допомогу через страх розголошення ВІЛ-статусу, соціальну стигму або економічну залежність від кривдника. Умови війни можуть додатково посилювати ці ризики, оскільки соціальна ізоляція, втрата доходів і нестабільність проживання значно ускладнюють можливості жінок отримати підтримку [2].

Практичний досвід роботи з жінками у сфері соціальної підтримки підтверджує ці тенденції. У процесі надання допомоги жінкам, які звертаються до громадських організацій, часто спостерігається поєднання декількох факторів вразливості: економічні труднощі, пережитий досвід психологічного або фізичного насильства, проблеми зі здоров'ям, а також необхідність самостійно забезпечувати дітей. Багато жінок звертаються по допомогу у стані емоційного виснаження, відчувають страх за власну безпеку та майбутнє своїх дітей. У таких випадках важливе значення має комплексна підтримка, що включає психологічну допомогу, соціальний супровід, інформаційні консультації та доступ до медичних послуг [3].

Висновки. Таким чином, війна в Україні суттєво посилила соціально-економічну вразливість жінок та загострила проблему гендерно зумовленого насильства. Особливо складною є ситуація для жінок, які живуть з ВІЛ, оскільки вони стикаються з поєднанням декількох факторів ризику – проблемами зі здоров'ям, стигмою, дискримінацією та економічною нестабільністю. У цих умовах особливого значення набуває розвиток системи підтримки жінок, посилення ролі громадських організацій та забезпечення доступу до соціальних, медичних і психологічних послуг.

Література:

1. Вплив війни на жінок, які живуть з ВІЛ в Україні: аналітичне дослідження. *Спільнота «Позитивні жінки»*. URL: <https://surl.li/ecztpo>
2. Моніторинг насильства серед жінок, які живуть з ВІЛ. *Спільнота «Позитивні жінки»*. URL: <https://surl.li/dtngji>

УДК 159.942.5:355.01

ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Поліна Вахіна,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Повномасштабна війна в Україні створила якісно новий соціально-психологічний контекст, у якому стрес перестає бути ситуативним явищем і набуває пролонгованого, системного характеру. Поєднання хронічної небезпеки, інформаційного перевантаження, економічної нестабільності та соціальної дезорганізації формує умови для масового переживання стресових станів серед цивільного населення. У зв'язку з цим дослідження особливостей стресу та стресових реакцій особистості в умовах воєнного стану є актуальним завданням сучасної психологічної науки.

Мета дослідження – розкрити специфіку стресу та стресових реакцій особистості в умовах тривалого воєнного стану.

Результати дослідження. На відміну від звичайних кризових ситуацій, воєнний стан поєднує хронічну загрозу, невизначеність щодо майбутнього та соціально-економічну нестабільність. У таких умовах трансформуються як механізми виникнення стресу, так і характер стресових реакцій. Стресові розлади воєнного часу відзначаються поєднанням емоційних, когнітивних і поведінкових змін, які можуть переходити у стійкі дезадаптивні стани [3]. Таким чином, воєнний стрес

характеризується не лише гостротою переживання, а й ризиком хроніфікації. Особливу увагу дослідники приділяють гострим стресовим реакціям. Гостру стресову реакцію можна визначити як короточасний психічний стан, що виникає внаслідок надзвичайної події та супроводжується дезорганізацією поведінки, тривожністю, порушенням концентрації уваги. Проте в умовах воєнного стану такі реакції часто повторюються, що підвищує ймовірність формування розладів адаптації або посттравматичного стресового розладу. Л. Герасименко, А. Скрипніков та Р. Ісаков зазначають, що реакція на важкий стрес може проявлятися у вигляді емоційної відчуженості, підвищеної збудливості, порушень сну та соматичних симптомів, що свідчить про глибоку перебудову регуляторних механізмів психіки [2].

Воєнний стрес проявляється на декількох рівнях: емоційному (тривожність, страх, відчай), когнітивному (порушення концентрації уваги, дисфункційні переконання), поведінковому (уникання, агресивність, соціальна ізоляція) та соматичному (порушення сну, психосоматичні симптоми). Т. Березюк підкреслює, що травма війни руйнує базове відчуття безпеки, формує переживання безсилля та втрати контролю [1]. Це свідчить про системний характер впливу воєнного стресу на особистість.

Суттєве значення у подоланні стресових наслідків відіграє стресостійкість як інтегральна властивість особистості. К. Усик визначає емоційний інтелект як важливий чинник подолання стресу, оскільки здатність усвідомлювати та регулювати емоції зменшує інтенсивність дезадаптивних реакцій [4]. Водночас емпіричні дані свідчать про те, що попри виснаження, у значної частини населення зберігається ресурс надії та смислових орієнтирів, що є важливим психологічним підґрунтям для адаптації.

Висновки. Таким чином, стрес в умовах воєнного стану має

продовжений характер, поєднує гострі та хронічні форми реагування, проявляється на емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному рівнях. Встановлено, що воєнний стрес не обмежується індивідуальними переживаннями, а охоплює соціальний простір, впливаючи на всі сфери життєдіяльності особистості. Суттєву роль у зниженні негативних наслідків відіграють стресостійкість, емоційний інтелект та здатність особистості до саморегуляції. Отримані результати засвідчують необхідність комплексного підходу до психологічної допомоги населенню в умовах тривалої війни.

Література:

1. Березюк Т. П. Психологія травми: ключові поняття та шляхи адаптації в умовах військового конфлікту. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 2022. С. 224-226.
2. Герасименко Л. О., Скрипніков А. М., Ісаков Р. І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Київ : ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.
3. Кузьменко К. В., Чередниченко Т. В. Визначення гострої стресової реакції, що виникла внаслідок надзвичайної ситуації. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів і студентів*. 2021. С. 191-192.
4. Усик К. М. Емоційний інтелект як чинник стресостійкості особистості. *Габітус*. 2024. № 60. С. 245-250.

УДК: 159.922.8:004.738.5-053.6

ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ТА ВПЛИВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК

Оксана Вродливець,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

З огляду на інтенсивне використання інтернету сучасною молоддю, питання виникнення мережевих залежностей стає одним із пріоритетних завдань сучасної психології. У підлітковому віці, який

характеризується інтенсивним психічним розвитком та становленням особистості, надмірне перебування в онлайн-середовищі може впливати на емоційну сферу, саморегуляцію та міжособистісні взаємини. Особливої уваги потребує вивчення психологічних механізмів виникнення інтернет-залежності, оскільки вони пов'язані з потребами у визнанні, спілкуванні та уникненні реальних труднощів. У зв'язку з цим дослідження впливу інтернет-залежності на психічний розвиток старшокласників є важливим для розуміння сучасних ризиків та розроблення ефективних профілактичних заходів.

Мета дослідження – проаналізувати механізми виникнення інтернет-залежності у старшокласників та її вплив на їхній психічний розвиток.

Інтернет-залежність розглядається як форма поведінкової адикції, що проявляється у неконтрольованому прагненні до використання мережі. Так, за узагальненням зарубіжних і вітчизняних підходів, яке подають О. Петрунко та О. Сілаєва, інтернет-залежність трактується як нав'язливе бажання постійно перебувати онлайн у поєднанні з труднощами своєчасного припинення користування інтернетом, навіть за наявності негативних наслідків [3, с. 118].

У старшому шкільному віці інтернет-залежність має специфічні особливості, зумовлені віковими завданнями розвитку. Підлітковий та юнацький період характеризується формуванням ідентичності, потребою у самоствердженні, розширенні соціальних контактів та підвищеною емоційною чутливістю. Саме тому інтернет-середовище стає для старшокласників привабливим простором для самовираження, отримання соціального схвалення та уникнення труднощів реального життя. Як зазначає А. Колодій, одним із показників інтернет-залежності у старшому шкільному віці є відсутність контролю за тривалістю перебування онлайн: старшокласник не здатний самотійно обмежити

користування мережею, продовжує взаємодію з цифровим середовищем попри негативні наслідки для навчання, здоров'я та міжособистісних стосунків [1, с. 262].

Механізм формування інтернет-залежності у старшокласників можна пояснити через поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів. На початковому етапі інтернет виконує функцію задоволення актуальних потреб (спілкування, розваги, визнання), що супроводжується позитивними емоціями. Надалі відбувається закріплення цієї поведінки через механізм підкріплення: кожне нове звернення до онлайн-середовища асоціюється з отриманням задоволення або зниженням внутрішньої напруги. Поступово формується звичка, яка трансформується у стійку потребу, а згодом – у залежність, що супроводжується втратою самоконтролю та зниженням критичності до власної поведінки. Важливу роль у цьому процесі відіграє також механізм психологічного уникнення, коли інтернет використовується як спосіб втечі від проблем, тривоги чи невдач у реальному житті.

Формування інтернет-залежності є багатofакторним процесом, на який впливають різні групи чинників. За узагальненням наукових підходів, представлених у дослідженнях А. Колодій, можна виокремити такі основні причини:

1. Особистісні фактори – низька самооцінка, соціальна тривожність, почуття самотності, що спонукають до пошуку підтримки у віртуальному середовищі.

2. Психологічні фактори – наявність депресивних станів, хронічного стресу, а також схильність до адиктивної поведінки як способу регуляції емоцій.

3. Соціальні фактори – вплив соціального тиску щодо постійної онлайн-присутності, труднощі соціалізації в реальному середовищі, дефіцит емоційної підтримки в сім'ї.

4. Культурні фактори – поширення уявлень про значущість цифрового життя та нормалізація тривалого перебування в онлайн-просторі [1, с. 264-266].

Вплив інтернет-залежності доцільно розглядати крізь призму психічного розвитку старшокласників, адже в цей віковий період відбувається інтенсивне становлення когнітивної, емоційно-вольової та особистісної сфер. Надмірне занурення у віртуальне середовище змінює умови психічного розвитку, впливаючи на процеси соціалізації, формування «Я-концепції та здатність до саморегуляції.

Аналізуючи наукові джерела, Л. Мухіна та Ю. Коренєва виокремлюють основні аспекти впливу комп'ютерної (інтернет-) залежності на особистість підлітків. Зокрема, дослідниці зазначають, що тривале перебування в онлайн-просторі обмежує можливості формування соціальних навичок, таких як емпатія, ефективна комунікація та побудова міжособистісних взаємин [2, с. 30]. Це пов'язано з тим, що реальна взаємодія частково замінюється віртуальною. Внаслідок цього може посилюватися соціальна ізоляція, що проявляється у відчуженості від реального оточення та зниженні рівня емоційного благополуччя.

Поряд із цим інтернет-залежність має виражений вплив на когнітивні процеси, що є важливими складниками психічного розвитку. Зокрема, спостерігається зниження концентрації уваги та здатності до її тривалого утримання, що пов'язано з постійним перемиканням між різними інформаційними стимулами. Це сприяє формуванню поверхневого, фрагментарного мислення, ускладнює аналіз інформації та розвиток критичного мислення. Крім того, змін зазнають і процеси

пам'яті: знижується здатність до глибокого запам'ятовування, адже старшокласники звикають покладатися на швидкий доступ до інформації в інтернеті. В емоційно-вольовій сфері можуть проявлятися труднощі самоконтролю, підвищена імпульсивність, емоційна нестійкість та зниження навчальної мотивації.

Отже, інтернет-залежність у старшому шкільному віці є складним багатофакторним явищем, що формується під впливом особистісних, психологічних, соціальних і технологічних чинників. Її виникнення зумовлене механізмами підкріплення, психологічного уникнення та поступової втрати самоконтролю, що особливо проявляється в умовах вікових потреб старшокласників. Встановлено, що інтернет-залежність негативно впливає на психічний розвиток старшокласників, зокрема на їхні когнітивні процеси, емоційно-вольову сферу та соціальну поведінку.

Література:

1. Колодій А. Психологічні фактори виникнення інтернетзалежності у підлітковому віці: теоретичний аналіз. *КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»*. 2024. С. 259–267. URL : <https://docs.academia.vn.ua/bitstream/handle/123456789/1735/Колодій%20А.І. Браніцька%20Т.Р..pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 10.04.2026).
2. Мухіна Л., Коренєва Ю. Особливості прояву феномену інтернет-залежності у підлітковому віці. *Габітус*. 2025. № 72. С. 29–33.
3. Петрунько О., Сілаєва О. Інтернет-залежність як адикція сучасної людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 3 (71). С. 115–124.

АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

Головко Єлизавета

здобувачка вищої освіти спеціальність «Психологія»

Науковий керівник: **Марина Тесленко**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Сучасний освітній процес в Україні проходить в умовах критичного психоемоційного тиску. Згідно з результатами дослідження «Студенти України під час війни (2024)», чверть опитаних (25,8%) офіційно перебувають у стані «виснаження», що супроводжується високою тривожністю та пригніченням. Виснаження є ключовим предиктором академічної прокрастинації, коли внутрішні ресурси вичерпуються, відкладання завдань стає неусвідомленим захисним механізмом психіки, спрямованим на уникнення перевантаження [2].

Додатково, загальнонаціональні дослідження Gradus Research щодо психологічного стану українців (2024) підтверджують, що високий рівень стресу та знервованості є сталим фоном для більшості населення. Це створює умови, за яких тривожність перестає бути лише індивідуальною рисою і стає масовим фактором, що блокує продуктивну діяльність студентів. У таких обставинах вивчення прокрастинації через призму емоційної саморегуляції дозволяє знайти нові підходи до психологічної підтримки особистості, яка прагне зберегти ефективність у навчанні [3].

Відповідно до аналітичних матеріалів та психоосвітніх розробок програми ментального здоров'я «Ти як?» (2024), тривала дія стресових чинників спричиняє когнітивне перевантаження, за якого

префронтальна кора головного мозку втрачає здатність ефективно виконувати вольову та регуляторну функції. У такому стані навчальне завдання автоматично класифікується лімбічною системою не як можливість для розвитку, а як додаткове джерело загрози, що потребує негайного уникнення. Це зумовлює перехід особистості до стратегії «завмирання» або дистанціювання від діяльності, що в студентському середовищі проявляється як хронічна академічна прокрастинація. Таким чином, відкладання справ виступає не як прояв безвідповідальності, а як специфічна, хоча й деструктивна, стратегія емоційної саморегуляції, спрямована на короткострокове збереження психічного ресурсу та зниження інтенсивності тривожних станів [1].

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі зв'язку між рівнем тривожності та схильністю до прокрастинації у студентів, а також у визначенні ролі відкладання справ як способу емоційного заспокоєння в умовах стресу.

Теоретичний аналіз сучасних наукових розвідок, зокрема результатів досліджень, опублікованих Американською психологічною асоціацією (APA, 2024), дозволяє переосмислити природу академічного відкладання. Згідно з позицією Ф. Сіройс, прокрастинація є не наслідком браку дисципліни чи навичок планування часу, а насамперед проблемою емоційної саморегуляції. Доведено, що в основі цього явища лежить механізм «mood repair» (відновлення настрою), за якого студент намагається негайно позбутися тривоги або стресу, пов'язаних із завданням, через його відкладання. Таким чином, прокрастинація виступає як несвідома стратегія подолання негативних емоційних станів «тут і зараз» ціною майбутньої продуктивності [6].

У науковому доробку Т. Пічіла та Ф. Сіройс, зокрема в їхній фундаментальній роботі щодо пріоритету короткострокового настрою, обґрунтовано, що прокрастинація є механізмом копінгу зі стресом.

Автори доводять, що студент надає перевагу миттєвому полегшенню від тривоги «тут і зараз», ігноруючи майбутні негативні наслідки. Таке теоретичне підґрунтя дозволяє розглядати прокрастинацію як деструктивну форму емоційної саморегуляції, де уникнення завдання стає способом захисту емоційного благополуччя в моменті. Варто зазначити, що такий механізм базується на несвідомому прагненні психіки мінімізувати когнітивний дисонанс між «потрібно зробити» та «страшно почати». Оскільки тривога перед складним завданням сприймається мозком як реальна загроза, прокрастинація виступає «емоційним знеболювальним», при цьому фокус уваги зміщується на приємніші, хоча й малозначущі дії, що створює ілюзію безпеки. Однак такий пріоритет сьогоденного комфорту призводить до акумуляції стресу в майбутньому, зациклюючи студента в стані постійної тривожної напруги [5].

Дослідження механізмів академічної діяльності свідчать, що висока тривожність виступає ключовим предиктором прокрастинації саме через дефіцит навичок емоційної регуляції. Як зазначають дослідники у галузі педагогічної психології, труднощі в управлінні власними емоційними станами призводять до того, що студент сприймає навчальні завдання як суб'єктивно непереборні. У ситуації емоційного перевантаження виникає ефект «психологічного паралічу», за якого уникнення діяльності стає єдиним доступним способом миттєвого зниження рівня стресу. Це дозволяє розглядати прокрастинацію не як поведінковий недолік, а як дезадаптивну захисну реакцію психіки, спрямовану на стабілізацію стану в умовах високої тривоги [4].

Висновок. Таким чином, теоретичне дослідження дозволяє стверджувати, що академічна прокрастинація в студентському віці є не дефектом вольової сфери, а дезадаптивним способом саморегуляції

тривожних станів. Встановлено, що в основі відкладання завдань лежить прагнення до миттєвого емоційного полегшення («mood repair»), яке допомагає студенту короткочасно знизити рівень стресу, проте виснажує когнітивні ресурси в довгостроковій перспективі. Отже, психологічна корекція прокрастинації має бути спрямована на розвиток навичок конструктивного подолання тривожності та стабілізацію емоційного фону особистості.

Література:

6. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»: офіційний сайт. URL: <https://howareu.com> (дата звернення: 10.04.2026).
7. Переважна більшість українських студентів живе в умовах стресу. *Освіта. UA*. 2024. URL: <https://osvita.ua/vnz/94527/> (дата звернення: 10.04.2026).
8. Ментальне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни. *Gradus Research*. 2024. URL: <https://gradus.app/uk/open-reports/mental-health-and-attitudes-ukrainians-towards-psychological-assistance-during-war/> (дата звернення: 10.04.2026).
9. Bitamar J. M., Saed O., Enjaiee S. Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.524588/full> (дата звернення: 10.04.2026).
10. Sirois F., Pychyl T. Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation: Miller's Action-State Orientation Revisited. *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. Vol. 7, Issue 2. P. 115–127.
11. Why we procrastinate and what to do about it, with Fuschia Sirois, PhD. *American Psychological Association*. 2024. URL: <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/procrastinate> (дата звернення: 10.04.2026).

УДК: 159.9:37.018.43

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ДИКАНСЬКІЙ ГРОМАДІ

Ірина Гуменюк,
здобувачка вищої освіти спеціальність «Психологія»
Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні умови воєнного стану в Україні зумовлюють суттєву трансформацію професійної діяльності

педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Освітній процес зазнає істотних змін, зокрема через впровадження дистанційних і змішаних форматів навчання, функціонування в умовах постійної загрози безпеці, регулярних повітряних тривог, втрат серед учасників освітнього процесу, а також загального підвищення рівня психологічної напруги в суспільстві. За таких обставин відбувається інтенсифікація психоемоційного навантаження на педагогів, що зумовлює загострення проблеми емоційного вигорання як одного з провідних викликів сучасної освітньої системи.

Зростання рівня хронічного стресу серед учителів унаслідок пролонгованого впливу воєнних чинників негативно позначається на їхньому психічному здоров'ї, професійній результативності та якості освітнього процесу загалом. У контексті війни емоційне вигорання набуває специфічних характеристик, поєднуючи ознаки професійного виснаження з наслідками травматичного досвіду.

Особливої наукової уваги потребує дослідження цієї проблематики на рівні територіальних громад, зокрема Диканської територіальної громади, де педагогічні працівники здійснюють професійну діяльність в умовах підвищеної невизначеності та соціально-психологічної напруженості. Аналіз особливостей емоційного вигорання з урахуванням індивідуально-демографічних характеристик сприятиме поглибленню розуміння механізмів його формування та обґрунтуванню ефективних підходів до профілактики й подолання.

Метою дослідження є комплексний аналіз психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти Диканської громади в умовах війни з урахуванням педагогічного стажу, віку, статі та ступеня травматизації.

Емоційне вигорання – це складний психоемоційний стан, який

формується під впливом тривалого професійного стресу та хронічного навантаження. Воно проявляється через три основні компоненти:

1. Емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втоми, зниження енергії та мотивації.
2. Деперсоналізація – формування байдужого або негативного ставлення до учнів, колег та професійної діяльності.
3. Редукція професійних досягнень – зниження відчуття власної ефективності та значущості.

Результати дослідження Диканської громади показали, що в умовах війни ці компоненти значно посилюються (таблиця 1). Зокрема, 68% опитаних педагогів відчували високий рівень емоційного виснаження, а 45% зазначили симптоми деперсоналізації. Найбільш вираженою була редукція професійних досягнень у вчителів з понад 20-річним стажем, які працювали у стабільних умовах до війни

Таблиця 1. Компонент вигорання.

Компонент вигорання	% педагогів із високим рівнем
Емоційне виснаження	68%
Деперсоналізація	45%
Редукція професійних досягнень	52%

Педагоги Диканської громади працюють у складних умовах, що включають: періодичні загрози безпеці (повітряні тривоги, можливі обстріли); швидку адаптацію до змін формату навчання (онлайн, змішане навчання); необхідність психологічної підтримки учнів, які пережили травму; власні переживання втрат, евакуації, розлуки з рідними.

Опитування серед вчителів показало, що 75% педагогів відчували хронічний стрес, пов'язаний із поєднанням професійних обов'язків та особистих переживань війни

Дослідження виявило, що вплив педагогічного стажу на розвиток вигорання проявляється у різній реакції на стрес залежно від досвіду роботи.

Молоді вчителі (до 5 років стажу) – 80% опитаних відчували високий рівень тривожності та швидке емоційне виснаження через недостатній досвід подолання кризових ситуацій.

Педагоги середнього стажу (5–20 років) – мали кращі адаптивні механізми, але 60% відчували внутрішній конфлікт між професійними вимогами та особистими ресурсами.

Досвідчені вчителі (20+ років) – часто демонстрували глибоке емоційне виснаження (72%) та цинізм (48%), особливо при необхідності різкої адаптації до нових умов.

Дослідження, що аналізує взаємозв'язок емоційного вигорання педагогів із їхніми віковими та гендерними характеристиками (таблиця 2).

Таблиця 2. Взаємозв'язок емоційного вигорання педагогів із їхніми віковими та гендерними характеристиками

Параметр	Характер проявів	% опитаних
Молодші педагоги	Емоційно реактивні, швидко відновлюються	65%
Старші педагоги	Стабільні емоції, важче адаптуються до змін	70%
Жінки	Емоційне виснаження через поєднання ролей	82%
Чоловіки	Деперсоналізація, емоційне дистанціювання	37%

Вік: молодші педагоги були більш емоційно реактивні, проте швидше відновлювалися за наявності підтримки; старші педагоги мали стабільні емоційні реакції, але їм важче давалася адаптація до змін.

Гендер: жінки-вчителі частіше переживали емоційне виснаження через поєднання професійних і сімейних ролей (82% опитаних), тоді як чоловіки схильніші до деперсоналізації та емоційного дистанціювання (37%).

Дослідження показало, що особистий досвід війни безпосередньо впливає на рівень вигорання: Педагоги, які пережили втрату близьких або руйнування житла, мали високий ризик глибокого емоційного вигорання та посттравматичних реакцій (90%). Особи, змушені евакуюватися, відчували нестабільність і втрату контролю (70%). Вчителі, які залишалися в порівняно безпечних умовах, переживали хронічний стрес через інформаційний тиск і турботу про інших (60%). Це підтверджує, що травматичний досвід війни є потужним каталізатором емоційного вигорання.

Серед основних симптомів у педагогів Диканської громади виділялися: постійна втома та апатія; зниження мотивації до роботи; дратівливість та емоційна нестабільність; труднощі у взаємодії з учнями; відчуття безнадійності; психосоматичні симптоми (головний біль, порушення сну). Близько 65% опитаних відзначали поєднання цих проявів із симптомами травматичного стресу.

Попри складні умови, у Диканській громаді застосовуються ефективні способи зниження емоційного вигорання:

1. Психологічна підтримка – індивідуальні консультації, групи підтримки, супервізії; 58% опитаних вчителів відзначили покращення стану після участі у групах підтримки.

2. Професійна взаємодія – обмін досвідом між колегами, створення підтримуючого середовища; 62% відчували зниження стресу через колективну підтримку.

3. Розвиток навичок саморегуляції – релаксаційні техніки, дихальні вправи, усвідомленість; регулярні практики допомагали зменшити рівень емоційного виснаження на 20–30%.

4. Раціональне планування навантаження – уникнення перевантаження, чітке розмежування роботи та відпочинку.

5. Адміністративна підтримка – гнучкість у вимогах, визнання зусиль педагогів; 55% опитаних зазначали, що підтримка керівництва значно знижує стрес.

Висновки. Дослідження емоційного вигорання педагогів Диканської територіальної громади засвідчило, що умови воєнного часу істотно інтенсифікують прояви емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. Найвразливішими до розвитку вигорання виявилися як молоді вчителі, так і педагоги з тривалим стажем роботи, особливо ті, хто зазнав впливу травматичних подій. Встановлено, що вікові та гендерні чинники диференціюють специфіку проявів вигорання: для жінок більш характерним є емоційне виснаження, тоді як у чоловіків частіше спостерігаються ознаки деперсоналізації. До ключових симптомів належать хронічна втома, апатія, зниження мотивації до професійної діяльності, емоційна лабільність і психосоматичні реакції. Водночас, попри складність зовнішніх обставин, визначено ефективні ресурси подолання вигорання, серед яких провідне місце посідають психологічна підтримка, конструктивна професійна взаємодія в колективі, розвиток навичок саморегуляції, раціоналізація робочого навантаження та належна адміністративна підтримка. Отже, забезпечення системної та багаторівневої підтримки педагогічних працівників постає ключовою умовою зниження рівня емоційного вигорання та збереження їхньої професійної ефективності в умовах війни. Перспективні напрями подальших наукових досліджень

полягають у створенні та практичній апробації програм психологічної підтримки педагогічних працівників, які здійснюють професійну діяльність у кризових і екстремальних умовах.

Література:

1. Гусєва І. В. Психологічні аспекти емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану. Київ : Освіта, 2022. 216 с.
2. Лапін С. О. Стресостійкість і психологічна адаптація вчителів під час кризових ситуацій. Харків : Психологічна наука, 2021. 184 с.
3. Шевченко О. П. Психологічна підтримка педагогів у кризових умовах. Дніпро : Науковий світ, 2022. 176 с.

УДК 37.015.3:159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Галина Грудзінська,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Леся Боднар,
кандидат медичних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Сучасна освітня реальність ставить перед педагогом високі вимоги: учитель сьогодні є не лише ретранслятором знань, а й емоційною опорою для учнів та модератором складних соціальних комунікацій. Така багатофункціональність діяльності у поєднанні з цифровізацією та дистанційним навчанням створює надмірне психоемоційне навантаження, що призводить до формування синдрому професійного вигорання. Цей процес є поступовою реакцією на хронічний робочий стрес і нестачу ресурсів для відновлення.

Мета роботи – узагальнити психологічні особливості вигорання педагогів та емпірично дослідити його прояви в умовах сучасної школи.

Методи та база дослідження. Дослідження проводилося на базі початкової школи «Турбота» (м. Київ). Вибірку склали 23 педагоги (вчителі початкових класів, вчителі-«предметники», вихователі групи продовженого дня, практичний психолог). Для діагностики використовували адаптований опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), що діагностує три складові вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

Результати дослідження. Професійне вигорання розглядається як складний деструктивний стан, що містить три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень. Результати проведеного обстеження зафіксували високу напруженість за кожним із компонентів (табл. 1).

Таблиця 1. Результати діагностики професійного вигорання педагогів (n=23)

Показник	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	3 (13,0%)	10 (43,5%)	10 (43,5%)
Деперсоналізація	8 (34,8%)	10 (43,5%)	5 (21,7%)
Редукція професійних досягнень	6 (26,1%)	12 (52,2%)	5 (21,7%)

Аналіз результатів свідчить про значну психоемоційну напруженість у колективі: 43,5% респондентів (10 осіб) демонструють високий рівень емоційного виснаження, що свідчить про стан хронічної втоми та втрату емоційного ресурсу для взаємодії з учнями.

Показники деперсоналізації середнього (43,5%, n=10) та високого (21,7%, n=5) рівнів вказують на те, що більшість педагогів використовують емоційне дистанціювання як підсвідому стратегію захисту від надмірних соціальних контактів у професійному середовищі.

Зниження відчуття професійної ефективності (редукція досягнень) зафіксовано у 73,9% опитаних (сумарно середній та високий рівні). Це

свідчить про тенденцію до знецінення власних здобутків та зростання почуття некомпетентності під впливом тривалого стресу.

Отримані результати підтверджують необхідність подальшого комплексного аналізу та розробки психопрофілактичних заходів.

Висновки. Професійне вигорання педагогів є складним і багаторівневим явищем, що формується під впливом як особистісних, так і соціально-організаційних чинників, при цьому його основними проявами є емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності. Ключову роль у виникненні вигорання відіграє невідповідність між вимогами професійної діяльності та внутрішніми ресурсами педагога. Водночас наявність підтримки, розвиток емоційної компетентності та стресостійкості здатні значно знизити ризик цього явища. У сучасних умовах реформування освіти проблема вигорання потребує системного підходу до її вирішення. Впровадження психологічної підтримки, створення сприятливого освітнього середовища та розвиток особистісних ресурсів педагогів є необхідними умовами збереження їх професійного здоров'я та ефективності діяльності.

Література:

1. Андрусик О. О. Емоційне вигорання педагогів / *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни: матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів»*, 21 квітня 2023 р. Умань, 2023. С. 75–76. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi75/0056136.pdf>
2. Дистанційне навчання як чинник професійного вигорання педагогів / І. Остополец, А. Соломаха, Н. Кучеренко, С. Кучеренко. *Psychology Travelogs*. 2025. № 1. С. 243–253. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-1-25>.
3. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2020. Вип. 11. С. 57–66. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2020_11_7 (дата звернення: 30.03.2026).
4. Зачепа А. М., Микитюк О. М., Сельменська З. М. Проблематика емоційного вигорання в освітньому середовищі. *Наукові записки [Української академії друкарства]*. 2021. № 1. С. 183–191.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Інна Дейніченко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»,
Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність питання. Креативність розглядається як одна з ключових компетентностей, і в сучасному освітньому середовищі зростає потреба у формуванні особистості, здатної до творчого мислення, самостійного прийняття рішень та адаптації до змінених умов життя. Дошкільний вік є первинним періодом розвитку креативного мислення, після чого саме в цьому періоді формуються уява, мовлення, емоційна сфера та пізнавальна активність дитини на велику кількість досліджень, питання про те, як розвивати креативність у дітей дошкільного віку, потребує більш детального дослідження, особливо використання нових технологій у навчанні.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей розвитку креативного мислення у дітей дошкільного віку та визначенні психолого-педагогічних умов, що сприяють ефективному розвитку цієї здатності.

Результати дослідження. Креативного мислення – здатність людини створювати нові, нестандартні ідеї, використовувати нестандартні рішення та бути гнучкою під час процесу мислення [1]. У дошкільному віці це має свої особливості, пов'язані з віковими та психологічними характеристиками розвитку дитини.

За твердженням О. Белової, дошкільний вік вважається «золотим періодом» розвитку креативності дитини, адже саме в цей час її винахідливість практично не має меж. Творчість є радше характерною рисою психічного розвитку дошкільників, ніж їхньою індивідуальною особливістю. Психолог Е. Торенс також підкреслює, що дошкільний вік є піковим періодом формування креативності, оскільки саме тоді спостерігається її масовий прояв, який відображає природну поведінку дітей і ще не обмежений стереотипами [3, с. 79].

Тісний зв'язок креативності з уявою є однією з провідних характеристик. Уява є основою творчої діяльності дошкільників, надаючи їм здатність фантазувати та створювати нові ідеї та ситуацію. Діти цього віку сприймають світ через емоції та переживання, тому емоційна насиченість діяльності є важливою частиною творчого мислення [2].

На думку Н. Гнатко, розвиток дитячої креативності відбувається поетапно – від простого наслідування до справжньої творчості. Дослідник припускає існування двох рівнів креативності: потенційного та актуального. Потенційна креативність відображає готовність особистості до формування актуальної креативності та прояву власної творчої активності [3, с. 83].

Провідною діяльністю для дошкільників є гра, яка є місцем засобом розвитку творчого мислення. Сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям створити нові ситуації, поєднуючи елементи досвіду, які вони вже знають. Це розвиває їхню здатність до імпровізації, гнучкості та оригінальності. Художньо-продуктивні види діяльності, такі як малювання, ліплення, аплікація та конструювання, сприяють самовираженню дитини та розвитку її творчих здібностей. Завдяки цьому розвивається здатність створювати нові продукти, що є показником креативності [1].

Ефективні психолого-педагогічні підходи до розвитку креативного мислення включають: створення предметно-просторового середовища; підтримує ініціативу та самостійність дітей; використання відкритих ресурсів, завдання, які є складними та творчими; використання інтерактивних, ігровий і дослідницький підхід до навчання; створення емоційно позитивного середовища взаємодії; унікальний підхід до кожної дитини. Важливо, щоб педагоги сприяли творчому розвитку дитини, не лише передаючи інформацію, але й заохочуючи до досліджень, експериментів і творчості [2].

Висновок. Творче мислення є важливою частиною психічного розвитку дитини дошкільного віку, і воно розвивається в різних видах діяльності, зокрема в грі та творчій діяльності. Педагогічний вплив, який є цілеспрямованим, включає створення оптимальних умов для творчої активності дитини та підтримку її творчих зусиль. Дослідження, які будуть проведені в майбутньому, повинні спрямувати свою увагу на розробку нових підходів до розвитку творчого мислення у дошкільників, які будуть адаптовані.

Література:

1. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
2. Демченко Ю., Нікітіна О. Особливості розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. *Scientific Collection «InterConf» : Theory and practice of science*. 2021. №42. С. 334-342.
3. Зозуля І.М. Особливості креативності дітей дошкільного віку: аналіз механізмів прояву. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Харків : КЦ ФОП Іванової М.А., 2020. Том. IV. Психологія розвитку дошкільника. Випуск 16. С. 75-88.

ВПЛИВ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ТРУДОГОЛІЗМУ НА РОЗВИТОК ПРОКРАСТИНАЦІЇ

Єлизавета Демура

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к. психол. н., доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Проблема впливу перфекціонізму та трудоголізму на розвиток прокрастинації є надзвичайно актуальною у сучасній психологічній науці. Це зумовлено тим, що прокрастинація сьогодні розглядається не лише як проблема організації часу, а як складне психологічне явище, пов'язане з емоційною регуляцією, самоконтролем і особистісними рисами. Дослідження показують, що прокрастинація широко поширена серед студентів і працюючого населення та негативно впливає на академічну успішність, професійну діяльність і психічне благополуччя.

Особливого значення набуває вивчення перфекціонізму як фактора прокрастинації, оскільки прагнення до ідеального результату часто супроводжується страхом помилки та невдачі. Саме ці механізми можуть призводити до відкладання виконання завдань. Наукові дані підтверджують, що перфекціоністичні установки, особливо пов'язані з тривогою і самокритикою, прямо пов'язані з прокрастинаційною поведінкою.

Не менш важливою є роль трудоголізму, який, попри зовнішню продуктивність, пов'язаний із внутрішнім напруженням, виснаженням і

неефективними стратегіями саморегуляції. Дослідження показують, що трудоголізм тісно пов'язаний із перфекціонізмом і може виступати як фактор ризику формування дезадаптивної поведінки, зокрема прокрастинації.

Таким чином, актуальність теми зумовлена необхідністю комплексного аналізу взаємозв'язку між цими явищами для розробки ефективних психологічних інтервенцій, спрямованих на підвищення саморегуляції та психологічного благополуччя.

Проблема взаємозв'язку перфекціонізму та прокрастинації активно досліджується як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями.

Серед зарубіжних дослідників вагомий внесок зробили Пол Х'юїтт (Paul Hewitt) та Гордон Флетт (Gordon Flett), які розробили багатовимірну модель перфекціонізму та показали його зв'язок із тривожністю, страхом невдачі і прокрастинацією. Їхні ідеї розвивають сучасні дослідники, зокрема Martin M. Smith, Donald H. Saklofske, Lital Yosorov, які вивчають когнітивні механізми (наприклад, страх помилки) як медіатори між перфекціонізмом і прокрастинацією [2, с. 140].

Значний внесок у дослідження прокрастинації зробили також Piers Steel, який розглядає її як проблему саморегуляції, та Fuschia Sirois, яка підкреслює роль емоційної регуляції і самокритики. У контексті поєднання перфекціонізму і прокрастинації важливими є роботи Christiane Steinert, Nikolas Heim та Falk Leichsenring, які узагальнили сучасні підходи до вивчення цих феноменів.

Щодо трудоголізму, його взаємозв'язок із перфекціонізмом досліджували Spence і Robbins, а також сучасні автори, які довели, що перфекціоністичні установки можуть виступати предикторами трудоголізму та пов'язаних із ним психологічних труднощів.

У сучасних емпіричних дослідженнях (наприклад, Parvin Rezaei-Gazki, Mehran Ilaghi, Nahid Masoumian) також підтверджується, що

перфекціонізм і тривожність є значущими предикторами академічної прокрастинації.

Метою дослідження є теоретичний аналіз взаємозв'язку між перфекціонізмом, трудоголізмом та прокрастинацією, а також визначення психологічних чинників їх взаємодії.

Результати дослідження. На сьогодні у психологічній науці накопичено значну кількість досліджень, які переважно підтверджують наявність зв'язку між перфекціонізмом і прокрастинацією. Один із перших наукових інтересів до цієї проблематики пов'язують із Джозефом Феррарі, який ще у 1992 році встановив, що рівень прокрастинації є вищим у осіб із вираженим перфекціонізмом порівняно з тими, хто не має таких рис. Дослідник також підкреслював, що важливим чинником відкладання справ виступає страх невдачі, особливо за умов самоспрямованого та соціально орієнтованого перфекціонізму.

Подібної позиції дотримуються Мартін Ентоні та Річард Свінсон, які вважають, що недосяжність ідеалу змушує перфекціоністів уникати виконання завдань у разі сумнівів щодо можливості досягти бажаного результату. У свою чергу, Джеймс Перрі зазначає, що перфекціонізм значною мірою сприяє виникненню прокрастинації, оскільки часто пов'язаний із нереалістичними очікуваннями та орієнтацією на уявний «ідеальний результат» [3, с. 115].

Американські науковці Кеннет Райс, Кетрін Річардсон та Деніел Кларк у своїх лонгітюдних дослідженнях звертали увагу на співвідношення невротичного перфекціонізму та прокрастинації і виявили певну незалежність цих феноменів. Водночас результати дослідження Х. МакКейб-Беннет продемонстрували наявність позитивного зв'язку між рівнем перфекціонізму і схильністю до зволікання.

За результатами досліджень М. В. Ларських встановлено, що прагнення відповідати очікуванням оточення підвищує ймовірність прокрастинаційної поведінки, що свідчить про позитивну кореляцію між соціально орієнтованим перфекціонізмом і зволіканням, тоді як зв'язок із самоспрямованим перфекціонізмом не підтверджується.

Узагальнюючи підходи більшості науковців, можна зазначити, що для перфекціоніста-прокрастинатора характерна установка: якщо результат не буде ідеальним, краще не розпочинати діяльність взагалі. Це супроводжується завищеними вимогами до себе та неадекватною оцінкою власних можливостей, що ускладнює досягнення поставлених цілей.

У сучасних дослідженнях також розрізняють адаптивний («нормальний») і дезадаптивний («невротичний») перфекціонізм. Саме останній, як підкреслює М. Кисельова, найбільш тісно пов'язаний із прокрастинацією, оскільки супроводжується високою тривожністю, страхом помилок, низькою самооцінкою, песимізмом та схильністю до мислення за принципом «все або нічого».

Зволікання, попри короткочасне полегшення, має негативні наслідки для особистості: воно знижує ефективність діяльності, посилює тривожність і підриває самооцінку. Особливо це характерно для тих, хто відкладає справи через страх невдачі, а не через небажання діяти.

У цьому контексті З. Оніпко довела, що перфекціонізм і прокрастинація є взаємопов'язаними явищами: прагнення до недосяжних стандартів у поєднанні зі страхом оцінювання з боку інших може блокувати діяльність і провокувати її відкладання [1, с. 508].

Загалом сучасні наукові підходи розглядають перфекціонізм як складний багатовимірний конструкт, що включає високі стандарти, самокритичність і орієнтацію на соціальне схвалення, тоді як

прокрастинація трактується як комплексне явище, яке поєднує поведінкові, когнітивні та емоційні компоненти і проявляється у свідомому відкладанні важливих завдань попри очікувані негативні наслідки.

Отже, попри існування різних наукових позицій, більшість досліджень підтверджує наявність зв'язку між перфекціонізмом і прокрастинацією, причому найбільш значущу роль у цьому взаємозв'язку відіграють саме дезадаптивні, соціально зумовлені аспекти перфекціонізму.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що перфекціонізм, трудоголізм і прокрастинація є тісно взаємопов'язаними психологічними феноменами, які суттєво впливають на ефективність діяльності особистості. Перфекціонізм має амбівалентний характер: з одного боку, він сприяє досягненню високих результатів, а з іншого – зумовлює страх помилок, надмірну самокритичність і, як наслідок, відкладання виконання завдань. Найбільш виражений вплив на формування прокрастинації має соціально обумовлений перфекціонізм, який пов'язаний із орієнтацією на зовнішню оцінку та прагненням уникнути критики.

Трудоголізм, у свою чергу, не завжди забезпечує підвищення продуктивності, оскільки може супроводжуватися заміщенням важливих завдань другорядними та призводити до емоційного виснаження. Прокрастинація виникає під впливом комплексу чинників, серед яких провідними є страх невдачі, тривожність, завищені стандарти та внутрішні конфлікти особистості. Отже, взаємодія перфекціонізму і трудоголізму може як стимулювати діяльність, так і сприяти формуванню прокрастинаційної поведінки.

Література:

1. Бабатіна С.І. Дослідження феномену прокрастинації в організації часу життя студента. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. Херсон. 2014. С. 507–512
2. Рудоманенко Ю. Психологічні особливості прокрастинації особистості: позитивні та негативні прояви і наслідки : дис...на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія, 05 Соціальні і поведінкові науки / Юлія Рудоманенко; наук. кер. М. Й. Казанжи. Одеса : ПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2023. 271 с.
3. Шупта І. М. Вплив перфекціонізму та трудоголізму на прояви прокрастинації в роботі публічного службовця. *Держава та регіони. Серія: Публічне управління і адміністрування*. 2022. № 2 (76). С. 107-115. DOI: <https://doi.org/10.32840/1813-3401.2022.2.18>

УДК 159.922.7:159.954

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Анна Єпіфанова,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. У сучасних умовах розвитку суспільства особливої значущості набуває формування креативної особистості, здатної до нестандартного мислення, самостійного прийняття рішень і творчого підходу до діяльності. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку креативності, оскільки саме в цей час активно формуються пізнавальні процеси, уява та творче мислення. Водночас освітня практика не завжди достатньо орієнтована на розвиток творчого потенціалу дітей, що зумовлює необхідність дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у цьому віці.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку.

Результати дослідження. Розвиток креативності у молодшому

шкільному віці є важливим етапом становлення особистості дитини, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток пізнавальних процесів, мислення, уяви та мовлення. Молодший шкільний вік вважається сенситивним для формування творчих здібностей, адже діти зберігають природну допитливість, відкритість до нового досвіду та схильність до фантазування. Це створює сприятливі умови для розвитку креативності за наявності відповідної підтримки з боку дорослих і освітнього середовища.

Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Учений вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення. Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення [2, с. 7]. У психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості [2, с. 11].

Креативність молодшого школяра, за визначенням Т. Воробйової, – це загальна характеристика особистості учня, яка виявляється, передусім, у навчально-пізнавальній діяльності й зумовлює творчу спрямованість дитини, її здатність до самостійного вибору оптимального та оригінального шляху вирішення навчальних завдань, створення нових ідей, продуктів, новизна яких може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Ядро креативності учня початкової школи утворюють креативні здібності, які є складовою загальних здібностей особистості й виявляються у творчому підході до навчально-пізнавальної діяльності, пізнавальній активності, критичності тощо [3, с. 152].

Дослідник В. Павленко зауважує, що для розвитку креативності важливо зважати на вікові особливості дітей молодшого шкільного віку. Так, учні з високим рівнем креативності відзначаються високою працездатністю, проявляють ініціативу та самостійність у виконанні творчих завдань. Їхні ідеї й проєкти вирізняються оригінальністю, вони здатні тривалий час зосереджуватися та швидко й ґрунтовно засвоюють новий навчальний матеріал. Молодші школярі із середнім рівнем креативності мають помірну працездатність, зазвичай виявляють ініціативу після стимулювання з боку вчителя, їхня увага нестійка. Під час виконання завдань вони часто звертаються за порадою до дорослих або однолітків, поєднують відтворювальну і творчу діяльність, здатні фантазувати, однак їхнім ідеям бракує новизни, і вони можуть вагатися при їх висловленні. Для дітей із низьким рівнем креативності характерні низька працездатність, відсутність ініціативи у висуванні ідей, неухважність. Вони переважно діють за зразком, відчують труднощі в засвоєнні нового матеріалу та схильні наслідувати ідеї інших [3].

Важливу роль у розвитку креативності відіграє уява, яка в цьому віці активно формується і дозволяє дитині створювати нові образи, поєднувати відомі елементи в незвичні комбінації, виходити за межі стандартного мислення. Через ігрову діяльність, малювання, конструювання та інші види творчої активності діти мають можливість реалізовувати свій творчий потенціал і самовиражатися.

Особливості мислення молодших школярів також сприяють розвитку креативності. У цей період відбувається поступовий перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що розширює можливості для творчого оперування ідеями. Водночас важливими характеристиками креативного мислення є гнучкість, оригінальність, швидкість генерування ідей та здатність знаходити різні варіанти

розв'язання завдань. Однак традиційна система навчання, орієнтована на отримання правильної відповіді, інколи може стримувати прояви творчості [1].

Навчальна діяльність, яка стає провідною у цьому віці, має як позитивний, так і обмежувальний вплив на розвиток креативності. З одного боку, вона сприяє розвитку мислення, мовлення та накопиченню знань, а з іншого – за умов надмірної стандартизації може знижувати рівень творчої ініціативи. Ефективний розвиток креативності можливий за використання творчих завдань, проблемного навчання, інтерактивних методів та інтеграції гри і мистецтва в освітній процес.

Емоційно-мотиваційна сфера дитини є важливим чинником розвитку креативності. Позитивні емоції, інтерес до діяльності, внутрішня мотивація та відчуття успіху стимулюють творчу активність. Діти, які не бояться помилок і отримують підтримку, значно частіше проявляють оригінальність і ініціативність.

Індивідуальні особливості дітей також суттєво впливають на розвиток креативності. Рівень інтелектуального розвитку, темперамент, самооцінка, стиль сімейного виховання та можливості для самовираження визначають своєрідність проявів творчих здібностей. Кожна дитина має власний темп розвитку та унікальні способи творчого мислення [1].

Важливу роль у формуванні креативності відіграють дорослі – вчителі та батьки. Підтримка ініціативи, заохочення нестандартних ідей, створення атмосфери довіри та психологічної безпеки сприяють розвитку творчого потенціалу дитини. Водночас надмірна критика, орієнтація лише на оцінку результату, шаблонність навчання та страх помилитися можуть гальмувати розвиток креативності.

Висновки. Отже, розвиток креативності у молодшому шкільному віці є складним, багатогранним процесом, що залежить від поєднання

вікових можливостей дитини, умов навчання та соціального оточення. Найбільш ефективно креативність розвивається в умовах підтримки, свободи самовираження та використання творчо орієнтованих педагогічних підходів. Саме в цей період закладається основа для формування творчої, активної та самостійної особистості.

Література:

1. Дорофей С.В., Чайковська О.М. Психологічні особливості розвитку креативності в молодшому шкільному віці. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 1. Т. 2. С. 43-47.
2. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: монографія / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
3. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблеми освіти: наук-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип. 85. С. 152-158.

УДК 159.944:378.12

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

Карина Закала

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Динамічні зміни в системі вищої освіти та зростання вимог до кваліфікації науково-педагогічних працівників зумовлюють гостру потребу в дослідженні чинників, що впливають на їхню професійну ефективність. У сучасних умовах викладач ЗВО має бути не лише транслятором знань, а й активним дослідником та рольовою моделлю для студентів. Проте постійне психоемоційне навантаження часто призводить до розвитку професійного вигорання, яке деструктивно впливає на мотивацію досягнень — ключовий рушій кар'єрного зростання та якості викладання.

Взаємозв'язок цих явищ є критичним: вигорання знижує прагнення викладача до наукового саморозвитку та якісної підготовки майбутніх фахівців. Це створює негативний «ланцюговий ефект», адже низька вмотивованість педагога безпосередньо позначається на студентах: знижується рівень академічної успішності через формальний підхід до викладання; втрачається пізнавальний інтерес та мотивація до навчання у студентів; погіршується психологічний клімат, що може негативно впливати на професійну самооцінку майбутніх спеціалістів.

З огляду на це, виявлення глибинних зв'язків між емоційним виснаженням та мотиваційною сферою викладачів є необхідною умовою для розробки ефективних методів профілактики вигорання та стимулювання професійного успіху в академічному середовищі.

Мета дослідження – здійснити теоретико-емпіричний аналіз двостороннього взаємозв'язку між професійним вигоранням та мотивацією досягнень викладачів ЗВО, виявивши роль внутрішньої мотивації як ресурсу психологічної стійкості та захисного чинника проти емоційного виснаження.

Взаємозв'язок професійного вигорання і мотивації домагань у викладачів ЗВО є складним і двостороннім: кожен із цих феноменів може як підсилювати, так і послаблювати інший. Дослідження показують, що зниження внутрішньої мотивації та домінування зовнішніх стимулів (контроль, оцінювання, матеріальні фактори) підвищує ризик емоційного виснаження та розвитку вигорання у педагогічних працівників [1].

Професійне вигорання це стан емоційного, фізичного та когнітивного виснаження, який виникає внаслідок тривалого стресу на роботі. Основними компонентами професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень.

Мотивація досягнень – це прагнення людини досягати успіху, ставити цілі та долати труднощі, яка включає рівень домагань, орієнтацію на успіх або уникнення невдач та самооцінку.

Високий рівень мотивації досягнення може виступати чинником ризику розвитку професійного вигорання. Зокрема у випадках, коли викладач орієнтується на надмірно високі стандарти, схильний до перфекціонізму та бере на себе значний обсяг професійних обов'язків, це призводить до перевантаження і формування стану хронічного стресу. У таких умовах зростає ймовірність виникнення емоційного виснаження як ключового компонента вигорання [3].

Особливо вразливими до цього процесу є молоді викладачі, особи з вираженими перфекціоністськими установками, а також ті, для кого характерний високий рівень внутрішньої мотивації та прагнення до професійного самоствердження. Також слід враховувати вже наявне у викладача професійне вигорання та як воно впливає на мотивацію досягнень.

Сформований синдром професійного вигорання негативно впливає на мотиваційну сферу особистості викладача. Зокрема, він супроводжується зниженням енергетичних ресурсів, втратою інтересу до професійної діяльності та зменшенням рівня самооцінки. У результаті цього відбувається зниження рівня домагань, що проявляється в уникненні складних професійних завдань, зменшенні ініціативності та прагнення до досягнення високих результатів.

Також важливо враховувати позитивні аспекти взаємодії цих двох факторів, адже оптимальний рівень мотивації виступає важливим чинником запобігання розвитку професійного вигорання у викладачів закладів вищої освіти. Зокрема, наявність реалістичних цілей, збалансованого співвідношення між професійною діяльністю та відпочинком, а також домінування внутрішньої мотивації без

надмірного зовнішнього тиску сприяють підтриманню психологічного благополуччя особистості.

Дослідження проводилося науковцями Київського національного університету імені Тараса Шевченка Т. Яблонською та А. Шевчук. У дослідженні взяли участь викладачі та інші педагогічні працівники різного віку та з різним професійним стажем. Така вибірка дала змогу проаналізувати особливості впливу мотиваційних чинників на прояви професійного вигорання в умовах реальної професійної діяльності.

Емпіричні дані було отримано за допомогою психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня професійного вигорання, а також опитувальників для оцінювання внутрішньої та зовнішньої мотивації й мотивації досягнення (домагань). Для обробки результатів застосовувалися методи математичної статистики, зокрема кореляційний аналіз.

За результатами дослідження було встановлено наявність значущого зв'язку між особливостями мотиваційної сфери та рівнем професійного вигорання. Зокрема, зниження внутрішньої мотивації супроводжується посиленням емоційного виснаження та зростанням деперсоналізації, що свідчить про вищий рівень вигорання у працівників із втратою професійного інтересу.

Водночас доведено, що внутрішня мотивація виконує захисну функцію: високий рівень професійного інтересу, прагнення до самореалізації та мотивації досягнення пов'язаний зі зниженими проявами вигорання та підвищеною ефективністю професійної діяльності. Отже, мотивація домагань може розглядатися як важливий ресурс психологічної стійкості.

Виявлено також, що переважання зовнішньої мотивації (орієнтація на контроль, зовнішні вимоги та матеріальне стимулювання) асоціюється з підвищеним рівнем стресу, емоційним виснаженням і

зниженням задоволеності професійною діяльністю. Крім того, встановлено двосторонній характер взаємозв'язку між змінними: не лише мотивація впливає на рівень вигорання, але й сам процес вигорання призводить до зниження мотиваційних показників, формуючи замкнене коло взаємного підсилення негативних тенденцій [2].

Отримані дані свідчать, що мотивація досягнення є одним із ключових чинників професійного благополуччя педагогічних працівників. Внутрішня мотивація виступає як психологічний ресурс, що сприяє подоланню стресових навантажень і виконує захисну функцію щодо розвитку вигорання. Натомість домінування зовнішніх мотивів підвищує стресогенність професійної діяльності.

Отже, взаємозв'язок професійного вигорання та мотивації досягнень у викладачів ЗВО має складний циклічний характер, де внутрішня мотивація виступає базовим ресурсом психологічної стійкості, тоді як переважання зовнішніх стимулів та надмірний перфекціонізм суттєво підвищують ризик емоційного виснаження. Сформований синдром вигорання не лише деструктивно впливає на якість викладання, а й призводить до зниження рівня домагань та професійної ініціативності, створюючи «замкнене коло» взаємного підсилення негативних тенденцій. Оптимальним шляхом збереження професійного благополуччя педагога є підтримка високого рівня внутрішнього інтересу до діяльності та формування реалістичних професійних цілей, що дозволяє мінімізувати стресогенний вплив середовища та запобігти деперсоналізації.

Література:

1. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 2. С. 30–38. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-4>
2. Яблонська Т. М., Шевчук А. В. Мотивація як чинник професійного вигорання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*.

УДК 159.9.072:316.6

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Віра Калініченко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Студентська група є важливим соціальним середовищем, де формуються міжособистісні стосунки, визначається соціальний статус кожного з її членів, а також задовольняються основні потреби у спілкуванні та приналежності. Соціальний статус, який відображає рівень прийняття або неприйняття індивіда групою, є важливим фактором психологічного благополуччя людини. Особи з високим соціальним статусом мають широкі соціальні зв'язки та підтримку, тоді як студенти з низьким статусом частіше відчувають ізоляцію, брак спілкування та емоційну самотність.

Самотність є мимовільною та пов'язана зі значними ризиками для фізичного та психічного здоров'я. Незважаючи на свій вплив на громадське здоров'я, самотність молоді залишається недостатньо визнаною, що вимагає більш структурного аналізу.

Мета дослідження: проаналізувати поняття самотності молоді з різним соціометричним статусом в студентській групі.

Результати дослідження. Різні соціальні переходи відбуваються на різних етапах життя. Перехід зі старшої школи до університету

вважається важливою подією в пізньому підлітковому віці та пов'язаний із соціальними та структурними змінами, що впливають на розпорядок дня, стосунки, ролі та припущення. Самотність є необхідною складовою самопізнання, самовизначення, реалізації творчого потенціалу та особистісного росту людини. Це означає, що усамітнення ефективно та позитивно впливає на діяльність особистості.

Однією з найважливіших проблем для соціологів, психологів та педагогів є проблема зміни системи цінностей серед студентської молоді. Стан самотності має різні нюанси та відтінки, і кожна людина визначає його залежно від складності почуттів, думок та дій. Нормативні уявлення про те, якими мають бути стосунки, також можуть впливати на переживання самотності **[Error! Reference source not found.]**.

Позитивне ставлення молоді до самотності має конструктивний зміст та мотивацію, оскільки дозволяє людині самостійно вирішувати свої інтереси, уподобання та потреби й відкриває можливості самопізнання та самовизначення. Студенти більш схильні до почуття самотності через труднощі з адаптацією до нових ситуацій та встановленням нових соціальних контактів, а також через відірваність від близьких стосунків [1]. Студенти університетів особливо вразливі протягом першого навчального року, оскільки вони стикаються з підвищеним академічним тиском, труднощами переїзду та необхідністю створювати нові соціальні мережі [7]. Молодь дуже різниться за ступенем своєї «належності» до групи. Одні зосереджуються насамперед на зовнішньому вигляді та одязі: одягатися як усі, виглядати як усі, для молоді найважливіше, думати та діяти як усі, для інших це хобі, мода. Ще інші повністю поглинаються групою, без неї здається, що вони не можуть існувати [3].

Студенти з вищим соціометричним статусом, як правило, мають

більш розвинені системи соціальної взаємодії та відчують підтримку, прийняття та потребу в групі. Це зменшує ймовірність самотності або пом'якшує тяжкість ситуації. Вони легше долають труднощі адаптації та мають краще психічне здоров'я. І навпаки, студенти з низьким соціометричним статусом можуть відчувати труднощі в спілкуванні, брак емоційної підтримки та почуття відторгнення. Це призводить до постійного переживання самотності, яке може супроводжуватися низькою самооцінкою, тривогою, невпевненістю та соціальною ізоляцією [4]. Водночас цей зв'язок є двонаправленим: статус не лише впливає на рівень самотності, але й самотність може знижувати соціальну мобільність студентів, перешкоджати спілкуванню та, як наслідок, погіршувати їхнє становище в групі.

Наслідки самотності для психічного здоров'я є однаково серйозними, охоплюючи підвищений ризик тривоги, депресії та суїцидальних думок [6]. Молоді люди, які відчують самотність, повідомляють про вищі показники самоушкодження. Хронічна самотність також пов'язана з довгостроковими наслідками для здоров'я, включаючи серцево-судинні захворювання, когнітивне зниження та підвищення смертності. Вирішення проблеми самотності в ранньому віці може бути пов'язане з кращими довгостроковими наслідками для здоров'я, потенційно знижуючи ризик таких станів, як серцево-судинні захворювання, когнітивне зниження та підвищення смертності.

Висновки. Самотність є значним емоційним переживанням у шкільному житті підлітків, хоча з освітньої точки зору воно залишається мало розглянутим. Представлений тут аналіз показує, що її невидимість частково впливає з підходів до співіснування, зосереджених на регулюванні поведінки, а не на розумінні суб'єктивних переживань, що переносить проблему з особистості до

соціальної сфери. Характер міжособистісних стосунків у студентських групах безпосередньо впливає на психологічне благополуччя підлітків, формування самооцінки та рівень соціальної адаптації. Таким чином, соціометричний статус є важливим фактором, що визначає характеристики переживання самотності, і його також слід враховувати в процесі надання психологічної підтримки студентам для запобігання негативним емоційним станам та сприяння розвитку особистісної гармонії.

Література:

1. Магдисюк Л., Притка І. Психологічні особливості прояву самотності у юнацькому віці. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. пр. Рівне, 2020. Вип. 14. С. 136–143.
2. Свендсен Л. Філософія самотності. Львів : Видавництво Анетти Антоненко, 2017. 208 с.
3. Федотова Т. В. Проблема переживання самотності особистістю в умовах військових дій (на прикладі емпіричного дослідження студентів психологів). *Наукові перспективи*. 2022. № 5 (23). С. 551–563.
4. Álvarez-Ramos E., Heredia-Ponce H., Romero-Oliva M. Generation Z and Social Networks. A view from adolescents in Spain. *Revista Espacios*. 2019. URL : <https://surl.li/wtwurn>
5. DeWall CN, Pond Jr RS. Loneliness and smoking: The costs of the desire to reconnect. *Self Identity*. 2011. №10(3). P. 375–85.
6. Mann F., Wang J., Pearce E. et al. Loneliness and the onset of new mental health problems in the general population. *Soc. Psychiatry Psychiatr. Epidemiol*. 2022. №57. P. 2161–2178.
7. Pearce E., Myles-Hooton P., Johnson S., Hards E., Olsen S. Clisu D. et al. (20. Loneliness as an active ingredient in preventing or alleviating youth anxiety and depression: a critical interpretative synthesis incorporating principles from rapid realist reviews. *Transl. Psychiatry*. 2021. №11. P. 628.
8. Zebhauser A., Hofmann-Xu L., Baumert J., Häfner S., Lacruz M., Emeny R. How much does it hurt to be lonely? Mental and physical differences between older men and women in the KORA-Age Study. *Int J Geriatr Psychiatry*. 2014. №29(3). P. 245–252.

УДК: 159.9:37.018.43

**ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ
СЕРЕДНЬОГО ВІКУ У ПРАЦІВНИЦЬ САНАТОРІЮ
«СОСНОВИЙ БІР»**

Карина Калюжна,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність теми дослідження обумовлена необхідністю глибокого розуміння психологічних механізмів, що визначають переживання кризи середнього віку у жінок, зокрема ролі самооцінки як ключового регулятора емоційного та когнітивного реагування на життєві зміни. Середній вік характеризується значними трансформаціями особистісного, соціального та професійного порядку, які часто супроводжуються внутрішніми конфліктами, переоцінкою досягнень та життєвих цінностей, а також підвищеною емоційною вразливістю. В таких умовах проблема визначення факторів, що впливають на стійкість жінки до кризових станів, набуває особливої актуальності.

Перехід від одного вікового етапу до іншого часто супроводжується віковими кризами. Кризу можна розглядати як специфічне явище в життєвому шляху особистості, що поєднує дві протилежні тенденції: руйнування застарілих структур та одночасне формування нового, цілісного та гармонійного досвіду. Цей період характеризується посиленою опозицією до минулого і тривожним очікуванням майбутнього, яке ще невідоме та непевне [1].

Проблема, на яку орієнтоване дослідження, полягає у

недостатньому вивченні специфіки взаємозв'язку між рівнем самооцінки та переживанням кризи середнього віку у жінок.

Метою дослідження є системне вивчення впливу рівня самооцінки на переживання кризи середнього віку у жінок, зокрема визначення закономірностей взаємозв'язку між когнітивно-афективними характеристиками самооцінки та проявами кризових станів, а також оцінка її функції як психологічного ресурсу, що сприяє адаптації та емоційній стабільності в умовах життєвих трансформацій.

Вікові кризи можуть проявлятися як короткочасні переживання або затягуватися, трансформуючись у тривалий негативний стан. Особливо складні життєві проблеми здатні перетворити вікову кризу на затяжну фазу з ускладненим перебігом. Незважаючи на це, усі вікові кризи мають спільну основу, а саме радикальні зміни у способі життя та діяльності людини, тоді як причини їх виникнення і шляхи подолання залежать від конкретної стадії життя та індивідуальних особливостей особистості [2]. В сучасних наукових дослідженнях криза середнього віку розглядається як етап глибокої саморефлексії, який супроводжується переоцінкою життєвих досягнень, зіткненням зі старінням, незадоволеними прагненнями та зміною пріоритетів. Деякі дослідники порівнюють цей період із емоційними коливаннями підліткового віку, тоді як інші підкреслюють його залежність від соціальних та історичних умов. Для одних це час особистісного зростання та поглиблення самосвідомості, а для інших – період застою, який визначається здатністю ефективно долати труднощі та адаптуватися до змін [3].

Діагностика рівня самооцінки жінок середнього віку є важливим напрямом психологічного аналізу, оскільки саме цей життєвий етап супроводжується суттєвими особистісними трансформаціями та змінами соціальних ролей, що безпосередньо впливають на

самосприйняття. Самооцінка виступає важливим психологічним ресурсом, який визначає здатність особистості адаптуватися до нових умов, долати кризові періоди та зберігати емоційну стабільність.

Таблиця 1.

**Результати оцінювання рівня самооцінки
за шкалою Розенберга**

Рівень самооцінки	Кількість респонденток (n)	Відсоток (%)	Середній сумарний бал
Високий	18	36 %	33,2
Середній	19	38 %	24,4
Низький	13	26 %	17,5
Разом	50	100%	25,2

За результатами дослідження, проведеного із застосуванням шкали Розенберга, встановлено, що найбільша частка респонденток (38%) має середній рівень самооцінки із середнім показником 24,4 бала. Високий рівень самооцінки зафіксовано у 36% жінок (середній бал – 33,2), тоді як 26% респонденток продемонстрували низький рівень (середній бал – 17,5). Загальний середній показник у вибірці становить 25,2 бала, що свідчить про переважання достатньо позитивного, хоча й неоднорідного самосприйняття.

Таблиця 2.

**Результати аналізу рівня самооцінки
за професійними групами**

Професійна група	Кількість респонденток (n)	Середній бал	Розподіл рівня самооцінки	Середній рівень самооцінки
Управлінський персонал	2	35,5	Високий – 100%	Високий
Медичний перс	12	34,3	Високий – 75%, Середній – 25%	Високий
Адміністративний персонал	8	29,4	Високий – 50%, Середній – 37,5%, Низький – 12,5%	Високий/ Середній
Реабілітаційно-оздоровчий персонал	10	27,2	Середній – 70%, Високий – 20%, Низький – 10%	Середній
Обслуговуючий персонал	12	21,6	Низький – 50%, Середній – 42%, Високий – 8%	Середній/ Низький
Допоміжний	6	16,3	Низький – 67%,	Низький

персонал			Середній – 33%	

Аналіз у розрізі професійних груп показав, що найвищі показники самооцінки характерні для управлінського та медичного персоналу. Зокрема, серед управлінців усі респондентки продемонстрували високий рівень самооцінки із середнім балом 35,5. У медичній сфері 75% жінок мають високий рівень, а 25% – середній, що також свідчить про загалом позитивне самосприйняття.

Адміністративний персонал характеризується більш варіативними результатами: половина респонденток має високий рівень самооцінки, понад третина – середній, і незначна частка – низький. У представниць реабілітаційно-оздоровчої сфери переважає середній рівень самооцінки (70%), що вказує на відносну стабільність, але ймовірність ситуативних коливань упевненості.

Натомість у обслуговуючого та допоміжного персоналу частіше фіксується знижений рівень самооцінки. Зокрема, серед обслуговуючого персоналу половина жінок має низький рівень, а серед допоміжного – таких уже дві третини. Це свідчить про більшу схильність до невпевненості, самокритичності та емоційної вразливості в цих групах.

Жінки з високим рівнем самооцінки (середній бал 34,1) демонструють впевненість у собі, позитивне ставлення до власних можливостей і здатність ефективно долати труднощі. Особи із середнім рівнем (середній бал 27,1) характеризуються загалом стабільним самосприйняттям, однак можуть переживати періодичні сумніви у власних силах. Респондентки з низькою самооцінкою (середній бал 17,3) відзначаються підвищеною самокритичністю та меншою психологічною стійкістю, що може ускладнювати переживання кризових періодів.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що самооцінка є важливим психологічним чинником, який впливає на особливості переживання кризи середнього віку у жінок. У вибірці переважають середній (38%) і високий (36%) рівні самооцінки, що свідчить про відносно достатню адаптованість більшості респонденток, однак наявність 26% жінок із низькою самооцінкою вказує на групу підвищеного ризику емоційних труднощів. Виявлено чіткий зв'язок між рівнем самооцінки та професійним статусом: вищі показники характерні для управлінського та медичного персоналу, що може бути зумовлено більшою самореалізацією та соціальним визнанням, тоді як нижчі – для обслуговуючого та допоміжного персоналу. Доведено, що високий рівень самооцінки сприяє емоційній стійкості, впевненості та ефективному подоланню кризових ситуацій, середній – забезпечує відносну стабільність, а низький пов'язаний із підвищеною самокритичністю та зниженими адаптаційними можливостями. Отже, самооцінка виступає важливим внутрішнім ресурсом особистості, а отримані результати підкреслюють необхідність психологічної підтримки жінок середнього віку, особливо тих, хто має знижений рівень самооцінки.

Література:

1. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2020. № 2. С. 132–138.
2. Учитель І. Б., Сурякова М. В., Батраченко І. Б. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. Дніпро : Середняк Т. К., 2021. 162 с.
3. Balamurugan G., Vijayarani M., Radhakrishnan G. Midlife crisis. *Indian Journal of Psychiatric Nursing*. 2024. №21. P.160-166.

УДК 159.922.8:159.923.4:316.48

ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ ПІДЛІТКІВ НА ЇХНЮ КОНФЛІКТНУ ПОВЕДІНКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Катерина Карпенко

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

У сучасних умовах трансформації освітнього простору, гуманізації навчально-виховного процесу та зростання уваги до психологічного благополуччя учасників освітнього середовища особливої актуальності набуває проблема міжособистісних конфліктів серед підлітків. Освітнє середовище є не лише простором здобуття знань, але й важливим соціальним інститутом, у межах якого відбувається становлення особистості, формування комунікативних навичок, соціальних установок та моделей поведінки.

Підлітковий вік є одним із найскладніших етапів психічного розвитку, що характеризується емоційною нестабільністю, підвищеною чутливістю до соціальних впливів, прагненням до самоствердження та формуванням ідентичності. У цей період значно зростає ймовірність виникнення конфліктних ситуацій як із ровесниками, так і з педагогами. Конфлікти можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер, впливаючи на психологічний клімат у колективі, рівень навчальної мотивації, самооцінку підлітків та їхню соціалізацію загалом [2].

Одним із ключових чинників, що визначає індивідуальні особливості реагування підлітків у конфліктних ситуаціях, є темперамент. Темперамент як базова характеристика особистості визначає динаміку психічних процесів, інтенсивність емоційних реакцій, рівень активності та швидкість адаптації до змінних умов середовища. Відповідно, різні типи темпераменту зумовлюють відмінності у способах сприйняття конфліктів, їх переживанні та поведінкових стратегіях їх розв'язання [1].

Мета дослідження – виявити закономірності впливу типів темпераменту підлітків на особливості їхньої конфліктної поведінки в освітньому середовищі.

Аналіз емпіричних даних дозволив встановити, що конфліктна поведінка підлітків у сучасному освітньому просторі має виражену індивідуально-типологічну детермінацію. Процес взаємодії в учнівському колективі значною мірою опосередковується такими властивостями темпераменту, як емоційна лабільність, темп психічних реакцій та рівень нейротизму.

Встановлено, що підвищений рівень конфліктності в підлітковому віці є наслідком синергії вікових кризових явищ (прагнення до емансипації, формування ідентичності) та динамічних характеристик нервової системи. Зокрема:

1. Холеричний тип темпераменту корелює з домінуванням стратегії «суперництво». Висока імпульсивність та емоційна реактивність таких підлітків провокують вибір агресивних форм реагування (зокрема вербальної агресії) як способу швидкого самоствердження в конфліктному полі.

2. Меланхолійний тип найчастіше демонструє тенденцію до «уникнення» або «пристосування». Через високу сензитивність та

низький поріг опірності до стресу, конфлікт сприймається ними як деструктивна загроза цілісності «Я», що активує захисні механізми психіки.

3. Флегматичний тип, попри високий рівень самоконтролю, нерідко вдається до ігнорування конфлікту, що за певних умов може трансформуватися у приховану опозицію.

Дослідження засвідчило дефіцит використання стратегії «співпраці» серед усіх груп респондентів. Це вказує на те, що природні реакції (темпераментальні прояви) переважають над свідомо сформованими комунікативними навичками. Конфліктна поведінка підлітків часто виконує адаптивно-захисну функцію: вона виступає інструментом компенсації невпевненості або реакцією на суб'єктивно сприйняту загрозу самооцінці з боку педагогів чи однолітків [3].

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують гіпотезу про те, що темперамент виступає базовим предикатором вибору стратегії поведінки в конфлікті. Виявлені закономірності вказують на необхідність диференційованого підходу в психолого-педагогічному супроводі підлітків. Робота з гармонізації освітнього середовища має базуватися не лише на розвитку м'яких навичок (soft skills), а й на навчанні підлітків методам саморегуляції з урахуванням їхнього природного типу реагування.

Література:

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
2. Психологія конфлікту : комплекс навч.-метод. запезпеч. підготовки бакалаврів усіх спеціальностей / уклад. М. О. Кононець. Київ : НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2017. 48 с.
3. Токарева Н. М. Психологічний контент конфліктної поведінки підлітків. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 1. С. 234–242.

УДК: 159.9:355.1

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОСЛУЖБОВЦІВ

Юлія Карук,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к.псих.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що саморегуляція є ключовим психологічним механізмом, що забезпечує здатність військовослужбовців ефективно адаптуватися до стресових та високонавантажених умов бойової діяльності. Вона включає комплекс когнітивних, емоційних та поведінкових процесів, спрямованих на підтримку психологічної рівноваги, контроль поведінки та прийняття оптимальних рішень у складних ситуаціях. Психологічні механізми саморегуляції формуються на основі особистісних якостей, професійної підготовки, соціальної взаємодії та життєвого досвіду військовослужбовця. Проблема психологічної саморегуляції військовослужбовців розглядається у межах військової, клінічної та загальної психології. У вітчизняній науці значний внесок у її вивчення зробили дослідники, які аналізували механізми регуляції психічних станів, стресостійкість і адаптацію в екстремальних умовах.

Зокрема, Олег Фурс досліджував психологічну саморегуляцію як чинник ефективності професійної діяльності військових і подолання бойового стресу. Ольга Сидоренко розглядала саморегуляцію у

контексті психологічної реабілітації та відновлення особистості військовослужбовців після впливу травматичних подій. О. Колесніченко приділяв увагу ролі саморегуляції у формуванні стресових і посттравматичних реакцій у комбатантів. Лілія Тютюнник аналізувала саморегуляцію як інтегративний психологічний феномен, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Також у працях українських дослідників В. Вінтоняка, Я. Капусти та М. Змійовської розглядаються механізми саморегуляції психічних станів у процесі підготовки військовослужбовців до бойових дій та виконання службових завдань.

Теоретичне підґрунтя проблеми базується на положеннях сучасної західної психології, де саморегуляція розглядається як здатність особистості керувати емоційними станами, поведінкою та когнітивними процесами в умовах стресу. У цьому контексті важливими є ідеї Річарда Лазаруса щодо стресу та копінг-стратегій, які пояснюють механізми адаптації до складних ситуацій, а також підходи Альберта Бандури, який підкреслював роль самоефективності у здатності людини контролювати власну поведінку. Дональд Мейхенбаум розглядав саморегуляцію як систему когнітивно-поведінкових стратегій, спрямованих на керування емоціями та діями в умовах напруження.

Таким чином, сучасні дослідження формують уявлення про саморегуляцію військовослужбовців як багаторівневий психологічний механізм, що забезпечує ефективну адаптацію до бойових і стресових умов діяльності.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати психологічні механізми саморегуляції військовослужбовців, визначити їх основні компоненти та обґрунтувати їх роль у забезпеченні стресостійкості,

психологічної готовності й ефективної діяльності в умовах бойових навантажень.

Результати дослідження. У науковій літературі виділяють кілька ключових компонентів саморегуляції: когнітивний, емоційний та поведінковий. Когнітивний компонент включає здатність до самоконтролю, планування, прогнозування наслідків дій та прийняття рішень [2]. Військовослужбовці, які володіють високим рівнем когнітивної саморегуляції, здатні швидко аналізувати ситуацію, оцінювати ризики та обирати ефективні стратегії поведінки. Емоційний компонент пов'язаний із здатністю розпізнавати власні емоції та емоційний стан колег, контролювати афективні реакції, зменшувати тривожність та стресову напругу.

Емоційна саморегуляція дозволяє підтримувати психологічну стабільність у бойових умовах і сприяє ефективній взаємодії в підрозділі. Поведінковий компонент включає здатність до контрольованих дій, дисциплінованої поведінки, дотримання інструкцій та застосування стратегій адаптивної поведінки у різних ситуаціях.

Дослідження психологічних механізмів саморегуляції військовослужбовців свідчать про значний вплив факторів стресостійкості, мотивації та професійної підготовки. Стресостійкість визначається здатністю особистості зберігати ефективність діяльності під впливом сильних емоційних та фізичних навантажень [3]. Високий рівень мотивації, як внутрішньої, так і зовнішньої, стимулює активне застосування саморегулятивних механізмів, формуючи готовність до самоконтролю та усвідомленого управління емоціями. Професійна підготовка включає навчання прийомам когнітивного та емоційного самоконтролю, технікам зниження стресу, розвитку концентрації уваги та адаптивного реагування на непередбачувані обставини.

Особливої уваги заслуговує взаємозв'язок саморегуляції та психологічної готовності до бойових дій. Психологічна готовність передбачає комплексну мобілізацію психічних ресурсів, що забезпечує адекватну поведінку у критичних умовах. Високий рівень саморегуляції дозволяє військовослужбовцю зберігати ясність мислення, контролювати емоційні реакції та ефективно взаємодіяти з командою навіть за наявності високого стресу та фізичного перевантаження.

Дослідження також вказують на важливість розвитку саморегуляції через систематичні психолого-педагогічні заходи та тренінги. До ефективних методів належать вправи на концентрацію та управління увагою, техніки релаксації та дихальні практики, психотехніки з контролю гніву та тривожності, моделювання бойових ситуацій та рольові ігри, що відтворюють реальні стресові умови [1]. Крім того, позитивний вплив на саморегуляцію має взаємна підтримка у підрозділі, наставництво та психологічне консультування, що сприяють формуванню стійких моделей поведінки та розвитку емпатійності.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що саморегуляція військовослужбовців не є статичною характеристикою. Вона має динамічний характер і залежить від конкретної ситуації, рівня стресу, досвіду та особистісних ресурсів. Наприклад, в умовах бойових дій або надзвичайних ситуацій активується когнітивно-емоційний контроль, що дозволяє оцінювати ризики, коригувати стратегії поведінки та підтримувати психологічну стабільність. У мирний час саморегуляція проявляється у підтримці дисципліни, плануванні діяльності, міжособистісній взаємодії та контролі власних емоцій.

Особливу увагу у сучасних дослідженнях приділяють ролі внутрішніх психологічних ресурсів, таких як самоповага, почуття власної ефективності та життєва стійкість. Військовослужбовці з

високим рівнем самоповаги та вірою у власні здібності проявляють більшу здатність до саморегуляції та ефективно адаптуються до нових та стресових умов [4, с. 57]. Розвиток цих ресурсів пов'язаний із регулярними тренінгами, самоспостереженням, рефлексією та психологічною підтримкою з боку командирів і психологів.

Важливо зазначити, що сучасні підходи до формування саморегуляції враховують комплексний вплив цифрового середовища, тренінгів та реальної практичної діяльності. Інтеграція когнітивних, емоційних та поведінкових практик дозволяє сформувати стійкі механізми самоконтролю, що забезпечують психологічну готовність до виконання бойових завдань та адаптацію у складних соціальних і професійних умовах.

Висновки. Отже, психологічні механізми саморегуляції військовослужбовців включають когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що взаємопов'язані та формуються під впливом професійної підготовки, мотивації, соціальної взаємодії та життєвого досвіду. Ефективне функціонування цих механізмів забезпечує стресостійкість, адекватну поведінку у критичних ситуаціях та високу психологічну готовність до бойових дій. Практична реалізація рекомендацій щодо розвитку саморегуляції через тренінги, рольові ігри, психотехніки та підтримку підрозділу є необхідною умовою підвищення професійної ефективності та психологічного благополуччя військовослужбовців.

Література:

1. Апальков В. В. Психологічні механізми регуляції поведінки військовополонених засобами символічної мімікрії : дис. канд. психол. наук. Київ, 2023. 124 с.
2. Блінов О. А. Психологія бойового стресу : дис. докт. психол. наук. Київ, 2020. 145 с.
3. Горбачова О. Ю., Сошина Ю. М. Генеза механізмів саморегуляції особистості в процесі професійного становлення психолога. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32 (71). № 5. С. 51–56.

4. Коваленко Є. Специфіка стильової саморегуляції поведінки у військовослужбовців. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2023. № 15. С. 52–58.

УДК 37.091.3:004:159.9

**ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ
РЕСУРСІВ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я
ТА ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСОВИХ СТАНІВ**

Анастасія Ковальчук,
здобувачка вищої освіти спеціальності АЗ «Початкова освіта»
Комунальний заклад вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»,
Волинської обласної ради
м. Луцьк, Україна

Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня стресу та погіршенням ментального здоров'я в умовах сучасного динамічного й інформаційно насиченого суспільства, що активно досліджується вітчизняними й зарубіжними науковцями (Калашникова Л.В., Руденко Ю.Ю., Макарова О.П. та ін.). У цьому контексті особливого значення набуває пошук доступних і ефективних засобів профілактики стресових станів. Використання математичних електронних ресурсів (інтерактивних платформ, логічних ігор, тренажерів) сприяє розвитку когнітивних процесів і зниженню емоційного напруження. Водночас їх потенціал у сфері підтримки ментального здоров'я та профілактики стресу залишається недостатньо дослідженим, що й визначає актуальність даного дослідження.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні ефективності використання математичних електронних ресурсів як засобу покращення ментального здоров'я та профілактики стресових станів, а також у виявленні їх впливу на когнітивні процеси та психоемоційний стан особистості.

Результати дослідження. Ментальне здоров'я доцільно трактувати як невід'ємну складову загального здоров'я особистості, що охоплює фізичний, психічний і соціальний компоненти. У наукових джерелах його нерідко прирівнюють до психічного та психологічного здоров'я і визначають як стан благополуччя, за якого індивід спроможний реалізувати власний потенціал, продуктивно функціонувати та долати стресові ситуації. Це явище має комплексну природу й формується під впливом різноманітних чинників, зокрема емоційної стійкості, адаптивних можливостей, якості міжособистісних взаємин і системи життєвих цінностей [3, с. 77-79].

Стрес – це психофізіологічний стан, який виникає як реакція на складні життєві ситуації та підвищені вимоги. Згідно з визначенням Ганса Сельє, він є неспецифічною відповіддю організму, спрямованою на подолання труднощів і пристосування до змін. У науковій літературі розрізняють різні види стресу: повсякденний, емоційний, професійний та інформаційний, а також еустрес (позитивний) і дистрес (негативний). Вплив стресу на психоемоційний стан може бути як мобілізуючим, так і руйнівним: короткотривалий стрес активізує діяльність, тоді як тривалий спричиняє тривожність, емоційне виснаження та порушення психічного і фізичного здоров'я [4, с.223-224].

Когнітивна діяльність має суттєве значення у зменшенні рівня тривожності та покращенні психологічного стану особистості, оскільки вона орієнтована на активізацію мислення, уваги та процесів обробки інформації. Зокрема, розв'язанні математичних завдань вимагає логічного мислення, послідовності дій і зосередженості, що сприяє відволіканню від негативних переживань і переключенню на інтелектуальну діяльність. Такий підхід допомагає знизити емоційне напруження та врівноважити психоемоційний стан. Крім того, систематична когнітивна активність сприяє розвитку самоконтролю,

підвищенню впевненості у власних силах і формуванню відчуття досягнення мети, що позитивно впливає на самооцінку. Математична діяльність також характеризується структурованістю, що створює відчуття впорядкованості та передбачуваності, а це є важливим чинником у зниженні тривожності [6, с.229].

Сучасні електронні ресурси з математики виступають важливим засобом цифрової освіти та представлені різноманітними формами: онлайн-платформами, мобільними застосунками й тренажерами. Зокрема, такі інструменти, як GeoGebra і Desmos, дають змогу наочно відображати математичні процеси та будувати графіки, тоді як Khan Academy і Photomath допомагають удосконалювати навички та розв'язувати задачі. Ключові функціональні можливості цих ресурсів полягають у наданні інтерактивних завдань, оперативного зворотного зв'язку, адаптації до рівня користувача та можливості контролю результатів. Завдяки цьому вони підвищують навчальну мотивацію, розвивають логічне мислення та сприяють формуванню цифрової грамотності [1, с. 202].

Застосування математичних електронних ресурсів істотно впливає на розвиток уваги, мислення та концентрації особистості, оскільки поєднує освітній процес з інтерактивною діяльністю. Такі ресурси, зокрема електронні ігрові освітні платформи, формують динамічне середовище, у якому учень активно взаємодіє з навчальним матеріалом, а не лише пасивно його сприймає. Це сприяє підвищенню рівня зосередженості, адже виконання завдань у ігровій формі вимагає постійної уваги, швидкої реакції та контролю власних дій.

Крім того, розв'язання математичних задач у цифровому просторі стимулює розвиток логічного й аналітичного мислення, оскільки учні вчаться аналізувати умови, знаходити рішення та застосовувати знання на практиці. Важливе значення має і миттєвий зворотній зв'язок, який

дає змогу швидко виявляти помилки та коригувати дії, що сприяє формуванню навичок самоконтролю. Дослідження свідчать, що використання таких ресурсів підвищує рівень залученості учнів і позитивно позначаються на результатах навчання, зокрема покращують рівень математичної компетентності [2, с.83-86].

Математичні електронні ресурси можуть слугувати ефективним засобом профілактики стресових станів, оскільки сприяють формуванню психологічної стійкості та зниженню рівня тривожності у процесі навчання. Використання інтерактивних платформ, тренажерів і застосунків створює комфортне й безпечне середовище, у якому учень має змогу працювати у власному темпі, без страху зробити помилку чи зазнати зовнішнього тиску. Це допомагає зменшити емоційне навантаження та формує позитивне ставлення до навчальної діяльності. Дослідження показують, що учні з вищим рівнем психологічної стійкості демонструють нижчий рівень математичної тривожності та кращі результати у навчанні, оскільки здатні ефективно регулювати власні емоції під час виконання складних завдань. Саме математичні електронні ресурси сприяють розвитку такої стійкості завдяки поступовому ускладненню завдань, наявності підказок і оперативного зворотнього зв'язку. Крім того, можливість взаємодії з іншими користувачами або отримання підтримки в процесі навчання підсилює відчуття впевненості та знижує рівень стресу [7].

Практична цінність використання математичних електронних ресурсів у повсякденному житті полягає в їх здатності підтримувати ментальне здоров'я завдяки активізації когнітивної діяльності та зменшенню рівня стресу. Систематичне виконання математичних завдань сприяє розвитку уваги, мислення й пам'яті, а також допомагає відволікатися від негативних емоцій і тривожних думок. Інтерактивний формат цих ресурсів забезпечує ефект залученості, що підвищує

концентрацію та сприяє емоційній рівновазі. Крім того, досягнення результатів у процесі задач формує відчуття успіху й підвищує самооцінку, що позитивно впливає на психологічне благополуччя [5, с. 80-81].

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що математичні електронні ресурси є ефективним засобом не лише навчання, а й підтримки ментального здоров'я. Вони сприяють розвитку уваги, мислення та концентрації, знижують рівень тривожності та допомагають переключити увагу з негативних переживань на продуктивну діяльність. Доведено, що завдяки інтерактивності та адаптивності такі ресурси підвищують мотивацію, формують навички самоконтролю та впевненість у власних можливостях. Обґрунтовано, що їх використання може виступати засобом профілактики стресових станів, оскільки сприяє емоційній стабілізації та розвитку психологічної стійкості. Отже, математичні електронні ресурси мають важливе практичне значення для підтримки психологічного благополуччя в сучасних умовах.

Література:

1. Андрощук М. В., Баранівська М. В. Використання інтерактивних математичних платформ у формуванні цифрової грамотності учнів. *Modern Perspectives on Global Scientific Solutions*. 2025. С. 201–206.
2. Запорожченко Т., Даниленко Д. Електронні освітні ігрові ресурси як засіб формування математичної компетентності учнів початкової школи. *NewInception*. 2025. № 1-2 (19-20). С. 78–88.
3. Калашникова Л. В., Руденко Ю. Ю., Руденко С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. № 1. С. 74–81.
4. Макарова О. П., Червоний П. Д. Сутність стресу та його вплив на організм людини в екстремальних умовах. *Габітус*. 2023. № 46. С. 222–226.
5. Остапенко В. Вплив цифрових ігор на когнітивний розвиток сучасних дошкільників: психологічний аналіз. *Journal of Modern Psychology*. 2025. № 1. С. 76–84.
6. Цьомик Х. Роль когнітивної реструктуризації у розвитку саногенного мислення та підтриманні психічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2025. № 24. С. 226–232.
7. Ван С., Лі Х.-й., Лін Х.-й. Підтримка однолітків як буфер: зменшення математичної тривоги через психологічну стійкість у сільських студентів, які

УДК 159.922.7

СІМЕЙНИЙ МІКРОКЛІМАТ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ

Поліна Кольчик,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к. психол. н., доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Тема впливу сімейного мікроклімату на розвиток дитини була актуальна завжди, тому що родина є фундаментальною умовою гармонійного розвитку людини, а будь-які порушення в сімейному середовищі миттєво відбиваються на емоційному стані дитини. Особливої значущості це питання набуває в період дорослішання, коли особистість стає найбільш вразливою до конфліктів, що часто провокує агресивну поведінку. Підлітковий вік – це перехідний етап онтогенезу між дитинством та дорослістю, що супроводжується інтенсивними фізіологічними змінами, психоемоційною нестабільністю та формуванням власної ідентичності. Саме в цей період особистість є найбільш вразливою до зовнішніх впливів, де визначальну роль відіграє сім'я. Сімейний мікроклімат – це якісна характеристика міжособистісних стосунків у родині, що виражається через емоційний фон, ступінь довіри, рівень конфліктності та прийняті стилі батьківського виховання. Деструктивний мікроклімат

стає базовим фактором, що провокує розвиток підліткової агресії.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та проаналізувати вплив сімейного мікроклімату на формування агресивної поведінки в підлітковому віці, а також визначити роль стилів батьківського виховання у розвитку деструктивних патернів особистості.

Результати досліджень. Різні аспекти цих явищ досліджували провідні науковці. Зокрема, природу агресивної та девіантної поведінки підлітків вивчали Попелюшко Р. П., Орос О. Б., Вінс В. А., Тороп О. С. та Сорочинська І. І. Питання сімейного мікроклімату, стилів виховання та їхнього впливу на емоційний стан дитини стали об'єктом уваги Федоренко Р. П., Мацкевич В. Г., Берегової Н. О. та Федорчука П. П. Роль сімейних конфліктів та процеси формування життєвого сценарію особистості аналізували Павлюк М. М., Архипенко Н. М. та Титаренко Т. М.

Підлітковий період є одним із найскладніших етапів розвитку особистості, що характеризується докорінною перебудовою психоемоційної сфери та пошуком нових ідентичностей. Як зазначає Попелюшко Р. П., вияви агресивної поведінки в цьому віці є результатом складної взаємодії внутрішніх інтенцій та зовнішніх обставин, де провідним середовищем залишається сім'я. Саме сімейний мікроклімат виступає базовою детермінантою, яка або забезпечує гармонійний розвиток, або стимулює формування деструктивних патернів поведінки [7, с. 62].

Проблема впливу родини на агресивність підлітків широко висвітлена у працях Вінс В. А. (девіантологічний аспект), Орос О. Б. (мотивація насильства), Мацкевич В. Г. (емоційна сфера) та Федоренко Р. П. (системна психологія сім'ї). Також важливими є напрацювання Титаренко Т. М. щодо конструювання життєвого шляху особистості через призму соціального оточення [9].

Сімейний мікроклімат ми визначаємо як інтегральну характеристику психологічного стану родини, що охоплює емоційний фон, характер комунікації та ціннісні орієнтири. Аналіз наукових праць дозволяє виокремити кілька рівнів впливу мікроклімату на розвиток агресії. На когнітивному рівні, за дослідженнями Попелюшка Р. П. та Бабич А. О., підліток засвоює ворожі сценарії поведінки як норму вирішення конфліктів. Емоційний рівень, який детально описує Мацкевич В. Г., проявляється через стан постійної тривожності та фрустрації дитини через брак батьківського тепла. На поведінковому рівні, як зазначають Берегова Н. О. та Федорчук П. П., агресія стає інструментом протесту проти авторитарного контролю або засобом самоствердження в умовах сімейної дисфункції.

Дослідження Берегової Н. О. та Федорчука П. П. підтверджують, що авторитарний стиль, який базується на жорсткому контролі та придушенні ініціативи, викликає у підлітка стан фрустрації. Це, своєю чергою, трансформується у реактивну агресію. Проте не менш небезпечною є гіпоопіка (байдужість). За Мацкевич В. Г., дефіцит батьківського тепла (емоційна депривація) змушує підлітка використовувати агресію як інструментальний засіб для привернення уваги або компенсації почуття меншовартості [1, с. 12; 3].

Павлюк М. М. та Архипенко Н. М. наголошують, що агресія підлітка часто є «дзеркальним відображенням» подружніх конфліктів. Феномен «сімейного резонансу» (за Федоренко Р. П.) полягає в тому, що дитина інтерналізує агресивні моделі взаємодії батьків як єдино можливий спосіб вирішення суперечок. Агресія стає засобом комунікації в умовах, де конструктивний діалог відсутній [6; 10, с. 115].

Згідно з теоретичним аналізом Попелюшка Р.П., існують суттєві розбіжності у проявах агресії: хлопці частіше схильні до фізичної деструкції, тоді як дівчата демонструють вербальну та непрямую агресію.

Мельнікова С. В. вказує, що ці прояви часто загострюються у процесі взаємодії з батьками, коли конфлікт виступає формою протесту проти батьківського тиску або нерозуміння [4, с. 112].

Спираючись на теорію Титаренко Т. М., можна стверджувати, що підліток конструює свій життєвий сценарій на основі панівних у сім'ї наративів. Якщо мікроклімат родини сприймається як ворожий, підліток формує «агресивну життєву стратегію», де насильство стає інструментом соціальної адаптації [9].

Висновки. Отже, агресія підлітка є не ізольованим симптомом, а продуктом дисфункційного сімейного мікроклімату. Глибокий аналіз наукової літератури свідчить про необхідність переходу від індивідуальної корекції поведінки підлітка до системної психотерапії всієї родини. Лише через стабілізацію емоційного клімату та зміну авторитарних патернів виховання на демократичні можливо досягти тривалої мінімізації агресивних проявів у поведінці підлітків.

Література:

1. Берегова Н. О., Федорчук П. П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 10–15.
2. Вінс В. А., Тороп О. С. Вплив сім'ї на формування девіантної поведінки в підлітків. *Вікова та педагогічна психологія*. 2023. Вип. 54. С. 45-51.
3. Мацкевич В. Г. Вплив сім'ї на емоційно-почуттєву сферу дітей підліткового віку. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. Т. 36 (75). №1. С. 88-93.
4. Мельнікова С. В., Каткова Т. А., Варіна Г. Б. Психологічні особливості прояву агресивної поведінки підлітків у процесі взаємодії з батьками. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. №1. С.111-117.
5. Орос О. Б. Агресивна та насильницька поведінка серед дітей підліткового віку. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 2 (19). С. 156-159.
6. Павлюк М. М., Архипенко Н. М. Особливості подружніх конфліктів та їх наслідки. *Психологія: науковий журнал*. 2018. №4. С. 22-27.
7. Попелюшко Р. П., Бабич А. О. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Випуск 21 (66). С. 60-69.
8. Сорочинська І. І. Агресивна поведінка підлітків як психолого-педагогічна проблема. *Вінницька академія безперервної освіти*. 2021. С. 181-186.
9. Титаренко Т. М. Життєвий шлях особистості: практики конструювання. *Психологія особистості*. 2017. №1. С. 3-12.

10. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 480 с.

УДК 159.942:159.947.5

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Марія Криворучко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Віторія Шевчук**, к.психол.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Актуальність дослідження зумовлена тим, що емоції можуть як сприяти прийняттю оптимальних рішень, так і призводити до їх спотворення через вплив імпульсивності, тривожності або когнітивних викривлень. Недостатній рівень сформованості навичок емоційної регуляції часто стає причиною неефективних рішень, внутрішніх конфліктів і зниження адаптивних можливостей особистості. Водночас здатність до усвідомленого управління емоціями дозволяє знизити негативний вплив афективних станів, підвищити об'єктивність оцінки ситуації та забезпечити більш виважений вибір.

Особливої значущості проблема набуває в контексті сучасних психологічних досліджень, які дедалі більше підкреслюють інтегративний характер процесу прийняття рішень, де взаємодіють когнітивні та емоційні компоненти. У цьому зв'язку рівень розвитку емоційної регуляції розглядається як ключовий фактор, що визначає ефективність функціонування особистості в різних сферах життєдіяльності – від міжособистісної взаємодії до професійної діяльності. Недостатній рівень розвитку емоційної регуляції може призводити до імпульсивності, підвищеної тривожності та

неефективних рішень, тоді як її високий рівень забезпечує психологічну стійкість та адаптивність.

Дослідження психологічних особливостей розвитку емоційної регуляції особистості охоплюють праці як зарубіжних, так і українських учених і розглядають цей процес як складний, багаторівневий і соціально зумовлений.

У зарубіжній психології значний внесок зробили дослідники, які розкривали когнітивні, соціальні та нейробіологічні механізми емоційної регуляції. Зокрема, Джеймс Гросс запропонував процесуальну модель регуляції емоцій, яка пояснює, як людина може впливати на виникнення та вираження емоцій. Лев Виготський підкреслював соціально-культурну природу розвитку вищих психічних функцій, включно з емоційною регуляцією, що формується через взаємодію з дорослими та опосередкування мовленням. Майкл Льюїс досліджував розвиток самосвідомості та її роль у контролі емоцій, а Жозеф Леду описав нейронні механізми емоцій, що пояснюють біологічну основу регуляції афективних станів. Також Ненсі Айзенберг у своїх роботах акцентувала увагу на розвитку саморегуляції у дітей у зв'язку з темпераментом і соціальним середовищем.

В українській психологічній традиції емоційна регуляція розглядається у контексті діяльнісного та особистісного розвитку. Григорій Костюк підкреслював активну роль дитини у власному психічному розвитку та поступове формування самоконтролю. Олександр Запорожець доводив, що емоції тісно пов'язані з діяльністю і виконують регуляторну функцію у поведінці дитини. Сергій Максименко у сучасних дослідженнях акцентує увагу на саморегуляції як ключовому механізмі становлення зрілої особистості.

Отже, емоційна регуляція в сучасній психології розглядається як інтегративний процес, що формується під впливом біологічних

передумов, когнітивного розвитку, соціального досвіду та активної діяльності особистості.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль емоційної регуляції особистості як чинника ефективності процесу прийняття рішень.

Результати дослідження. У процесі теоретичного аналізу було встановлено, що проблема прийняття рішень належить до складних міждисциплінарних напрямів дослідження, у межах яких поєднуються психологічні, когнітивні та емоційні аспекти функціонування особистості. Визначено, що класичні підходи, які розглядають прийняття рішень як виключно раціональний процес, не здатні повною мірою пояснити реальну поведінку людини, оскільки ігнорують вплив емоційних станів та індивідуальних психологічних особливостей.

У ході дослідження було з'ясовано, що сучасні теорії акцентують увагу на інтеграції двох взаємопов'язаних систем – когнітивної (раціональної) та емоційної (афективної). Когнітивна система забезпечує аналіз інформації, логічне мислення та прогнозування наслідків, тоді як емоційна система відповідає за швидку оцінку значущості ситуації, формування мотивації та первинну орієнтацію у виборі. Їх взаємодія визначає характер прийнятого рішення. [1]

Доведено, що емоції виконують важливу регулятивну функцію у процесі прийняття рішень. З одного боку, вони можуть виступати як адаптивний механізм, що дозволяє скоротити час обробки інформації та швидко реагувати на зміни середовища. З іншого боку, за умов високої інтенсивності або недостатнього контролю, емоції можуть призводити до викривлення оцінки ситуації, формування упереджень та імпульсивного вибору. [2]

У результаті аналізу встановлено, що високий рівень емоційної регуляції сприяє зниженню імпульсивності, підвищенню критичності

мислення та об'єктивності оцінки альтернатив. Водночас її недостатній розвиток може призводити до домінування емоцій над раціональним аналізом, що негативно впливає на якість прийнятих рішень.

Визначено, що високий рівень емоційної регуляції сприяє: зниженню рівня імпульсивності у поведінці; підвищенню здатності до критичного мислення; більш об'єктивній оцінці альтернатив; ефективнішому прогнозуванню наслідків прийнятих рішень; формуванню гнучких і адаптивних поведінкових стратегій.

Водночас недостатній рівень розвитку емоційної регуляції може зумовлювати: домінування ситуативних емоцій над раціональним аналізом; схильність до ризикованих або, навпаки, унікальних стратегій поведінки; труднощі у прийнятті рішень в умовах невизначеності; підвищену залежність від зовнішніх впливів та соціального тиску.

Окремо було встановлено, що емоційна регуляція тісно пов'язана з такими психологічними характеристиками, як самосвідомість, рефлексія, рівень тривожності, мотиваційна спрямованість та життєвий досвід особистості. Це свідчить про її системний характер та інтегративну роль у структурі особистості.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок, що процес прийняття рішень є складним інтегративним феноменом, який визначається взаємодією когнітивних та емоційних чинників. Емоції відіграють важливу роль у формуванні поведінкового вибору, впливаючи на оцінку ситуації, сприйняття ризику та прогнозування наслідків. Водночас встановлено, що ключовим фактором, який визначає ефективність цього процесу, є рівень розвитку емоційної регуляції особистості. Здатність до усвідомлення, контролю та корекції емоційних станів дозволяє мінімізувати негативний вплив афективних реакцій і забезпечує більш обґрунтоване прийняття рішень

[3]. Отже, розвиток емоційної регуляції є важливою умовою підвищення адаптивності, психологічної стійкості та ефективності діяльності особистості в сучасних умовах.

Література:

1. Дамазіо А. Помилка Декарта. Емоції, розум і людський мозок. Київ : Видавництво Жупанського, 2019. 312 с.
2. Канеман Д. Мислення швидко й повільне. Київ : Наш формат, 2017. 480 с.
3. Молчанова Д., Грицук О. Психологічні особливості розвитку емоційної регуляції особистості в умовах війни. *UNIVERSUM*. 2025. № (19), С. 208–217.
4. Garner R. Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2020. №16, P. 169-196.

УДК 159.942:378.17

ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ

Карина Мазур,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти та глобальних викликів, перед якими опинилася Україна, проблема ментального здоров'я та емоційного благополуччя студентської молоді набуває критичного значення. Академічний стрес став невід'ємним супутником навчання, проте його деструктивний вплив на особистість студента є складним і багатогранним процесом. В умовах повномасштабної війни традиційне навчальне навантаження суттєво підсилюється екзогенними факторами: загрозою безпеці, тривалими повітряними тривогами, соціальною ізоляцією через дистанційний формат та загальною невизначеністю майбутнього. Це створює умови для переходу епізодичного стресу в хронічну форму, що призводить до

виснаження адаптаційних резервів і стійкого зростання рівня тривожності. Дослідження теоретичних засад взаємозв'язку цих явищ є необхідним кроком для розуміння механізмів психологічного захисту молоді та розроблення програм підтримки майбутніх фахівців у кризових ситуаціях.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психологічні засади впливу академічного стресу на рівень та структуру тривожності студентської молоді, визначивши ключові концептуальні моделі їхньої взаємодії.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що академічний стрес є специфічним видом психологічного напруження, яке виникає внаслідок невідповідності між об'єктивними вимогами освітнього середовища та суб'єктивно оціненими можливостями студента. Фундаментальне розуміння природи стресу в психологічній науці базується на працях Г. Сельє, який визначив його як неспецифічну відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу. Процес адаптації до стресора проходить три ключові фази: стадію тривоги (первинна мобілізація ресурсів), стадію резистентності (спроба організму адаптуватися до тривалого навантаження) та стадію виснаження, яка настає у разі надмірної тривалості стресового впливу. Важливим аспектом є розмежування еустресу, який виконує мобілізуючу функцію, від дистресу, що призводить до дезорганізації психічної діяльності. Основними чинниками напруження у студентів виступають іспити, великі обсяги інформації та страх перед академічною невдачею [3].

Тривожність у студентському віці виступає прямим емоційним результатом тривалого перебування в умовах академічного напруження. У психологічній науці критично важливо диференціювати поняття «тривога» як ситуативний епізодичний стан та «тривожність»

як стійку індивідуальну рису особистості. Тривога є адекватною реакцією на конкретну загрозу (наприклад, стан перед іспитом), тоді як тривожність визначає схильність особистості сприймати широкий спектр нейтральних ситуацій як небезпечні. У структурі тривожності студентів ми виокремлюємо когнітивний компонент (нав'язливі негативні думки щодо успішності та майбутнього), соматичний компонент (фізіологічні симптоми, такі як прискорене серцебиття чи порушення сну) та поведінковий компонент (уникнення складних завдань або прокрастинація). Вивчення генези цих станів свідчить, що тривожність часто є результатом накопиченого негативного досвіду подолання академічних труднощів [1].

Взаємозв'язок між академічним стресом та тривожністю ґрунтується на складних когнітивних механізмах і моделях взаємодії. Згідно з транзакційною моделлю, інтенсивність тривожної реакції залежить не від складності завдання, а від того, як студент інтерпретує цей виклик – як загрозу власному статусу чи як можливість для самореалізації. Постійне перебування в стані тривожного очікування активує механізми хронічного стресу, що виснажує нервову систему. Таке «замкнене коло» призводить до зниження академічної мобільності: висока тривожність робить студента вразливішим до нових стресорів, що, у свою чергу, ще більше підвищує рівень емоційного напруження. Відтак, рівень тривожності виступає індикатором ефективності адаптаційних механізмів особистості у відповідь на тиск освітнього середовища.

Важливим аспектом дослідження є аналіз рівнів адаптивності тривожності. Виокремлюють нормальну (адаптивну) тривожність, яка спонукає студента до активної підготовки, та невротичну тривожність, яка паралізує діяльність. У поєднанні з інтенсивним академічним

навантаженням невротична тривожність стає бар'єром для особистісного зростання. Особливої уваги заслуговують медіатори стресу, такі як особистісні ресурси та когнітивні настанови студента. Ті особистості, що схильні до перфекціонізму або катастрофізації можливих помилок, демонструють значно вищі показники тривожності у ситуаціях досягнення [2]. Відтак теоретичне обґрунтування взаємозв'язку стресу та тривоги дозволяє розглядати їх як єдину систему психологічної реакції студента на виклики сучасної вищої школи в умовах кризи.

Отже, існує тісний динамічний зв'язок між академічним стресом і тривожністю студента. Академічний стрес виступає провідним тригером, що активує тривожні стани, інтенсивність яких безпосередньо залежить від суб'єктивної когнітивної оцінки ситуації та наявних індивідуальних ресурсів особистості. Специфіка сучасного студентства в Україні вимагає інтегрованого підходу до розуміння цих процесів, враховуючи як внутрішні психологічні механізми, так і зовнішні кризові умови воєнного часу. Отримані висновки складають науково-методологічний базис для подальшої емпіричної перевірки гіпотез дослідження та розробки програм психокорекції, спрямованих на зниження тривожності та зміцнення адаптивного потенціалу молоді.

Література:

1. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». *Психологія та соціальна робота*. Київ, 2019. С. 32–48.
2. Гулько Г. О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення. Дис. канд. психол. наук. Київ, 2020. 235 с.
3. Selye H. *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 1974. 171 p.

УДК 159.942:316.6

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ**

Єва Литвинова,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Марина Тесленко,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується високою динамікою соціальних змін, невизначеністю та підвищеним рівнем психоемоційного напруження. Особливої гостроти ці виклики набувають в умовах повномасштабної війни в Україні, де постійна загроза безпеці, втрати та руйнування звичного життєвого укладу стають потужними стресорами, що виснажують психічні ресурси особистості. За таких умов особливої актуальності набуває пошук внутрішніх ресурсів особистості, які забезпечують збереження психічного здоров'я та успішну соціальну адаптацію. Емоційний інтелект (далі в тексті буде використовуватись ЕІ) розглядається сучасною психологічною наукою як ключовий чинник, що сприяє формуванню психологічної стійкості та виступає предиктором ефективної міжособистісної взаємодії. Водночас психосоціальне благополуччя є інтегральним показником якості життя, який відображає гармонійне поєднання внутрішнього комфорту та

успішного функціонування особистості в соціумі. Незважаючи на значний інтерес до вивчення феноменів емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Дж. Маєр, П. Селовей) та психологічного благополуччя (К. Ріфф, Е. Дінер), комплексний аналіз їх взаємозв'язку саме у площині психосоціального благополуччя на етапі юнацького віку залишається недостатньо опрацьованим [1; 5; 6].

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні взаємозв'язку між рівнем розвитку емоційного інтелекту та показниками психосоціального благополуччя особистості юнацького віку. Гіпотезою дослідження слугувало припущення про існування позитивного кореляційного зв'язку між емоційним інтелектом та психосоціальним благополуччям, де ЕІ виступає значущим предиктором якості життя.

Результати дослідження. Для досягнення поставленої мети було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 38 респондентів віком від 18 до 23 років, представлених студентами гуманітарних спеціальностей. Діагностичний інструментарій включав такі методики: методику «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла, «Модифіковану шкалу суб'єктивного благополуччя БіБіСі» та «Шкалу психологічного благополуччя» К. Ріфф. Такий підхід дозволив комплексно оцінити як внутрішньоособистісний, так і міжособистісний аспекти ЕІ, так і когнітивно-емоційні складові благополуччя.

Результати дослідження засвідчили, що загальний рівень емоційного інтелекту у вибірці є переважно середнім (55,3% респондентів). Виявлено структурний дисбаланс: за достатньо розвиненої здатності до емпатії та розпізнавання емоцій інших, спостерігається дефіцит навичок саморегуляції та управління власними емоціями. Аналіз психосоціального благополуччя показав, що більшість досліджуваних (60,5%) мають середній інтегральний

показник благополуччя. При цьому найбільш сформованими компонентами виступили «наявність життєвих цілей» та «особистісне зростання», тоді як показники «автономії» та «самоприйняття» виявилися дефіцитарними, що може свідчити про залежність від зовнішніх оцінок і підвищену психоемоційну вразливість [2; 4].

Застосування коефіцієнта кореляції Пірсона дозволило емпірично підтвердити висунуту гіпотезу. Встановлено статистично значущий позитивний взаємозв'язок між інтегральним показником емоційного інтелекту та загальним рівнем психосоціального благополуччя ($r = 0,56$; $p \leq 0,05$). Найбільш тісні кореляційні зв'язки зафіксовано між шкалами «Самотивація» та «Загальний бал ВВС» ($r = 0,45$), а також між «Емпатією» та «Соціальним благополуччям» ($r = 0,62$). Порівняльний аналіз груп із високим та низьким рівнями ЕІ (за t -критерієм Стюдента) виявив суттєву різницю за всіма показниками благополуччя ($p < 0,01$), що свідчить про визначальну роль емоційної компетентності у забезпеченні психологічного комфорту та соціальної адаптації [3].

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що підтримка психосоціального благополуччя особистості в умовах воєнної невизначеності потребує не лише індивідуальної стресостійкості, а й цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту як ключового внутрішнього ресурсу. До конкретних шляхів такої підтримки належать: впровадження у закладах освіти та молодіжних центрах тренінгових програм із розвитку навичок саморегуляції, емпатії та самотивації; створення психологічно безпечного середовища, де молодь має змогу відкрито обговорювати власні переживання без страху негативного оцінювання; забезпечення доступу до кваліфікованої психологічної допомоги та кризового консультування; а також формування культури емоційної грамотності через просвітницьку роботу серед студентства. Саме системний і

підхід, орієнтований на підтримку базових психологічних потреб до розвитку емоційного інтелекту дає змогу не лише зберігати психічне здоров'я, а й формувати більш автономні, стійкі та осмислені форми взаємодії особистості зі світом навіть у найскладніших життєвих обставинах [3].

Висновки. Отже, емоційний інтелект виступає фундаментальним внутрішнім ресурсом особистості, який безпосередньо впливає на рівень психосоціального благополуччя. Розвинені навички самомотивації та емпатії сприяють підвищенню життєвої задоволеності та якості міжособистісних стосунків. Водночас виявлений дефіцит саморегуляції та автономії у студентської молоді вказує на необхідність розробки та впровадження цілеспрямованих психокорекційних і тренінгових програм, орієнтованих на розвиток емоційної компетентності. Отримані результати підтверджують практичну значущість дослідження для психологічного супроводу особистості в юнацькому віці та формування стійкості до соціальних викликів сучасності. Особливої ваги набуває цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в умовах воєнного часу, коли здатність до саморегуляції та підтримки соціальних зв'язків стає вирішальним чинником збереження ментального здоров'я.

Література:

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
2. Збаровська С., Кресан О. Методика дослідження психологічного благополуччя особистості. *Психологічний часопис*. 2021. № 7. С. 99–107.
3. Ідзковська Г. О. Роль емоційного інтелекту у структурі психологічного благополуччя особистості. *Вісник психології і педагогіки*. 2020. Вип. 22. С. 112–119.
4. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результат адаптацій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 1–9.
5. Mayer J. D., Salovey P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*. 1995. Vol. 4. P. 197–208.
6. Ryff C. D. Psychological Well-Being Revisited. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83. P. 10–28.

УДК: 159.922.7

ЕМОЦІЙНИЙ КЛІМАТ У СІМ'Ї ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Альона Малафей,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема психологічного розвитку дитини дошкільного віку набуває особливої значущості. Дошкільний період є сенситивним етапом формування емоційної сфери, особистісних якостей та соціальних навичок дитини, що визначають її подальший розвиток і адаптацію до соціального середовища.

Важливу роль у цьому процесі відіграє сім'я як первинне середовище соціалізації. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід емоційної взаємодії, засвоює норми поведінки, формує уявлення про себе та інших. Характер сімейних взаємин безпосередньо впливає на рівень емоційного благополуччя дитини, її впевненість у собі, здатність до спілкування та соціальної адаптації. Одним із ключових чинників сімейного середовища є емоційний клімат, який визначається рівнем емоційної підтримки, довіри, прийняття, а також ступенем конфліктності та напруженості у взаєминах між членами сім'ї. Сприятливий емоційний клімат сприяє формуванню позитивної самооцінки, емоційної стабільності та гармонійного розвитку дитини.

Натомість несприятлива атмосфера в сім'ї може призводити до підвищеної тривожності, агресивності та труднощів у міжособистісній взаємодії. Таким чином, дослідження емоційного клімату сім'ї як чинника психологічного розвитку дошкільника є актуальним і має важливе теоретичне та практичне значення.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати особливості емоційного клімату сім'ї та визначити його роль у психологічному розвитку дітей дошкільного віку.

Результати дослідження. Аналіз наукових підходів до вивчення сімейної екосистеми свідчить, що емоційний клімат є цілісною характеристикою життєдіяльності родини, яка відображає якісний аспект взаємин між її членами. Психологічний стан дитини-дошкільника безпосередньо залежить від того, наскільки безпечним та стабільним є її найближче оточення. У цей період дитина ще не володіє розвиненими механізмами психологічного захисту, тому вона мимовільно інтерналізує (присвоює) ті емоційні стани, які домінують у сім'ї. Як зазначають вітчизняні фахівці у галузі вікової психології, саме через механізм ідентифікації з батьками дитина формує свій перший емоційний профіль [1].

Одним із центральних компонентів емоційного клімату є стиль батьківського ставлення. Сприятлива атмосфера зазвичай панує у сім'ях з демократичним стилем виховання, де дитина відчуває безумовне прийняття. Це закладає основу «базової довіри до світу», що є необхідною умовою для розвитку ініціативності. Психологічні джерела підтверджують, що поєднання високої вимогливості з емоційною теплотою є оптимальним для виховання гармонійної особистості. Натомість авторитарний стиль призводить до зростання внутрішньої напруги дитини, що в подальшому може трансформуватися у стійку низьку самооцінку та соціальну пасивність [2]. Важливим фактором

впливу є рівень конфліктності між батьками та загальна психосоматична стабільність у родині. Дошкільники гостро відчують напругу через невербальні канали, навіть за відсутності

відкритих суперечок. Постійне перебування в деструктивному емоційному середовищі стає чинником розвитку дитячої тривожності та різних функціональних розладів, що потребує втручання не лише педагогів, а й медичних психологів. Сприятливий клімат у цьому контексті виступає ахисним бар'єром, який допомагає дитині конструктивно долати вікові кризи [3].

Особливої уваги потребує вивчення емоційного клімату через проєктивну діяльність дитини. Досвід використання діагностичних інструментів, таких як методика «Малюнок сім'ї», демонструє, що діти з родин із високим рівнем емоційної депривації схильні викривлено відображати сімейні ролі або відчужувати себе на малюнку. Аналіз емоційного тону дитячих робіт дозволяє ідентифікувати приховані конфлікти, які батьки часто намагаються завуалювати. Стабільне емоційне середовище сприяє тому, що дитина відчуває себе частиною цілого, що відображається у цілісних та гармонійних образах у її творчості [4].

Окремим аспектом є еволюція поглядів на психологію дитинства у працях сучасних українських дослідників. Наголошується, що корекційна робота з емоційними розладами дошкільників (тривожність, агресивність) є малоефективною без одночасної стабілізації сімейного мікроклімату.

Динаміка змін у психіці дитини прямо залежить від готовності батьків до рефлексії власних виховних установок та покращення якості емоційної взаємодії в родинному колі [5].

Висновки. Таким чином, емоційний клімат сім'ї виступає фундаментальною умовою психологічного благополуччя дошкільника.

Сприятлива атмосфера, що ґрунтується на любові та взаємоповазі, забезпечує формування адекватної самооцінки та високого рівня адаптивності. Несприятливий клімат, навпаки, стає джерелом тривожності та особистісних деформацій. Отримані результати підкреслюють необхідність комплексної підтримки сімей для створення гармонійного виховного середовища, що є пріоритетним завданням сучасної практичної психології.

Література:

1. Абрамова Г. С. Психологія розвитку : підручник для студ. вузів. Київ : Академія, 2017. 612 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховання особистості : навч. посіб. Київ : Либідь, 2015. 240 с.
3. Кочубей А. С. Психосоматика дитячого віку: чинники та прояви. *Психолог*. 2021. № 3. С. 14–22.
4. Кульчицька О. І. Емоційні стани дитини та їх регуляція в сім'ї. *Дошкільне виховання*. 2019. № 5. С. 12–16.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2016. 360 с.

УДК: 504.064.4

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ ТА МОТИВАЦІЇ УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ У СТУДЕНТІВ ЗВО

Катерина Манжалій,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Реалії воєнного стану в Україні спричиняють суттєву трансформацію психологічного стану студентської молоді. Студенти закладів вищої освіти (ЗВО) опиняються в умовах хронічного стресу, підвищеного рівня невизначеності, вимушеної адаптації до нових форматів навчання та соціальною

ізоляцією. За нинішніх обставин соціальні страхи та мотивація уникнення невдач особливо загострюються, суттєво впливаючи на академічну успішність, соціальну адаптацію та особистісне зростання [4; 5].

Зв'язок між цими явищами має реципрокний характер: соціальні страхи посилюють схильність уникати ризикованих ситуацій, тоді як систематичне уникнення невдач, у свою чергу, зміцнює тривожні установки та обмежує особистісне зростання. Вивчення цієї проблеми є актуальним для розуміння механізмів дезадаптації студентів в умовах воєнного часу та для розробки ефективних психокорекційних стратегій.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі взаємозв'язку соціальних страхів та мотивації уникнення невдач у студентів ЗВО з урахуванням впливу воєнної реальності.

Результати дослідження. Соціальні страхи (соціальна тривожність) визначаються як виражений і стійкий страх соціальних або перформансних ситуацій, у яких особа може бути оцінена, осуджена чи відкинута. Згідно з DSM-5 та МКХ-11, вони відрізняються від нормативної сором'язливості надмірністю, стійкістю та порушенням функціонування [7]. У психології соціальні страхи розглядаються як страх соціальної оцінки, що когнітивними (катастрофізація) супроводжується, фізіологічними (пітливість, тремтіння) та поведінковими (уникання) реакціями [1; 4].

Нейробіологічною основою є гіперактивація мигдалеподібного тіла (амігдали) та порушення регуляції між префронтальною корою й лімбічною системою. У юнацькому віці (17–22 роки) соціальні страхи загострюються через низку причин: перехід до самостійного життя, нові соціальні вимоги вищих навчальних закладів, формування професійної ідентичності, тиск нового оточення. Дослідження українських науковців фіксують високий рівень таких страхів, серед

яких страхи пов'язані з війною, публічними виступами та іспитами, що мають прямий кореляційний зв'язок із загальною тривожністю [3].

Сучасні чинники посилюють феномен: цифрова соціалізація (порівняння себе з іншими в соціальних мережах) та воєнні реалії України (страх публічної демонстрації емоцій, осуд за політичні погляди). Для студентів ці процеси обертаються погіршенням академічної успішності, звуженням соціальних контактів, прокрастинацією та ризиком виникнення депресивних станів [4; 5].

Мотивація уникнення невдач – це стійка тенденція уникати ситуацій потенційного неуспіху з метою мінімізації дистресу та збереження самооцінки. У теорії досягнення успіху Д. Макклелланда й Дж. Аткинсона вона виступає антагоністом мотивації досягнення успіху. Нейробіологічно пов'язана з активацією системи поведінкового гальмування (BIS) Дж. Грея: підвищена активність правої префронтальної кори, гіперреактивність амігдали та знижена чутливість дофамінергічних шляхів винагороди [2].

Структура мотивації охоплює три компоненти: емоційний (тривога, сором, безпорадність); когнітивний (катастрофізація, зовнішня атрибуція невдач, низька самооцінка); поведінковий (прокрастинація, вибір «безпечних» завдань, уникнення оцінних ситуацій).

Хоча помірне уникнення може відігравати захисну роль, коли воно стає переважальною стратегією, перетворюється на чинник дезадаптації. У студентів ЗВО ця тенденція особливо загострюється на початкових курсах через кризу ідентичності, схильність до перфекціонізму та особливості батьківського виховання. Воєнний контекст України додає невизначеності, спонукаючи уникнення будь-яких додаткових ризиків. Усе це в підсумку призводить до зниження ініціативності, академічної успішності та професійного розвитку [2; 6].

Теоретичні підходи до взаємозв'язку соціальних страхів і мотивації уникнення невдач спираються на кілька наукових парадигм, кожна з яких доводить взаємопідсилювальну природу цих явищ [1; 2]. У теорії мотивації досягнення Аткинсона та Макклелланда соціальні страхи підвищують суб'єктивну ймовірність невдачі, запускаючи стратегію уникнення. Когнітивно-поведінкова парадигма (А. Бек, Д. Кларк) акцентує роль дисфункціональних схем та унікальної поведінки. Теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна показує, як соціальні страхи підривають базові потреби, переводячи мотивацію в контрольований режим. Транзактна модель стресу Р. Лазаруса підкреслює негативну когнітивну оцінку ситуації, що запускає емоційно-орієнтований копінг – уникнення [2; 7].

Ресурсний підхід позитивної психології (М. Селігман, К. Двек) пропонує вихід із замкнутого кола через формування установки на зростання та зміцнення відчуття самоефективності. Емпіричні дослідження підтверджують наявність позитивних кореляційних зв'язків між соціальними страхами та мотивацією уникнення ($r = 0,17-0,27$) та негативних – з мотивацією досягнення [1; 2].

Наразі у студентів формується новий, «захисний» стиль життя й навчання, через хронічний стрес, відчуття втрати контролю над власним життям та колективна травматизація, що спричинене воєнним станом в Україні [3; 5].

Висновки. Дослідження взаємозв'язку соціальних страхів та мотивації уникнення невдач у студентів ЗВО засвідчує, що воєнний час суттєво загострює прояви обох феноменів, утворюючи динамічну систему взаємопідсилення. Соціальні страхи та мотивація уникнення обмежують навчальну активність, соціальну адаптацію та гальмують професійне становлення студентів юнацького віку. Варто підкреслити, що взаємозв'язок має взаємопідсилювальну природу та

знаходить пояснення в межах мотиваційної, когнітивно-поведінкової, самодетермінаційної та ресурсної парадигм. Найбільш уразливими є студенти молодших курсів, а також ті, хто переживає підвищений рівень травматизації. Водночас є і перспективні напрями психологічної підтримки: розвиток самоефективності, навичок саморегуляції, переорієнтація мотивації від уникнення до досягнення успіху та створення підтримуючого середовища в ЗВО. Таким чином, забезпечення системної психологічної допомоги студентам є ключовою умовою збереження їхнього психічного здоров'я та успішної адаптації в умовах війни.

Література:

1. Гузенко В. А. Взаємозв'язок соціальних страхів та мотивації уникнення невдач в юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2009. № 8. С. 42–47.
2. Криворучко О. О. Психологія страху: теоретичні та практичні аспекти. Київ : НаУКМА, 2020. 220 с.
3. Остополець І. Ю. Взаємозв'язок соціальних страхів та тривожності у здобувачів вищої освіти юнацького віку. *Theoretical and applied problems of psychology*. 2023. № 3(62). Т.2. Р. 148–156.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
6. Шаповалова В. С. Страх студентів, які пов'язані з навчальною діяльністю. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. 2013. № 1095. С. 187–190.
7. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Association, 2013.

УДК 504.064.4

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОКРАСТИНАЦІЇ

Софія Митюшина,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к. психол. н., доцент
Національний університет

Актуальність. Актуальність теми дослідження зумовлена тим що, сучасна система вищої освіти має завищені вимоги до студентів щодо сформованих навичок самостійності, організованості, відповідальності та внутрішньої мотивації. Водночас значна частина здобувачів освіти стикається з таким явищем як прокрастинація – свідомим відкладанням виконання важливих завдань, навіть коли вони усвідомлюють можливі негативні наслідки. В свою чергу це звісно негативно впливає не тільки на ефективність навчальної діяльності, а ще й на емоційний стан, самооцінку та загальне психологічне благополуччя студентів.

Основну роль у подоланні прокрастинації відіграє мотиваційна сфера особистості, оскільки саме вона визначає спрямованість активності, здатності до саморегуляції та рівня залученості до навчального процесу. Не менш значущим є психологічне благополуччя студентів, яке охоплює такі аспекти як самоприйняття, автономія, життєві цілі, позитивні відносини з оточуючими та відчуття задоволеності своїм життям [1, с. 50].

Посилаючись на вище зазначені деталі особливої актуальності набуває дослідження взаємозв'язку між мотиваційною сферою та психологічним благополуччям студентів із різним рівнем прокрастинації [2, с. 92]. Це дозволить нам глибше зрозуміти внутрішні регуляційні механізми поведінки молоді, а також визначити чинники які сприяють або, навпаки, перешкоджають їхній ефективності під час навчальної діяльності та психологічній стабільності.

Актуальність теми суттєво посилюється в умовах воєнного стану в Україні, коли освітній процес супроводжується високим рівнем стресу, нестабільності та непередбачуваності. Студенти, що

перебувають під впливом психологічного напруження, досить часто демонструють зниження мотивації, мають труднощі з концентрацією та самоконтролем, що в свою чергу призводить до зростання прокрастинації. У таких умовах дослідження мотиваційної сфери та прокрастинації набуває не лише теоретичної, а й практичної цінності – воно спрямоване на підтримку психічного здоров'я студентської молоді та покращення якості освітнього процесу.

Мета дослідження - теоретичний аналіз та емпіричне вивчення взаємозв'язку мотиваційної сфери та психологічного благополуччя студентів із різним рівнем прокрастинації.

Результати дослідження. У ході емпіричного дослідження було обстежено 60 студентів віком від 18 до 22 років. Для аналізу отриманих результатів усіх респондентів було розподілено за рівнем прокрастинації на три групи: з низьким, середнім та високим рівнем.

За результатами діагностики прокрастинації за шкалою С. Ч. Лей встановлено, що найчисельнішу групу становлять студенти із середнім рівнем прокрастинації – понад половина вибірки (52%, 31 особа). Низький рівень виявлено у 18% респондентів (11 осіб), тоді як високий рівень характерний для 30% опитаних (18 осіб). Отримані результати свідчать про те, що для більшості студентів притаманним є ситуативне відкладання виконання завдань. Водночас значна частка осіб із високим рівнем прокрастинації викликає занепокоєння, оскільки це може негативно позначатися на ефективності навчальної діяльності та психоемоційному стані [3, с. 65].

Дослідження психологічного благополуччя за методикою К. Ріфф показало, що лише 22% студентів (13 осіб) мають високий рівень благополуччя, майже половина вибірки (48%, 29 осіб) – середній, тоді як 30% (18 осіб) характеризуються низьким рівнем. Це свідчить про те, що значна частина студентів перебуває у стані відносної психологічної

стабільності, однак без виражених показників гармонійного функціонування.

Детальний аналіз окремих компонентів психологічного благополуччя виявив їхню нерівномірну сформованість. Зокрема, високий рівень самоприйняття притаманний 35% студентів, що свідчить про здатність позитивно ставитися до себе. Водночас 28% респондентів демонструють низький рівень самоприйняття, що може вказувати на внутрішню невпевненість та схильність до самокритики. Показник автономії є високим у 40% студентів, що свідчить про їхню здатність до самостійного прийняття рішень, тоді як 25% мають труднощі з незалежністю та потребують зовнішнього схвалення.

Наявність чітко сформованих життєвих цілей спостерігається лише у 38% опитаних, що свідчить про недостатню визначеність життєвих орієнтирів у значної частини молоді. Водночас у 33% студентів виявлено недостатній рівень управління життям, що проявляється у труднощах із плануванням та організацією діяльності. Показник особистісного зростання є високим у 42% респондентів, що свідчить про прагнення до саморозвитку. Позитивні міжособистісні стосунки характерні для 46% студентів, хоча майже половина має певні труднощі у цій сфері [1, с. 48].

Порівняльний аналіз показників у групах із різним рівнем прокрастинації дозволив виявити суттєві відмінності. Зокрема, серед студентів із низьким рівнем прокрастинації переважають особи з високим рівнем психологічного благополуччя (73%), тоді як низький рівень благополуччя спостерігається лише у 9%. Для цієї групи також характерний високий рівень саморегуляції (82%) та наявність чітко сформованих життєвих цілей (76%), що свідчить про їхню організованість і цілеспрямованість.

У групі із середнім рівнем прокрастинації спостерігається більш

варіативна картина: 55% студентів мають середній рівень психологічного благополуччя, 26% – високий, а 19% – низький. Це вказує на відносну стабільність емоційного стану, однак без виражених позитивних характеристик. У цій групі також відзначається нестійкість у розвитку саморегуляції та мотиваційної сфери.

Найбільш несприятливі показники зафіксовано у студентів із високим рівнем прокрастинації. Зокрема, 67% із них мають низький рівень психологічного благополуччя, що свідчить про емоційний дискомфорт і труднощі у самореалізації. Високий рівень благополуччя характерний лише для 11% цієї групи. Більшість студентів демонструють труднощі із самоприйняттям (72%), низький рівень управління життям (69%) та відсутність чітких життєвих цілей (64%). Крім того, 70% мають низький рівень саморегуляції, що є важливим чинником формування прокрастинаційної поведінки.

За результатами методики «Стиль саморегуляції поведінки» встановлено, що серед студентів переважає середній рівень саморегуляції (47%), тоді як високий рівень мають 28%, а низький – 25%. Це свідчить про наявність базових навичок саморегуляції у більшості респондентів, однак їх застосування є недостатньо ефективним у складних ситуаціях.

Більш глибокий аналіз показав, що серед студентів із високим рівнем прокрастинації 78% мають труднощі з плануванням діяльності, 72% – з оцінкою її результатів, а 68% характеризуються низькою поведінковою гнучкістю, що ускладнює адаптацію до змін. Натомість у групі з низьким рівнем прокрастинації спостерігаються протилежні тенденції: більшість студентів демонструє високий рівень цілепокладання (85%), ефективне планування (80%) та розвинений самоконтроль (77%), що свідчить про їхню організованість і здатність до ефективної саморегуляції.

Висновки. У результаті проведеного теоретичного та емпіричного дослідження досягнуто поставленої мети й підтверджено, що психологічне благополуччя є багатовимірним утворенням, яке охоплює самоприйняття, автономію, життєві цілі, управління життям, особистісне зростання та міжособистісні стосунки. Встановлено, що одним із ключових чинників, який впливає на його рівень, є прокрастинація. Емпіричні результати засвідчили поширеність середнього та високого рівнів прокрастинації серед студентів, а також неоднорідність показників психологічного благополуччя. Виявлено, що студенти з низьким рівнем прокрастинації характеризуються вищим рівнем благополуччя, кращою саморегуляцією, чіткістю життєвих цілей та більшою організованістю. Натомість високий рівень прокрастинації супроводжується зниженням психологічного благополуччя, труднощами самоприйняття, недостатньою сформованістю життєвих орієнтирів і навичок саморегуляції, а також підвищеною емоційною напруженістю. Дослідження підтвердило наявність зворотного зв'язку між прокрастинацією та психологічним благополуччям і прямого зв'язку між саморегуляцією та благополуччям. Це свідчить про важливу роль саморегуляції як ресурсу особистісного розвитку.

Отже, прокрастинація виступає значущим чинником, що негативно впливає на психологічне функціонування студентів, що обумовлює необхідність розробки профілактичних і психокорекційних заходів, спрямованих на її зниження, розвиток саморегуляції та підвищення рівня психологічного благополуччя.

Література:

1. Назарук Н. Проблема вивчення прокрастинації у психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Вип. 14. С. 48-54.
2. Петренко В.В., Василенко О.М. Професійна спрямованість та чинники, що впливають на вибір професії студентами закладів вищої освіти. *Актуальні питання соціальної роботи: надбання, проблеми, перспективи: збірник наукових праць студентів та викладачів*. Хмельницький, 2020. Вип. 1. С. 90-93

3. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure « *Psychological Bulletin*». 2007. Vol. 133(1). P. 65–94.

УДК 159.923.2:378.091.212:355.01

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Марія Нечиталюк,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к.псих.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Актуальність даної теми зумовлена численними факторами пов'язаними з тривалим впливом війни на всі групи суспільства, сфери життя та діяльності. На формування ціннісних орієнтацій молоді, зокрема на студентів, впливає соціальне середовище, значний рівень стресу та невизначності, який змінюється під впливом воєнних подій у країні.

Психоемоційна напруга, нестабільність освітнього процесу, досвіду втрат та вимушених змін у навчанні та житті – до цього вимушені адаптуватися студенти. Саме через умови війни відбувається зсування і переосмислення життєвих цінностей та пріоритетів: зростає пріоритет базових цінностей, таких як безпека, здоров'я, благополуччя близьких, в той самий час трансформується ставлення до освіти, професійного розвитку та стабільності майбутнього.

Погіршення показників психічного здоров'я, зростання тривожності та емоційного виснаження серед студентської молоді посилює потребу у вивченні їхньої ціннісної сфери як важливого

ресурсу адаптації та життєстійкості. Дослідження цих процесів має важливе значення для розуміння психологічного стану молоді та розробки ефективних підходів до її підтримки в умовах війни.

Мета дослідження – дослідження впливу війни на формування життєвих цінностей сучасних студентів України.

Результати дослідження. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є однією із ключових у сучасній науці. Різні наукові дисципліни намагаються дослідити сутність та структуру цих понять.

Різноманіттям підходів до проблеми ціннісних орієнтацій обумовлюється велика кількість визначень цього поняття в науковій літературі, а також напрямів дослідження цього феномена у соціально-філософських дослідженнях.

Аналіз основних підходів до визначення понять «цінність» та «ціннісна орієнтація» дає підстави стверджувати, що в сучасній психологічній науці триває активний процес уточнення та уніфікації їх змістового наповнення. Водночас однією з найбільш дискусійних проблем залишається питання щодо характеру взаємозв'язку та взаємообумовленості свідомих і підсвідомих компонентів ціннісних орієнтацій.

Крім того, ціннісні орієнтації аналізуються у зв'язку з життєдіяльністю особистості, її статусом в соціальній структурі суспільства, у зв'язку з формуванням ціннісного ставлення професійної спрямованості, духовних цінностей, сімейно-шлюбних відносин тощо.
[1]

З метою узагальнення теоретичних підходів до розуміння ціннісних орієнтацій особистості доцільно розглянути наукові концепції, що висвітлюють різні аспекти їх формування та функціонування. У таблиці подано стислий аналіз провідних підходів, їх змістових характеристик та значення в умовах воєнного часу.

(Таблиця 1).

Таблиця 1

Підхід	Зміст підходу	Представники	Значення в умовах війни
Біхевіористичний	Цінності розглядаються як результат навчання та формуються під впливом підкріплення. Поведінка особистості визначається зовнішнім середовищем, а ціннісні орієнтації пов'язані з привабливістю об'єктів і задоволенням потреб.	Б. Скіннер, Е. Толмен, Дж. Роттер	В умовах війни змінюються фактори підкріплення, що сприяє переорієнтації цінностей на безпеку, виживання та адаптацію до нових соціальних умов.
Психоаналітичний	Ціннісні орієнтації пов'язані з глибинними структурами психіки. Вони формуються в процесі взаємодії «Ід», «Его» і «Супер-Его», де моральні норми та соціальні цінності закріплюються на рівні «Супер-Его».	З. Фрейд, Г. Ділігенський, В. Чудновський	Воєнні події можуть загострювати внутрішні конфлікти, що впливає на переосмислення моральних норм і цінностей, зокрема відповідальності, обов'язку та провини.
Гуманістичний	Цінності розглядаються як прояв внутрішнього світу особистості та її прагнення	К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Оллпорт	У кризових умовах війни відбувається переоцінка життєвих цілей, зростає

	до самореалізації. Вони пов'язані з потребами, особистісним сенсом і процесом самоактуалізації.		значущість сенсу життя, самореалізації, внутрішньої стійкості та психологічної підтримки.
Вітчизняний психологічний (діяльнісний)	Ціннісні орієнтації визначають спрямованість особистості та формується в діяльності. Вони пов'язані із системою відносин, мотивів і особистісних смислів.	С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, Л. Божович	В умовах війни цінності трансформуються через нові види діяльності (волонтерство, захист країни), що сприяє формуванню громадянської позиції та відповідальності
Соціально- психологічний	Формування цінностей відбувається під впливом соціального середовища, норм і ролей. Ціннісні орієнтації відображають включеність особистості в систему соціальних відносин і регулюють її поведінку.	Б. Паригін, Г. Андреева, А. Донцов	Соціальні зміни, спричинені війною, посилюють значущість колективних цінностей, таких як патріотизм, солідарність, взаємодопомога та національна ідентичність.

У контексті воєнного стану особливого значення набуває динамічний характер ціннісних орієнтацій, їх здатність трансформуватися під впливом кризових обставин. Війна виступає потужним чинником переосмислення життєвих пріоритетів, що проявляється у зростанні значущості таких цінностей, як безпека, життя, сім'я, патріотизм, соціальна підтримка та відповідальність.

Цінності, як правило, поділяють на дві основні категорії: особисті та соціальні. Особисті цінності відображають значущі для індивіда орієнтири, що забезпечують його внутрішнє благополуччя та самореалізацію. До них належать саморозвиток, кар'єрне зростання, психічне й фізичне здоров'я, щастя, матеріальне забезпечення тощо. Соціальні цінності, у свою чергу, пов'язані з існуванням людини в суспільстві та відображають значущі для спільноти ідеали й норми. До них відносять свободу, демократію, справедливість, екологічну відповідальність, незалежність. Ця система цінностей сприяє формуванню соціальної ідентичності особистості, зокрема усвідомленню себе як члена суспільства та громадянина своєї держави.

У період боротьби і зміцнення Української держави, утвердження та повернення культурно-історичних цінностей українського народу, його традицій і звичаїв, гармонійного взаємозв'язку національного і загальнолюдського відбуваються складні, неоднозначні процеси у свідомості як усього суспільства, так і окремої особистості. Такі процеси найбільше впливають саме на формування молодого покоління, а саме юнаків та дівчат, чия особистість не була до кінця сформована.

Війна росії проти України вмить докорінно змінила життя українського юнацтва. Багато юнаків і дівчат ідуть добровольцями до війська, щоб давати відсіч агресору, долучаються до лав тероборони та займаються волонтерством. Війна проходить не лише по лінії фронту, вона також має вплив на психологічний стан та змінює власні цінності людини.

Сучасна студентська молодь формує свої цінності під впливом політично-економічних та соціально-психологічних процесів, які відбуваються на даний момент в Україні. Як зазначає Сорочинська В.Є, вибір особистісних цінностей – найважливіше завдання юнацького

періоду. Зміст юнацьких цінностей суттєво залежить від культурологічного та історичного періоду. Не викликає сумніву той факт, що прагнення молоді до нових ідей і новацій є рушійною силою, що призводить до зміни цінностей у структурі суспільства [2].

Висновок. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що проблема цінностей і ціннісних орієнтацій залишається однією з ключових у сучасній психологічній науці, що характеризується різноманіттям підходів до їх розуміння та інтерпретації. Узагальнення наукових концепцій засвідчує, що ціннісні орієнтації виступають складним багаторівневим утворенням, яке поєднує як свідомі, так і підсвідомі компоненти та визначає спрямованість поведінки особистості.

Встановлено, що формування ціннісної сфери студентської молоді відбувається під впливом соціального середовища, індивідуального досвіду та історичних умов, серед яких особливе місце посідає воєнний контекст. Війна виступає потужним фактором трансформації життєвих пріоритетів, що проявляється у зміщенні акцентів у бік базових екзистенційних цінностей, таких як безпека, життя, здоров'я та благополуччя близьких.

З'ясовано, що в умовах воєнного стану відбувається не лише переоцінка особистісних цінностей, але й посилення значущості соціальних цінностей, зокрема патріотизму, солідарності, відповідальності та громадянської активності. Це свідчить про зростання ролі колективної ідентичності та соціальної згуртованості в умовах суспільної кризи.

Водночас підвищення рівня тривожності, психоемоційного напруження та нестабільності життєвих умов актуалізує необхідність подальшого дослідження ціннісної сфери студентів як важливого ресурсу їх адаптації, життєстійкості та психологічного благополуччя.

Отже, дослідження життєвих цінностей сучасних студентів в умовах війни є не лише теоретично значущим, але й має важливе практичне значення для розробки ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки молоді в кризових умовах.

Література:

1. Перелигіна Л., Швалб А., Балабанова Л. Трансформація життєвих цінностей та орієнтирів у молоді України під впливом війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2025. № 1 (9). С. 132–143.
2. Сок М.А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента. *Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки*. 2002. Вип. 11. С. 128–132.
3. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації в психологічній структурі особистості. *Соціальна психологія*. 2009. № 4 (36). 65–73 с.

УДК: 159.9:37.018.43

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ

Марія Нікітенко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. Сучасний освітній простір характеризується суттєвими змінами, пов'язаними з трансформацією форм і методів навчання, зокрема активним впровадженням дистанційного та змішаного форматів, що істотно впливає на психологічний стан здобувачів освіти. У таких умовах особливої ваги набувають проблеми навчальної мотивації, рівня тривожності та психологічного комфорту студентів, оскільки саме ці чинники значною мірою визначають успішність навчальної діяльності та загальну ефективність освітнього процесу.

Мета дослідження: аналіз особистісної тривожності студентів і

визначення її впливу на навчальну успішність у закладах вищої освіти.

Результати дослідження. Дослідження науковців свідчать, що рівень навчальної мотивації тісно пов'язаний із індивідуальними психологічними особливостями студентів, зокрема з рівнем тривожності. Як зазначає Н. Зеленська, студенти з підвищеним рівнем тривожності часто демонструють зниження внутрішньої мотивації, труднощі у концентрації уваги та нестабільні навчальні результати [1]. Це вказує на необхідність більш глибокого вивчення психологічних чинників, які впливають на формування стійкої навчальної мотивації.

Окрему роль у забезпеченні академічної успішності відіграє психологічний комфорт освітнього середовища. У роботі В. Паржницького, О. Гречановської та С. Пономаревського підкреслюється, що відчуття безпеки, підтримки та емоційної стабільності під час навчання, особливо в умовах онлайн-освіти, є важливим фактором підвищення результативності здобувачів освіти [2]. Відсутність належного психологічного комфорту може призводити до зниження залученості студентів у навчальний процес та погіршення їхніх академічних досягнень. Важливим аспектом досліджуваної проблематики є також визначення критеріїв академічної успішності, які включають не лише формальні показники навчальних досягнень, але й психологічні характеристики особистості студента. Х. Язева наголошує, що академічна успішність є багатофакторним явищем, у структурі якого значну роль відіграють мотиваційна сфера, рівень тривожності та здатність до саморегуляції навчальної діяльності [3].

Особистісна тривожність є однією з базових індивідуально-психологічних характеристик людини, що відображає схильність особистості до переживання підвищеного рівня внутрішнього напруження, хвилювання та очікування небезпеки навіть у ситуаціях, які об'єктивно не є загрозливими. У психологічній науці вона

розглядається як відносно стійка властивість особистості, що впливає на емоційне реагування, поведінкові стратегії та ефективність діяльності, зокрема навчальної [1].

У студентському віці проблема тривожності набуває особливої актуальності, оскільки саме цей період характеризується інтенсивним навчальним навантаженням, необхідністю адаптації до нових умов освітнього середовища, підвищеними вимогами до самостійності та відповідальності. У таких умовах особистісна тривожність може суттєво впливати на когнітивні процеси, рівень мотивації та здатність до саморегуляції навчальної діяльності.

У сучасних психологічних дослідженнях підкреслюється, що високий рівень особистісної тривожності часто пов'язаний із зниженням концентрації уваги, труднощами у запам'ятовуванні навчального матеріалу, а також з підвищеною емоційною вразливістю під час складання іспитів і контрольних робіт [2].

Студенти з вираженою тривожністю схильні до надмірного переживання можливих невдач, що призводить до зниження впевненості у власних силах та погіршення навчальних результатів. Навчальна успішність, у свою чергу, є інтегральним показником ефективності освітньої діяльності студента, що включає не лише середній бал або оцінки, але й рівень засвоєння знань, сформованість професійних компетентностей, а також здатність до самостійного навчання. Вона значною мірою залежить не лише від інтелектуальних здібностей, але й від психологічних особливостей особистості, серед яких важливе місце посідає рівень тривожності.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що зв'язок між особистісною тривожністю та навчальною успішністю є складним і неоднозначним. З одного боку, помірний рівень тривожності може виконувати мобілізуючу функцію, стимулюючи студента до більш

відповідального ставлення до навчання. З іншого боку, високий рівень тривожності має деструктивний вплив, оскільки спричиняє емоційне виснаження, зниження пізнавальної активності та труднощі в прийнятті рішень [3]. Окрему роль у формуванні навчальної успішності відіграють індивідуальні стратегії подолання стресу та рівень розвитку навичок саморегуляції. Студенти з розвиненими копінг-механізмами здатні ефективніше контролювати власний емоційний стан, що дозволяє зменшувати негативний вплив тривожності на навчальну діяльність. Натомість за відсутності таких навичок навіть середній рівень тривожності може суттєво знижувати продуктивність навчання.

Важливим фактором також є освітнє середовище, яке може або підсилювати, або знижувати рівень тривожності студентів. Підтримувальна атмосфера, чітка організація навчального процесу та конструктивна взаємодія з викладачами сприяють зменшенню емоційного напруження та підвищенню академічної впевненості студентів.

Висновки. Особистісна тривожність є значущою індивідуально-психологічною характеристикою, яка суттєво впливає на навчальну діяльність студентів. Вона проявляється як стійка схильність до переживання внутрішнього напруження, хвилювання та очікування невдачі, що формує емоційний фон навчальної діяльності та визначає особливості поведінки студента в освітньому процесі. Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що навчальна успішність є багатокомпонентним явищем, яке залежить не лише від інтелектуальних здібностей, але й від психологічних чинників. Серед них особливе місце займає рівень особистісної тривожності, який може як сприяти підвищенню навчальної активності за рахунок мобілізації зусиль, так і знижувати ефективність навчання у разі його надмірного прояву. Отже, важливим є створення сприятливого психологічного

середовища, розвиток навичок саморегуляції та впровадження психологічної підтримки, що дозволить підвищити рівень академічної успішності та знизити негативний вплив тривожності.

Література:

1. Зеленська Н.О. Особливості мотивації навчання у студентів із різним рівнем тривожності. *Психологічний журнал*. 2023. №5(10). С. 35–40.
2. Паржницький В., Гречановська О., Пономаревський С. Вплив психологічного комфорту на академічні досягнення здобувачів освіти під час онлайн-навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2024. №3 (37). С. 936-953.
3. Язева Х.В. Психологічні критерії академічної успішності студентів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. №6. С. 210–213.

УДК 373.2:336

ОРГАНІЗАЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Анна Носик,

здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

У сучасних умовах розвитку українського суспільства система дошкільної освіти зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених процесами децентралізації управління, реформування освітньої галузі та інтеграції у європейський освітній простір. У зв'язку з цим зростає роль ефективної організації фінансової діяльності закладів дошкільної освіти як важливої складової забезпечення їх стабільного функціонування та розвитку. Обмеженість бюджетного фінансування, підвищення вимог до якості освітніх послуг і необхідність модернізації матеріально-технічної бази актуалізують потребу в раціональному використанні фінансових ресурсів. У сучасних умовах заклади дошкільної освіти отримують більший рівень фінансової автономії, що

зумовлює необхідність підвищення ефективності управлінських рішень у сфері фінансів, зокрема планування, розподілу та контролю за використанням коштів.

Додаткової значущості набуває питання диверсифікації джерел фінансування, що передбачає залучення позабюджетних ресурсів, розвиток партнерської взаємодії з громадою та впровадження інноваційних підходів до фінансового менеджменту. Водночас зростають вимоги до прозорості та підзвітності фінансової діяльності закладів освіти, що є важливою умовою підвищення довіри з боку суспільства та органів управління.

Сучасні соціально-економічні виклики також зумовлюють необхідність підвищення рівня фінансової компетентності керівників закладів дошкільної освіти, що дозволить забезпечити ефективне управління ресурсами та адаптацію закладів до умов динамічних змін.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати особливості організації фінансової діяльності закладу дошкільної освіти та визначити ефективні механізми її оптимізації в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Фінансова діяльність закладу дошкільної освіти є комплексною системою, що охоплює процеси планування, розподілу, використання та контролю фінансових ресурсів. Основу фінансового забезпечення становлять кошти місцевих бюджетів, що відповідає сучасній моделі децентралізованого управління освітою в Україні. Водночас важливим напрямом розвитку є диверсифікація джерел фінансування, яка передбачає залучення позабюджетних коштів, зокрема грантів, благодійної допомоги, партнерських проєктів.

У процесі дослідження встановлено, що ефективна організація фінансової діяльності передбачає: 1) стратегічне та оперативне фінансове планування (складання кошторису, прогнозування витрат);

2) забезпечення прозорості та підзвітності фінансових операцій;
3) раціональне використання ресурсів із урахуванням пріоритетів розвитку закладу; 4) впровадження елементів фінансового менеджменту та внутрішнього контролю.

Ключову роль у системі стратегічного розвитку закладу дошкільної освіти відіграє його очільник як провідний суб'єкт фінансового управління та розпорядник ресурсів. Якість його фінансово-економічної компетентності є вирішальним чинником, що визначає не лише поточну життєдіяльність установи, а й довгострокову ефективність використання наявних активів та кадрового потенціалу. В умовах децентралізації відповідальність лідера зростає, адже саме від його здатності грамотно оперувати бюджетом залежить конкурентоспроможність дитячого садка в освітньому просторі.

Сьогодні управлінці стикаються з низкою критичних викликів, серед яких найбільш гострими залишаються хронічний дефіцит бюджетних асигнувань та правові обмеження щодо диверсифікації джерел доходу. Ця ситуація ускладнюється браком спеціалізованої підготовки менеджерів у сфері операційного фінансового аналізу та податкового планування, що часто стає перепорою для реалізації амбітних проєктів.

Для подолання цих бар'єрів необхідно зосередитися на таких стратегічних векторах: 1) цифрова трансформація – повний перехід на автоматизовані системи обліку та прозорі цифрові платформи для оптимізації витрат; 2) аналітичний контроль – впровадження внутрішнього фінансового моніторингу, що дозволяє оперативно реагувати на нецільове використання коштів; 3) громадське партнерство – активний розвиток фандрейзингу та зміцнення взаємодії з територіальною громадою для залучення інвестицій. Системне вдосконалення цих аспектів дозволить перетворити керівника з

пасивного виконавця бюджетних вказівок на ефективного топменеджера, здатного забезпечити сталу фінансову стійкість освітньої організації.

Отже, трансформація системи дошкільної освіти в умовах децентралізації вимагає докорінного перегляду підходів до фінансового менеджменту, де ключовим рушієм змін стає професійна компетентність керівника як ефективного топменеджера. Успішна адаптація закладу до сучасних економічних викликів можлива лише через поєднання фінансової автономії з інструментами цифрового обліку, суворим аналітичним контролем та активною диверсифікацією джерел фінансування шляхом залучення позабюджетних ресурсів і розвитку громадського партнерства. Відтак, перехід від пасивного адміністрування до стратегічного управління ресурсами є обов'язковою умовою забезпечення конкурентоспроможності, прозорості та сталої фінансової стійкості сучасної освітньої установи.

Література:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.
3. Бюджетний кодекс України : Закон України від 08.07.2010 № 2456-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17>.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: шляхи модернізації. Київ : Грамота, 2019. 304 с.
5. Локшина О. І. Управління якістю освіти: теорія та практика. Київ : Педагогічна думка, 2018. 256 с.
6. Коваленко О. В. Фінансовий менеджмент у закладах освіти. Харків : Основа, 2020. 192 с.

УДК 373.2.09-053.4-058.26

**АЛГОРИТМ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА
ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ
ДОШКІЛЬНИКІВ**

Світлана Олексенко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»

Катерина Гресь,
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Реформування системи дошкільної освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів вимагає створення гнучкого освітнього середовища, здатного задовольнити потреби кожної дитини. Впровадження інклюзивної моделі навчання є не лише вимогою часу, а й гуманістичним кроком до побудови безбар'єрного суспільства. Проте, як показує практика, формальна наявність дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у групі та введення посади асистента вихователя ще не гарантують якісних освітніх послуг. Найбільш критичною точкою стає саме професійна взаємодія всередині педагогічного тандему. Відсутність чітко визначених механізмів співпраці часто призводить до того, що асистент сприймається або як «няня» для однієї дитини, або як технічний помічник вихователя, що нівелює саму суть інклюзивного супроводу. Тому розробка дієвого алгоритму взаємодії, який би охоплював усі аспекти життєдіяльності дитини в ЗДО – від освітніх занять до фізичного виховання та режимних моментів – є надзвичайно актуальним завданням для сучасної педагогіки.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі структури взаємодії між вихователем та асистентом вихователя, а також у розробці покрокового алгоритму їхньої спільної діяльності для забезпечення максимальної ефективності інклюзії в дошкільному закладі.

Результати дослідження. Аналіз нормативно-правової бази та практичного досвіду роботи інклюзивних груп дозволяє стверджувати, що взаємодія вихователя та асистента має будуватися на засадах кооперативного навчання (Co-teaching). Це модель, де двоє фахівців розділяють відповідальність за планування, викладання та оцінювання результатів групи, де навчаються діти з різними рівнями здібностей [1].

Нами розроблено та апробовано алгоритм взаємодії, що складається з п'яти взаємопов'язаних етапів:

1. Етап підготовчої консолідації. На цьому етапі відбувається налагодження психологічного контакту між педагогами. Вони мають узгодити власні педагогічні позиції, стилі спілкування та «червоні лінії» у вихованні. Важливим елементом є спільне опрацювання висновку Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Вихователь, як стратег освітнього процесу, та асистент, як фахівець з індивідуального супроводу, формують первинний профіль дитини: її інтереси, сенсорні особливості та тригери.

2. Етап командного планування та адаптації. Робота над Індивідуальною програмою розвитку (ІПР) має бути виключно спільною. Вихователь подає загальну тему тижня та очікувані результати згідно з Базовим компонентом, а асистент пропонує способи адаптації (зміна способу подачі матеріалу, наприклад, використання карток PECS) або модифікації (спрощення змісту завдання). Наприклад, у блоці фізичного розвитку, якщо група вивчає стрибки, асистент може запропонувати дитині з порушеннями моторики вправи на баланс або

імітаційні рухи, що дозволяє їй залишатися частиною колективної активності.

3. Етап операційної взаємодії (практичний). В інклюзивній групі доцільно використовувати різні моделі викладання:

Один навчає, інший спостерігає: вихователь веде заняття, асистент фіксує особливості поведінки дитини з ООП для подальшого аналізу.

Паралельне навчання: група ділиться на дві підгрупи, де кожен педагог опрацьовує однаковий матеріал, що дозволяє зменшити наповнюваність груп та збільшити увагу до кожного.

Станційне навчання: діти переходять від одного педагога до іншого, виконуючи різні типи завдань. Асистент вихователя тут виступає як «міст» між дитиною з ООП та іншими дітьми, заохочуючи їх до спільної гри, а не виконуючи завдання за дитину.

4. Етап моніторингу та корекції. Щоденна рефлексія є обов'язковою. Педагоги обговорюють: «Що сьогодні спрацювало?», «Чому виникла небажана поведінка?», «Чи були наочні матеріали зрозумілими?». Такий підхід дозволяє оперативно вносити зміни в ІПР, не чекаючи планового засідання команди супроводу (яке відбувається тричі на рік).

5. Етап взаємодії з родиною. Спільна позиція педагогів у спілкуванні з батьками дитини з ООП створює атмосферу довіри. Асистент може надавати більш деталізовану інформацію про дрібні успіхи дитини, тоді як вихователь фокусується на загальній соціалізації вихованця в межах групи [2].

Окрему увагу в алгоритмі приділено адаптації простору. Асистент допомагає вихователю організувати «куточок усамітнення» або сенсорну зону, де дитина може відновити ресурс у разі перевтоми.

Це знімає напругу з вихователя, який може продовжувати роботу з іншою частиною групи [1].

Висновки. Впровадження алгоритмізованого підходу до взаємодії вихователя та асистента вихователя дозволяє перетворити інклюзію з формального процесу на живий, дієвий механізм. Основними перевагами такої співпраці є: зниження професійного вигорання педагогів через розподіл психологічної відповідальності; підвищення якості засвоєння матеріалу дитиною з ООП; створення толерантного середовища для всіх вихованців групи. Перспективи подальшого розвитку галузі вбачаються у законодавчому закріпленні годин на спільне планування для педагогічних тандемів та розробці цифрових інструментів для ведення спільної документації.

Література:

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: навч.-метод. посіб. Київ : Атопол, 2016. 152 с.
2. Слободянюк Н.Г. Роль асистента вихователя в інклюзивному середовищі ЗДО. *Дошкільне виховання*. 2022. № 4. С. 12–18.

УДК 373.2:159.922.7

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ПРОВІДНА ЛІНІЯ ЗАГАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анастасія Павловська,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. У сьогоденні дошкільної освіти особливої значущості набуває проблема всебічного розвитку дитини, зокрема її сенсорної сфери. Саме сенсорний розвиток виступає основою пізнавальної діяльності, формування мислення, мовлення та уявлень

про навколишній світ. Недостатній рівень сформованості сенсорних умінь у дошкільному віці може зумовлювати труднощі у навчанні в початковій школі, що актуалізує необхідність цілеспрямованої роботи у цьому напрямі.

Мета дослідження – дослідити особливості сенсорного розвитку дітей дошкільного віку та визначити ефективні умови його формування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Сенсорний розвиток є однією з провідних ліній загального розвитку дитини дошкільного віку. У Базовому компоненті дошкільної освіти особливу увагу приділено сенсорному розвитку дитини. Так, освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» передбачає «формування доступних дитині дошкільного віку уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості, відношення предметів і об'єктів навколишнього світу» [1].

Під сенсорним розвитком розуміють формування відчуттів і сприймань, уміння розрізняти властивості предметів, такі як форма, колір, величина, фактура, запах, смак, розташування у просторі. Саме сенсорні вміння становлять основу подальших інтелектуальних процесів та успішного навчання дитини у школі [4].

Ф. Фребель трактує сенсорний розвиток як процес удосконалення відчуттів і сприймань, у ході якого формується уявлення про зовнішні властивості предметів, зокрема їхню форму, колір, величину та просторове розташування [3, с. 754]. Педагог розглядав сенсорний розвиток як процес, що потребує цілеспрямованого використання різноманітного дидактичного матеріалу. Він наголошував, що такі матеріали мають бути доступними як для вихователя, так і для дітей, забезпечуючи можливість спільної та самостійної діяльності. На початковому етапі педагог демонструє способи роботи з матеріалом,

після чого діти відтворюють ці дії, виконуючи завдання та беручи участь у дидактичних іграх. Фребелівські матеріали добираються з урахуванням основних сенсорних ознак – форми, розміру та кольору, що сприяє розвитку вміння порівнювати, аналізувати та узагальнювати властивості предметів. Вони орієнтовані на роботу з усією групою дітей, водночас створюють умови для індивідуальної активності, самостійного пізнання та розвитку творчих здібностей дошкільників.

М. Монтесорі ввела в теорію та практику дошкільної освіти поняття «сенсорна культура», під яким розуміла рівень розвитку органів чуття дитини та здатність тонко розрізняти властивості предметів навколишнього світу. Вона підкреслювала, що формування сенсорної культури відбувається через спеціально організоване середовище та використання дидактичних матеріалів, які сприяють розвитку зору, слуху, дотику, нюху й смаку, забезпечуючи основу для інтелектуального розвитку дитини [2].

У дошкільному віці відбувається інтенсивне удосконалення аналізаторних систем, посилюється чутливість органів чуття, розширюється коло сенсорного досвіду. Дитина переходить від емоційно-чуттєвого сприймання до цілеспрямованого та усвідомленого дослідження предметів. Значну роль у цьому відіграє взаємодія дорослого з дитиною, а також організація предметно-розвивального середовища. Одним із важливих завдань сенсорного виховання є формування еталонів сприймання – зразків, за допомогою яких дитина порівнює та оцінює властивості об'єктів (кольори спектра, геометричні фігури, відношення величин тощо) [2]. Володіння еталонами дозволяє дитині діяти точніше, швидше та ефективніше у різних видах діяльності: ігровій, конструктивній, образотворчій.

У процесі сенсорного розвитку особливе місце посідає гра. Дидактичні ігри з логічними блоками, мозаїками, пірамідками,

сортувальниками, сенсорними коробками активізують пізнавальну діяльність дитини та сприяють формуванню сенсорних умінь. Через гру діти опановують способи обстеження предметів: промацування, порівняння, накладання, прикладання, візуальне співвіднесення.

Важливим компонентом сенсорного розвитку є просторові та часові уявлення. Дошкільники поступово оволодівають поняттями «вище–нижче», «ближче–далі», «ранок–день–вечір–ніч». Це створює передумови для успішного засвоєння математичних та мовленнєвих умінь у молодшому шкільному віці.

Ефективність сенсорного розвитку значною мірою залежить від інтеграції його в різні види діяльності: конструювання, малювання, ліплення, музичну та фізичну активність. У таких видах діяльності дитина не лише отримує новий сенсорний досвід, а й закріплює його у практичних діях [4].

Організація сенсорного середовища в закладі дошкільної освіти має бути продуманою: доступність матеріалів, різноманітність фактур, можливість маніпуляцій, систематичність та поступовість подачі завдань. Важливим є також забезпечення варіативності: різні сенсорні зони, матеріали природного та штучного походження, світлові панелі, настільні та підлогові дидактичні ігри.

Висновки. Таким чином, сенсорний розвиток є фундаментом загального пізнавального розвитку дошкільника. Завдяки правильній організації сенсорного виховання дитина оволодіває елементарними способами аналізу, порівняння, класифікації, що становлять основу майбутнього логічного мислення. Своєчасний сенсорний розвиток забезпечує адаптацію до навчального процесу та створює умови для формування успішної особистості.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 37 с.

2. Клевака Л.П. Сенсорне виховання в педагогіці Марії Монтессорі. *Тези 75-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»* (Полтава, 02 трав.–25 трав. 2023 р.). Т. 2. С. 207–209.

3. Козак Т.В., Горяшина Д.І. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку: теорія і практика. *Вісник науки та освіти*. 2023. №11. С.751-758.

4. Кривоніс М.Л., Дроботій О.Л., Ачкасова В.М. Сенсорний розвиток дошкільнят: посібник. Харків : Ранок, 2012. 240 с.

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТАМИ ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ

Ірина Перетятко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Професійна діяльність психолога вимагає високих вимог до підготовки та опанування цієї професії студентами. Це насамперед пов'язано з тим, що предметом професійної діяльності психолога є складний, суперечливий внутрішній світ клієнта, а також висока ціна за помилку під час роботи з ним. Для якісної підготовки практикуючого психолога необхідно розуміти мотиваційні та особисті чинники, що відповідають за формування професійно важливих компетенцій майбутнього психолога, професійний компонент його самосвідомості, професійне становище загалом, а також ті фактори, що ускладнюють і ускладнюють виконання завдань. Необхідно враховувати ці явища під час підготовки студентів, які обрали шлях психолога. Серед них – екзистенційне задоволення, індивідуальне вираження компонентів якого може як підтримувати, так і порушувати траєкторію професійного формування студента-психолога. Ця обставина визначає актуальність цього дослідження.

Мета дослідження: вивчення особливостей протікання кризи ідентичності в студентському віці.

Результати дослідження. Криза ідентичності – це особливий період формування особистості, під час якого людина перебуває в пошуку свого місця, ролі і призначення в соціумі.

Вивчення професійної ідентичності студентів у контексті їхнього екзистенційного здійснення є провідним індикатором процесу професійного формування, що показує, як студенти відносяться до обраної сфери професійної діяльності в теперішньому часі та чи розглядають вони її як фактор самореалізації в майбутньому. В умовах постійної мінливості соціального середовища, конкуренції на ринку праці розв'язання цієї проблеми може сприяти зменшенню кількості відрахованих студентів, зменшенню кількості випускників, які працюють поза спеціальністю, та збільшенню кількості спеціалістів, реалізованих у професії [1].

На сьогодні виділяють два види кризи ідентичності:

1. Мотиваційна криза, при якій людина не бачить чітких орієнтирів та зобов'язань, але при цьому прагне сформувати свої життєві пріоритети та цілі.

2. Легітимаційна криза, при ній людина вже має певні зобов'язання, але вони суперечать одне одному та її принципам. В результаті частина з них відходить на другий план, адже втрачає свою значущість.

Якщо людина стикається зі складними життєвими обставинами, також застосовують «криза ідентичності». Це може бути втрата роботи чи соціального статусу, початок самостійного життя у зв'язку з від'їздом дитини від батьків, складна хвороба, втрата близької людини, отримання особового статусу. Молодь під час кризових переживань, повинна зосередитися на розв'язанні нових життєвих завдань. Дуже

важливо вибрати правильний спосіб подолання труднощів у цей період, цей вибір залежить від характеру та індивідуальних особливостей людини, від масштабу проблеми, а також від рівня усвідомлення власних можливостей. Основні стратегії подолання труднощів як правило формуються ще в дитячому та підлітковому віці, а їх оцінка та осмислення відбуваються вже в юності.

Іноді юнак або дівчина ще не можуть самостійно обрати вірний спосіб подолання кризової ситуації, або обирають не завжди конструктивні способи. Найгіршим і найбільш деструктивним є вибір депресивної стратегії. У поведінці це проявляється станом бездіяльності, виникає думка, що в цій ситуації конструктивного виходу немає. Виникнення нової проблемної ситуації здатні викликати афективні реакції, такі як гнів, агресія, печаль, тривога, страх. Ці реакції можуть виступити як мотивуюча сила подолання кризової ситуації з одного боку, але ж при цьому може призвести до внутрішнього конфлікту, поганого самопочуття, стану пригніченості [3].

Для запобігання розвитку кризи ідентичності у студентів існують різні підходи. Вони включають як активну позицію самої особистості, так і підтримку з боку близького оточення. Ключовим способом є регулярний самоаналіз, який допомагає краще зрозуміти власні сильні та слабкі сторони. Крім того, він сприяє усвідомленню особистих цінностей і життєвих орієнтирів, що значно полегшує процес самовизначення та підготовку до наступних етапів життя [2].

Оптимальним способом поведінки у кризовій ситуації є вибір активної стратегії поведінки в кризі, спрямованої саме на вирішення проблем, що виникли. Допомогою може бути формування стійкої самооцінки, оптимістичного світогляду, реалістичного підходу до ситуації. Основу адаптивного подолання здатні забезпечити тільки конструктивні способи вирішення кризових ситуацій, що призведе до

позитивної динаміки в розвитку особистості.

Висновки. Отже, криза ідентичності є важливим етапом розвитку особистості, під час якого людина шукає своє місце в суспільстві, визначає власну роль і життєве призначення. Цей період супроводжується відчуттям невизначеності та внутрішніми суперечностями, що пов'язані з процесом самопізнання та формуванням цілісного уявлення про себе.

Література:

1. Бондаренко О. Ф. Психологія особистості: навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 383 с.
2. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 144-150.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академія, 2024. 382 с.

УДК: 37.013:37.091.31-057.17

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ У НАВЧАННІ ПЕДАГОГІВ

Юлія Педан,

здобувачка вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

У сучасних умовах реформування освітньої системи України особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів. Сучасний педагог має володіти не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й розвиненими практичними навичками, критичним мисленням, здатністю до комунікації та саморозвитку.

Традиційні методи навчання поступово втрачають свою ефективність, оскільки не забезпечують достатнього рівня залучення

здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим особливого значення набувають інтерактивні форми і методи навчання, які сприяють активізації освітнього процесу, формуванню професійних компетентностей та розвитку особистості педагога.

Особливо важливим є впровадження інтерактивних методів у процес підготовки педагогів дошкільної освіти, адже їхня діяльність передбачає постійну взаємодію з дітьми, батьками та колегами. Саме тому інтерактивне навчання дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування ефективності використання інтерактивних форм і методів роботи у навчанні педагогів та визначення їх впливу на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що базується на принципах співробітництва, діалогу та партнерства. Вони створюють умови для залучення кожного учасника до спільної діяльності, обміну думками та досвідом. До найбільш ефективних інтерактивних форм і методів роботи у навчанні педагогів належать: тренінги, що сприяють формуванню практичних умінь та розвитку саморефлексії; дискусії та дебати, які формують критичне мислення та навички аргументації; робота в малих групах, що розвиває вміння співпрацювати; рольові та ділові ігри, які моделюють реальні педагогічні ситуації; метод аналізу конкретних ситуацій (case-study), що дозволяє знаходити ефективні рішення професійних проблем; мозковий штурм, спрямований на розвиток творчого мислення.

Застосування інтерактивних методів у навчанні педагогів має ряд переваг, зокрема: підвищення мотивації до навчання; активізація пізнавальної діяльності; формування практичних навичок; розвиток

комунікативних здібностей; створення сприятливого психологічного клімату. Водночас варто зазначити, що впровадження інтерактивних методів потребує відповідної підготовки викладача, додаткового часу та належного матеріально-технічного забезпечення. Проте їх ефективність значно переважає можливі труднощі. Практичний досвід свідчить, що використання інтерактивних методів сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню професійної компетентності та готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, інтерактивні форми і методи навчання є важливим засобом підвищення ефективності професійної підготовки педагогів. Вони забезпечують активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі, сприяють розвитку їхніх професійних та особистісних якостей. Використання інтерактивних методів дозволяє зробити навчання більш динамічним, практико-орієнтованим та результативним.

Література:

1. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
2. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у сучасній освіті. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 320 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / МОН України. Київ, 2021. 38 с.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>.

УДК 373.2:159.922.7

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ГАРМОНІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Анастасія Романець,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Актуальність. Ранній вік є сенситивним періодом для формування сенсорних еталонів – уявлень про колір, форму, величину, просторові та часові характеристики предметів. Саме через органи чуття дитина отримує першу інформацію про навколишній світ, що стає фундаментом для розвитку мислення, мовлення, уяви та пам'яті.

В умовах реформування дошкільної освіти в Україні, впровадження Базового компонента дошкільної освіти [1], особливої ваги набуває забезпечення наступності між раннім і дошкільним віком. Сучасні діти зростають у цифровому середовищі, що нерідко обмежує їхній безпосередній сенсорний досвід – тактильні, нюхові, смакові відчуття поступаються візуальному споживанню екранного контенту. Це актуалізує потребу в цілеспрямованому сенсорному вихованні як противазі віртуалізації дитинства. Крім того, інклюзивні тенденції в освіті вимагають диференційованих підходів до сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що робить цю проблематику ще більш значущою для педагогічної теорії та практики.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль сенсорного розвитку дітей раннього віку у формуванні гармонійної особистості та визначити ефективні педагогічні умови його реалізації в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Результати дослідження. Аналіз наукових джерел засвідчує, що сенсорний розвиток у ранньому віці (від народження до трьох років) відбувається найбільш інтенсивно і має визначальне значення для подальшого становлення особистості [3].

Сенсорні враження є будівельним матеріалом для формування перцептивних дій, наочно-дійового мислення та первинних узагальнень. Дослідження вчених підтверджують: чим багатший

сенсорний досвід дитини, тим успішніше вона засвоює абстрактні поняття на наступних етапах розвитку. Різноманітність сенсорних вражень сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до пізнання, розвитку допитливості та ініціативності. Тактильний контакт, зокрема, є основою формування базової довіри до світу [2].

Важливо підкреслити, що сенсорний розвиток має комплексний характер і охоплює всі аналізатори: зоровий, слуховий, дотиковий, смаковий, нюховий. Гармонійний розвиток кожного з них забезпечує цілісне сприймання дитиною навколишнього середовища. Недостатній розвиток хоча б одного каналу може негативно позначитися на загальному психічному розвитку.

Особливу роль відіграє активна діяльність дитини. Саме в процесі маніпулювання предметами, експериментування, гри відбувається уточнення та закріплення сенсорних уявлень. Пасивне спостереження не забезпечує належного рівня розвитку, тому провідним принципом є принцип діяльності.

Сучасні педагогічні підходи передбачають: створення розвивального предметно-просторового середовища з різноманітними сенсорними матеріалами; використання дидактичних ігор та вправ; інтеграцію сенсорного виховання в усі види дитячої діяльності (ігрову, пізнавальну, художньо-естетичну, рухову); партнерську взаємодію з батьками щодо збагачення сенсорного досвіду в домашніх умовах [3].

Ефективним є використання природних матеріалів (пісок, вода, камінці, листя), які стимулюють багатоканальне сприймання та сприяють розвитку дослідницької активності. Значний потенціал мають сенсорні ігри, пальчикові вправи, музично-ритмічна діяльність, а також елементи арт-терапії.

Окремої уваги потребує організація сенсорного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Для них важливим є

індивідуалізований підхід, використання спеціальних методик сенсорної інтеграції, створення безпечного та передбачуваного середовища.

Виклики сучасності – надмірна екранна експозиція, обмеження рухової активності, стандартизація іграшок – вимагають від педагогів свідомого компенсування дефіциту природних сенсорних вражень через організацію діяльності з природними матеріалами, музичне виховання, арт-терапевтичні техніки. Важливо також формувати у батьків розуміння значущості «живого» досвіду дитини, обмеження часу використання гаджетів і стимулювання активної взаємодії з навколишнім світом [4].

Педагогічні умови ефективного сенсорного розвитку: систематичність і послідовність роботи; урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; емоційна насиченість освітнього процесу; поєднання організованої та самостійної діяльності дітей; співпраця закладу освіти з родиною [2].

Висновки. Сенсорний розвиток дітей раннього віку є фундаментом гармонійного становлення особистості, оскільки забезпечує базу для інтелектуального, мовленнєвого та емоційного розвитку. В умовах сучасних освітніх змін він набуває особливої актуальності як засіб компенсації обмеженого чуттєвого досвіду дітей у цифровому середовищі. Ефективна організація сенсорного виховання передбачає створення збагаченого середовища, використання діяльнісного підходу, інтеграцію різних видів активності та тісну взаємодію з родиною. Реалізація цих умов сприятиме формуванню цілісної, активної, емоційно стійкої особистості, здатної до пізнання і творчого самовираження.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : наказ МОН України від 12.01.2021. *Офіційний вісник України*. 2021. № 7.

2. Монтессорі М. Всотуючий розум дитини. Київ : Мандрівець, 2009. 320 с.
3. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Київ : Імекс-ЛТД, 2010. 136 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2015. 464 с.

УДК 159.923:159.944.4:316.613.43-057.87

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Єлизавета Рудіченко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

У сучасній психологічній науці проблема психологічного стресу посідає ключове місце, оскільки вона безпосередньо пов'язана з адаптаційними можливостями особистості та її здатністю ефективно функціонувати в умовах підвищеного навантаження. Для студентського віку, що характеризується інтенсивним інтелектуальним та соціальним напруженням, питання збереження внутрішньої рівноваги є надзвичайно гострим. Психологічний стрес виступає не лише фізіологічною реакцією, а й складним емоційним переживанням, що може суттєво трансформувати показники суб'єктивного благополуччя молоді. Дослідження того, як індивідуальні риси особистості опосередковують цей вплив, дозволяє глибше зрозуміти механізми психологічної стійкості сучасного студента.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між рівнем психологічного стресу та суб'єктивним благополуччям студентів із урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей.

Аналіз теоретичних підходів до вивчення психологічного стресу дозволяє розглядати його як складне багатовимірне явище, що охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та фізіологічні реакції особистості. У науковій літературі стрес часто трактується як загальний адаптаційний синдром, що включає три послідовні стадії: тривоги, опору та виснаження [1]. На першому етапі організм мобілізує свої захисні сили у відповідь на загрозу. На стадії опору особистість намагається пристосуватися до дії стресора і підтримати відносну рівновагу. Якщо ж напруження триває занадто довго або є надмірним, настає стадія виснаження, що супроводжується зниженням адаптаційних ресурсів і негативно впливає на стан психічного здоров'я людини [1]. Важливим аспектом когнітивно-психологічного підходу є процес суб'єктивної оцінки ситуації: інтенсивність переживаного стресу залежить від того, чи сприймає студент певну подію як загрозову або як таку, що перевищує його внутрішні можливості.

Суб'єктивне благополуччя особистості виступає інтегральним показником її психологічного стану та якості життя. Воно формується через призму індивідуального сприйняття та оцінки об'єктивних умов буття. У межах сучасних психологічних моделей цей конструкт розглядається як єдність когнітивно-рефлексивного компоненту (задоволеності життям) та емоційного фону (балансу приємних і неприємних переживань) [2]. Доведено, що благополуччя – це не просто відсутність негативних чинників, а обов'язкова наявність позитивних показників та переживань. Тривала дія академічного стресу призводить до виснаження когнітивних ресурсів студента, що провокує зростання негативного афекту (тривоги, нервозності) та зниження загальної задоволеності власним буттям [2]. Важливим аспектом є здатність особистості до компенсації: незадоволеність у навчальній сфері може частково нівелюватися успіхами в інших сферах діяльності,

що дозволяє підтримувати загальний рівень психологічного комфорту.

Особливе значення у процесі подолання стресових факторів мають індивідуально-типологічні властивості. Емпірично доведено наявність закономірних зв'язків між фундаментальними рисами особистості та рівнем задоволеності життям [3]. Зокрема, високий рівень екстраверсії та емоційної стійкості сприяє збереженню високих показників благополуччя навіть у періоди високого навантаження. Натомість високий нейротизм корелює з використанням неадаптивних копінг-стратегій, що підсилює деструктивний вплив стресу на психіку студента. Отже, психологічний стрес виступає вагомим чинником трансформації суб'єктивного благополуччя студентської молоді. Ступінь цього впливу значною мірою опосередковується типом особистості: певні риси (сумлінність чи екстраверсія) виконують функцію захисного буфера, тоді як інші (нейротизм) підвищують вразливість до стресорів. Ці висновки створюють наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження особливостей адаптації студентів до умов сучасного освітнього середовища.

Література:

1. Пилипака Ю. І., Романюк В. Л. Стрес як загальний адаптаційний синдром та психічне здоров'я особистості. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. Вип. 6. С. 177–182.
2. Харитинський А. А. Теоретична модель суб'єктивного благополуччя особистості. *Вісник НУО України*. 2022. Вип. 6 (70). С. 190–197.
3. Аршава І. Ф., Носенко Д. В. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти. *Вісник ДНУ*. Серія: Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 18. Т. 20. № 9/1. С. 4–10.

УДК 159.923

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Софія Семенюк,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Оксана Скубій,**

асистент кафедри психології та педагогіки

Національний університет

Актуальність. Психологічне благополуччя – це стійка психологічна властивість особистості, що характеризується домінуванням позитивних емоцій, наявністю гармонійних міжособистісних взаємин, відчуттям включеності в життєдіяльність, осмисленістю життя та позитивною самомотивацією, яка формується в процесі життєдіяльності на основі збереження психофізичного функціонування, індивідуальних стратегій досягнення щастя та механізмів саморегуляції.

Психологія, перш за все, зосереджує увагу на афективних компонентах суб'єктивного благополуччя – емоціях і цінностях. Відмічається, що з поняттям «психологічне благополуччя» співвідносять цілий ряд близьких, але не тотожних за своїм значенням понять таких, як: «психічне здоров'я», «нормальна й аномальна особистість», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «якість життя», «самоактуалізована особистість» і ін. (Ш. Бюлер, Дж. Б'юдженталь, А. Маслоу, Я.Морено, К. Роджерс, Е. Еріксон, М. Яхода, В. Франкл, К. Юнг). При цьому психологічне благополуччя описується через позитивні аспекти функціонування особистості і відображає переживання людиною таких аспектів власного буття, як: автономія, компетентність в стосунках з оточенням, здатність до особистого зростання, переживання осмислення життя і самоприйняття.

Мета дослідження полягає у виявленні та теоретичному обґрунтуванні особливостей психологічного благополуччя особистості як результату її екзистенційних переживань, що формуються у процесі осмислення власного життя, а також у встановленні ролі суб'єктивних норм, еталонів та ідеалів у самооцінці людиною свого буття.

Результати дослідження. На сьогодні всі підходи щодо

розуміння психологічного благополуччя можна умовно об'єднати в декілька груп. До першої групи можна віднести погляди зарубіжних психологів, які виокремлюють гедоністичні та евдемоністичні вчення (Н. Бредбурн, Е. Дінер, А. Вотерман). До гедоністичних теорій відносяться концепції Н. Бредбурна та Е. Дінера. В цих концепціях психологічне благополуччя описується в термінах «задоволення-незадоволення» та будується на балансі позитивного та негативного афекту. Н. Бредбурн створив уявлення про структуру психологічного благополуччя, яка, із його точки зору, представляє баланс, що досягається постійною взаємодією двох видів афектів – позитивного і негативного. Події повсякденного життя, що несуть в собі радість або розчарування, відображаються в нашій свідомості, накопичуються у вигляді відповідно забарвленого афекту. Те, що нас розчаровує, і те, через що ми переживаємо, підсумовується у вигляді негативного афекту, ті ж події повсякденного життя, які несуть нам радість і щастя, сприяють збільшенню позитивного афекту.

До другої групи відносяться погляди на психологічне благополуччя на основі дослідження проблеми позитивного функціонування особистості, в основу якої покладені погляди А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Е. Еріксона, Ш.Бюлер, М. Яходи, Д. Біррена. Засновником цього підходу є Керол Ріфф, яка узагальнила та виокремила шість складових феномену психологічного благополуччя: самоприйняття (прийняття себе), готовність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, автономність, екологічна майстерність (управління оточуючим середовищем), наявність мети в житті, особистісне зростання (індивідуальне самовдосконалення).

Висновки. Різниця між позитивним і негативним афектами є показником психологічного благополуччя і відображає загальне

відчуття задоволеністю або незадоволеністю життям.

Таким чином, можна стверджувати, що людина має високий рівень суб'єктивного благополуччя, якщо у більшості випадків вона відчуває задоволення від життя, і тільки в окремих ситуаціях вона переживає неприємні відчуття.

Особистісне зростання передбачає прагнення розвиватися, вчитися і сприймати нове, а також наявність відчуття власного прогресу. Якщо особистісне зростання, з якихось причин не можливе, то наслідком цього стає відчуття смутку, стагнації, відсутність віри у свої здібності до змін, оволодіння новими вміннями і навичками, при цьому зменшується інтерес до життя.

Самоприйняття відображає позитивну самооцінку себе і свого життя в цілому, усвідомлення і прийняття не лише своїх позитивних якостей, але і своїх недоліків. Протилежність самоприйняття – почуття незадоволення собою, що характеризується неприйняттям певних якостей своєї особи, незадоволення своїм минулим. Відбувається звуження кола спілкування, зосередження основної комунікації на середовищі близького оточення, адаптація до соціального статусу, очікування погіршення стану фізичного здоров'я відповідно до існуючих соціальних стереотипів. Відтак провідну роль у системі детермінації суб'єктивного благополуччя осіб відіграють соціально-психологічні чинники, установки, цілі, цінності, переконання.

Література:

1. Титаренко, Т. М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості / Т. М. Титаренко // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. - 540 с.
2. Кашлюк Ю.І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості / Ю. І. Кашлюк // Проблеми сучасної психології. - 2016. - Вип. 34. - С. 170-186.
3. Савіцина Є.В., Бабатіна С.І. Психологічне благополуччя особистості: опис функціональної моделі. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : Зб. наук. праць за матеріалами V Міжнародної науково-практичної

конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 14 травня 2020 р.) / ред. колегія: А. М. Яцюк, Н. О. Олейник, В. В. Мойсеєнко та ін. Херсон : ФОП Вишемирський В.С., 2020. С. 316–319.

4. Сердюк Л.З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, 2017. Вип. 17. С. 124–133.

УДК 159.942:159.923.2

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Вікторія Скалецька,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к.псих.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Сучасні умови життєдіяльності та високий рівень соціальної невизначеності висувають значні вимоги до здатності особистості ефективно керувати власною поведінкою та емоційним станом. Успішна адаптація до стресогенних чинників у професійній та освітній сферах безпосередньо залежить від розвитку внутрішніх психологічних ресурсів контролю.

Витоки вивчення емоційного інтелекту простежуються у працях Е. Торндайка, який у 1920 році вперше виокремив соціальний інтелект як здатність мудро діяти у міжособистісних стосунках. Подальший розвиток галузі пов'язаний із теорією множинного інтелекту Г. Гарднера, що стала фундаментом для розмежування інтелектуальних та афективних здібностей людини [2]. Перша наукова модель емоційного інтелекту була запропонована П. Саловеєм та Д. Маєром у 1990 році як здатність виявляти, розуміти та регулювати емоційну інформацію. Д. Гоулман розширив цей підхід, виокремивши п'ять

ключових компонентів, серед яких самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Р. Бар-Он запропонував модель емоційного та соціального інтелекту, що базується на сукупності некогнітивних здібностей, які забезпечують успішну адаптацію до середовища [4].

Аналіз останніх досліджень. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують важливу роль емоційного інтелекту у структурі професійної зрілості та психічного благополуччя особистості. Робота М. Тесленко та І. Тесленко доводить, що майбутні психологи з високим рівнем самореалізації мають розвинену здатність до диференціації та прийняття емоцій [7]. Г. Антонопулу окреслено значущість зв'язку між компонентами емоційного інтелекту та ефективністю процесів саморегуляції [1]. Дослідження Т. Пономаренко та І. Дорошенко визнають вплив емоційної компетентності на вибір адаптивних копінг-стратегій студентами в умовах соціальної невизначеності [6]. Л. Борисенко та Л. Корват виявили позитивну кореляцію між емоційною обізнаністю, управлінням власними станами та рівнем самоефективності індивіда [3]. М. Массіа, М. Агус та М. Пенна обґрунтували роль саморегуляції як детермінанти якості життя та чинника запобігання технологічним залежностям [5].

Вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та саморегуляції є необхідним для розробки методів підвищення стресостійкості та збереження ментального здоров'я людини. Формування навичок емоційної компетентності виступає фундаментом для побудови гармонійних міжособистісних стосунків та досягнення високої індивідуальної ефективності.

Мета дослідження – теоретичний аналіз взаємозв'язку між емоційним інтелектом та ефективністю процесів саморегуляції особистості.

Методологія. Дослідження взаємозв'язку емоційного інтелекту та саморегуляції базується на застосуванні комплексу теоретичних методів психолого-педагогічного пошуку. Метод теоретичного аналізу дозволив здійснити глибоке вивчення наявних наукових джерел та концептуальних підходів до розуміння досліджуваних феноменів. За допомогою методу порівняння стало можливим зіставлення різних моделей емоційного інтелекту та виявлення специфічних характеристик вольового контролю у представників різних вибірок. Метод систематизації забезпечив логічне впорядкування отриманих даних у цілісну теоретичну структуру. Узагальнення дозволило сформулювати фундаментальні висновки щодо механізмів впливу емоційних ресурсів на поведінкову активність людини. Метод інтерпретації був спрямований на розкриття змісту зв'язків та пояснення психологічної природи виявлених закономірностей. Використання огляду актуальної літератури гарантувало об'єктивність та актуальність представленого теоретичного обґрунтування.

Результати дослідження та їх обговорення. Емоційний інтелект визначається як інтегральна властивість особистості, що полягає у здатності розпізнавати та розуміти власні емоції, а також емоційні стани оточуючих. У науковій літературі виокремлюють дві основні моделі цього феномену, серед яких модель здібностей акцентує увагу на перетині когнітивних і афективних процесів. Модель Д. Гоулмана включає самоусвідомлення, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички як ключові компоненти емоційної компетентності. Емоційний інтелект виступає динамічним утворенням, яке дозволяє індивіду використовувати емоційну інформацію для спрямування мислення та діяльності.

Вольова саморегуляція характеризується як свідомий процес контролю за власною поведінкою, емоціями та думками задля

досягнення конкретних цілей. Вона включає такі структурні елементи як цілепокладання, планування, моніторинг результатів та коригування дій. Саморегуляція дозволяє людині зберігати баланс між розумом і емоціями навіть у складних життєвих обставинах. Цей процес базується на когнітивних зусиллях, спрямованих на адаптацію до зовнішнього середовища.

Наукові дослідження вказують на наявність статистично значущого зв'язку між високим рівнем емоційного інтелекту та здатністю до вольової саморегуляції [5-7]. Особи з розвиненими компонентами емоційного інтелекту демонструють кращий контроль над імпульсивними реакціями у стресових ситуаціях. Емоційна обізнаність є передумовою для ефективного управління емоціями, що підвищує загальну адаптивність індивіда. Здатність розуміти витoki власних переживань дозволяє вчасно вживати заходів для збереження психологічної рівноваги.

На рисунку 1 представлено структурно-функціональну модель взаємодії емоційного інтелекту та вольової саморегуляції особистості (рис. 1).



Рис. 1. Структурно-функціональна модель взаємодії

емоційного інтелекту та вольової саморегуляції особистості

Примітка: складено автором за результатами власних досліджень

Представлена модель ілюструє ієрархічну залежність між когнітивними та регулятивними компонентами психіки. Згідно з отриманими теоретичними даними, емоційний інтелект виступає як первинний інформаційний ресурс (фундамент). Зокрема, такі його складові як емоційна обізнаність та ідентифікація емоцій забезпечують вхідні дані для системи вольової саморегуляції.

Центральне місце у схемі посідає самоєфективність, яка виконує роль медіатора: високий рівень емоційної компетентності формує у суб'єкта почуття впевненості у власних силах, що, своєю чергою, активує складні механізми саморегуляції (планування та моніторинг).

Вихідним результатом цієї взаємодії є формування адаптивної поведінки та вибір конструктивних копінг-стратегій. Стрілки зворотного зв'язку вказують на те, що успішний досвід саморегуляції зміцнює емоційну стійкість, створюючи замкнений цикл особистісного розвитку. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект не як статичну рису, а як динамічний інструмент управління поведінкою у стресових та професійно напружених ситуаціях.

Роль емоційного інтелекту як ресурсу для вибору адаптивних копінг-стратегій підтверджується емпіричними даними. Студенти з високим рівнем емоційного інтелекту частіше обирають проблемно орієнтовані стратегії подолання стресу. Низький рівень емоційного інтелекту асоціюється з використанням дезадаптивних паттернів поведінки, таких як уникнення або емоційна ізоляція. Саморегуляція виступає інструментом для розвитку емоційної стійкості через механізми самопідкріплення та самокорекції [2].

Важливим чинником у взаємозв'язку досліджуваних феноменів є самоєфективність, яка виступає медіатором між емоційним інтелектом і

саморегуляцією. Висока самоефективність пов'язана зі здатністю особистості докладати більше зусиль для розв'язання складних завдань. Показники емоційної обізнаності та управління власними емоціями мають позитивний зв'язок із почуттям особистої компетентності [1]. Це свідчить про те, що емоційний інтелект слугує регулятивним механізмом для продуктивного засвоєння дійсності.

У професійній діяльності психолога емоційний інтелект визначає рівень особистісної зрілості та готовності до взаємодії із клієнтами. Здатність до виявлення емоційних станів допомагає фахівцю зберігати професіоналізм у напружених умовах. Високий рівень саморегуляції дозволяє уникати емоційного вигорання та підтримувати продуктивність праці. Розвиток емоційної сфери особистості сприяє зниженню рівня тривожності та фрустрації, що покращує загальну якість життя [7].

Висновки. Дослідження підтверджує існування тісного взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту та ефективністю процесів саморегуляції особистості. Висока емоційна обізнаність та вміння керувати власними станами сприяють вибору адаптивних стратегій поведінки у складних життєвих ситуаціях. Самоефективність виступає важливим сполучним елементом, що підсилює вплив емоційних ресурсів на вольовий контроль діяльності. Розвиток емоційного інтелекту є ключовим чинником підвищення стресостійкості та соціальної адаптивності людини в сучасних умовах.

Література:

1. Антонопулу Г. Значення емоційного інтелекту: самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація та емпатія як ключові компоненти. *Technium Education and Humanities*. 2023. Т. 4. С. 1-16. <https://doi.org/10.47577/teh.v4i.8237>
2. Березовська Л. І., Бекар М. Я. Саморегуляція та міжособистісні стосунки у молоді: емпіричний ракурс. *Питання психології*. 2023. № 5 (75). С. 12–19. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-23-75-5-12-19>.
3. Борисенко Л., Корват Л. Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 2. С. 5–11. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-2-1>

4. Корнієнко І., Александрович М., Барчі Б. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції особистості. *Psychology Travelogs*. 2023. № 3. С. 146–153. <https://doi.org/10.31891/PT-2023-3-14>

5. Массіа М. Л., Агус М., Пенна М. П. Емоційний інтелект, саморегуляція, залежність від смартфонів: який зв'язок із благополуччям студентів та якістю життя? *Frontiers in Psychology*. 2020. Т. 11. Р. 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00375>

6. Пономаренко Т. І., Дорошенко І. В. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та копінг-стратегій поведінки здобувачів вищої освіти в умовах невизначеності. *Наукові записки ЦДУ. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 1 (7). С. 122–129. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-16>

7. Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки ЦДУ. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 1 (3). С. 155–163. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21>

УДК 159.942.5:355.01

НЕСВІДОМА ПОТРЕБА В ІНТЕНСИВНИХ ЕМОЦІЯХ ЯК НАСЛІДОК ЖИТТЯ В УМОВАХ НЕБЕЗПЕКИ

Дар'я Стеценко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Володимир Іщенко**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Сьогодні питання про те, як війна змінює внутрішній світ людини, стало одним із найважливіших для українських психологів. Ми живемо в унікальний і водночас дуже важкий час, коли мільйони людей змушені щодня пристосовуватися до небезпеки. Постійні тривоги, обстріли, страх за майбутнє та соціальна нестабільність створюють умови, до яких людська психіка просто не була готова. Традиційні методи заспокоєння часто перестають працювати, і наш мозок починає шукати власні, іноді дуже дивні та навіть шкідливі способи, щоб просто вижити і не зламатися. Згідно з останніми дослідженнями 2024-2026 років, переважна більшість українців живе у стані хронічного стресу. Це не просто втома – це

глибока зміна того, як працює наша нервова система та як ми відчуваємо цей світ [2]. Одним із найбільш прихованих і небезпечних наслідків такого життя є виникнення несвідомої жаги до дуже сильних, «вибухових» емоцій. Це стан, коли людина, яка звикла до постійної напруги, починає відчувати порожнечу без неї, і її підсвідомість починає вимагати нових емоційних потрясінь.

Мета дослідження – дослідити інтенсивність відчуттів в умовах небезпеки.

Результати дослідження. Щоб зрозуміти, чому це відбувається, варто зазирнути в те, як працює наше тіло на рівні біології. Коли ми відчуваємо загрозу, наш організм миттєво готується до боротьби або втечі. У кров викидається величезна кількість адреналіну та кортизолу. Це дає нам сили бути зібраними та діяти швидко. Проте, якщо небезпека триває не хвилини, а місяці чи роки, мозок звикає працювати на таких «високих обертах». Виникає щось на зразок залежності: наші внутрішні рецептори стають менш чутливими, і звична норма життя вже не викликає ніяких емоцій. Те, що раніше приносило радість – тепер здається прісним і нецікавим. Нервова система поступово адаптується до високої концентрації адреналіну та кортизолу, що зумовлює потребу в дедалі інтенсивнішій стимуляції. У результаті виникає стійка психофізіологічна залежність, за якої відсутність звичного напруження сприймається організмом як стан хворобливого виснаження або емоційного заціпеніння [3; 7].

На фоні цього біологічного звикання розвивається ще один захисний процес – емоційне оніміння. Це можна порівняти з дією анестезії: щоб не відчувати нестерпного болю від того, що відбувається навколо, психіка просто «заморожує» всі почуття. Людина перестає гостро відчувати не лише страх, а й позитивні емоції. Вона стає ніби скляною – зовні все нормально, але всередині – холодна порожнеча.

Проте жити в такому вакуумі дуже важко, тому підсвідомість починає шукати спосіб «пробити» цю стіну льоду. І найшвидший спосіб знову щось відчуту – це викликати сильну негативну емоцію, наприклад, гнів або лють. Саме тому багато людей, повертаючись у безпеку, починають провокувати конфлікти з близькими буквально «на рівному місці». Це робиться не тому, що вони стали злими, а тому, що великий скандал – це єдиний спосіб для них знову відчуту себе живими та емоційно-активними [1].

Особливо складним моментом є те, що людина часто починає соромитися цих своїх почуттів. Вона може усвідомлювати, що її тягне до небезпеки або конфлікту, і це викликає глибоку внутрішню провину. Наприклад, людина, яка виїхала з зони бойових дій у безпечне місто, може відчувати дивну «нудьгу» за вибухами або гучними звуками. Це здається їй жахливим і аморальним: «Як я можу цього хотіти, коли там гинуть люди?». Такий сором змушує людину закриватися в собі, вона боїться зізнатися навіть психологу, що їй бракує того страшного адреналіну. Вона починає картати себе за те, що не може радіти тиші, і цей внутрішній конфлікт лише посилює стрес, створюючи ще більшу потребу в емоційному вибуху, щоб хоч якось заглушити цей сором [4; 8].

Коли людина, адаптована до війни, потрапляє в мирні умови, виникає серйозний внутрішній розлад. Це стан, коли всередині все ще гуде тривога, а зовні панує тиша. Такий спокій сприймається психікою не як благо, а як прихована загроза – ніби щось має от-от статися. Людині стає дуже некомфортно, вона відчуває незрозумілу провину або роздратування. Щоб заспокоїти цей внутрішній дисонанс, підсвідомість змушує людину шукати або створювати кризові ситуації. Хтось починає небезпечно водити авто, хтось вступає в емоційно-виснажливі стосунки, а хтось не може відірватися від стрічки новин, шукаючи там

чергову порцію жаху. Все це – спроби підсвідомості привести навколишній світ у відповідність до того внутрішнього хаосу, який панує в душі, бо стан боротьби для такої людини є більш звичним і зрозумілим, ніж стан спокою [5].

Ця постійна гонитва за інтенсивними відчуттями дуже сильно виснажує мозок. Особливо страждає префронтальна кора, яка відповідає за логіку, увагу та планування майбутнього. Людина починає жити лише сьогоднішнім днем, точніше – від одного емоційного сплеску до іншого. Їй важко зосередитися на роботі чи навчанні, вона стає забудькуватою і розсіяною. З часом це може призвести до повної втрати інтересу до свого майбутнього, бо все, що не дає негайного емоційного заряду, здається неважливим. До того ж, це дуже сильно б'є по стосунках у родині: близькі люди страждають від спалахів гніву або, навпаки, від повної емоційної відсутності людини, яка ніби перебуває поруч, але насправді десь дуже далеко.

Найбільш вразливими в цій ситуації є діти та підлітки, а також діти з особливими освітніми потребами. Їхня нервова система ще тільки формується, і вона набагато швидше втомлюється від такого тиску. Для дитини, яка виросла в умовах небезпеки, стан стресу стає «базовим налаштуванням». Це може призвести до серйозних проблем у поведінці: від агресії до повної замкненості в собі. Такі діти часто не можуть знайти спільну мову з однолітками, бо їхній поріг емоцій вже занадто високий для звичайних дитячих ігор. Вони можуть несвідомо шукати бійок або ризику, щоб відчути те ж саме напруження, яке вони бачили навколо себе. Це створює величезні бар'єри для їхньої освіти та життя в суспільстві, закріплюючи відчуття того, що вони «не такі як усі» [2; 6].

Важливо розуміти, що ця проблема не обмежується лише нашою головою – вона безпосередньо впливає на наше тіло. Організм, який

звик постійно бути готовим до удару, у стані спокою починає «хворіти від тиші». Це проявляється через безсоння, болі в серці, тремтіння рук або постійні мігрені. Тіло ніби вимагає звичної порції адреналіну, щоб розслабитися. Це замкнене коло: людина шукає стресу, щоб тіло відчувало себе «нормально», а цей стрес ще більше руйнує здоров'я. Людина може відчувати себе виснаженою, але при цьому нездатною заснути без відчуття небезпеки.

Висновки. Отже, допомога в таких випадках має бути комплексною. Потрібно не просто заспокоювати людину, а поступово вчити її мозок знову реагувати на тихі, спокійні та приємні речі. Дуже важливо зняти з людини тягар сорому – пояснити їй, що потреба в адреналіні є природною реакцією її мозку на ненормальні обставини. Це довгий шлях, який включає роботу з психологом, фізичні вправи, творчість та, найголовніше, просте людське розуміння. Нам потрібно усвідомити, що «жага до емоцій» – це не примха, а шрам, залишений війною, який потребує дбайливого лікування та часу для загоєння. Розуміння цих процесів допоможе нам не лише підтримати одне одного зараз, а й побудувати здорове суспільство у майбутньому.

Література:

1. Вовченко О. А. Емоційно-поведінкові реакції старшокласників з особливими освітніми потребами в умовах стресу. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* 2022. № 3. С. 23–32.
2. Результати дослідження ментального здоров'я українців (2024–2026). Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» за ініціативи Олени Зеленської. [Електронний ресурс]. URL: <https://howareu.com/>
3. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології та педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. Вінниця: Нова Книга, 2011. 512 с.
4. Помиткіна Л. В. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: монографія. Київ: НАУ, 2007. 180 с.
5. Максименко С. Д. Психологія особистості: підручник. Київ: ТОВ «КММ», 2007. 548 с.
6. Кандзюба Я. Я. Підтримка дитини з особливими освітніми потребами в умовах емоційного напруження: навч.-метод. посібник. Київ: КВІЦ, 2022. 179 с.
7. Марута Н. О., Маркова М. В. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми. *Український вісник психоневрології.* 2015. Вип. 3. С. 21–28.

8. Тихоненко С. О. Особливості когнітивної сфери особистості в умовах тривалого військового конфлікту. *Психологічний часопис*. 2025. № 4. С. 88–95.

9. Шевчук В. В. Психосоматичні аспекти адаптації особистості до екстремальних умов життєдіяльності. *Вісник психології і педагогіки*. 2024. Вип. 12. С. 45–52.

УДК 37.015.3

БУЛІНГ У ШКОЛІ: ПРИЧИНИ ТА ПРОФІЛАКТИКА

Дарина Ткаченко,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Оксана Скубій,**
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність теми. Проблема булінгу в сучасному освітньому середовищі набуває особливої гостроти у зв'язку з трансформацією соціальних взаємодій та активним проникненням цифрових технологій у життя дітей і підлітків. Булінг перестає бути лише міжособистісним конфліктом і перетворюється на системне соціально-психологічне явище, що охоплює як реальне, так і віртуальне середовище. Його наслідки проявляються у порушенні психічного здоров'я учнів, зниженні самооцінки, формуванні тривожності та соціальної ізоляції, що негативно впливає на процес навчання та особистісний розвиток.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування причин виникнення булінгу в освітньому середовищі та визначення ефективних напрямів його профілактики у закладах освіти.

Результати дослідження. Булінг у школі є складним соціально-психологічним явищем, яке проявляється через агресивну, систематичну поведінку, спрямовану на приниження, залякування або ізоляцію іншої особи. Це явище впливає не лише на жертву, а й на весь

колектив, створюючи атмосферу страху, напруги та емоційної небезпеки. У шкільному середовищі булінг найчастіше проявляється у формі повторюваних дій, що мають на меті принизити або завдати шкоди іншому учневі.

Однією з ключових причин булінгу є нерівність сил між учасниками конфлікту. Агресор прагне домінувати, самоствердитися або отримати владу над іншими, тоді як жертва часто не може протистояти через слабку соціальну підтримку, страх або невпевненість. Додатковими чинниками можуть бути складні сімейні обставини, негативний вплив медіа, відсутність навичок емоційного контролю, а також соціальні стереотипи. Важливу роль відіграє також атмосфера у класі: якщо колектив схильний до агресії або байдужості, ймовірність виникнення булінгу зростає.

Жертвами булінгу стають як аутсайдери колективів, так і найбільш яскраві, сильні особистості - їхня інакшість і самість [1, с. 20]. Це означає, що мішенню можуть стати не лише ті, хто вирізняється слабкістю чи ізольованістю, а й діти, які виділяються талантом, успішністю, зовнішністю чи незалежним мисленням.

Існують різні форми прояву булінгу: фізична, словесна, соціальна, письмова форма, електронна або кібербулінг [2, с. 58]. Фізичний булінг включає удари, штовхання, псування речей. Словесний проявляється через образи, глузування, принизливі коментарі. Соціальний булінг пов'язаний з ізоляцією, бойкотом, поширенням чуток, навмисним ігноруванням. Письмова форма передбачає образливі записки, малюнки або повідомлення. Кібербулінг здійснюється через цифрові технології: соціальні мережі, месенджери, коментарі в інтернеті, що робить його особливо небезпечним через широку аудиторію та неможливість швидко зупинити поширення інформації.

Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти є комплексним процесом, який вимагає активної взаємодії вчителів, адміністрації, батьків та самих учнів. Насамперед важливо створити безпечне середовище, де кожен учень відчуває підтримку та захист. Це передбачає запровадження чітких правил поведінки, розвиток емоційного інтелекту, формування навичок емпатії та взаємоповаги [3].

Ефективним інструментом є систематичні профілактичні заходи: тематичні уроки, тренінги з розвитку комунікативних навичок, обговорення реальних ситуацій, робота з агресорами та підтримка жертв. Велике значення має робота психолога та соціального педагога, які допомагають учням подолати емоційні наслідки, відновити впевненість у собі та налагодити взаємини в колективі. Також важливо залучати батьків до обговорення проблеми, інформувати їх про ознаки булінгу та методи підтримки дітей.

Висновок. Отже, булінг у закладах освіти є складним соціально-психологічним явищем, що має багатофакторну природу та негативно впливає на розвиток особистості й освітнє середовище загалом. Його виникнення зумовлюється поєднанням індивідуальних, соціальних і середовищних чинників, а ефективна протидія потребує не окремих заходів, а системного підходу. Профілактика булінгу повинна базуватися на формуванні безпечного освітнього простору, розвитку емоційної компетентності учнів та активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Література:

1. Алексеєнко Т. Ф. Булінг і мобінг: причини розвитку і шляхи профілактики // Особистість у просторі виховних інновацій. С. 19–25.
2. Прибіткова Н. О. Булінг у закладах освіти: поняття, структура, причини та шляхи подолання // Сучасні проблеми правового, економічного та соціального розвитку держави. 2017. С. 58–61.
3. Тлушак-Дельйовська А., Андросук І., Петренко О. Профілактика насильства між однолітками та булінгу серед учнів середніх шкіл // Педагогічна наука і освіта ХХІ століття. 2025.

УДК 159.942

**ПСИХІЧНІ СТАНИ І ПАНІЧНІ АТАКИ:
МЕХАНІЗМ ВИНИКНЕННЯ**

Дар'я Турчин,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Оксана Скубій,**

асистент кафедри психології та педагогіки

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність теми. У сучасних умовах зростання рівня стресу, соціальної нестабільності та інформаційного перевантаження проблема психічних станів людини набуває особливої значущості. Панічні атаки, як одна з форм тривожних розладів, все частіше зустрічаються серед різних вікових груп, що свідчить про їх поширення та соціальну небезпеку. Вони негативно впливають на якість життя, працездатність і психічне благополуччя особистості, формуючи стійкі порушення емоційної сфери. Незважаючи на наявність досліджень, механізми виникнення панічних атак залишаються недостатньо усвідомленими на практичному рівні, що ускладнює їх своєчасне розпізнавання та ефективну профілактику.

Метою роботи є теоретичне дослідження механізмів виникнення панічних атак та визначення ефективних способів їх подолання і профілактики.

Результати дослідження. Психічні стани людини є важливою складовою її загального функціонування, оскільки вони відображають внутрішній світ особистості, її емоції, переживання та реакції на

зовнішні й внутрішні подразники. До таких станів належать тривога, стрес, депресія, емоційне напруження та інші. Особливе місце серед них займають панічні атаки - раптові епізоди інтенсивного страху або дискомфорту, які супроводжуються вираженими фізіологічними та психологічними симптомами [2].

Панічна атака — це короткочасний, але дуже інтенсивний стан, який виникає раптово та часто без очевидної причини. Людина може відчувати сильне серцебиття, нестачу повітря, запаморочення, тремтіння, нудоту, а також страх смерті або втрати контролю над собою. Незважаючи на те, що ці симптоми не є небезпечними для життя, вони сприймаються як загрозові, що ще більше підсилює паніку.

Механізм виникнення панічних атак пов'язаний із порушенням роботи нервової системи, зокрема надмірною активацією симпатичної нервової системи. Вивільняються гормони стресу, такі як адреналін і кортизол, які спричиняють фізіологічні зміни: прискорене серцебиття, підвищення артеріального тиску, напруження м'язів. У випадку панічної атаки ця реакція виникає без реальної небезпеки, що створює замкнене коло страху і фізичних симптомів.

Важливу роль у розвитку панічних атак відіграють психологічні чинники, такі як хронічний стрес, травматичний досвід, підвищена тривожність, а також особливості мислення людини. Часто люди схильні інтерпретувати тілесні відчуття як небезпечні, що підсилює тривогу та провокує нові напади.

Під час панічної атаки дуже важливо спробувати концентруватися на поточному моменті й ситуації всіма видами почуттів, «заземлитися»[3]. Це означає переключити увагу з внутрішніх переживань на зовнішній світ: звернути увагу на звуки, запахи, предмети навколо, відчуття власного тіла. Така техніка

допомагає знизити рівень тривоги та поступово повернути контроль над станом.

Для подолання проблеми панічних атак важливим є комплексний підхід, який включає як індивідуальну роботу, так і суспільні заходи. Зокрема, важливу роль відіграють: створення кризових центрів, створення спеціальної програми для ознайомлення з техніками саморегулювання, створення карманних кризових посібників, проведення спеціальних заходів [1, с. 224].

Ці заходи спрямовані на підвищення обізнаності населення щодо психічного здоров'я, навчання ефективним методам самодопомоги та забезпечення доступу до кваліфікованої підтримки. Кризові центри можуть надавати термінову психологічну допомогу, а спеціальні програми — формувати навички контролю емоцій і стресу. Крім того, важливо зазначити, що профілактика панічних атак включає здоровий спосіб життя, регулярну фізичну активність, повноцінний сон, а також розвиток навичок емоційної саморегуляції. Психотерапія, зокрема когнітивно-поведінкова терапія, є одним із найефективніших методів лікування, оскільки допомагає змінити деструктивні моделі мислення та поведінки [2].

Висновки. Отже, панічні атаки є складним психофізіологічним явищем, яке потребує уважного ставлення та своєчасної допомоги. Розуміння механізмів їх виникнення дозволяє не лише ефективно боротися з симптомами, а й запобігати їх повторній появі. Важливо пам'ятати, що психічне здоров'я є невід'ємною частиною загального благополуччя людини, і турбота про нього має бути пріоритетом як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому

Література:

1. Давидович В. М. Психічні стани особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2018.
2. Лимаренко О. О. Психічні стани особистості в кризових ситуаціях як проблематика сьогодення в Україні. Збірник матеріалів Міжнародної науково-

практичної конференції «Сучасні вектори відновлення та розвитку України на засадах сталості та безпеки». м. Київ. 2023. С.223-225.

3. World Health Organization International Classification of Diseases (ICD-11). Geneva, 2019.

УДК 159.9:355.01

ВПЛИВ РІВНЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ НА ПСИХІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ПЕРЕДОВІЙ

Софія Федоренко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Кіра Седих**, д.психол.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність дослідження. З 2014 року тема психічного здоров'я у військових є однією з найпопулярніших тем в Україні. Теоретичні знання, методи, підходи до терапії з військовослужбовцями почали стрімко розвиватися. Після 24 лютого 2022 року ця проблематика набула особливої актуальності, у перші дні повномасштабного вторгнення понад 150 000 українців добровільно приєдналися до лав ЗСУ. Постійне перебування на передовій супроводжується високим рівнем емоційного напруження, невизначеності, ризиком для життя та необхідністю швидкого прийняття рішень, які можуть коштувати багато життів.

У таких умовах особливого значення набуває резильєнтність як здатність особистості зберігати психологічну стійкість і ефективно функціонувати незважаючи на постійний стрес. Високий рівень резильєнтності сприяє підтриманню когнітивних процесів, емоційної рівноваги та адаптації, а ось низький рівень може призводити до порушень психічної діяльності, зниженню боєздатності та розвитку

дезадаптивних станів.

Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі психології, питання впливу рівня резильєнтності на особливості психічної діяльності військовослужбовців у безпосередніх бойових умовах потребує подальшого вивчення. Це обумовлює необхідність наукового аналізу даного феномену з метою розробки ефективних підходів до психологічної підготовки, підтримки та відновлення військовослужбовців.

Мета дослідження. Метою дослідження є вивчення та аналіз впливу рівня резильєнтності на психічну діяльність військовослужбовців, а також визначення її ролі у збереженні емоційної стійкості та адаптивної поведінки в умовах бойового стресу.

Резильєнтність – інтегральна здатність індивіда ефективно протистояти стресогенним чинникам, оперативно відновлювати психічну гомеостазу та адекватно адаптуватися до нових вимог соціального середовища. Резильєнтність у військових із бойовим досвідом – це здатність особистості адаптуватися до екстремальних умов, долати стрес, наслідки травматичних подій та зберігати психологічну рівновагу в ситуаціях постійного ризику. Резильєнтність не є вродженою рисою – це динамічна якість, яка формується протягом життя під впливом індивідуальних, соціальних і середовищних чинників [2].

Резильєнтність у сучасній психології дедалі частіше розглядається як ключовий фактор адаптації до стресових подій. Зокрема, Р. Лоу та ін. у своїх роботах показали, що високий рівень резильєнтності пов'язаний із кращими показниками психологічного благополуччя, нижчою схильністю до депресивних симптомів та більш ефективною переробкою травматичного досвіду [2].

Також резильєнтність виступає особистісним ресурсом, що забезпечує конструктивну переробку травматичного досвіду та підтримує цілісність ідентичності.

Результати дослідження за допомогою «Шкали резильєнтності Коннора-Девідсона», яка дозволяє оцінити здатність особистості до адаптації, подолання труднощів, емоційної стійкості військовослужбовців, що перебувають на передовій, показали що у досліджуваних загалом високі показники за шкалою «самоефективність», де 80% опитаних часто ідентифікують себе як сильних особистостей, здатних досягати своєї мети. Водночас виявлено зниження показників когнітивної стійкості у стресових ситуаціях, де 80% респондентів лише «інколи» та «рідко» зберігають здатність до ясного мислення. У сфері емоційної саморегуляції розподіл є рівномірним, що вказує на складність контролю над негативними емоціями у 40% опитаних (таблиця 1).

Таблиця 1. Результати дослідження резильєнтності
військовослужбовців

Твердження	Зовсім не так	Рідко так	Інколи так	Часто так	Майже завжди так
Здатність адаптуватися до змін	1	13	2	6	13
Здатність впоратися з будь-якими перепонами	0	1	6	22	6
Використання гумору при вирішенні проблем	2	14	5	8	6
Переконання, що стрес робить сильнішим	6	2	8	13	6
Швидке відновлення після хвороб	8	7	6	13	1
Впевненість у досягненні мети	0	0	7	27	1
Збереження ясності мислення у стресі	2	11	15	7	0
Стійкість перед невдачами	6	1	2	20	6
Оцінка себе як сильної особистості	0	0	5	29	1

Здатність справлятися з гнівом страхом, сумом	7	7	8	6	7

Результати Таблиці 1 показують, що в основі стійкості військових лежить «Самоефективність» - це психологічна концепція, розроблена Альбертом Бандурою, яка означає віру людини у власну здатність успішно діяти у складних або критичних ситуаціях [1]. Якщо брати це визначення у контексті військової служби це не просто впевненість у собі, а глибоке переконання бійця, що він володіє необхідними навичками та внутрішнім ресурсом, щоб впоратися з бойовим завданням і подолати перешкоди.

Високий рівень самоефективності, який показують досліджувані, допомагає військовослужбовцям зберігати спокій під тиском, швидше приймати рішення та не здаватися після невдач. Він стає захисним механізмом, який стримує розвиток глибокої депресії, але тривалий опір стресу неминуче веде до стадії виснаження. Такий стан безпосередньо можна побачити в показниках «Методики диференціальної діагностики депресивних станів» (рис. 1).

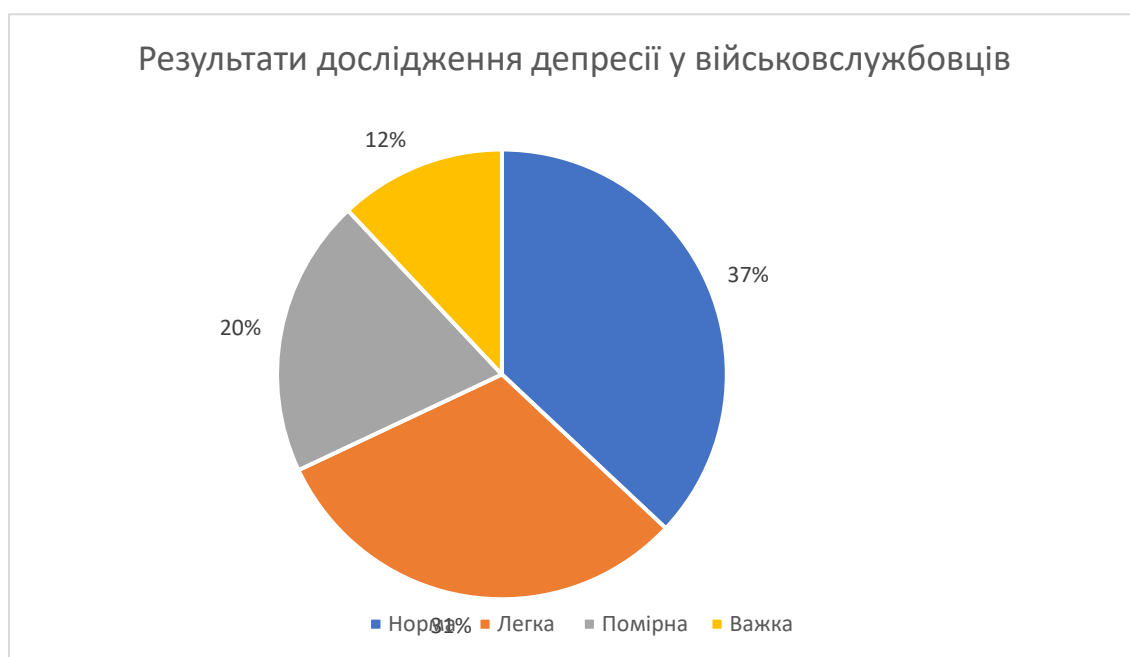


Рисунок 1. Результати дослідження депресії у військових

Найбільший сектор діаграми, що відповідає стану «без депресії», демонструє групу військовослужбовців, чиє переконання у власній спроможності подолати труднощі слугує потужним внутрішнім ресурсом. Висока самооцінка та впевненість у собі (з табл. 1) утримують більшість бійців у межах норми або легких порушень, не допускаючи переходу у важкі форми депресії. Таким чином, отримані дані свідчать про те, що саме високий рівень самоефективності стримує розвиток глибокої депресивної симптоматики.

Проте методика диференціальної діагностики депресивних станів дозволяє виявити не лише психологічний пригнічений стан, а й рівень астенизації організму. Згідно з теорією стресу Ганса Сельє, тривале перебування у фазі опору неминуче супроводжується накопиченням симптомів виснаження [3]. На діаграмі це відображається у суттєвій частці респондентів із «легкою депресією».

Тобто, резильєнтність допомагає особистості продовжувати функціонувати, проте не нівелює ризику виникнення соматичних скарг та емоційної лабільності при тривалих навантаженнях.

Висновки. Резильєнтність є ключовим механізмом адаптації психіки до екстремальних умов. У сучасній психології вона розглядається не як стабільна риса, а як здатність особистості відновлюватися після стресу. Важливе місце тут посідає концепція «самоефективності» Альберта Бандури, яка пояснюється, як віра у власні сили та допомагає зберігати контроль над ситуацією. Водночас теорія Ганса Сельє вказує на те, що будь-який тривалий опір виснажує внутрішні ресурси, що є критичним для розуміння стану військовослужбовців.

Результати проведеного аналізу демонструють, що високий

рівень резильєнтності безпосередньо впливає на стабільність психічної діяльності. Високі показники самоефективності та впевненості у досягненні мети виступають захисним бар'єром, який не дозволяє емоційному стану перейти у важкі форми депресії. Більшість опитаних зберігають волюву стійкість і мотивацію до виконання завдань, що підтверджує ефективність їхніх внутрішніх захисних механізмів. Однак, дані також вказують на розвиток астенізації – глибокої втоми організму через постійну напругу. Низька здатність до швидкого емоційного відновлення та труднощі в контролі негативних емоцій свідчать про те, що психіка працює на межі своїх можливостей. Це знаходить відображення у структурі депресивних проявів: значна частина вибірки має ознаки легкої або помірної депресії, що є природною реакцією на тривале виснаження адаптаційних резервів.

Таким чином, рівень резильєнтності попереджає депресивних станів, але не може повністю їх нівелювати за відсутності повноцінного відпочинку. Висока самоефективність дозволяє бійцям залишатися в строю, проте накопичена астенізація потребує вчасної психологічної підтримки.

Література:

1. Бандура А. Теорія соціального навчання / пер. з англ. Київ : Основи, 2004. 320 с.
2. Милославська О. В., Богдановський С. О. Резильєнтність як складова психічної витривалості військовослужбовця. *Психологія національної безпеки та безпеки життєдіяльності*. 2023. № 1. С. 32. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.1/32>.
3. Чиханцова О. Резильєнтність як чинник успішної трансформації ідентичності військових у період повернення до цивільного життя. *Психологічний часопис*. 2026. Т. 12, № 1. С. 25–26. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2026.12.1.2>.

УДК 159.944

**ЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ
ТА РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДІ
В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВОЄННОЇ ЗАГРОЗИ**

Карина Феліпас,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Оксана Скубій,**
асистент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Проблема збереження ментального здоров'я людей набуває особливої гостроти через тривале перебування в ситуації воєнної загрози. Молодь у цьому питанні є однією з найуразливіших верств населення, оскільки постійний стрес, невизначеність майбутнього та об'єктивна небезпека безпосередньо впливають на психоемоційний стан ще не до кінця сформованого організму, тому вивчення і дослідження теми є вкрай актуальними. Здатність протистояти цим викликам, адаптуватися до складних обставин та зберігати внутрішню рівновагу визначається рівнем психологічної резильєнтності.

Мета дослідження. Мета полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей взаємозв'язку між рівнем психологічної резильєнтності та показниками тривожності у студентської молоді під час тривалої воєнної загрози.

Результати дослідження. Психологічна резильєнтність у науковій літературі визначається як здатність особистості долати життєві кризи, адаптуватися до складних стресових ситуацій та швидко

відновлювати внутрішню рівновагу після травматичних подій [2]. Як частково вроджена характеристика психіки, при цьому резильєнтність виступає і як динамічний процес, який безперервно формується та трансформується під впливом зовнішнього середовища та внутрішньої роботи над собою.

У контексті умов тривалої воєнної загрози резильєнтність молоді набуває специфічних рис та особливого значення; вона виступає як ключовий захисний механізм, що дозволяє продовжувати навчання, підтримувати соціальні зв'язки та планувати майбутнє попри об'єктивну небезпеку, тотальну невизначеність та щоденне психоемоційне виснаження.

Рівень тривожності серед студентства зазнав кардинальних змін порівняно з довоєнним періодом: якщо раніше основними стресорами виступали академічне навантаження, сесії та кар'єрні перспективи, то сьогодні до них додалися фундаментальні екзистенційні страхи: пряма загроза життю, втрата близьких людей, вимушена зміна місця проживання та руйнування звичного соціального середовища, що призвело до масової хронізації тривожних станів та стрімкого поширення симптомів емоційного вигорання [1].

Дослідники звертають увагу на низку серйозних проблем, зумовлених надвисоким рівнем тривожності молоді під час війни. Зокрема, як відзначають М. Орап [1] та Л. П'янківська [2], зміна тенденцій розвитку резильєнтності в умовах воєнного часу, що часто супроводжується критичним виснаженням адаптаційних резервів студентів. Водночас В. Федорчук та Л. Комарніцька [3] наголошують на проблемі психологічного забезпечення життєстійкості, оскільки тривалий стрес руйнує традиційні копінг-стратегії молоді та вимагає негайного пошуку нових внутрішніх опор.

Безпосередній зв'язок психологічної резильєнтності та рівня

тривожності молоді в умовах тривалої воєнної загрози має виражений обернений характер [3]. Високі показники життєстійкості прямо корелюють зі здатністю контролювати панічні реакції, ефективно знижують рівень ситуативної тривоги та запобігають розвитку важких депресивних епізодів. Натомість особи з низькою резильєнтністю виявляються значно вразливішими до інформаційних атак та постійних сигналів тривоги, що фіксує їхнє нервово напруження на стабільно високому рівні.

Висновки. Загальна ситуація у питанні високого рівня тривожності молоді в умовах тривалої воєнної загрози дозволяє констатувати, що при даному контексті психологічна резильєнтність стає визначальним чинником збереження ментального здоров'я молоді. Вирішення проблем, пов'язаних з тривожністю молоді в умовах війни, потребує комплексного підходу та залучення інституційних ресурсів. Найбільш дієвим кроком є інтеграція програм психологічної підтримки безпосередньо в освітнє середовище університетів, що передбачає навчання студентів технікам емоційної саморегуляції, методам заземлення під час гострого стресу та створення безпечних груп підтримки, що дозволить цілеспрямовано підвищувати рівень резильєнтності та знижувати фонову тривожність. Основним результатом роботи є підтвердження стійкого оберненого зв'язку: чим вищий рівень сформованості індивідуальної життєстійкості, тим нижчим є рівень деструктивної тривожності, що заважає нормальній життєдіяльності студента.

Література:

1. Орап М. О. Тенденції розвитку резильєнтності сучасної української молоді // Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. № 2 (6). С. 145–150.
2. П'янківська Л. В. Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу // Перспективи та інновації науки. 2023. № 10 (28). С. 623–633.
3. Федорчук В., Комарніцька Л. Психологічне забезпечення резильєнтності суспільства в умовах постійного стресу // Освітня діяльність працівників соціально-

психологічної сфери: виклики сьогодення та реалії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кам'янець-Подільський, 01 лютого 2022 р.). Кам'янець-Подільський : НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2022. С. 225–228.

4. Шерстюк Ю. Л. Особливості резильєнтності особистості в умовах тривалого стресу : магістер. диплом. робота : 053 Психологія / Ю. Л. Шерстюк ; наук. керівник Л. В. Музичко ; КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, Навч.-наук. ін-т бізнес-освіти ім. Анатолія Поручника, Каф. педагогіки та психології. Київ, 2023. 124 с.

УДК 373.2.064.3-028.1.2

**ЦИФРОВІЗАЦІЯ VS «ЖИВЕ» СПІЛКУВАННЯ:
ТРАНСФОРМАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Аміна Цибовська,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»
Ольга Гришко,
к.пед.н., доц., доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується тотальною цифровізацією всіх сфер життєдіяльності, що не оминуло і ланку дошкільної освіти. Трансформаційні процеси, зумовлені як технологічним прогресом, так і викликами воєнного стану в Україні (необхідність дистанційного навчання, використання цифрових платформ для зв'язку з евакуйованими вихованцями), актуалізують питання співвідношення віртуального та реального в освітньому просторі [2]. Ключова суперечність полягає у необхідності впровадження інноваційних ІКТ-інструментів та водночас у збереженні пріоритету «живого» емоційного спілкування, яке є фундаментальною умовою психічного розвитку дитини дошкільного віку [3]. Дефіцит безпосередньої взаємодії може призвести до затримки формування комунікативної компетентності, соціальної ізоляції та зниження рівня

емпатії у дошкільників. Тому, важливо забезпечити баланс між використанням технологій і традиційними методами, враховуючи вікові потреби дітей та зберігаючи акцент на безпеці й гармонійному розвитку [1].

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі впливу цифровізації на комунікативні процеси в закладах дошкільної освіти (ЗДО) та визначенні оптимальних шляхів гармонізації цифрових інструментів із традиційними формами «живої» міжособистісної взаємодії.

Результати дослідження. Аналіз сучасної педагогічної практики свідчить, що цифровізація в ЗДО має бути не самоціллю, а допоміжним ресурсом. Можливостями цифровізації у ЗДО є:

Освітні технології для дітей. Зокрема, сучасні гаджети та програми можуть стати інструментами для розвитку різних навичок; інтерактивні навчальні програми (наприклад, додатки для вивчення цифр, літер, кольорів або логічних задач), електронні книги та аудіоказки, ігрові навчальні ресурси (цифрові пазли, інтерактивні карти чи музичні інструменти допомагають розвивати дрібну моторику, логіку та творчі здібності) [4].

Технології для педагогів. Це цифрові інструменти допомагають вихователям планувати освітній процес, проводити моніторинг розвитку дітей та підвищувати свою кваліфікацію.

Співпраця з батьками. Цифрові інструменти можуть забезпечити ефективну комунікацію між ЗДО та батьками: мобільні застосунки та месенджери для інформування про новини садочка, щоденне меню чи фото дітей; онлайн-консультації; проведення вебінарів чи індивідуальних зустрічей із батьками; системи зворотного зв'язку (анкетування чи опитування для врахування думки батьків). Проте, «живе» спілкування в дошкільному віці виконує незамінні функції, які

неможливо повноцінно віртуалізувати. По-перше, це вербальне та невербальне зчитування емоцій (міміка, жести, дотик), що формує емоційний інтелект. По-друге, це спільна ігрова діяльність, де діти вчаться розв'язувати конфлікти та домовлятися в реальному часі [3; 4].

Трансформація освіти в умовах «Цифровізація vs Живе спілкування» має базуватися на принципі «доповненої реальності», а не заміщення. Результати спостережень показують, що найбільш ефективною моделлю є використання гаджетів як стимулу для подальшого обговорення в групі. Наприклад, перегляд короткого навчального відео має логічно переходити у рольову гру або колективну творчу діяльність, де домінує мовленнєва взаємодія між дітьми та вихователем. Важливою проблемою залишається «екранний час». Оптимізація режиму дня в ЗДО має суворо регламентувати використання цифрових пристроїв (до 15-20 хвилин залежно від віку), щоб залишити простір для рухливих ігор та комунікативних тренінгів [2].

Висновки. Цифровізація та «живе» спілкування в сучасній дошкільній освіті не повинні розглядатися як взаємовиключні поняття. Розумне впровадження технологій, із дотриманням балансу та зваженням на вікові особливості дітей, дозволить створити сучасне освітнє середовище, яке підготує дошкільнят до майбутніх викликів. Головне пам'ятати, що гаджети лише допомагають навчати, але головним залишається живе спілкування між людьми.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) / наук. ред. О.Л. Кононко. Київ : МЦФЕР-Україна, 2019. 488 с.
2. Коновалова О.Т. Цифровізація дошкільної освіти: за і проти. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 12–15.
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Академвидав, 2018. 456 с.
4. Психологія дитячої гри в цифрову епоху / за ред. В.Г. Панка. Полтава : ПНПУ, 2022. 210 с.

УДК 159.923.2:378

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Софія Черевко,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Вікторія Шевчук**, к. психол. н., доцент

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Проблема перфекціонізму в сучасній психологічній науці набуває дедалі більшої актуальності, оскільки сучасне суспільство висуває високі вимоги до особистості, її навчальних досягнень та професійної реалізації. Особливої значущості ця проблема набуває у студентському віці, коли молода людина перебуває на етапі активного становлення особистості та професійного самовизначення. Під студентським віком розуміють період ранньої дорослості (приблизно 17–23 роки), який характеризується розвитком самосвідомості, прагненням до самореалізації, формуванням життєвих цілей і професійних орієнтацій. У цей період прагнення до високих результатів часто супроводжується формуванням перфекціоністських установок, які можуть як позитивно, так і негативно впливати на психічний стан і поведінку студентів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати сутність перфекціонізму та проаналізувати особливості його прояву у студентському віці.

Результати дослідження. Проблема перфекціонізму студентської молоді досліджується багатьма науковцями. Зокрема, особливості його

прояву та адаптивні й дезадаптивні форми аналізували Барабашук Г. В. та ін. Взаємозв'язок саморегуляції з рівнем перфекціонізму досліджували Джаббарова Л. В. та Ковалевська Н. Р. Зв'язок перфекціонізму з прокрастинацією вивчали Мищишин М. М., Чемеринська Д. та Синичич Я. Особистісні чинники формування перфекціоністських установок розглядала Шира М.-К., а мотиваційні аспекти – Завада Т. Ю.

У сучасній психології перфекціонізм розглядається як багатовимірний феномен. За результатами досліджень Барабашук Г. В. та ін., він може мати як адаптивні, так і дезадаптивні прояви. Адаптивний перфекціонізм характеризується прагненням до високих результатів, відповідальністю та наполегливістю у досягненні поставлених цілей, що сприяє академічній успішності та особистісному розвитку. Водночас дезадаптивний перфекціонізм проявляється у надмірній самокритичності, страху помилки, постійному незадоволенні результатами власної діяльності та високому рівні тривожності [1, с. 25–28].

Дослідження Джаббарової Л. В. та Ковалевської Н. Р. свідчать про те, що рівень перфекціонізму тісно пов'язаний із процесами саморегуляції студентів. Студенти з помірним рівнем перфекціонізму демонструють більш ефективне планування діяльності, здатність контролювати власну поведінку та організовувати навчальний процес. Натомість надмірний рівень перфекціонізму може спричиняти підвищене емоційне напруження, труднощі у прийнятті рішень та зниження ефективності навчальної діяльності [2, с. 40–44].

Важливим напрямом є дослідження взаємозв'язку перфекціонізму з прокрастинацією. Як зазначають Мищишин М. М., Чемеринська Д. І. та Синичич Я. О., прагнення до ідеального результату іноді призводить до відкладання виконання завдань через страх помилки або

невідповідності очікуванням, що негативно впливає на продуктивність діяльності [3, с. 18–21].

У дослідженні Шири М.-К. особлива увага приділяється особистісним детермінантам перфекціонізму студентської молоді, серед яких виділяють рівень самооцінки, мотивацію досягнення, рівень тривожності та особливості міжособистісної взаємодії. Соціальні очікування, академічна конкуренція та прагнення до професійного успіху сприяють формуванню високих перфекціоністських стандартів [4, с. 33–36].

Подібної думки дотримується і Завада Т. Ю., яка зазначає, що важливу роль у формуванні перфекціонізму відіграють мотиваційні чинники, зокрема прагнення до успіху, орієнтація на високі результати та вплив соціального середовища [5, с. 12–16].

Висновки. Отже, перфекціонізм у студентському віці є складним психологічним феноменом, що має як позитивні, так і негативні прояви. Помірний рівень перфекціонізму сприяє формуванню відповідальності, наполегливості та академічної успішності. Водночас надмірні перфекціоністські установки можуть призводити до підвищеної тривожності, емоційного виснаження та прокрастинації. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження проблеми та розробки ефективних програм психологічної підтримки студентської молоді.

Література:

1. Барабашук Г. В., Іваненко О. П., Кравченко Л. М. Особливості прояву перфекціонізму в осіб студентського віку. Київ : Наукова думка, 2025. 120 с.
2. Джаббарова Л. В., Ковалевська Н. Р. Особливості взаємозв'язку саморегуляції студентів із різним рівнем перфекціонізму. *Психологічні дослідження*. 2023. № 2. С. 40–44.
3. Мишишин М. М., Чемеринська Д., Синичич Я. Психологічні особливості взаємозв'язку перфекціонізму та прокрастинації у студентської молоді. Львів : Видавництво ЛНУ, 2022. 90 с.
4. Шира М.-К. Структурно-особистісні кореляти перфекціонізму студентської молоді. *Психологічний вісник*. 2024. № 1. С. 33–36.
5. Завада Т. Ю. Мотиваційні чинники перфекціонізму студентської молоді. Харків : ХНУ, 2016. 60 с.

УДК 373.2:159.922.7

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вероніка Чубукіна,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»,

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність питання. У сучасній дошкільній освіті значна увага приділяється формуванню самостійності дітей як важливої якості особистості. Самостійність проявляється у здатності дитини діяти без постійної допомоги дорослого, приймати елементарні рішення та організовувати власну діяльність. У дошкільному віці закладаються передумови розвитку відповідальності, ініціативності та активності, що є необхідними для подальшого навчання у школі. Тому створення психолого-педагогічних умов розвитку самостійності дітей дошкільного віку є актуальним завданням сучасної педагогічної науки та практики.

Мета дослідження полягає у визначенні психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному розвитку самостійності дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти.

Результати дослідження. Самостійність розглядається як вольова риса особистості, що виявляється у здатності діяти без постійної зовнішньої підтримки та контролю, приймати власні рішення і спиратися на набутий життєвий досвід, звертаючись по допомогу лише

за об'єктивної необхідності. У дошкільному віці вона формується як результат власної активності та ініціативи дитини. Водночас самостійність не є вродженою якістю, а поступово розвивається у процесі участі дитини в організованій дорослими діяльності [3, с. 756].

Формування самостійності у дітей дошкільного віку є складним і поступовим процесом, який охоплює всі сфери життєдіяльності дитини: ігрову, пізнавальну, трудову, комунікативну та побутову. Самостійність проявляється у здатності дитини виконувати дії без постійної допомоги дорослого, приймати елементарні рішення, планувати свої дії та оцінювати результат власної діяльності. Визначальну роль у становленні самостійності відіграють виховання та навчання, тобто педагогічне керівництво дорослого. Однак дитина виступає не пасивним об'єктом, а активним учасником цього процесу, тому її індивідуальні особливості, інтереси, потреби та можливості обов'язково мають враховуватися. Саме дитина значною мірою окреслює межі та характер педагогічного впливу.

Про сформованість самостійності у дошкільника свідчить наявність комплексу взаємопов'язаних якостей: незалежності, ініціативності, цілеспрямованості та позитивного ставлення до діяльності. Відсутність хоча б однієї з них унеможливорює повноцінний прояв самостійності, адже кожна з цих характеристик виконує важливу функцію в її розвитку. Наприклад, дитина може бути незалежною та впевненою, але не виявляти наполегливості у досягненні мети, або ж проявляти ініціативу, проте залишатися залежною від думки оточення. У дошкільному віці поступово формується здатність діяти самостійно, без постійної допомоги дорослого, покладаючись на власні сили [1]. Діти починають виявляти ініціативу в різних видах діяльності, демонструють елементи критичного та самокритичного мислення, намагаються аргументувати власну позицію та відстоювати її у

взаємодії з іншими. Самостійність проявляється у різних видах діяльності – ігровій, трудовій, пізнавальній, комунікативній і творчій – та охоплює різні сфери розвитку: фізичну, соціально-моральну, емоційно-ціннісну та креативну. Діти старшого дошкільного віку часто прагнуть довести власну спроможність діяти без сторонньої допомоги, можуть відмовлятися від неї, відчують гордість за досягнуті результати та очікують схвалення з боку дорослих. Водночас у них формується розуміння значущості власної активності, адекватна самооцінка та більш реалістичне уявлення про себе [3, с. 756].

Показником сформованості самостійності є компетентність дитини у ставленні до самої себе, що виявляється в кількох аспектах. По-перше, це впевненість у власних можливостях і позитивне, оптимістичне ставлення до себе, здатність покладатися на власні сили, прагнення самостійно розв'язувати труднощі та звертатися по допомогу лише за потреби. По-друге, важливою є зацікавленість дитини собою: вона спостерігає за власними діями, аналізує свої вчинки, формує позитивний образ «Я», відчуває радість від власного існування та сприймає себе як цінну й хорошу особистість. По-третє, самостійність проявляється у прагненні до саморозвитку: дитина знаходить час для себе, намагається вдосконалюватися, відстоює власну гідність, не допускає зневажливого ставлення до себе, докладає зусиль для особистісного зростання. По-четверте, про її сформованість свідчить наявність власних прагнень і амбіцій: дитина бажає визнання своїх досягнень значущими для неї людьми, вміє диференційовано ставитися до оточення та свідомо обирає коло спілкування, уникаючи небажаних контактів [2, с. 221].

Однією з ключових психолого-педагогічних умов є створення розвивального предметно-просторового середовища. Воно повинно бути доступним, варіативним та безпечним, щоб дитина могла

самостійно обирати матеріали, іграшки та види діяльності. Така організація середовища сприяє розвитку ініціативності, самостійності у виборі та впевненості у власних діях. Особливо ефективною формою розвитку самостійності є сюжетно-рольова гра, яка створює умови для прояву ініціативи, творчості та самовираження. У таких іграх дитина самостійно визначає сюжет, розподіляє ролі та будує взаємодію з іншими учасниками. Важливою психолого-педагогічною умовою є педагогічна підтримка ініціативи дитини. Вихователь має не виконувати завдання замість дитини, а спрямовувати її діяльність, створювати ситуації вибору, заохочувати самостійні дії та поступово зменшувати рівень допомоги. Такий підхід формує у дитини впевненість у власних можливостях та відповідальність за результат. Значну роль відіграє також формування позитивної мотивації до самостійної діяльності. Використання заохочення, підтримки та створення ситуації успіху сприяє розвитку внутрішнього бажання дитини діяти самостійно. Окрему увагу слід приділяти залученню дітей до самообслуговування та посильної трудової діяльності, що формує навички організованості, дисциплінованості та відповідального ставлення до доручень. Ефективність розвитку самостійності значно підвищується за умови тісної взаємодії закладу дошкільної освіти з батьками, які підтримують і закріплюють набуті навички у сімейному середовищі.

Висновок. Отже, розвиток самостійності дітей дошкільного віку забезпечується комплексом психолого-педагогічних умов: організацією розвивального середовища, застосуванням діяльнісного підходу, підтримкою ініціативи дітей, формуванням мотивації та залученням до різних видів діяльності. Реалізація цих умов сприяє становленню активної, відповідальної та самостійної особистості дитини дошкільного віку.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2021. 37 с.
2. Зданевич Л.В., Атрощенко Т.О., Розгон В.В. Виховання самостійності у дітей дошкільного віку як проблема вітчизняних та зарубіжних наукових студій. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Випуск 69. Том 1. С. 219-223.
3. Клевака Л.П., Гришко О.І., Гресь К.О. Формування базових якостей особистості дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 12 (30). С. 750-766. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12\(30\)-750-766](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-12(30)-750-766)

УДК 373.015.3:001891

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вероніка Чубукіна,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: **Оксана Тур**, д.пед.н., проф.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується підвищеною увагою до всебічного розвитку особистості дитини, зокрема її сенсорної сфери. Сенсорний розвиток є основою пізнавальної діяльності, формування мислення, мовлення та практичних умінь. У дошкільному віці закладаються сенсорні еталони, що дозволяють дитині орієнтуватися у властивостях предметів навколишнього світу. Зміни в освітньому середовищі, впровадження інноваційних технологій та необхідність індивідуалізації навчання зумовлюють потребу в дослідженні сучасних підходів до сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. Актуальність теми підсилюється необхідністю подолання «сенсорної депривації», спричиненої надмірною цифровізацією дозвілля сучасних дітей, що вимагає впровадження новітніх методик сенсорної інтеграції, мультисенсорного підходу та використання спеціалізованого обладнання (сенсорних кімнат, бізбордів, STEAM-технологій). Це дозволяє не лише

забезпечити накопичення дитиною перцептивного досвіду, а й створити умови для компенсації та корекції можливих відхилень у психофізіологічному розвитку.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей сучасних підходів до сенсорного розвитку дітей дошкільного віку та обґрунтуванні ефективних умов їх реалізації в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Сенсорний розвиток у дошкільному віці спрямований на формування у дітей уявлень про основні властивості предметів: колір, форму, величину, просторові відношення та текстуру. Важливу роль у цьому процесі відіграє діяльнісний підхід, який передбачає активну участь дитини у пізнанні навколишнього світу через практичні дії та експериментування.

Одним із провідних сучасних підходів є проектування та організація сенсорно збагаченого предметно-розвивального середовища, яке виступає не просто фоном, а активним стимулятором дитячого розвитку. Таке середовище є складною системою, що включає варіативні дидактичні матеріали, спеціально обладнані сенсорні куточки (або «осередки тиші»), природні об'єкти для спостережень та інноваційні ігрові засоби, що комплексно впливають на всі канали сприйняття. Важливо, щоб цей простір був динамічним та антропоцентричним, тобто пристосованим до потреб кожної дитини, забезпечуючи їй можливість вільно обирати вид діяльності залежно від індивідуального сенсорного профілю.

Практичне використання таких елементів, як сортери, мозаїки, конструктори нового покоління, сенсорні коробки та бізіборди, дозволяє максимально активізувати зорове, тактильне та кінестетичне сприймання дітей. Окрім традиційного маніпулювання предметами, сучасний підхід передбачає залучення аудіальних стимуляторів

(звукових панелей, музичних інструментів) та елементів сенсорної інтеграції, як-от обтяжених ковдр чи балансувальних дошок. Це сприяє не лише формуванню уявлень про колір, форму чи фактуру, а й розвитку дрібної моторики, координації рухів та здатності мозку ефективно обробляти інформацію, отриману від органів чуття, що є фундаментальною умовою для успішного інтелектуального зростання дошкільника.

Сучасні підходи передбачають інтеграцію сенсорного розвитку у різні види діяльності: ігрову, художньо-продуктивну, рухову та пізнавально-дослідницьку. Дидактичні ігри виступають ефективним засобом формування сенсорних еталонів, оскільки дозволяють дитині засвоювати нові знання у доступній і цікавій формі.

Важливим напрямом є використання елементів педагогічної системи Монтессорі, що сприяє розвитку самостійності дітей та формуванню сенсорного досвіду. Спеціально розроблені матеріали допомагають диференціювати властивості предметів і розвивати дрібну моторику.

Окрім цього, застосування інтерактивних технологій та елементів STEM-освіти створює умови для дослідницької діяльності дітей. Під час експериментування дошкільники вчаться порівнювати предмети, встановлювати їх властивості та робити прості висновки.

Важливою умовою ефективного сенсорного розвитку є врахування індивідуальних особливостей дітей, створення позитивного психологічного клімату та взаємодія з батьками у процесі організації сенсорного досвіду дитини.

Отже, сучасні підходи до сенсорного розвитку дітей дошкільного віку полягають у переході від репродуктивного засвоєння еталонів до активної сенсорної інтеграції та дослідницької діяльності у високотехнологічному середовищі. Провідною умовою ефективності

цього процесу є створення антропоцентричного простору, де використання інноваційних засобів – від бізбордів і сенсорних коробок до елементів STEM-освіти – поєднується з індивідуалізацією педагогічного впливу. Відтак, реалізація комплексного підходу, що інтегрує чуттєвий досвід у різні види діяльності (гру, експериментування, творчість), забезпечує формування сенсорної культури дитини як фундаменту її когнітивного розвитку та успішної адаптації в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21#Text>
2. Богуш А. М. Дошкільна педагогіка : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 704 с.
3. Монтессорі М. Допоможи мені зробити це самому. Київ : Каравела, 2017. 272 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2018. 464 с.

УДК 378:316.6:004.738.5

ПРОБЛЕМА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вікторія Чугуївець,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Антоніна Сидоренко**, к.мед.н, доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. У сучасному цифровому суспільстві інтернет став невід’ємною частиною життя суспільства. Здобувачі вищої освіти значну частку свого часу проводять в мережі не тільки навчаючись, а й розважаючись, спілкуючись між собою та інше. Проте надмірне використання гаджетів без контролю часу здатне негативно вплинути

на фізичне та психічне здоров'я молодшої людини, знизити академічну успішність та мотивацію до навчання, сприяти порушенню соціальних контактів або їх розірванню, підвищенню рівня тривожності, порушення сну та іншого.

Окрім того, обрана тема є актуальною, тому що молоді люди, що навчаються у закладі вищої освіти є найбільш активними користувачами соціальних мереж, попри це, існує нестача інструментарію, який би допомагав розвивати цифрову компетентність у здобувачів вищої освіти. Власне цим і зумовлений вибір теми дослідження.

Метою дослідження є аналіз причин виникнення та способів усунення залежності від гаджетів у студентів закладу вищої освіти.

Результати дослідження. У 2008 році «інтернет-залежність» була визнана хворобою, а визначення було розроблене фахівцями Пекінського центрального військового госпіталю. Інтернет-залежною вважається людина, яка проводить онлайн мінімум шість годин. Оскільки все більше студентів використовують інформаційно-комунікативні технології під час навчання та спілкування, навіть обирають його як заміну безпосередньої комунікації, що призводить до втрати навичок спілкування, зниження емоційного інтелекту та навіть ізоляції, то все більше молодих людей стають залежними від цифрових технологій з кожним роком.

У висновках дослідження М. Ховчик та А. Мекшут зазначено, що дослідники ще не визначилися з чітким формулюванням поняття «інтернет-залежності» та чітким алгоритмом боротьби з нею. Разом з тим проведене ними емпіричне дослідження вказує на наявність проблеми залежності від гаджетів у студентів й їх кількість, як було зазначено вище тільки зростає. Тому автори пропонують ввести у закладі вищої освіти, особливо педагогічного профілю, модуль чи

вибіркову дисципліну, яка б розкривала сутність, поняття та надавала б інструментарій для профілактики цієї залежності.

Отже, інтернет-залежність поширюється серед представників цієї вікової категорії, досконалих шляхів боротьби з нею не існує. Єдиним способом убезпечити молодь є профілактика та просвітницька діяльність серед студентів [2, с.48].

У дослідженні Ю. Родіної та П. Чехович, вказано, що основними факторами, які провокують адиктивну поведінку є вплив соціуму, що оточує людину, індивідуальні особливості особистості, наявність психологічної нестійкості, акцентуація характеру, конформізм, тобто підкорення волі групи.

Щодо інтернет-залежності, автори зазначають, що вона полягає у постійному прагненні перебувати в мережі. А оскільки студенти спілкуються та навчаються за допомогою гаджетів відбувається так звана віртуалізація. Також науковцями було проведене емпіричне дослідження, за допомогою якого було виявлено, що є студенти із низьким, середнім та високим рівнем залежності від мережі. При цьому ефективні методи боротьби з цим видом залежності потрібно розробити.

Отже, тут ми бачимо, що автори зазначають, як і вище про відсутність ефективних заходів для боротьби з інтернет-залежністю. При цьому, на основі аналізу дослідження є підстави стверджувати, що люди схильні до залежностей внаслідок впливу оточення, особистісних особливостей та власних станів. До прикладу, на нашу думку, людина, що перебуває в ізоляції та не здатні комунікувати з іншими людьми з тих чи інших причин має більше шансів розвитку інтернет-залежності [3, с.38].

У свою чергу І. Віштак, Л. Майданевич та І. Геркалюк на основі свого дослідження сформулювали методичні рекомендації. До

основних порад для студентів належить вести збалансований спосіб життя, відповідально та усвідомлено користуватися мережею та звертатися за допомогою при потребі;

Для викладачів вчені надали такі основні рекомендації: бути уважними до студентів, що мають схильність до залежності або сформовану залежність від мережі, поглибити свої знання про цей вид залежності та кіберзахист.

Стосовно батьків, то дослідники зауважили, що слід формувати культуру відкритого, довірливого спілкування, звертатися за допомогою, якщо є занепокоєння та сприяти спілкуванню поза межами мережі.

Отже, автори акцентують увагу на важливості самоконтролю, тому розробили методичні рекомендації для студентів та важливості середовища, тому розроблені рекомендації для батьків та викладачів. Окрім того, опираючись на дослідження можна зробити висновок, що важливим є збалансований спосіб життя, офлайн-спілкування у достатній кількості та наявність людей, яким можна довіряти [1, с.99].

Висновки. У ході дослідження було проведено аналіз причин та чинників виникнення залежності від гаджетів. Встановлено, що інтернет-залежність є поширеним явищем серед студентської молоді, що зумовлено активним використанням цифрових технологій у навчанні, спілкуванні та дозвіллі. Визначено, що до основних чинників належить соціальне оточення, особистісні особливості, емоційна нестійкість, конформізм, а також обмежені навички живого спілкування. Надмірне перебування онлайн може призводити до зниження академічної успішності, порушення соціальних контактів, погіршення психоемоційного стану, здоров'я, сну, підвищувати рівень тривоги та інше. Сприяти ізоляції здобувачів освіти від реального світу. Єдине визначення поняття «інтернет-залежність» відсутнє, як і

ефективні методи його подолання. Тому найбільш ефективним є профілактика. При цьому важливу роль у цьому процесі відіграють самі студенти, їх батьки та викладачі. Збалансований спосіб життя, підтримка офлайн-комунікації, створення довірливого середовища та підвищення обізнаності щодо ризиків цифрового середовища є ключовими умовами зниження рівня інтернет-залежності серед студентів закладів вищої освіти. Перспективою подальших досліджень є розробка та впровадження в закладах вищої освіти України комплексних програм щодо боротьби із залежністю від гаджетів та її профілактики.

Література:

1. Віштак І., Майданевич Л., Геркалюк І. Інтернет-залежність серед студентів: симптоми, наслідки та методи подолання. Педагогіка безпеки, 2025. №10(2). 92-102. URL: <https://surl.li/sjdtz> (дата звернення: 09.04.2026 року).
2. Ховрич М., Мекшун А. Дослідження та аналіз результатів інтернет-залежності студентів закладів вищої освіти. Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені ТГ Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2021. №14-15. С. 44-49. URL: <https://surl.li/mjwbhk> (дата звернення: 08.04. 2026 року)
3. Rodina Y., Chekhovich P. Особливості прояву інтернет-залежності у здобувачів вищої освіти. Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy. 2023.№2(2). С. 36-39. URL: <https://surl.li/zeprsw> (дата звернення: 09.04. 2026 року).

УДК 159.9:378:355.01

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Софія Швець,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»

Науковий керівник: **Леся Клевака**, к.пед.н., доц.

Національний університет

«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

м. Полтава, Україна

Актуальність. Воєнний стан в Україні суттєво вплинув на всі сфери життя суспільства, зокрема на освітнє середовище та психологічний стан молоді. Студенти опинилися в умовах підвищеної тривожності, невизначеності майбутнього, вимушених змін місця

проживання, дистанційного або змішаного навчання, що значною мірою ускладнює процес їх соціально-психологічної адаптації. Період студентства є важливим етапом становлення особистості, формування професійної ідентичності та розвитку соціальних зв'язків. Умови воєнного часу можуть спричиняти емоційне напруження, зниження мотивації до навчання, труднощі у міжособистісній взаємодії та загальне погіршення психоемоційного стану.

Мета дослідження – вивчення психологічного впливу воєнного стану на процес соціально-психологічної адаптації студентів, а також у виявленні основних факторів, що ускладнюють або сприяють їх адаптації до умов навчання та життя в період воєнних подій.

Результати дослідження. Навчальна діяльність студентів у період воєнного стану значною мірою визначається психологічними чинниками, які безпосередньо впливають на здатність ефективно засвоювати навчальний матеріал, зберігати мотивацію до навчання та пристосовуватися до нових умов. Особливої ваги в кризових обставинах набувають когнітивні, емоційні, мотиваційні та соціально-психологічні аспекти, адже саме вони визначають, яким чином студенти реагують на нові виклики та як ці обставини позначаються на перебігу їхньої навчальної діяльності.

Воєнний стан формує постійне відчуття небезпеки та невизначеності, що суттєво підвищує рівень стресу і тривожності серед студентів. У таких умовах психологічне напруження може негативно позначатися на навчальній діяльності, знижувати ефективність засвоєння знань та ускладнювати процес адаптації до освітнього середовища. Це може впливати на: здатність студентів зосереджуватися на навчальній діяльності; засвоєння навчального матеріалу через погіршення когнітивних процесів, зокрема уваги та пам'яті; емоційний

стан, що може призводити до емоційного виснаження, апатії та втрати інтересу до навчання.

Також вимушений перехід до дистанційного навчання, який став однією з необхідних умов функціонування освіти під час воєнного стану, може впливати на навчальну діяльність через:

1. Недостатній рівень технічного забезпечення студентів або нестабільний доступ до інтернету;
2. Відсутність безпосереднього спілкування з викладачами та одногрупниками;
3. Труднощі із самоорганізацією та плануванням навчального часу через відсутність чіткої структури та звичного режиму навчання.

Воєнний стан, у свою чергу, істотно впливає і на мотиваційну сферу студентів, особливо першокурсників, які тільки починають адаптуватися до нового освітнього середовища. Зокрема, може спостерігатися зниження внутрішньої мотивації через відчуття нестабільності, невизначеність майбутнього та втрату життєвих орієнтирів. Посилюється залежність від зовнішньої підтримки, зокрема емоційної підтримки з боку викладачів, одногрупників та близького соціального оточення [2].

Адаптивність студентів-першокурсників визначається їхньою здатністю пристосовуватися до нових умов навчання та життєвих обставин. У контексті воєнного стану ця здатність набуває особливо важливого значення та може проявлятися у: гнучкості мислення та готовності змінювати підходи до навчальної діяльності; формуванні нових навчальних звичок і використанні ефективних технік роботи в умовах нестабільності та невизначеності. Важливу роль також відіграє фізичне та психологічне здоров'я студентів. Тривалий стрес, постійне напруження та порушення звичного режиму життя можуть негативно

позначатися на загальному самопочутті, що, у свою чергу, впливає на працездатність, концентрацію уваги та здатність ефективно навчатися.

Окремо варто виділити індивідуально-психологічні особливості студентів. Такі особистісні якості, як стресостійкість, сила волі, рівень самодисципліни та здатність до самоорганізації, значною мірою визначають успішність навчальної діяльності та ефективність адаптації до складних умов.

Для зменшення негативного впливу воєнного стану на навчальну діяльність студентів доцільно використовувати певні шляхи мінімізації, зокрема:

1) Психологічна підтримка: проведення регулярних консультацій з психологом, а також впровадження програм, спрямованих на розвиток емоційної стійкості та навичок емоційної регуляції;

2) Створення сприятливого освітнього середовища: запровадження гнучкого графіка навчання, адаптація навчальних занять до складних умов та забезпечення підтримки з боку викладачів і студентського колективу;

3) Розвиток навичок саморегуляції: навчання ефективному плануванню часу, постановці навчальних цілей та формуванню навичок самоконтролю [3].

Одним із ключових психологічних чинників є стресостійкість студентів, здатність справлятися з труднощами, адаптуватися до змін у навчанні та ефективно виконувати навчальні завдання попри зовнішні стресові обставини, такі як бойові дії чи соціально-економічна нестабільність. Стресостійкість базується на кількох психологічних механізмів. Один із них це особистісна готовність до стресу, яка включає в себе самоповагу, високий рівень самосвідомості і здатність розпізнавати емоції інших. Студенти, які вміють володіти цією якістю,

можуть адекватно оцінювати ситуацію, та визначати її рівень загрози та відповідно реагувати на неї. Інший механізм – це емоційна регуляція, яка дозволяє зменшити інтенсивність емоційних реакцій та стресу першокурсників [1].

Мотивація є ще одним важливим аспектом, який зазнає зміни під час воєнного стану. Якщо раніше була чітка мета наприклад, здобути хороші оцінки, завершити навчання і розпочати кар'єру, то сьогодні багато студентів-першокурсників замислюються, чи зможуть вони реалізувати свої плани через нестабільну ситуацію в країні. Наступним є емоційний стан студентів, він відіграє важливу роль у навчальному адаптаційному процесі, особливо через вплив воєнного стану. Соціальна ізоляція є ще одним із важливих чинників, що суттєво впливають на психологічний стан студентів. Особливо це стосується тих, хто через евакуацію або вимушене переміщення втратив можливість відвідувати заклад освіти та опинився поза звичним соціальним середовищем. Умови дистанційного навчання нерідко обмежують можливості для повноцінного спілкування, спільної роботи над завданнями, обговорення навчального матеріалу, а також неформального контакту з одногрупниками. Водночас підтримка з боку викладачів і студентського колективу може відігравати важливу роль у збереженні емоційної рівноваги, формуванні відчуття належності до спільноти та підтриманні навчальної мотивації [4].

Висновок. Воєнний стан суттєво впливає на навчальну діяльність студентів, зокрема на їхній психологічний стан, мотивацію та здатність до засвоєння навчального матеріалу. Підвищений рівень стресу, дистанційне навчання, соціальна ізоляція та нестабільні умови життя ускладнюють процес адаптації, особливо для студентів-першокурсників. Водночас важливу роль у подоланні цих труднощів відіграють адаптивність студентів, їхні індивідуально-психологічні

особливості, а також підтримка з боку викладачів і студентського середовища. Психологічна підтримка, сприятливі умови навчання та розвиток навичок саморегуляції сприяють зменшенню негативного впливу воєнного стану на освітній процес.

Література:

1. Березюк Т. П. Психологічні особливості формування стресостійкості у студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2021. №8. С. 125–132.
2. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М. Особливості психологічної адаптації студентів до умов воєнного стану. *Психологія та освіта*. 2023. №4. С. 8–14.
3. Гончар Л. В. Адаптивність студентів до навчального процесу в умовах криз. *Педагогічний журнал України*. 2023. №5. С. 70–75.
4. Deci E. L., Ryan R. M. The “self-determination” theory of motivation in learning. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 15. P. 150–170.

УДК 159.944.4:616.89-008.19

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЕСНЯНОГО ЗАГОСТРЕННЯ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Альбіна Шкуро,

здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Володимир Іщенко**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Психічний стан людини тісно пов'язаний із природними циклами, і зміна пір року завжди впливає на наше самопочуття. Весняний період традиційно вважається часом оновлення, проте для багатьох людей він стає серйозним випробуванням для психіки. Перехід від зими до весни вимагає від організму та нервової системи значних зусиль для адаптації до довшого світлового дня та нових ритмів життя [5]. Часто це призводить до емоційного виснаження, зниження працездатності та появи тривожних станів. Збереження ментального здоров'я в цей час є надзвичайно важливим, адже від внутрішньої рівноваги залежить, наскільки успішно людина

зможє реалізувати себе в навчанні чи роботі. Вивчення причин весняної дезадаптації допомагає зрозуміти, як підтримувати стабільний стан психіки та вчасно реагувати на негативні зміни в настрої, не допускаючи розвитку глибших криз [4].

Мета дослідження – дослідити психологічні аспекти весняного загострення у особистості.

Результати дослідження. Сучасна психологія розглядає весняний період як етап інтенсивної перебудови внутрішніх ресурсів особистості. Часто людина змушена балансувати між висхідною активністю навколишнього середовища та власним рівнем енергії, який після зими часто перебуває на низькій позначці [1]. Постійна потреба у гнучкості психічних реакцій стає викликом, що спричиняє стан тимчасової нестабільності. Оскільки ментальне здоров'я сьогодні визнається фундаментом успішної життєдіяльності, дослідження сезонної вразливості набуває особливої актуальності. Наукові дискусії навколо теми весняного загострення дозволяють чітко розмежувати межі норми та перші ознаки порушень, що сприяє вчасній профілактиці емоційних розладів [2].

Ментальне здоров'я у період сезонних змін – це не просто відсутність скарг, а здатність людини ефективно взаємодіяти з соціумом та швидко відновлюватися після спадів активності. Емоційна та соціальна стабільність забезпечують цілісність особистості навіть у моменти сильної втоми [4]. Симптоми, які часто з'являються навесні, такі як раптова дратівливість або апатія, є сигналами того, що психіка намагається синхронізувати внутрішній темп із зовнішніми змінами. Важливо розуміти, що психічне здоров'я прямо залежить від здатності людини знаходити ресурси для адаптації до нових умов середовища [3].

Психіка навесні перебуває в стані підвищеної напруги. Зміна світлового режиму безпосередньо впливає на емоційне тло, часто

викликаючи відчуття страху, вразливість або пригніченість [5]. Такі стани можуть суттєво ускладнити щоденне спілкування та виконання професійних обов'язків. Сучасні концепції наголошують, що цей процес вимагає від людини високого рівня самоконтролю та уваги до своїх потреб. Якщо ігнорувати сигнали організму про втому, це може закріпити негативні звички в поведінці, що надалі заважатиме особистісному зростанню. Весняна дезадаптація у такому разі має розглядатися як можливість для напрацювання нових методів самодопомоги [1].

Типовими ознаками порушення емоційної рівноваги в цей час є порушення сну, труднощі із засинанням або, навпаки, постійна сонливість, яка не минає після відпочинку [2]. Також часто змінюється ставлення до їжі, що є спробою психіки знайти додаткові джерела комфорту. Виснаження нервової системи проявляється в агресивних реакціях на дрібниці або повній втраті інтересу до справ, які раніше приносили задоволення. Відчуття розгубленості та часті зміни настрою заважають нормальній комунікації, створюючи у людини почуття самотності [4].

Велике значення має стан неконгруентності, коли внутрішні відчуття людини не збігаються з вимогами оточення. Це створює внутрішній конфлікт: світ вимагає активності, а внутрішніх сил на це немає [4]. Такі розбіжності виснажують людину, знижують її самооцінку та віру у власні сили. Якщо вчасно не надати психологічну підтримку, такі стани можуть стати хронічними, що заважатиме людині повноцінно жити та працювати в колективі [2]. Для подолання цих явищ необхідно використовувати спеціальні технології підтримки ментального здоров'я, засновані на розумінні індивідуальних потреб кожної особи [3].

Робота з емоціями має включати розвиток навичок саморегуляції. Важливо навчитися помічати моменти перевантаження і вчасно застосовувати техніки розслаблення [1]. Ментальна гігієна навесні повинна стати частиною щоденної культури людини, що допоможе уникнути глибоких криз. Свідоме прийняття своєї тимчасової слабкості є першим кроком до відновлення сил. Створення доброзичливого клімату в навчальних закладах та на роботі також допомагає нівелювати негативний вплив сезонних чинників [2].

Психологічна стійкість не є постійною величиною, вона тренується під час подолання труднощів. Розуміння того, як працює наша психіка, дозволяє перетворити сезонну кризу на етап особистісного розвитку [4]. Проблема ментального здоров'я потребує системного підходу, де поєднуються знання теорії та практичні вправи для зміцнення душевного стану. Доступність психологічної допомоги, яка враховує особливості весняного періоду, є запорукою благополуччя всього суспільства [2].

Тільки уважне ставлення до себе та вчасна корекція емоцій дозволяють зберегти здоров'я на довгі роки. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення того, як різні типи характеру реагують на весняні зміни [1]. Це допоможе створювати ефективніші програми підтримки для молоді. Весняний період залишається часом для внутрішніх змін, і завдання психології – зробити цей шлях легшим для кожної людини [5].

Зміцнення ментального ресурсу починається з розуміння того, що сезонний дискомфорт – це досвід, який робить нас сильнішими. Інтеграція знань про сезонну динаміку в повсякденну практику допомагає людям краще контролювати свій стан [3]. Це дозволяє не лише долати негативні наслідки весняного виснаження, а й формувати

культуру свідомого ставлення до себе. Вміння вчасно розпізнати проблему та звернутися за підтримкою є ознакою зрілої особистості [4].

Комплексний підхід до людини як до цілісної системи дозволяє забезпечити її розвиток та внутрішню свободу в будь-яку пору року [1]. Виховання емоційного інтелекту в освітньому процесі стає важливим інструментом боротьби з сезонними коливаннями настрою. Кожна людина має право на підтримку та розуміння своїх емоційних потреб, особливо в такі складні періоди, як весняна трансформація [2].

Висновки. Підсумовуючи, варто зазначити, що подолання сезонної дезадаптації є спільним завданням особистості та фахівців. Лише глибоке розуміння зв'язку між природою та внутрішнім світом людини дозволяє побудувати надійну систему психологічної безпеки. Це дає впевненість у власних силах та можливість насолоджуватися життям незалежно від зовнішніх обставин, зберігаючи гармонію та спокій у будь-якій ситуації.

Література:

1. Вовченко О. Емоційно-поведінкові реакції старшокласників з особливими освітніми потребами в умовах стресу. *Науковий вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2022. Том 8. № 3. С. 23–32.
2. Кандзюба Я. Підтримка дитини в умовах емоційного напруження : навч.-метод. посіб. Київ: КВІЦ, 2022. 179 с.
3. Марута Н. О., Маркова М. В. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми та напрямки її подолання. *Український вісник психоневрології*. 2015. Вип. 3(84). С. 21–28.
4. Помиткіна Л. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування. Київ : Книжкове вид-во НАУ, 2007. 180 с.
5. Люльченко Ю. Весняна апатія: чому так буває? Медичний дім Odrex. 2023. URL: <https://odrex.ua/ua/vesnyana-apatiya-chomu-tak-buvaye-konsultuye-psiologinya-yuliya-lyulchenko/> (дата звернення: 13.04.2026)

ДІАЛЕКТИЧНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МЕЖОВОГО РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ

Вікторія Шмигло,
здобувачка вищої освіти спеціальності «Психологія»
Науковий керівник: **Марина Тесленко**, к.пед.н., доц.
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна

Актуальність. Поширеність розладу особистості, пов'язаної з межовим розладом особистості (МРО) серед населення загалом видається вищою, ніж вважалося раніше. У 2026 році проведено дослідження, спрямоване на визначення поширеності розладу в період з 2024 по 2026 рік. Дванадцять досліджень відповідали критеріям включення. Сукупна поширеність МРО становила 2,41% (95% дорівнюючий інтервал: 1,70%-3,40%), при цьому зареєстровані оцінки в дослідженнях коливалися від 0,7% до 7,35%, що відображає значну гетерогенність літератури. Хоча МРО історично вважалася більш поширеною у жінок, дані, отримані на основі даних популяції, вказують на більш збалансований розподіл за статтю [6]. З цього можна зробити висновки, що розлад набув більшого поширення.

Мета – теоретичне обґрунтування діалектично-поведінкової терапії як засіб для корекції межового розладу особистості.

Межовий розлад особистості – це розлад особистості, який по DSM-5 має такі критерії як:

1. Великий страх та несамовиті спроби уникнути реальної чи уявної загрози бути покинутим.

2. Патерн нестабільних та інтенсивних міжособистісних стосунків, які характеризуються переходом від однієї крайності до іншої, від ідеалізації до нехтування і навпаки.

3. порушення ідентичності: стійкі або виражені порушення, викривлення чи нестабільність образу себе чи почуття Я.

4. Імпульсивність щонайменше у двох сферах, які є потенційно самодеструктивними, наприклад, марнотратство, хаотичні статеві зв'язки, алкоголізм та/або наркоманія, злочинство, перевищення швидкості при керування автомобілем.

5. Повторні суїцидальні жести, поведінка чи завдання собі шкоди.

6. Афективна нестабільність: виражена реактивність настрою (наприклад, інтенсивна епізодична дисфорія, дратівливість чи тривога, які зазвичай тривають кілька хвилин і лише зрідка – декілька днів).

7. Хронічне почуття спустошеності.

8. Неадекватний сильний гнів чи відсутність контролю над своїм гнівом (наприклад, часті прояви запальності, постійна озлобленість, фізична агресія, що повторюється).

9. Минущі, тяжкі, пов'язані зі стресом дисоціативні симптоми чи паранояльна ідеалізація [1].

Цей розлад охоплює всі сфери життя, заважаючи нормально функціонувати в суспільстві. Для встановлення цього розладу потрібно мати мінімум 5 критеріїв. За DSM-5 немає конкретного часового проміжку. Відзначають лише те, що ці симптоми мають бути довготривалий час, зазвичай з підліткового періоду. Люди з МРО часто жаліються на інтенсивність емоцій. Завдяки тому, що амігдала у них більш гіперактивна. Це приводить до швидких перепадів настрою та інтенсивності емоцій. Префронтальна кора та гіпокам має знижену активність, що призводить до того, що сильні емоції важко

контролювати.

Засновниця діалектично-біхевіоральної терапії (DBT) Марша Лінехам [1] сама мала МРО. Її перша книга «Когнітивно-біхевіоральна терапія межового розладу особистості» вийшла в 1993 році. Через свій гіркий досвід у житті, вона вирішила здобути освіту психолога, де проводила дослід на ефективності біхевіоральної терапії на людях, які мали спроби самогубства, і дійшла до висновку, що у терапію людей з межовим розладом особистості має бути додано «радикальне прийняття», що й стало приводом для розробки власного методу терапії, до якого входять елементи дзен-практик, яким вона навчалася.

Термін «діалектично-біхевіоральна терапія» змінився на «діалектично-поведінкова терапія» змінився через особливості перекладу і адаптації до української наукової мови. Оригінальна назва Dialectical Behavior Therapy (DBT), яку розробила Марша Лінехам. Англійське слово behavior означає «поведінка», а behavioral «поведінковий». Раніше в перекладах частіше використовували слово «біхевіоральний», бо воно прямо походить від терміну біхевіоризм і було поширене в російськомовній науковій традиції. Але в сучасній українській психології надають перевагу більш зрозумілим і нормативним словам, тому «behavioral» перекладають як «поведінковий». Тому «діалектично-біхевіоральна терапія» і «діалектично-поведінкова терапія» - це те саме, просто другий варіант є більш сучасним, природним і відповідає українським мовним стандартам [2].

Головна ідея ДПТ – діалектика, тобто поєднання двох протилежних процесів: прийняття пацієнта таким, яким він є, і одночасне навчання змінам. Терапевт постійно рухається між підтримкою та корекцією поведінки. Метод поєднує підходи західної психології та елементи дзен-філософії й спрямований на подолання

чорно-білого мислення.

Діалектично-поведінкова терапія – це форма когнітивно-поведінкової терапії, створена спеціально для роботи з МРО та поведінковими кризами. Вона використовує звичні для КПТ методи: чітку діагностику, збір інформації про поточну поведінку, визначення цілей, поведінковий аналіз і навчання новим навичкам. У центрі партнерство між терапевтом і пацієнтом та спільна робота над проблемами.

У терапії поєднується пряме обговорення проблемної поведінки з теплим, гнучким і чутливим ставленням до пацієнта. Дисфункційні способи поведінки розглядаються як невдалі, але колись потрібні стратегії виживання, водночас емоційні реакції пацієнта визнаються і приймаються. Робота охоплює всі прояви поведінки як під час сесій, так і поза ними.

Клієнтів навчають навичкам емоційної регуляції, ефективної комунікації, толерантності до дистресу та майндфулнесу. У терапії можуть використовувати як реальні стресові ситуації, так і контрольований дистрес, якщо це необхідно для безпеки чи формування навичок. Через схильність до уникання в ДПТ активно застосовується експозиція. Когнітивна робота теж присутня, хоча акцент робиться на поведінковому аналізі.

Важливою частиною ДПТ є валідація: терапевт шукає сенс у кожній реакції пацієнта, визнає його переживання і підтримує віру в можливість змін. Уся терапія тримається на стабільних, довірливих відносинах та співпраці, де терапевт виступає радником саме клієнта.

ДПТ має кілька ключових рис, які відрізняють її від звичайної когнітивної та поведінкової терапії. По-перше, це сильний акцент на прийнятті та валідації поведінки саме такою, якою вона проявляється в моменті. По-друге, ДПТ звертає особливу увагу на ту поведінку, яка

заважає самому процесу терапії. По-третє, центральним елементом стають терапевтичні стосунки не як додатковий фактор, а як необхідна умова лікування. І нарешті, четвертий принцип – діалектичність, тобто постійний рух між двома полюсами: прийняттям і змінами.

На відміну від класичної КПТ, яка здебільшого фокусується на зміні поведінки, ДПТ намагається збалансувати два процеси: змінювати і приймати. Прийняття тут є не менш важливим, ніж навчання новим навичкам. Це частково пов'язано з впливом східної філософії та медитативних практик: спостереження, усвідомленість і некритичне ставлення стали основою терапії. Подібні ідеї зустрічаються й у роботах інших авторів, наприклад Стівена Хейса або Говарда Марлатта [1], які також наголошували на важливості поведінкового прийняття.

Іншим важливий аспект є робота з поведінкою, що перешкоджає терапії. У поведінковій терапії цьому приділяють менше уваги, і досліджень у цій сфері небагато. ДПТ же робить цей компонент одним із центральних, розглядаючи його як частину загальної стратегії змін.

Особливу вагу в рамках ДПТ мають терапевтичні відносини. Досвід роботи з суїцидальними пацієнтами показав, що інколи саме стосунки з терапевтом можуть бути єдиним фактором, який утримує людину від фатальних рішень. Тому ці відносини розглядаються не як фоновий елемент, а як необхідна основа для прогресу.

Акцент на діалектичному процесі робить ДПТ ближчою до підходів, які наголошують на важливості процесу, а не жорсткої структури. Багато сучасних напрямів поведінкової та когнітивної терапії рухаються в тому ж напрямі, але ДПТ іде далі у застосуванні діалектичних принципів. У цьому вона частково схожа на гештальт-терапію, що також базується на синтезі та цілісному баченні процесів.

ДПТ один із небагатьох психосоціальних методів лікування МРО, ефективність якого підтверджена справді якісними клінічними

дослідженнями [3]. Порівняно з іншими підходами ДПТ виділяється тим, що була перевірена у двох повноцінних рандомізованих контрольованих дослідженнях, які вважаються «золотим стандартом» у науці.

У цих дослідженнях брали участь хронічно парасуїцидальні пацієнти з вираженими симптомами МРО. Їх випадковим чином розподілили на дві групи: одна проходила діалектичну поведінкову терапію, а друга отримувала звичайну індивідуальну психотерапію, яка тоді була типовим способом лікування. Терапевтів ретельно підготували за програмою ДПТ під керівництвом Марші Лінехан. Лікування тривало рік, а пацієнтів оцінювали кожні чотири місяці. Після завершення терапії спостереження тривало ще рік, щоб перевірити, чи зберігається ефект.

Результати першого дослідження показали значно сильніше зниження парасуїцидальної поведінки, як за частотою, так і за тяжкістю, у групі ДПТ порівняно зі стандартною терапією. Пацієнти рідше кидали лікування: у ДПТ достроково припинили терапію 16,4% учасниць, тоді як у традиційних підходах відсів часто сягає половини пацієнтів. Крім того, група ДПТ проводила менше часу у психіатричному стаціонарі, у середньому 8,46 дня на рік порівняно з майже 39 днями в іншій групі. Учасники ДПТ також демонстрували краще емоційне функціонування, зниження тривоги й гніву та загальне покращення здатності справлятися зі стресом. Рівень депресії знижувався в обох групах приблизно однаково, але саме навички емоційної регуляції були значно сильнішими у тих, хто проходив ДПТ. Важливо й те, що ці ефекти зберігалися навіть через 18-24 місяці після завершення лікування.

Діалектично-поведінкова терапія посідає унікальне місце серед методів роботи з межовим розладом особистості. Вона не просто

поєднує когнітивно-поведінкові техніки з елементами прийняття й майндфулнесу, а пропонує цілісну модель допомоги людям, які щоденно стикаються з інтенсивними емоціями, нестабільністю стосунків і труднощами саморегуляції. ДПТ враховує нейробіологічні особливості МРО, визнає емоційний біль пацієнта та водночас навчає практичним навичкам, що дають можливість проживати сильні стани без саморуйнівних дій.

Висновок. Отже, важливим є те, що ефективність ДПТ підтверджена емпірично: люди, які проходили цю терапію, демонстрували зниження частоти кризових поведінкових реакцій, рідше потребували госпіталізації, мали нижчий рівень тривоги та кращу емоційну стабільність. Більш того, позитивні зміни зберігалися навіть після завершення лікування, що свідчить про формування реальних, довготривалих навичок.

Усе це робить ДПТ не лише теоретично обґрунтованим, а й практично дієвим методом, який допомагає людям з МРО відновлювати контроль над власним життям, будувати здоровіші стосунки та знаходити більше внутрішньої рівноваги.

Література:

1. Лінехан, М.М. Когнітивно-біхевіоральна терапія межового розладу особистості / пер. з англ. Я.І. Пізінцалі. Київ : «Науковий Світ», 2023. 744с.
2. Шмалій А. М. Біхевіоральна психотерапія залежної поведінки. *Актуальні напрями практичної психології і психотерапії : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, студентів та аспірантів* (м. Харків, 16 грудня 2020 р.). Харків : ХНУВС, 2020. С. 221–224.
3. Carpenter, R. W., & Trull, T. J. (2013). Components of emotional dysregulation in borderline personality disorder. *Current Psychiatry Reports*, 15(1), Article 335.
4. Crowell, S. E., Beauchaine, T. P., & Linehan, M. M. (2009). A biosocial developmental model of borderline personality disorder: Elaborating and extending the core theoretical network. *Psychological Bulletin*, 135(3), 495–510.
5. Leichsenring, F., Leibing, E., Kruse, J., New, A. S., & Leweke, F. (2011). Borderline personality disorder. *The Lancet*, 377(9759), 71–84.
6. Ramos-Suárez I, Guerrero-Jiménez M, Cervilla JA, Gutiérrez B. Epidemiology of borderline personality disorder in the general population: Prevalence, sociodemographic factors, and comorbidities - A systematic review and meta-analysis. *J Affect Disord*. 2026 Feb 1;394(Pt A):120482.

ЗМІСТ

ГЕНЕРАТИВНИЙ ІШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Ксенія Андросович

Вікторія Шевчук.....3

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ІЗ ТРАВМАТИЧНИМ ДОСВІДОМ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сергій Беляєв

Лариса Кондрацька 7

СПЕЦИФІКА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Олена Власова

Вікторія Шевчук.....11

КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ольга Лосієвська

Прохор Луценко 17

ІНТЕГРАТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК РЕСУРС ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Елліна Панасенко

Софія Березка 24

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОРІГАМІ В СИСТЕМІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Елліна Панасенко

Марина Тесленко.....33

СИМПАТИЧНА ГІПЕРАКТИВАЦІЯ ЯК ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИЙ МАРКЕР ТРИВОЖНОСТІ ТА ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ

Кіра Седих

Марина Тесленко.....38

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Ярослав Співак

Людмила Співак 43

**ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ УПРАВЛІНСЬКОЇ СФЕРИ**

Ярослав Співак

Олександр Кузін 47

**СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ СОЦІАЛЬНОГО
ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Ярослав Співак

Дмитро Плесканьов.....52

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ У
ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ
ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Оксана Тур.....57

**ВІД НАСТАВНИЦТВА ДО АВТОНОМІЇ: МЕХАНІЗМИ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО
ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА**

Леся Боднар

Лілія Животовська

Вадим Боднар 63

**ЖУРНАЛІСТИКА В УМОВАХ КОГНІТИВНИХ ВІЙН: ЕТИКА,
ДОВІРА, ЗАХИСТ**

Ірина Денисовець, ...71

**ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Марія Замелюк

Іванка Замелюк.....75

**ЦІЛІСНІСТЬ І СИСТЕМНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ПАРАДИГМІ
ГЕНЕТИКО-МОДЕЛЮЮЧОГО ПІДХОДУ**

Юрій Ірхін.....80

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У
ФОРМАЛЬНУ ОСВІТУ УКРАЇНИ**

Леся Клевака

Марина Тесленко

Вікторія Шевчук.....88

**ГЕЙМІФІКАЦІЯ ТА ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ НАВЧАННЯ У
ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ**

Тетяна Макарова 92

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	
Антоніна Сидоренко	98
ПЕДАГОГІЧНІ ПРОЄКТИ ЯК ПРОСТІР РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА У ЗДО	
Юлія Сирова, Людмила Савченко	101
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ВИПРОБУВАНЬ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
Інна Табачнік Анастасія Яковенко.....	105
ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ МОЛОДІ ДО ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ	
Марина Тесленко.....	109
ВПЛИВ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА ЗАГРОЗИ НА ТРУДОВУ МОТИВАЦІЮ	
Марина Тесленко Оксана Скубій	114
ПСИХОЛОГІЧНА СЛУЖБА СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЧАСИ ВІЙНИ	
Оксана Чепур Анастасія Папека.....	119
ФЕНОМЕН «ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» У МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	
Оксана Чепур Анна Мокренко	123
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	
Оксана Чепур Неля Біленька	126
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	
Оксана Чепур Анастасія Жуковська	129

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТУДЕНТІВ СХИЛЬНИХ ДО ПРОКРАСТИНАЦІЇ	
Оксана Чепур	
Олександр Білоус	133
ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНИХ КРИЗОВИХ УМОВАХ	
Оксана Чепур	
Єлизавета Бабич	137
ПСИХОЛОГІЧНА САМОДОПОМОГА: КРИЗОВІ ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ	
Ірина Черезова	140
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ	
Вікторія Шевчук	145
ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ДИТЯЧОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	
Наталія Ярошук	149
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ГРИ	
Ліна Власюк	156
ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
Катерина Гресь	161
СТИГМАТИЗАЦІЯ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	
Оксана Скубій	165
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Тетяна Білокінь	
Леся Клевака	168

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ В УМОВАХ НЕСТАБІЛЬНОСТІ ТА КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ	
Марина Верховська	177
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО	
Тетяна Головань	
Леся Клевака.....	180
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
Антоніна Каплун	185
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ДЕТЕКЦІЇ БРЕХНІ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КАДРОВОЇ БЕЗПЕКИ В СУЧАСНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ	
Тамара Сахно	194
СУПЕРВІЗІЯ ЯК ПІДТРИМКА Й РОЗВИТОК ФАХІВЦЯ, КОМАНДИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В ПАРАДИГМІ СУЧАСНИХ ЗМІН	
Наталія Супруненко	
Вікторія Шевчук.....	197
СИНЕРГЕТИКА ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У СТУДЕНТІВ: ВЗАЄМОДІЯ КОГНІТИВНИХ, ЕМОЦІЙНИХ І СОЦІАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ	
Олександр Білаковський	201
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	
Іван Репринець	208
СІМЕЙНИЙ КОНФЛІКТ ЯК ВІДКРИТА СИСТЕМА: СИНЕРГЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОВЕДІНКОВИХ СТРАТЕГІЙ	
Гліб Семенов	214
СИНЕРГЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ	
Денис Тимарєв.....	221

МЕНТОРСТВО У КОНТЕКСТІ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ ЗВО США)	
Павло Цись	228
ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА КОНЦЕНТРАЦІЮ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	
Ангеліна Антонь.....	232
ВПЛИВ ВІЙНИ НА СТАНОВИЩЕ ЖІНОК В УКРАЇНІ, ЗОКРЕМА ЖІНОК, ЯКІ ЖИВУТЬ З ВІЛ	
Людмила Астахова.....	235
ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ ТА СТРЕСОВИХ РЕАКЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
Поліна Вахіна	238
ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЬ У СТАРШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ: МЕХАНІЗМИ ВИНИКНЕННЯ ТА ВПЛИВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК	
Оксана Вродливець	240
АКАДЕМІЧНА ПРОКРАСТИНАЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ	
Головко Єлизавета	245
ВПЛИВ ВІЙНИ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ДИКАНСЬКІЙ ГРОМАДІ	
Ірина Гуменюк.....	248
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	
Галина Грудзінська	254
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	
Інна Дейніченко.....	257
ВПЛИВ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ТА ТРУДОГОЛІЗМУ НА РОЗВИТОК ПРОКРАСТИНАЦІЇ	
Єлизавета Демура.....	260
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	
Анна Єпіфанова.....	265

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕНЬ У ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	
Карина Закала	269
ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У СТУДЕНТСЬКІЙ МОЛОДІ З РІЗНИМ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ В СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ	
Віра Калініченко	274
ВПЛИВ САМООЦІНКИ НА ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ У ПРАЦІВНИЦЬ САНАТОРІЮ «СОСНОВИЙ БІР»	
Карина Калюжна	278
ВПЛИВ ТЕМПЕРАМЕНТУ ПІДЛІТКІВ НА ЇХНЮ КОНФЛІКТНУ ПОВЕДІНКУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	
Катерина Карпенко	283
ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОСЛУЖБОВЦІВ	
Юлія Карук	286
ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ТА ПРОФІЛАКТИКИ СТРЕСОВИХ СТАНІВ	
Анастасія Ковальчук	291
СІМЕЙНИЙ МІКРОКЛІМАТ ЯК ФАКТОР ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ	
Поліна Кольчик	296
РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	
Марія Криворучко	300
ВПЛИВ АКАДЕМІЧНОГО СТРЕСУ НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ	
Карина Мазур	304
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ	
Єва Литвинова	308
ЕМОЦІЙНИЙ КЛІМАТ У СІМ'Ї ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА	
Альона Малафей	312

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ ТА МОТИВАЦІЇ УНИКНЕННЯ НЕВДАЧ У СТУДЕНТІВ ЗВО	
Катерина Манжалій.....	315
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПРОКРАСТИНАЦІЇ	
Софія Митюшина	319
ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	
Марія Нечиталюк	325
ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ СТУДЕНТІВ	
Марія Нікітенко	331
ОРГАНІЗАЦІЯ ФІНАНСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	
Анна Носик.....	335
АЛГОРИТМ ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ	
Світлана Олексенко	
Катерина Гресь	339
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК ПРОВІДНА ЛІНІЯ ЗАГАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Анастасія Павловська	342
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТАМИ ІЗ РІЗНОЮ САМООЦІНКОЮ	
Ірина Перетятко	346
ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ У НАВЧАННІ ПЕДАГОГІВ	
Юлія Педан	349
СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ЯК ОСНОВА ГАРМОНІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН	
Анастасія Романець.....	351

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ ТА СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ Єлизавета Рудіченко	355
ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ Софія Семенюк.....	357
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ Вікторія Скалецька.....	361
НЕСВІДОМА ПОТРЕБА В ІНТЕНСИВНИХ ЕМОЦІЯХ ЯК НАСЛІДОК ЖИТТЯ В УМОВАХ НЕБЕЗПЕКИ Дар'я Стеценко	367
БУЛІНГ У ШКОЛІ: ПРИЧИНИ ТА ПРОФІЛАКТИКА Дарина Ткаченко	372
ПСИХІЧНІ СТАНИ І ПАНІЧНІ АТАКИ: МЕХАНІЗМ ВИНИКНЕННЯ Дар'я Турчин	375
ВПЛИВ РІВНЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ НА ПСИХІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ НА ПЕРЕДОВІЙ Софія Федоренко.....	378
ЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДІ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВОЄННОЇ ЗАГРОЗИ Карина Феліпас	384
ЦИФРОВІЗАЦІЯ VS «ЖИВЕ» СПІЛКУВАННЯ: ТРАНСФОРМАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ Аміна Цибовська	387
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ Софія Черевко	390
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ Вероніка Чубукіна.....	393

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
Вероніка Чубукіна	397
ПРОБЛЕМА ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Вікторія Чугуївець	400
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ	
Софія Швець	404
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЕСНЯНОГО ЗАГОСТРЕННЯ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ	
Альбіна Шкуро	409
ДІАЛЕКТИЧНО-ПОВЕДІНКОВА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ МЕЖОВОГО РОЗЛАДУ ОСОБИСТОСТІ	
Вікторія Шмигло	414

Наукове видання

**«Синергетичний підхід
у розвитку та становленні особистості»**

Збірник наукових праць
за матеріалами
Всеукраїнської науково-практичної конференції

Комп'ютерна верстка В.В. Шмигло
Л.П. Клевака

Видається в авторській редакції