



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Випуск 2

Збірник наукових праць магістрів ОП
«Дошкільна освіта. Інклюзія»,
«Початкова освіта»,
«Фізична культура»,
«Практична психологія»,
«Менеджмент. Управління закладом
загальної середньої освіти»

Київ 2024

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
Випуск 2**

Київ – 2024

УДК 37(063).

973.202 я1

Магістерські студії психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету: збірник наукових праць здобувачів ОС Магістр ОП «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Фізична культура», «Практична психологія», «Менеджмент. Управління закладом загальної середньої освіти» / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Випуск 2. Київ: МДУ, 2024. 437 с.

Члени редколегії:

Задорожна-Княгницька Л.В., доктор пед. наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету

Крутій К.Л., доктор пед. наук, професор кафедри дошкільної освіти,

Приймак С.Г., доктор пед. наук, професор кафедри педагогіки та освіти

Фунтікова О.О., доктор пед. наук, професор кафедри дошкільної освіти

Шахов В.І., доктор пед. наук, професор кафедри практичної психології

Блашкова О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології

Голюк О.А., кандидат пед. наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти

Грошовенко О.П., кандидат пед. наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Деснова І.С., кандидат пед. наук, доцент кафедри практичної психології

Крученко С.В., старший викладач кафедри практичної психології

Макаренко С.І., кандидат пед. наук, доцент, в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти

Мірошніченко В.М., кандидат наук з фіз. виховання і спорту, доцент кафедри педагогіки та освіти

Нетреба М.М., кандидат філол. наук, доцент кафедри педагогіки та освіти

Поповська О.А., кандидат пед. наук, доцент кафедри дошкільної освіти

Пучина О.В., кандидат психол. наук, доцент кафедри практичної психології

Хаджинова І.В., старший викладач кафедри педагогіки та освіти

Шахов В.В., кандидат психол. наук, доцент кафедри практичної психології

Рекомендовано до друку Вченою радою психолого-педагогічного факультету
Маріупольського державного університету
(протокол №4 від 30 листопада 2024 року)

**Редакція не несе відповідальності за авторський стиль праць,
опублікованих у збірнику**

© Колектив авторів, 2024

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	7
<i>Біржесінська Анастасія.</i> Сутність та основні характеристики Інклюзивної компетентності педагогів.....	7
<i>Зінченко Марина.</i> Формування навичок з фінансової грамотності в пізнавальній діяльності в дітей старшого дошкільного віку.....	13
<i>Ищенко Світлана.</i> Дистанційний патронаж родин із дітьми раннього віку: педагогічні умови ефективності.....	21
<i>Кійко Юлія.</i> Особливості розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектру засобами альтернативної комунікації..	28
<i>Матяш Олена.</i> Особливості формування просторового мислення в дітей старшого дошкільного віку.....	34
<i>Нехаєва Вікторія.</i> Шляхи запровадження цифрових технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти.....	40
<i>Подрезенко Лариса.</i> Роль дитячого фольклору в розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку.....	49
<i>Попазогло Ірина.</i> Розвиток soft skills у батьків, які мають дітей з особливими освітніми потребами.....	56
<i>Сарбей Ірина.</i> Дослідження стану розвитку зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку за допомогою ілюстрованих літературних творів.....	66
<i>Селізар Уляна.</i> Український фольклор як засіб національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.....	75
<i>Червякова Вікторія.</i> Розвиток комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку в івент-центрах.....	82
<i>Чернега Наталя.</i> Педагогічний супровід батьків, які мають дитину з розладом із дефіцитом уваги та гіперактивності (РДУГ) в умовах закладу дошкільної освіти.....	90
РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....	98
<i>Ахбаш Світлана.</i> Методи розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти.....	98
<i>Буряченко Ольга.</i> Сутнісні характеристики поняття «антикризове управління закладом освіти».....	104
<i>Зюзін Роман.</i> Формування в молодших школярів навичок здорової і безпечної поведінки як пріоритетна освітня стратегія сучасного закладу освіти.....	111
<i>Канавіна Альона.</i> Гра як спосіб інтелектуального розвитку молодших школярів на уроці математики.....	116
<i>Красозова Марина.</i> Особливості адаптації першокласників до освітнього середовища нової української школи	122

<i>Лагоша Ганна.</i> Специфіка формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку.....	128
<i>Леонт'єв Валерій.</i> Емпатійна культура учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема	136
<i>Магала Давид.</i> Педагогічні аспекти формування фінансової грамотності учнів початкової школи у процесі вивчення інтегрованого курсу «я досліджую світ».....	143
<i>Маслова Карина.</i> Принцип відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти.....	150
<i>Проценко Анастасія.</i> Адаптація логопедичних технік до освітнього процесу в початковій школі.....	155
<i>Хомутовська Кристина.</i> Діяльнісний підхід до формування ключових компетентностей учнів початкових класів.....	159

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

ЗДОРОВ'ЗБЕРЕЖЕННЯ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ....

<i>Волчкова Марина.</i> Вплив айкідо на формування мотивації до занять руховою активністю у дітей та підлітків.....	166
<i>Михайленко Микита.</i> Індивідуалізація тренувального процесу футболістів на етапі попередньої базової підготовки з метою покращення функціональних можливостей.....	171
<i>Паскевич Валерій.</i> Розвиток фізичних якостей молодших школярів засобами рухливих ігор.....	177
<i>Починок Дар'я.</i> Мотиваційні чинники фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом серед осіб зрілого віку: роль онлайн та офлайн форматів у виборі тренувань.....	182
<i>Процкіх Вадим.</i> Спритність: основні поняття, класифікація методи її розвитку, критерії оцінювання у юних волейболістів.....	187
<i>Шпиталенко Андрій.</i> Загальна характеристика кікбоксингу як виду спорту : теоретичний аспект.....	194

РОЗДІЛ 4. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ

ПСИХОЛОГІЇ.....

<i>Бухонська Ельміра.</i> До питання формування психологічної стійкості жінок у групах взаємопідтримки.....	198
<i>Виборнова Наталя.</i> Вплив засобів масової інфомації на формування світогляду підлітків: психологічний аспект	207
<i>Воробйова Наталія</i> Особливості психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів територіальної громади.....	215
<i>Гончарова Оксана.</i> Вплив груп емоційної підтримки на посттравматичне зростання жінок з досвідом вимушеної міграції через війну.....	222
<i>Железняк Кристина.</i> Дослідження проявів синдрому «відкладеного життя» серед переміщених осіб України в період воєнного стану.....	228

<i>Жупанова Людмила.</i> Психосоматичні прояви atopічного дерматиту у підлітків: діагностичний аспект.....	234
<i>Запащук Наталія.</i> Зміни психологічного стану особистості внаслідок дії стресу в контексті військового часу.....	243
<i>Ищенко Оксана.</i> Особливості психологічного супроводу військових, які звільнилися з полону.....	249
<i>Калюжна Мирослава.</i> Особливості посттравматичного зростання дорослого населення України.....	256
<i>Касьянова Яна.</i> Особливості розвитку емоційної стійкості у жінок, які обіймають посади в державних органах.....	261
<i>Ковтун Євгенія.</i> Психологічна адаптація українських дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища Болгарії.....	267
<i>Котелюх Ольга.</i> Експериментальне дослідження психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності осіб, схильних до правопорушення.....	273
<i>Коваленко Наталія.</i> Особливості переживання психологічної травми здобувачами вищої освіти у період воєнного стану.....	278
<i>Колосок Анна.</i> Перевірка ефективності груп взаємопідтримки як засобу психологічної адаптації.....	283
<i>Космачова Анжеліка.</i> Психопрофілактика булінку у підліткових групах.....	290
<i>Кравчук Ірина.</i> Формування резильєнтності жінок в умовах збройного конфлікту засобами арт-терапії.....	298
<i>Лазовська Ірина.</i> Специфіка проявів тривожності в учнів підліткового віку.....	303
<i>Левченко Галина.</i> Психологічний супровід процесу горювання у дружин загиблих військових.....	309
<i>Логонюк Олена.</i> Психологічні особливості формування «Я-образу» у підлітків.....	314
<i>Марченко Дар'я.</i> Подолання агресивної поведінки у дитячому середовищі закладу дошкільної освіти.....	321
<i>Меркулова Ганна.</i> Психологічні особливості копінг поведінки студентської молоді в умовах війни.....	327
<i>Мосійчук Валентина.</i> Зміст діяльності шкільного психолога щодо корекції агресивної поведінки молодших школярів.....	333
<i>Назаренко Анжеліка.</i> Аналіз ефективності тренінгової програму з розвитку навичок надання психосоціальної підтримки освітянам.....	340
<i>Новізнська Марія.</i> Поняття самоствалення: ключовий фактор особистісного зростання.....	345
<i>Носко Катерина.</i> Особливості емоційного вигорання в умовах стресу та воєнного стану.....	351
<i>Олійник Інга.</i> Підвищення емпатії як ключ до уникнення конфліктів у старшій школі: роль тренінгових методик.....	356
<i>Петруня Рімма.</i> Відкриті групи підтримки для військовослужбовців та ветеранів.....	363

<i>Повалінський Фелікс.</i> Вплив сугестії на формування психологічних установок на досягнення успіху.....	372
<i>Понятовська Олександра.</i> Аналіз впливу практик майндфулнес на посттравматичне зростання особистості.....	379
<i>Рибалка Ганна.</i> Психотравматичні події як фактор формування травматичного досвіду особистості.....	385
<i>Садович Катерина.</i> Наукові підходи до вивчення життєвих перспектив у складних життєвих ситуаціях.....	390
<i>Северіна Єлизавета.</i> Дитячо-батьківські стосунки як умова формування психологічних кордонів особистості	395
<i>Стьопін Максим.</i> «Світ громад» як інструмент формування навичок резильєнтності серед студентської молоді: досвід використання в МДУ.....	399
<i>Тур Анастасія.</i> Психологічні особливості формування віртуальної ідентичності особистості.....	404
<i>Філіма Христина.</i> Особливості спілкування у соціальних мережах під час війни.....	411
<i>Урус Анна.</i> Застосування методів арт-терапії в роботі з підлітками, які потребують психосоціальної підтримки.....	418
<i>Шевчук Анна.</i> Впровадження поетичної терапії в роботі з Військовослужбовцями, ветеранами та їх сім'ями.....	424
<i>Шиян Віктор.</i> Дослідження гендерних стереотипів підлітків: вплив на самоідентифікацію.....	429

РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

*Анастасія Біржемінська, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта.»*

*Науковий керівник: О.А.Поповська, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної освіти МДУ*

ESSENCE AND MAIN CHARACTERISTICS INCLUSIVE COMPETENCE OF TEACHERS

Anastasiia Birzheminska, master's student in "Preschool education. Inclusion"

***Анотація.** У статті розглянуто сутність та основні характеристики інклюзивної компетентності педагогів. Виділено ключові умови успішної роботи вихователів в інклюзивному середовищі. Визначено професійні уміння педагогів дошкільної освіти в умовах інклюзії.*

***Ключові слова:** дошкільна освіта, компетентність педагогів, інклюзивне середовище.*

***Abstract.** The article examines the essence and main characteristics of the inclusive competence of teachers. The key conditions for the successful work of educators in an inclusive environment are highlighted. The professional skills of teachers of preschool education in conditions of inclusion have been determined.*

***Key words:** preschool education, competence of teachers, inclusive environment.*

У контексті міжнародних стандартів та національних освітніх реформ інклюзивна освіта розглядається як пріоритетний напрямок розвитку сучасної освітньої системи. Україна, активно інтегруючись у європейський освітній простір, впроваджує принципи інклюзії, спрямовані на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей. Важливим елементом цього процесу є підвищення рівня професійної підготовки педагогів, здатних ефективно працювати з дітьми, які мають різноманітні освітні потреби.

Однією з основних проблем, яка стримує ефективне впровадження інклюзивної освіти, є недостатній рівень інклюзивної компетентності педагогів. На практиці це проявляється у невпевненості педагогів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, у труднощах адаптації навчально-виховного процесу до їхніх індивідуальних особливостей та у стереотипному ставленні до інклюзії.

Різні аспекти проблеми інклюзивної освіти досліджували А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Соловей, Н. Софій, О. Таранченко, М. Чайковський, З. Шевців та ін. Важливе значення для розробки сучасних підходів та методів роботи з дітьми дошкільного віку в аспекті корекційно-розвиткового компоненту інклюзивного навчання мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені Л. Артемовою, А. Богуш, С. Мироною, Г. Косаревою, К. Крутій, Т. Поніманською, Т. Сак, Л. Швайка та ін. Дослідження психологічних особливостей розвитку особистості дитини дошкільного віку міститься в роботах вітчизняних і зарубіжних психологів В. Гамезо, О. Кононко, Т. Кричківської, Г. Люблінської та ін.

Дослідження демонструють, що значна частина педагогів потребує додаткового навчання, розвитку професійних навичок та зміни ставлення до інклюзивної освіти. У цьому контексті формування інклюзивної компетентності педагогів є не просто професійною вимогою, а й необхідною умовою для забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Інклюзивна компетентність педагогів дошкільної освіти – це інтегральна характеристика особистості вихователя, яка включає знання, навички, вміння, ставлення та особистісні якості, необхідні для забезпечення ефективної взаємодії з дітьми, зокрема з дітьми, які мають особливі освітні потреби (ООП), в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ця компетентність є ключовою для створення умов, що забезпечують гармонійний розвиток усіх дітей дошкільного віку, враховуючи їхні унікальні потреби.

Одним із найважливіших аспектів інклюзивної компетентності вихователя є його *знання основ педагогіки інклюзії*, які дозволяють забезпечити ефективне навчання та виховання дітей із різними потребами. Кожна дитина дошкільного віку розвивається за власною траєкторією, особливо якщо йдеться про дітей з ООП. Вихователь має розуміти, як ті чи інші порушення впливають на розвиток дитини, та враховувати це у своїй роботі. Наприклад, для дітей з порушенням слуху важливо забезпечити використання візуальних матеріалів: картинок, жестової мови, або текстових підказок. Діти з розладами аутистичного спектра (РАС) краще сприймають структуровану діяльність із чіткими інструкціями, яка повторюється з однаковими етапами. «Компетентність вихователя в інклюзивному середовищі передбачає не лише знання про особливості розвитку дітей з ООП, але й здатність адаптувати навчальний процес, щоб забезпечити максимально ефективне навчання та розвиток кожної дитини, враховуючи її індивідуальні потреби» [10, с. 10]. Важливо також враховувати, що темпи розвитку дітей з ООП можуть бути уповільненими, тому вихователь має адаптувати програму до їхніх індивідуальних можливостей.

Ефективна організація інклюзивного середовища потребує глибокого розуміння нормативно-правових засад, що регулюють цю сферу. Педагоги дошкільних закладів повинні бути обізнані з положеннями, які забезпечують права дітей на освіту та рівні можливості. Це включає знання нормативних вимог щодо забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини. Важливу роль відіграють також положення міжнародних документів, які гарантують доступ до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних чи

емоційних особливостей. Ці знання допомагають вихователю не лише захищати права дітей з ООП, але й діяти у рамках правового поля, забезпечуючи дотримання всіх норм. «Забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами вимагає не лише глибоких знань нормативних документів, але й ефективної співпраці з родинами, щоб створити умови для всебічного розвитку та підтримки кожної дитини» [7].

Важливою частиною роботи вихователя є вміння своєчасно виявляти особливості розвитку дітей. У дошкільному віці це має вирішальне значення, адже раннє втручання значно підвищує шанси на успішну адаптацію дитини до соціуму. Педагог повинен володіти методиками спостереження, які дозволяють визначити відхилення у поведінці, мовленні, сенсорному або когнітивному розвитку. Наприклад, якщо дитина у віці трьох років має труднощі у встановленні контакту з однолітками чи дорослими, уникає зорового контакту або повторює одні й ті ж дії, це може свідчити про можливі порушення. Вихователь має фіксувати такі прояви, проводити обговорення з батьками та залучати фахівців для уточнення діагнозу та розробки індивідуальної програми розвитку.

Знання педагогічних основ інклюзії дозволяють вихователю краще розуміти потреби дітей з ООП та організовувати навчально-виховний процес так, щоб він був доступним і комфортним для кожної дитини. Це включає адаптацію розвивальних програм, планування занять із урахуванням можливостей дітей, а також створення атмосфери, де всі діти почуваються прийнятими та захищеними [8, с. 9].

Професійні уміння педагогів дошкільної освіти в умовах інклюзії спрямовані на створення сприятливого середовища, яке враховує потреби кожної дитини, зокрема дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Це вимагає від вихователя здатності адаптувати навчально-виховний процес до індивідуальних можливостей дитини, забезпечуючи її гармонійний розвиток. Основою такої діяльності є вміння модифікувати програми раннього розвитку, використовуючи підходи, які відповідають потребам та особливостям кожного малюка.

Перш за все, вихователь повинен уміти адаптувати програми раннього розвитку таким чином, щоб вони відповідали індивідуальним потребам дитини. У практиці дошкільної освіти це означає створення умов, за яких діти з різними фізичними, психологічними чи сенсорними обмеженнями матимуть доступ до необхідних знань і вмінь. Наприклад, для дітей із затримкою психічного розвитку програма може передбачати спрощені завдання, які поступово ускладнюються, враховуючи темпи розвитку дитини. Для дітей із порушеннями мовлення важливо передбачати активності, які стимулюють розвиток мовленнєвих навичок через гру або інтерактивні заняття. А для дітей із сенсорними порушеннями застосовуються методики, які компенсують нестачу певного сприйняття, наприклад, через додаткове використання візуальних чи тактильних матеріалів [5, с. 131].

Крім того, педагог повинен бути здатним організовувати діяльність, яка сприяє соціалізації дітей із ООП. У дошкільному віці саме соціалізація є одним із ключових завдань, адже в цей період діти активно навчаються взаємодіяти

одне з одним, формують перші дружні стосунки та опановують соціальні норми. У цьому контексті вихователь має створювати умови для інтеграції дітей із різними можливостями. Це може відбуватися через організацію спільної діяльності, яка залучає всіх дітей у групі. Наприклад, творчі проекти, у яких кожна дитина виконує посильне завдання, сприяють розвитку командної роботи та взаєморозуміння. Такий підхід не лише сприяє соціалізації дітей з ООП, але й виховує у їхніх однолітків толерантність і чуйність.

Ще одним важливим аспектом професійних умінь є здатність використовувати ігрові методики, які відповідають віковим та індивідуальним особливостям дітей. У дошкільному віці гра є головним видом діяльності, через який діти пізнають світ, розвивають свої навички та встановлюють соціальні зв'язки [2, с. 8]. Для дітей з ООП гра також є ефективним інструментом адаптації та розвитку. Вихователь повинен уміти інтегрувати в освітній процес ігри, які спрямовані на розвиток комунікативних, когнітивних та моторних навичок. Крім цього, такі ігри допомагають дітям із різними можливостями співпрацювати, вчитися спільно долати завдання та підтримувати одне одного.

Психологічна готовність педагогів дошкільної освіти є ключовою умовою для успішної роботи в інклюзивному середовищі. Це поняття охоплює низку особистісних якостей, навичок і ставлень, які дозволяють вихователю ефективно взаємодіяти з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), їхніми батьками та іншими учасниками освітнього процесу. Ця готовність визначає, наскільки педагог зможе створити комфортне середовище для гармонійного розвитку дітей з різними можливостями [4, с. 221].

Однією з головних складових психологічної готовності є високий рівень емпатії та чутливості до емоційного стану дітей. У дошкільному віці емоції відіграють провідну роль у сприйнятті світу, формуванні стосунків та самооцінці дитини. Діти з ООП часто стикаються з труднощами у вираженні своїх почуттів чи взаємодії з однолітками, що потребує від вихователя особливої уважності та чуйності. Педагог повинен розуміти сигнали, які подає дитина, навіть якщо вони не завжди є вербальними, і вчасно реагувати на них.

Ще одним важливим аспектом є готовність працювати з батьками дітей з ООП, адже у дошкільному віці родина відіграє вирішальну роль у розвитку дитини. Часто батьки стикаються зі значними емоційними та практичними викликами, пов'язаними з особливостями своєї дитини. Вихователь має бути здатним надавати їм психологічну підтримку, допомагати зрозуміти потреби дитини та пропонувати шляхи їх задоволення. Це передбачає не лише співчутливе ставлення, а й активну співпрацю [2, с. 11].

Наприклад, педагог може залучати батьків до планування індивідуальної освітньої програми, пояснювати їм важливість певних занять чи методик, а також мотивувати їх до участі у спільних заходах. Така взаємодія допомагає створити єдину освітню стратегію, яка враховує інтереси дитини та її родини.

Толерантність до різноманіття є ще однією основною характеристикою психологічної готовності. У роботі з дітьми дошкільного віку вихователь часто стикається з великим спектром індивідуальних особливостей – від фізичних і когнітивних до культурних чи соціальних [6, с. 24]. У контексті інклюзії

толерантність означає готовність приймати та підтримувати кожну дитину, незважаючи на її особливості. Це передбачає не лише уникнення дискримінації, але й активне сприяння розвитку потенціалу кожної дитини.

Комунікативна компетентність є важливою складовою професійної підготовки вихователя, особливо в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Вона охоплює вміння налагоджувати ефективну взаємодію з дітьми, які мають різні потреби, їхніми батьками, а також із міждисциплінарною командою фахівців. Ці навички дозволяють створити гармонійне освітнє середовище, у якому кожна дитина отримує підтримку відповідно до своїх потреб.

Одним із ключових аспектів комунікативної компетентності є здатність вихователя ефективно співпрацювати з міждисциплінарною командою, яка може включати психологів, логопедів, дефектологів, лікарів та інших спеціалістів. У дошкільній освіті діти з особливими освітніми потребами часто потребують комплексного підходу, що враховує всі аспекти їхнього розвитку – фізичний, когнітивний, емоційний та соціальний. Для успішної реалізації цього підходу вихователь має бути здатним обговорювати особливості дитини, спільно з фахівцями планувати індивідуальну програму розвитку, а також впроваджувати рекомендації у повсякденній роботі [1, с. 116].

Наприклад, логопед може запропонувати вправи для розвитку мовлення, які педагог інтегрує в освітній процес, або психолог надасть поради щодо формування позитивної поведінки дитини у групі. Співпраця з командою вимагає чіткості у формулюванні своїх спостережень, відкритості до порад та готовності до постійного вдосконалення.

Ще одним важливим аспектом є навички налагодження комунікації з дітьми, які мають порушення мовлення, слуху або розлади аутистичного спектра (РАС) [10, с. 16]. У роботі з такими дітьми вихователь повинен бути творчим і гнучким, використовуючи альтернативні способи спілкування. Наприклад, у взаємодії з дітьми з порушеннями слуху можуть використовуватися жести, піктограми або інші візуальні підказки, які полегшують розуміння завдань і допомагають дитині орієнтуватися у груповій діяльності. Для дітей із розладами аутистичного спектра важливими є передбачуваність і структура. У цьому контексті педагог може використовувати візуальні розклади або картки із зображеннями послідовності дій, що дає дитині відчуття контролю над ситуацією та знижує рівень тривожності.

Окремої уваги заслуговують навички активного слухання, які допомагають вихователю краще розуміти потреби дитини та її способи комунікації. Наприклад, діти з порушеннями мовлення можуть використовувати невербальні засоби – міміку, жести, дії [3, с. 53]. Вихователь має уважно спостерігати за такими сигналами і відповідно реагувати, щоб створити атмосферу довіри та підтримки. Також важливо заохочувати дітей до самостійного вираження своїх потреб, навіть якщо це потребує додаткового часу чи зусиль.

Ефективна комунікативна компетентність вихователя є основою для створення сприятливого середовища, у якому всі діти, незалежно від їхніх можливостей, почувуються почутими та зрозумілими. Співпраця з міждисциплінарною командою дозволяє забезпечити комплексний підхід до

розвитку дитини, а застосування адаптованих методів спілкування допомагає дітям з ООП інтегруватися у дитячий колектив і брати активну участь у житті групи. Це, у свою чергу, сприяє не лише розвитку дітей із особливими потребами, але й формуванню у всіх дітей поваги до різноманіття та готовності до співпраці.

Ціннісні орієнтації педагогів є важливою складовою інклюзивної освіти, адже вони визначають основу взаємодії вихователя з дітьми та формують атмосферу, в якій кожен малюк може розвиватися, незважаючи на свої особливості [4, с. 106]. У дошкільному навчальному закладі особливо важливо виховувати у дітей ціннісні ставлення, що сприятимуть гармонійному розвитку і соціалізації. Педагоги повинні демонструвати високі моральні принципи та орієнтованість на розвиток кожної дитини, а також сприяти формуванню толерантного ставлення до різноманіття.

Перша важлива ціннісна орієнтація – це повага до гідності кожної дитини, незалежно від її можливостей [9, с. 104]. У контексті інклюзивної освіти це означає визнання рівності всіх дітей у праві на освіту та розвиток. Повага до гідності дитини полягає у визнанні її особистісної цінності, незалежно від того, чи має вона особливі освітні потреби, чи розвивається відповідно до звичайних норм. Вихователь має бути прикладом для дітей, показуючи, що кожна дитина є важливою та має право на свою унікальність. Це також передбачає увагу до емоційного стану дітей, готовність вислухати їхні переживання, підтримати у складних ситуаціях і забезпечити їм рівні можливості для розвитку. Повага до гідності дозволяє дитині відчувати себе прийнятою та впевненою у власних силах.

Іншою важливою цінністю є орієнтація на розвиток сильних сторін дитини. Кожна дитина, незалежно від своїх фізичних чи когнітивних особливостей, має унікальні таланти та потенціал. Педагог має вміти розпізнавати ці сильні сторони та підтримувати дитину в їхньому розвитку. Наприклад, дитина з порушенням мовлення може мати виняткові здібності до музики чи малювання, а дитина з порушеннями слуху – відмінні навички у роботі з візуальними матеріалами. Вихователь поважає ці унікальні здатності і створює умови для їх розвитку через спеціально підібрані заняття, що відповідають інтересам та можливостям дитини

Отже, інклюзивна компетентність педагогів є ключовим чинником у створенні ефективного освітнього середовища для всіх дітей, зокрема для тих, хто має особливі освітні потреби. Вона охоплює широкий спектр знань, професійних умінь, психологічних якостей та ціннісних орієнтацій, які дозволяють педагогу адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби кожної дитини.

Список використаних джерел:

1. Барладим В. М. Педагогічні технології: аналіз та перспективи їх використання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 5. С. 116-126.
2. Гавриш Н. Організувати, але не обмежувати: управління розвитком дітей в освітньому середовищі ДНЗ. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 8-13.
3. Іванова Д. Принцип самоцінності дитинства – імператив формування інклюзивної компетентності вихователя дошкільного закладу. *Науковий вісник Ізмаїльського державного*

гуманітарного університету. 2022. №60. С. 53-63.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 326 с

5. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічна діагностика відхилень в розвитку. *Проблеми та перспективи: збірник наукових праць з проблем дефектології*. Луганськ, 2003. С. 131-136.

6. Малярчук А. Я. Дидактичний матеріал для виправлення мовних недоліків. Київ., 1997. С. 24-36.

7. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv> (дата звернення 16. 11. 2024).

8. Швайка Л. Інклюзія в ЗДО. Харків: Основа, 2019. 144 с.

9. Шевців З. Основи соціально-педагогічної діяльності. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 248 с.

10. Maxwell K., Buysse V., Wesley P. Competencies for professional development in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 2006. №21(2). 18 p.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК З ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Марина Зінченко здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Дошкільна освіта»

*Науковий керівник: К.Л.Крутий, доктор педагогічних наук, професор кафедри
дошкільної освіти МДУ*

FORMATION OF FINANCIAL LITERACY SKILLS IN COGNITIVE ACTIVITIES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Maryna Zinchenko applicant for a master's degree

in the speciality «Preschool education»

Анотація: У статті досліджено теоретичні засади формування навичок з фінансової грамотності в дітей старшого дошкільного віку в пізнавальній діяльності. Розкрито роль навичок з фінансової грамотності у майбутньому дітей.

Ключові слова: навичка, фінансова грамотність, діти старшого дошкільного віку, пізнавальна діяльність.

Abstract: The article investigates the theoretical foundations of the formation of financial literacy skills in senior preschool children in cognitive activity. The role of financial literacy skills in the future of children is revealed.

Key words: skill, financial literacy, senior preschool children, cognitive activity.

У сучасному світі все більше приділяється уваги дітям та їх фінансовій освіті, оскільки з плином часу проблема фінансової грамотності набуває актуальності як для дорослих, так і дітей. На сьогоднішній день акцент робиться

саме на фінансовій освіті дітей дошкільного віку, адже вони являються фундаментом своєї країни та формують її успішне фінансове майбутнє. Від самого народження сучасна дитина стикається з різними фінансовими поняттями, ситуаціями та процесами.

Отже, розглянемо, що таке фінансова грамотність.

Фінансова грамотність - це набір життєво важливих знань та навичок, яка дає змогу приймати обґрунтовані рішення щодо грошей, бюджету, заощаджень та інвестування [8].

Фінансова грамотність - це здатність розуміти та використовувати різноманітні фінансові навички, включаючи управління особистими фінансами, складання бюджету та інвестування. Це також означає розуміння певних фінансових принципів і концепцій, таких як: часова вартість грошей, складні відсотки, управління боргом і фінансове планування [3].

Іван Прокопенко, український економіст та педагог, розглядав фінансову грамотність як синтезуючу життєву компетентність, яка підвищує рівень ефективності фахової діяльності і якість життя загалом [1].

Сучасний світ неможливо уявити без існування грошей, адже фінанси пронизують та використовуються у всіх сферах нашого життя. Використання грошей і знань з фінансової грамотності стали потрібними для кожної людини на земній кулі та являються основою будь-якого напрямку діяльності людини, забезпечуючи економічну стабільність у своїй країні. У XXI столітті фінансову грамотність вже визнано в усьому світі навичкою, надважливою на рівні читання та письма.

Кілька останніх років формування знань та навичок з фінансової грамотності у дітей дошкільного віку є значущою темою у наукових дослідженнях. Дослідження вчених сучасності (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Л. Кларіної та ін.) доводять необхідність запровадження фінансової освіти в закладах дошкільної освіти [3].

Перш за все, фінансова грамотність дітей дошкільного віку має важливе значення в умовах сучасного світу. Упродовж життя кожен з нас стикається з великими фінансовими викликами, проблемами, в діти не є виключенням. Діти проходять шлях від безтурботного користувача до свідомого споживача, а згодом і до створення матеріальних благ. Тому необхідно познайомити дітей з основами фінансової грамотності та надати інформацію у зрозумілій та доступній формі для їх.

Формування навичок з фінансової грамотності являються дуже важливими та актуальними для всіх верств суспільства та різних вікових категорій кожної країни. Однак, найбільш ефективно, знання з фінансової грамотності можна починати формувати у системі освітнього середовища усіх рівнів, починаючи з молодшого шкільного віку, а краще із дошкільного віку. Наукові дослідження підтверджують, що раннє ознайомлення з азами фінансової грамотності сприяє повному та системному розвитку навичок і знань, що надає здатність пожиттєво орієнтуватись у різних сферах [4].

Вказана проблема вимагала розробити єдину програму з фінансової грамотності, яка визначає основні положення державного стандарту – Базового

компоненту дошкільної освіти у Україні. Таким чином, виникає необхідність систематично залучати дітей до вивчення основ фінансової грамотності вже з дошкільного віку.

На державному рівні, а саме у Базовому компоненті дошкільної освіти створено освітній напрямок «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність», який визначає навички з фінансової грамотності та інтерес дітей на опанування планування бюджету, розумного використання доступних ресурсів, заощадження, дати оцінку наявним можливостям, на заохочення до вивчення соціально-фінансових взаємозв'язків, виявлення зацікавленості до грошей. У цьому документі визначено також логіко-математичну та дослідницьку компетентність, як здатність дитини використати свою власну сенсорну систему у процесі діяльності [5, с. 29-30].

Батьки – це перші, хто має потурбуватися за економічне виховання своїх дітей. Навчання рекомендують розпочинати з раннього віку. Чіткого віку, коли саме починати дитині розповідати про фінанси не існує. Фахівці пропонують починати ознайомлювати в 3 - 4 років з грошима, а в 5 років розповідати та показувати на власному прикладі про родинний бюджет. Для першого знайомства фахівці рекомендують використовувати інтерактивну або ж ігрову форму занять. Позитивні та яскраві емоції, які діти отримують під час процесу навчання, можуть допомогти дитині зрозуміти та оволодіти поняттям «гроші» та правилами керування ними. З цього часу, починається процес формування навичок фінансової грамотності у дітей дошкільного віку [6].

Значущу роль у формуванні фінансової грамотності віддають побуту, який діти бачать кожного дня у сімейному колі. Сюди відносять: планування сімейного бюджету, похід до магазину, здійснення покупок, заощадження.

А ще, діти обожають мультиплікаційні фільми, тож їх можна використовувати як одним з цікавих та дієвих методів навчання фінансової грамотності у дітей дошкільного віку. За допомогою мультфільмів діти, в цікавий спосіб для них, сприймають дії дорослих та всі їх фінансові зусилля. Для дошкільнят в широкому доступі є велика кількість мультфільмів з фінансової теми на YouTube, які несуть інформацію про фінанси та здатність керувати ними [3].

У дітей дошкільного віку прояв цікавості до якихось речей, то це є ознакою, що дитина готова до сприйняття більше інформації. Тож необхідно говорити з дитиною, відповідати правдиво на всі її запитання і заохочувати відповідально думати про фінансові рішення.

Створюючи умови, де питання про гроші це нормально, дає змогу дітям відчувати себе більш спокійно і зручно та бути залученим до фінансових питань, що в свою чергу дасть можливість приймати виважені і розумні рішення.

Необхідно пам'ятати і про заклади дошкільної освіти, які мають життєво вагоме значення у зміцненні знань і навичок з фінансової грамотності, яких батьки навчають вдома. Заклади дошкільної освіти мають програми з фінансової грамотності, вони частіше інтегровані в освітню програму, і які, в свою чергу, можуть бути чудовим доповненням до здобутих фінансових знань дитини.

У закладах дошкільної освіти вихователь може запроваджувати для

навчання дітей фінансовій грамотності також читання книжок, настільні ігри та розповіді. Корисним та цікавим для дітей можуть бути і щомісячні завдання з фінансової грамотності, під час гри заощадити якусь певну суму коштів або ж знайти відповідь фінансове рішення якоїсь ситуації. Граючи в ігри, наділяти дітей дошкільного віку ролями та програвати різні фінансові сценарії для імітації прийняття рішень як у справжньому житті.

Такого роду діяльність можуть обернути навчання на інтерактивний та змагальний досвід. Під час такого навчання діти дошкільного віку закріплюють здобуті знання та мають можливість проявити їх під час гри і розмови. Азарт здорової конкуренції дуже мотивує дітей більше приділяти часі та більш поглиблено вивчати фінансову грамотність.

В системі дошкільної освіти на основі Базового компоненту дошкільної освіти України існує програма «Мої перші гроші» за підтримки Національного банку України, яку орієнтовано на впровадження складника освітнього напрямку «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність» в процес освітньої діяльності закладів дошкільної освіти та в умовах сімейного виховання. Програма була створена на базі рамки фінансових компетентностей дітей та молоді України задля розвитку у дітей старшого дошкільного віку фінансової грамотності за рахунок оволодіння фінансових компетентностей [6].

На рівні з чинними комплексними освітніми програмами існують і міжнародні програми, які спрямовано на розвиток знань та формуванню навичок з фінансової грамотності у дітей дошкільного віку. Серед міжнародних програм, які функціонують в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки України, є «Абетка Афлатончика для малюків» та «Афлатот».

У змісті Програми «Абетка Афлатончика для малюків» сфокусована увага на вміннях дитини планувати бюджет, розумно підходити до його використання, вчити проводити оцінку можливостей, формувати фінансові здібності.

Програма «Афлатот» зосереджена на дітях віком від 3 до 18 років. Ця програма поєднує в собі систему заощаджень з компонентами соціального виховання (права та обов'язки дітей) [7].

Освітня програма «Афлатот» функціонує у 33 країнах світу, перекладена 12 мовами, понад 20 000 дітей навчаються саме за цією програмою. Програма «Афлатот» розрахована для дітей від 3 до 7 років. Вона допомагає дітям дошкільного віку формувати фундамент соціальної та фінансової грамотності.

16 листопада 2016 року було підписано меморандум про співпрацю у сфері дошкільної освіти між Міністерством освіти і науки України та міжнародною фундацією «AflatounInternational» (Нідерланди). Меморандум про співпрацю був спрямований на вдосконалення роботи з підвищення рівня соціальних прав і фінансової грамотності дітей дошкільного віку.

Початком спільної та подальшої співпраці в цьому напрямку став наказ Міністерства освіти і науки України від 22 січня 2016 року № 46 «Щодо упровадження основ соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку», відповідно до якого проект «Афлатот» офіційно започатковано у 16 регіонах України.

Міжнародна програма «Афлатот» побудована на пріоритетах і

методологічних ідеях Всесвітнього руху із соціальної та фінансової освіти для дітей від трьох до вісімнадцяти років, які пояснюють дітям основи бюджетування власних коштів, вчать бути ощадливими та допомагають дітям усвідомити свій потенціал для того, щоб зробити світ кращим за допомогою освіти.

Головна місія міжнародної програми «Афлатот» – допомогти дітям розкрити свій потенціал, щоб завдяки отриманій повноцінній освіті дитина мала можливість щодня змінювати світ на краще кожного дня.

П'ять основних компонентів міжнародної освітньої програми «Афлатот» забезпечує соціальне та економічне розширення прав:

1. Особистісне розуміння і дослідження. Дітей спонукають до більшого самопізнання і впевненості в собі.

2. Права та обов'язки. «Афлатот» втілює принципи Конвенції ООН про права дитини (1990).

3. Заощадження і витрати. Діти вчаться цінувати і захищати як матеріальні, так і нематеріальні ресурси.

4. Планування і бюджетування. Діти починають розуміти, що надії і мрії здійсненні.

5. Дитяча соціальна та фінансова ініціатива.

У всіх регіонах України створили систему надання всебічної інформаційної та методичної підтримки усіх учасників даного проекту. З філософією «Афлатот» були ознайомлена велика кількість педагогів всіх рівнів. Згідно плану заходів, проводилися навчальні тренінги, інструктивно-методичні наради, теоретично-практичні семінари. Для практичного вирішення та запобіганню можливих труднощів було організовано постійні консультуючі пункти, мобільні робочі групи та творчі спілки.

Для створення сприятливих умов організації освітнього процесу з дітьми в закладах дошкільної освіти були розроблені просвітницькі портали для педагогів, батьків і дітей, які базуються на різних формах: інформаційної та методичної діяльності. Серед них – проведення Тижня соціальної та фінансової освіти, теоретично-практичні семінари, консультації-презентації для педагогів і батьків, педагогічні читання, тренінги з проекту «Афлатот», виготовлення буклетів, організація музично-театралізованих та освітньо-розважальних заходів, ярмарків, виставок посібників, дитячих робіт і фотовиставок до Дня дошкілля, а також поширення інформації на сайтах закладів дошкільної освіти, у педагогічній пресі та на освітянських порталах. Ця робота буде працювати і надалі та впроваджуватиметься в роботу закладів дошкільної освіти в наступні роки [9].

Національний банк України для підвищення рівня фінансової грамотності дітей запровадив роботу, а саме написання спеціалізованих книжок та глосарію банківської термінології. Дуже важливо допомогти дітям дошкільного віку отримати під час навчання фінансовій грамотності саме комплекс знань, навичок та умінь.

Отже, фінансова грамотність дітей дошкільного віку тісно поєднана з сучасним економічним станом кожної країни. А отже, з дошкільного віку діти

мають навчитися орієнтуватися в соціально-фінансовому житті людства та суспільства. Соціально-фінансові відносини мають бути спрямовані на виробництво, обмін, розподіл, споживання та заощадження матеріальних благ у сім'ї. Вкрай важливо формувати навички з фінансової грамотності у дітей дошкільного віку беручи за приклад сімейний досвід та взаємодію у сім'ї. І також, не менш формувати такі основні якості, як: працьовитість, заощадливість, практичність, самостійність, ініціативність тощо [6; 7].

Навчання дітей дошкільного віку фінансовій грамотності має значні переваги. Дітям надаються знання, які допоможуть приймати обачні рішення, оминати фінансових пасток та формувати почуття безпеки та самостійності. Забезпечуючи дитину цими знаннями, ми їх навчаємо всьому, що стосується грошей та створюємо плацдарм для відповідального майбутнього дорослого життя.

В більшості виникає запитання: «Для чого потрібна фінансова грамотність для дітей?», можна відповісти простими словами: «Діти дорослішають». А це означає, що для дорослої людини не володіти фінансовими знаннями та відповідними навичками у кращому випадку просто невігідна, а в гіршому – дуже небезпечна. Дітям дошкільного віку важливо отримувати знання та навички з фінансової грамотності, щоб через десять або ж п'ятнадцять років вони могли впевнено вибудувувати своє доросле життя і самостійно піклуватися про власний добробут, не залишаючись тягарем для своїх батьків.

Від рівня фінансової обізнаності суспільства залежить достаток життя самої людини та і економічний тріумф країни, в якій він проживає. Але перш за все, фінансові знання і навички необхідні кожній людині, щоб продуктивно користуватися грошами та швидко сходити на нові ступені матеріального достатку.

Маючи при собі знання та навички з фінансової грамотності та опанувавши основи економіки, людині може допомогти у вирішенні таких завдань:

- планування сімейного бюджету, мудре керування витратами;
- заощадження, накопичення капіталу, інвестування;
- мудре управління особистими ресурсами, створення джерел пасивного доходу;
- правильний вибір джерел фінансування, кредитів;
- розумне користування банківськими послугами;
- забезпечення достойної пенсії на старість;
- забезпечення майбутнього для дітей [1].

Дитині необхідно з раннього віку показувати важливість заощаджень. Це буде налаштовувати дітей на фінансову відповідальність в майбутньому та вчитиме їх самодисципліні та відкладеній насолоді. Якщо дитина здобуде навички заощадження в ранньому або ж у дошкільному віці, то з часом більш натуральною звичка буде ставати під час її дорослішання.

Дитині дошкільного віку світ фінансів здається одночасно і захопливим і складним. Діти дуже часто сприймають гроші як магічний інструмент, який дасть змогу отримати бажане: іграшки або смаколики. Водночас з цим батькам

надаються гарні можливості, щоб навчити своїх дітей життєвим урокам про цінність, показати на власному прикладі планування діяльності та відповідальність.

Діти рідко розуміють ці речі, тому що ще не мають відповідних фінансових знань та досвіду у фінансовій сфері, але інколи батьки ухиляються від пояснень дітям фінансових питань, говорячи що це дорослі питання. А якщо відноситися до цього з творчістю та проявляти терплячість, то з дітьми з раннього віку можна навчитися багатьом важливим речам, що з часом їх дорослішання допоможе їм уникати багатьох як фінансових так і життєвих проблем та розчарувань.

Фінансова освіта може допомогти дітям розвинути практичні навички, які дуже необхідні для керування фінансами: планувати свої витрати, заощаджувати, здійснювати різні фінансові операції. А отже, фінансову освіту потрібно впроваджувати до освітніх програм навчання та допомогти дітям у майбутньому стати успішними людьми.

В нашому сьогоденні володіння знаннями і навичками з фінансової грамотності являються дороговказом до стабільного та комфортного майбутнього життя для нас та для наших дітей. Сьогодні у більшості родин виділяють час та свою увагу навчанню дітей азам фінансової грамотності. Навчання починати важливо якомога раніше та пояснювати дитині, що таке гроші, звідки вони беруться та чому вони потрібні для кожної людини в країні, а також розповідати, а краще показувати на власному прикладі, як заощаджувати, планувати бюджет родини та розумно їх витратити.

Основне завдання фінансової освіти має на меті навчити дітей здійснювати управління своїми фінансам, включно з цим має бути і розвиток навичок планування бюджету, навичок заощадження коштів на майбутні наміри, а також мати усвідомлення принципів інвестування. Помилки у фінансових питаннях важливо уникати, адже вони можуть мати серйозні наслідки в майбутньому, тому важливо приділити час навчанню з фінансової грамотності як для себе, так і для дітей. В свою чергу це дасть можливість приймати мудрі і свідомі рішення, що забезпечить фінансову стабільність та достаток протягом всього життя кожного з нас [2].

Насамперед, необхідно навчити дітей дошкільнят правильному відношенню до речей та коштів, до праці людей, до способів заробітку та використання грошей, що з часом поліпшить дитині введення до складного фінансового світу та взаємовідносин між людьми у майбутньому. І якщо діти будуть обізнані фінансово, а також політично та морально, то доля їх держави у подальшому житті буде завидна, як їх і саме життя.

Дослідження науковців Н. Грами, А. Сазонової та інших доводять, що діти дошкільного віку вже мають певні, хоча й обмежені, фінансові уявлення. Але фінансова освіта і на сьогодні залишається актуальною складовою розвитку та соціалізації дітей, включаючи в себе базові фінансові знання та навички, сталі форми поведінки та утворення особистості, які потрібні для успішного добробуту у майбутньому.

У той же час, при великій різноманітності дослідження питання фінансової освіти дітей старшого дошкільного віку та особливостей формування знань та

навичок з фінансової грамотності залишаються маловивченими.

Краще навчання з фінансової грамотності починати з раннього віку, але старший дошкільний вік вважають самим найкращим для освоєння знань, навичок та засобів соціально-фінансової грамотності, так як діти цього віку мають деякий досвід та основні прості вміння та навички соціально-фінансової діяльності.

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти (2021 р.) вперше акцентували увагу на необхідності формування соціально-фінансової грамотності в дітей старшого дошкільного віку та сформувавши в освітній напрямок «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність». Під цим освітнім напрямком маємо розуміти, що оволодіння дітьми відповідно до їх віку основними знаннями та навичками соціально-фінансової грамотності.

На основі Базового компоненту дошкільної освіти виконує свої функції програма «Мої перші гроші», за підтримки Національного банку України, яка орієнтована на впровадження компонентів освітнього напрямку «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність».

Отже, для формування навичок фінансової грамотності в дітей старшого дошкільного віку можна використовувати різні форми пізнавальної діяльності: художню літературу, інтерактивні ресурси (додатки, відео), настільні ігри, рольові ігри, досвід батьків чи старших людей, розповіді про фінансові ситуації.

Також потрібно створювати такі педагогічні умови, які будуть дітей старшого дошкільного віку заохочувати до активної участі у навчально-пізнавальній діяльності та до формування соціально-фінансової грамотності. Адже маючі знання та навички з фінансової грамотності діти дошкільного віку мають усі шанси у майбутньому мати успіх, добробут та незалежність.

Список використаних джерел:

1. Ареф'єва І. Чому важливо бути фінансово грамотною людиною? URL: <https://financer.com.ua/personalni-finansy/statti/finansova-gramotnist/>. (дата звернення: 05.10.2024).
2. Баранець М. Чому потрібна фінансова грамотність дітей та як її оцінити. URL: <https://www.childcourse.com.ua/ua/blog/pochemu-nuzhna-finansovaja-gramotnost-detej-i-kak-ee-otsenit>. (дата звернення: 05.10.2024).
3. Власенко Я. Поняття фінансової грамотності у дослідженнях Івана Прокопенка і зарубіжних фахівців. *Новий колегіум*. 2022 (№3(108)). С. 70–74. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8caa7aed-a360-4653-b219-48486a5bb8dd/content>. (дата звернення 01.10.2024).
4. Освітній проект «Афлатот». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/osvitnij-proekt-aflatot> (дата звернення: 13.10.2024).
5. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ МОНУ від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 12.10.2024).
6. Ролік В, Гавриш Н, Косенчук О., Пироженко Т. Мої перші гроші. URL: https://talan.bank.gov.ua/uploads/files/a4-partialna-programa-dlia-doshkilniat-alb.pdf?v=6&fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAAR3sutqV6dRviUd3rBBSMQvqBrT-G_Cf_cxguStFWup7CnPJyVPNymQaeb8_aem_uylDRqQ5qd6aDSrpZ1EjBg. (дата звернення: 10.10.2024).

7. Фінансова грамотність для дітей: найкращі ресурси для навчання дітей фінансам і грошима. *Kyiv Dictionary*. URL: <https://brightchamps.com/blog/teaching-financial-literacy-for-kids/> (дата звернення: 12.10.2024).

8. Фінансова грамотність для дітей: найкращі ресурси для навчання дітей фінансам і грошима. *Kyiv Dictionary*. URL: <https://brightchamps.com/blog/teaching-financial-literacy-for-kids/> (дата звернення: 12.10.2024).

9. AFLATOT. Навчальний посібник, соціально-фінансова освіта дітей дошкільного віку. Базовий компонент дошкільної освіти/ Маргарет Кернан (ICDI) – Лана Желен, 2013. 190 с. https://berizka.vn.ua/upload/for_techer/afl.pdf

ДИСТАНЦІЙНИЙ ПАТРОНАЖ РОДИН ІЗ ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ: ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ

*Світлана Іщенко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю
«Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: С.І.Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. зав. кафедри дошкільної освіти*

DISTANCE PEDAGOGICAL PATRONAGE OF FAMILIES WITH YOUNG CHILDREN: PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVENESS.

Svitlana Ishchenko, master`s student in «Pre-school Education»

Анотація. У статті досліджується поняття «дистанційний педагогічний патронаж» та педагогічні умови ефективності дистанційного патронажу родин із дітьми раннього віку. Розкрито основні аспекти дослідження щодо реалізації дистанційного патронажу родин із дітьми раннього віку у Комунальному закладі дошкільної освіти «Ясла-садок № 401 «Веселі малюки» Дніпровської міської ради.

Ключові слова: дистанційний патронаж, діти раннього віку, педагогічні умови, ефективність.

Annotation. The article examines the concept of "distance pedagogical patronage" and the pedagogical conditions for the effectiveness of remote patronage for families with young children. The main aspects of implementing distance patronage for families with young children in the Communal Preschool Institution "Nursery-Kindergarten No. 401 'Happy Kids'" of the Dnipro City Council are revealed.

Keywords: distance patronage, young children, pedagogical conditions, effectiveness.

Педагогічний патронаж та дистанційна форма здобуття дошкільної освіти є відносно новими формами освіти, унормованими ст.12 нового Закону України «Про дошкільну освіту» [7]. Ці форми здобуття дошкільної освіти, що базуються на співпраці між педагогами, дітьми та їхніми родинами, набули актуальності в умовах пандемії COVID-19 та не втрачають актуальності нині, у період воєнного стану в Україні.

Термін «патронаж» (від франц. patronage – заступництво, піклування) – трактується як забезпечення всебічного розвитку дитини раннього віку, допомога у створенні доцільних психолого-педагогічних умов виховання дитини відповідно до її віку, індивідуальних особливостей та потреб [9].

Дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [7, п.4 ст.9].

Дистанційний патронаж — це форма надання патронажної допомоги (зокрема, медичної чи освітньої) на відстані, використовуючи цифрові технології для підтримки зв'язку з підопічними. Він забезпечує можливість консультування, моніторингу стану та надання рекомендацій без фізичної присутності фахівця, що особливо корисно в умовах обмеженого доступу до очних послуг [2, с. 8].

Дистанційний педагогічний патронаж визначається рядом дослідників (О. Безсонова, Н. Кузьмичова, В. Макарова та ін.) як система підтримки, що забезпечує взаємодію між педагогами та сім'ями дітей через віддалені технології [8]. Дистанційний педагогічний патронаж включає комплекс педагогічних, психологічних та організаційних заходів, спрямованих на підтримку навчального та виховного процесу дітей з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Особливість дистанційного патронажу для дітей раннього віку полягає у необхідності створення умов для їхнього активного залучення до освітнього процесу, що вимагає тісної співпраці з батьками [4, с. 35].

І. Бойко зазначає, що дистанційний патронаж передбачає створення індивідуальних програм та матеріалів для самостійної роботи дітей, що допомагає підтримувати їхній розвиток. У свою чергу, Т. Мішина вказує на важливість психолого-педагогічної підтримки дітей, яка включає допомогу в адаптації їх до нових умов навчання та подолання труднощів, пов'язаних із відсутністю особистого контакту.

У сучасній дошкільній освіті України в період воєнного стану дистанційний педагогічний патронаж стає провідною формою здобуття освіти дітьми раннього віку. Існує кілька моделей дистанційного патронажу, які можуть бути ефективно реалізовані [6]. Перша модель – регулярні онлайн-консультації педагогів для батьків через відео- або аудіозв'язок. Ці консультації надають батькам можливість отримувати поради щодо виховання та розвитку дітей. Перевагами онлайн-консультацій є гнучкість та особистий контакт, а недоліками - обмежений доступ до Інтернету і недостатня підготовленість деяких батьків. Друга модель – це групові вебінари, які дають змогу охопити ширшу аудиторію та обговорювати важливі питання виховання. Вони формують відчуття спільноти серед учасників, проте деяким батькам може бути складно брати в них активну участь. Третя модель – індивідуальні зустрічі, що забезпечують персоналізований підхід до родинних потреб. Ця модель створює довірчі відносини, але вимагає більшого часу від педагогів.

Кожна модель має свої переваги й недоліки, а вибір залежить від специфіки

закладу, технічних можливостей та потреб родин. Систематичне використання різних моделей підвищує ефективність дистанційного патронажу.

Отже, успішний дистанційний патронаж потребує комплексного підходу, і на даному етапі існує необхідність розробки специфічних підходів та педагогічних умов для забезпечення ефективності дистанційного педагогічного патронажу родин із дітьми раннього віку. Зокрема, «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку» зазначає, що впровадження дистанційного патронажу в умовах дошкільної освіти потребує забезпечення комплексу ключових педагогічних умов: наявність технічної бази; підготовленість педагогів; активна участь батьків.

Ефективна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу, систематична підтримка педагогів та батьків, а також вдосконалення технічних засобів можуть значно підвищити якість дистанційного патронажу дітей раннього віку в дошкільних закладах [4, с. 40]. Це дозволить підвищити якість взаємодії з родинами та сприятиме розвитку дітей і їхній соціалізації [8].

На основі зазначеного нами виділено ряд педагогічних умов ефективності дистанційного патронажу родин із дітьми раннього віку:

1. Одна з основних педагогічних умов для ефективно організації дистанційного патронажу – наявність відповідного технічного забезпечення, що включає стабільний інтернет-зв'язок, доступ до гаджетів (комп'ютерів або планшетів, смартфонів), а також програмне забезпечення для відеоконференцій (Zoom, Google Meet тощо). Це створює можливості для регулярної взаємодії між вихователями, дітьми та їхніми батьками.

2. Забезпечення ефективного дистанційного патронажу вимагає використання сучасних технологічних засобів та методичних матеріалів, адаптованих до специфіки роботи з дітьми раннього віку – адже вони мають особливості сприйняття інформації, уваги та мотивації залучення до освітнього процесу. Це передбачає використання візуальних матеріалів, інтерактивних методів, коротких відеозанять, а також ігор, що стимулюють інтерес дітей до освітньої діяльності [1, с. 3]. Також це можуть бути інтерактивні платформи, що сприяють залученню дітей до освітнього процесу, відеоматеріали, що демонструють освітні завдання, та інтерактивні ігри, які розвивають навички дітей [3].

3. Для забезпечення ефективності дистанційного патронажу важливо успішно адаптувати дітей до нових умов. Це передбачає створення вдома комфортного та безпечного середовища, яке підтримує їхнє емоційне благополуччя і зберігає мотивацію до участі в освітньому процесі. Для батьків дистанційний патронаж є також важливим, оскільки він надає необхідні інструменти та ресурси для підтримки власних дітей, розвитку їхніх навичок і знань у домашніх умовах. Тісна співпраця з педагогами дозволяє батькам бути активними учасниками розвитку, навчання та виховання своїх дітей, що є дуже важливим для успішної адаптації дітей до нових умов.

4. Одним із провідних факторів успішної реалізації дистанційного патронажу є активна участь батьків у освітньому процесі. Батьки відіграють важливу роль у створенні умов для організації освітнього процесу вдома,

підтримують дитину під час занять та допомагають їй опанувати нові компетентності. Ефективна взаємодія між педагогами та батьками є вирішальним чинником для підвищення якості освітнього процесу в дистанційному форматі [7, с. 14].

5. Ефективність дистанційного патронажу залежить від налагодженої взаємодії між усіма учасниками процесу — вихователями, дітьми та їхніми родинami. Регулярний зворотній зв'язок, проведення консультацій для батьків є провідними аспектами для забезпечення гармонійної та продуктивної взаємодії. Особливо важливою є роль вихователя як координатора процесу, що забезпечує організацію консультаційного супроводу та підтримку родин.

Для підвищення ефективності педагогічного патронажу родин із дітьми раннього віку в умовах воєнного стану Міністерство освіти і науки рекомендує перейти до тренерської моделі, що передбачає залучення педагогів як тренерів, які допомагають родинам освоювати нові методики виховання та навчання, надаючи практичні поради та інструменти, а батьки впроваджують їх на практиці. Основні форми роботи з родинami включають онлайн-консультації, дистанційні заняття, надання навчальних матеріалів та масові онлайн-заходи, інформаційні семінари, тренінги, індивідуальні консультації тощо. Інформаційні семінари надають актуальну інформацію про розвиток дітей, а тренінги допомагають батькам набути нових навичок організації розвитку дітей через практичні вправи [5]. Впровадження елементів ігрового підходу, такого як освітні ігри та мобільні додатки, підвищить мотивацію дітей і батьків.

Запровадження тренерської моделі в рамках дистанційного патронажу забезпечить активну підтримку батьків у вихованні та розвитку дітей. Тренерська модель також сприяє створенню сприятливого середовища для обміну досвідом між батьками, що підвищує їхню впевненість у вихованні дітей і сприяє їхній соціалізації. Такий комплексний підхід до дистанційного патронажу може значно підвищити його ефективність та забезпечити більш якісну підтримку сімей у цей важливий період.

Залучення фахівців різних галузей (психологів, логопедів, соціальних працівників та ін.) до проведення тематичних вебінарів або консультацій допоможе комплексно підтримувати батьків. Особливо важливо приділяти увагу родинам із дітьми з ООП, запроваджуючи адаптовані програми та спеціальні методики [4, с. 15].

6. Важливою умовою ефективності дистанційного патронажу є також наявність кваліфікованих педагогів, оскільки вони можуть забезпечити правильну організацію освітнього процесу, підтримувати емоційний стан дітей і допомагати батькам у створенні оптимальних умов для розвитку. Педагоги мають бути досвідченими, володіти навичками використання цифрових технологій, а також мати здатність до дистанційної комунікації, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти з дітьми та батьками. Крім того, вони мають бути чуйними до індивідуальних потреб кожної дитини, щоб забезпечити комфортну освіту в нових умовах.

Для перевірки ефективності визначених нами педагогічних умов було проведено пілотне дослідження щодо вивчення стану питання у Комунальному

закладі дошкільної освіти «Ясла-садок № 401 «Веселі малюки» Дніпровської міської ради. Методами дослідження виступили аналіз документації вихователів груп раннього віку, вивчення їхньої системи роботи – перегляд відеороликів для асинхронних занять із дітьми та заходів із батьками, опитування батьків та педагогічних працівників.

Дослідження показало, що дистанційний патронаж родин із дітьми раннього віку у дошкільному закладі здійснюється за тренерською моделлю. Тренерська модель полягає в тому, що вихователі планують освітню діяльність батьків зі своєю дитиною на тематичний тиждень, додають до плану пояснення щодо проведення заходів та покликання на необхідні інтернет-ресурси (у тому числі, на відеоролики спеціально записаних занять для проведення батьками зі своїми дітьми в асинхронному режимі) та розміщують такий план у батьківському Google-класі.

Відповідно до розкладу, протягом тижня плануються 8 асинхронних занять – на яких педагог та учасники освітнього процесу взаємодіють із затримкою в часі та застосуванням цифрових освітніх платформ. Серед цих 8 занять (музична діяльність, мовленнєвий розвиток, сенсорний розвиток, фізичний розвиток, ліплення, пізнавальна діяльність, малювання і художня література) 2-3 заняття - за участю педагога, а решта 5 - за покликаннями на Інтернет-джерела.

Один раз на тиждень із родинами дітей раннього віку в асинхронному режимі працює практичний психолог, на її заняттях розбираються різноманітні питання щодо розвитку та психологічного стану дітей раннього віку. Також, за потреби, батьки з особистих питань можуть звернутися до психолога онлайн. На основі плану вихователя батьки протягом дня у зручний для себе та дитини час проводять заплановані заходи (ігри, вправи, руханки, заняття, перегляд мультфільмів, виготовлення саморобок тощо), надаючи вихователям зворотній зв'язок.

Дослідження засвідчило, що перша педагогічна умова реалізована в дошкільному закладі в повному обсязі. Для забезпечення ефективної комунікації використовуються різні цифрові платформи, такі як Zoom, Google Meet, Teams, Telegram, Viber, WhatsApp, електронна пошта тощо. Це дозволяє педагогу та батькам швидко обмінюватися інформацією, організувати консультації, що сприяє активній участі родин у процесі виховання та розвитку дітей. Завдяки таким платформам взаємодія стає зручною та доступною для всіх учасників процесу.

Друга педагогічна умова в закладі дошкільної освіти реалізується частково. Педагоги груп раннього віку використовують сучасні технологічні засоби та методичні матеріали, які відображаються у цікавих інтерактивних асинхронних відеозаняттях та іграх. Проте педагогам закладу не вистачає інтерактивних освітніх платформ та відеоматеріалів, які б залучали до освітнього процесу саме дітей раннього віку.

Також вихователь групи не достатньо відстежує результативність, ефективність свого патронажу індивідуально по дітям. Підвищення його ефективності можна досягти шляхом використання інноваційних технологій для

моніторингу індивідуального розвитку дітей. Це дозволить точніше відстежувати прогрес дітей і надавати більш персоналізовану підтримку, а також полегшить зворотний зв'язок із батьками. Доцільною є також інтеграція таких технологій для забезпечення регулярного моніторингу і корекції освітнього процесу. Відповідно, рекомендація вихователів для вдосконалення системи зазначеної роботи полягає у систематичному перевірці результатів діяльності через опитування батьків. Це дозволить коригувати підходи та забезпечувати ще більшу ефективність дистанційного патронажу.

Загалом, для створення сприятливих умов комплексного розвитку дітей важливо інтегрувати нові технології, застосовувати мультидисциплінарний підхід, забезпечувати інклюзивність та постійний моніторинг результатів. Ці фактори сприятимуть ефективній взаємодії між педагогами та батьками, що уможливить всебічний розвиток дітей, їхню підготовку до наступних етапів освіти.

Третя педагогічна умова стосується адаптації дитини до дистанційної форми здобуття освіти – процесу, що потребує терпіння та креативності дорослих. Спільні заняття з батьками допомагають дитині почуватися безпечно і комфортно. Поступово дитина звикне до нових умов і в подальшому зможе навчатися цікаво та продуктивно вже на заняттях із вихователем. Щоб допомогти родинам із дітьми раннього віку створити вдома комфортне і безпечне розвивальне, освітнє середовище, – педагоги закладу підтримують зворотній зв'язок із ними та організують регулярні консультації. Це допомагає батькам зрозуміти, як саме вони можуть адаптувати дитину до освітнього процесу, починаючи привчати її до спільних ігор-занять; як при перегляді відеозанять дотримуватись норм «Санітарного регламенту», перетворювати заняття на цікаву гру, тим самим мотивуючи дитину до освітньої діяльності, враховувати її емоційний стан.

Зворотний зв'язок є важливим інструментом, який дозволяє батькам адаптувати свої підходи до розвитку власних дітей відповідно до рекомендацій педагогів, а також посилює впевненість батьків у власних силах.

З реалізації у закладі дошкільної освіти четвертої умови – для вивчення ставлення батьків до дистанційного навчання – нами було проведено анкетування, що включало питання про рівень задоволеності організацією освітнього процесу, ефективність цієї роботи та зворотний зв'язок з вихователями, а також труднощі, з якими стикаються батьки. За результатами опитування лише 31% батьків нині задоволені організацією освітнього процесу у групі дітей раннього віку, а більшість оцінюють його на середньому або нижче середнього рівня. Це свідчить про недостатню якість роботи педагогів.

Крім того, важливою складовою для успішного дистанційного патронажу є створення довірливої атмосфери для батьків, адже відкритість і доброзичливість педагогів сприяють формуванню позитивного емоційного клімату.

Для вивчення реалізації у дошкільному закладі п'ятої педагогічної умови, нами було проведення опитування вихователів. Опитування стосувалося оцінки ефективності дистанційного патронажу родин із дітьми раннього віку. Метою

дослідження було визначення знань і досвіду вихователів, виявлення проблем і потреб для покращення взаємодії з родинами та розвитку дітей. Анкета, розроблена у форматі Google Forms, включала запитання про педагогічний досвід, використання цифрових технологій, оцінку технічного забезпечення, частоту і форми організації освітнього процесу, методи комунікації вихователів з батьками, а також вплив на розвиток дітей та їхню адаптацію до асинхронних занять. В результаті були отримані дані, які дозволили оцінити ефективність патронажу і сформулювати рекомендації для покращення роботи з родинами.

Зокрема, 80% респондентів регулярно використовують цифрові технології у своїй діяльності, що свідчить про їхню адаптацію до нових умов професійної діяльності. Основні напрями використання цифрових технологій: відеоконференції в Zoom та Google Meet для запису асинхронних занять та комунікації з батьками (у тому числі, через месенджери), що зміцнює партнерські відносини. При цьому 60% педагогів оцінили технічне забезпечення закладу дошкільної освіти з реалізації зазначеного на середньому рівні, 40% — на високому. Це свідчить про наявність ресурсів для організації дистанційного патронажу, але також вказує на недостатність обладнання (зокрема, для високоякісного відео та звуку).

Оцінка дистанційного патронажу показала, що 50% вихователів проводять заняття 2-3 рази на тиждень, що сприяє активному залученню дітей. 40% респондентів оцінили ефективність патронажу на 4 бали за шкалою від 1 до 5, зазначивши позитивний вплив на розвиток дітей, але й наявність труднощів, таких як нестабільний інтернет-зв'язок (60%), недостатня різноманітність готових матеріалів і посібників (50%), недостатня участь батьків (40%). Опитування показало також недостатність електронних наочно-дидактичних матеріалів для занять з дітьми раннього віку – що підкреслило необхідність їх розробки вихователями. Це допоможе покращити структуру занять, адаптувати завдання під онлайн-формат, збільшити різноманітність форм і методів, а також підвищити залученість дітей. Такі матеріали повинні включати плани занять, інтерактивні завдання, методичні рекомендації, технічні рекомендації, оцінювання прогресу та корисні ресурси. Розробка методичних матеріалів має проходити в кілька етапів: збір інформації про потреби дітей і батьків, співпраця з колегами, апробації матеріалів та їх подальше вдосконалення.

Також рекомендується проводити більше вебінарів та консультацій для батьків, що забезпечить їм інформаційну підтримку, можливість задати питання та активну участь в освітньому процесі. Вебінари слід проводити регулярно, охоплюючи різні теми, а також урахувувати технічні аспекти для забезпечення їх доступності та ефективності [1, с. 2].

Дослідження показало, що заклад дошкільної освіти «Ясла-садок № 401 «Веселі малюки» Дніпровської міської ради, успішно впроваджує дистанційний патронаж, активно використовуючи сучасні цифрові технології, проте існують виклики, які потребують вирішення. Результати цього дослідження можуть стати основою для подальшого розвитку практики дистанційного патронажу, що дозволить створити сприятливе середовище для ефективної освіти дітей раннього віку та забезпечить їхній усебічний розвиток.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н.В. Освіта і виховання дітей раннього віку – пріоритетний напрям освітньої політики. *Вісник НАПН України*. 2021, № 3(2). С. 1-6.
2. Дистанційна освіта. Вища освіта : сайт. URL: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/pro>
3. Дистанційна освіта. Міністерство освіти і науки України: сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/distantsijna-osvita>
4. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.
5. Косенчук О., Новик І. Організація діяльності закладів дошкільної освіти в період пандемії. *Дошкільне виховання*. 2020. № 9. С. 17–21. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/dv_2020-09_kosenchuk_olga_novyk_iryna.pdf
6. Методичні рекомендації щодо комунікації з дітьми дошкільного віку з родин учасників ООС/АТО, внутрішньо переміщених осіб та організації взаємодії з їхніми батьками: Лист МОН № 1/9-766 від 12.12.2019 р. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/69951/>
7. Про дошкільну освіту. Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>.
8. Рекомендації щодо забезпечення якості дошкільної освіти України в умовах карантину (рекомендації розроблено згідно з чинними документами ВООЗ, МОЗ і МОН України, що регулюють процес організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти). Київ, 2021. 26 с.
9. Словник з педагогіки та психології / уклад. І. І. Олексенко. К.: Видавництво «Наукова думка», 2020. С. 45.
10. Шелестова Л. Розвиток дитини. URL: <https://www.youtube.com/c/РозвитокдитиниЛюдмилаШелестова/about> .

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Юлія Кійко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л.Крутій, докт. пед. наук, професор
кафедри дошкільної освіти МДУ*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS THROUGH ALTERNATIVE COMMUNICATION MEANS

Yuliia Kiiko, master's student in «Preschool Education »

Анотація. У статті висвітлено особливості розвитку зв'язного мовлення дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) через застосування альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Теоретичний огляд підкреслює важливість АДК для соціальної адаптації дітей з РАС, сприяючи їхньому спілкуванню та емоційному розвитку.

Ключові слова: діти з аутизмом, засоби альтернативної комунікації, розвиток мовлення, проблеми з комунікацією.

Abstract. *The article highlights the peculiarities of the development of coherent speech of children with autism spectrum disorders (ASD) through the use of alternative and additional communication (ADC). The theoretical review emphasizes the importance of ADC for the social adaptation of children with ASD, contributing to their communication and emotional development.*

Key words: *children with an autism spectrum, alternative communication means, language development, communication problems.*

Діти з розладами спектру аутизму (далі – РАС) мають специфічні функції мозку та особливе сприйняття світу, що ускладнює їхнє вербальне та невербальне спілкування. Діти з аутизмом мають такі характеристики, як замкнутість, стереотипність, проблеми з вираженням емоцій і соціальною взаємодією.

Відновлювальну роботу для дітей з РАС слід розпочинати якомога раніше, щоб найкращим чином компенсувати дефіцит навичок, необхідних для самостійного життя в суспільстві. Навчання і корекція порушень мовленнєвого розвитку у дітей з ООП вимагає нових методик у зв'язку з погіршенням стану цієї групи дітей. Традиційні методи та прийоми навчання дітей зі складними дефіцитними структурами і множинними порушеннями розвитку вже не мають того позитивного ефекту, який був 50-40 років тому.

Альтернативні засоби комунікації є важливим компонентом загального розвитку дітей з порушеннями мовлення.

Засоби альтернативної комунікації (далі – АК) та засоби альтернативної та додаткової комунікації (далі – АДК) дійсно перетинаються, але вони застосовуються для різних цілей.

Далі *пропонуємо порівняльну характеристику*, щоб розвести у семантичному полі ці два засоби комунікації.

Засоби альтернативної комунікації використовуються для повної заміни традиційного шляху спілкування. Вони використовуються, коли людина не може використовувати мовлення для комунікації, а саме: жестові системи (наприклад, піктограми та символи: система типу PECS); пристрої для озвучування фрази.

Отже, *основна мета АК* – заміна мовлення.

АДК являє собою комплекс як альтернативних, так і додаткових засобів, що включені в систему, коли можна частково використовувати мовлення, але потрібна підтримка для підвищення її ефективності. Ці засоби допомагають людям з обмеженими можливостями частково підтримувати чи покращувати спілкування. У рамках АДК використовуються:

- пристрої та програми (наприклад, картки з картинками, фотографіями та піктограмами - візуальні помічники);
- комунікативні книги та візуальні підказки.

Отже, засоби альтернативні засоби комунікації можуть використовуватися як доповнення до мовлення. Унаочнимо зазначене за допомогою рис.1.



Рис. 1. Основна мета засобів АК та АДК

Засоби АК також застосовуються, коли усне мовлення взагалі недоступне, тоді як засоби АДК охоплюють ширший спектр підтримки - від повних заміन до часткового посилення мовлення, короточасної взаємодії та покращення комунікації.

Альтернативна комунікація – це комунікація, що використовує жести, міміку, малюнки, фотографії та технологічні інструменти, щоб допомогти дітям взаємодіяти з однолітками та дорослими і сприяти їхньому розвитку. Альтернативна комунікація – це вибір з боку дорослого (педагога, спеціального педагога, батьків) відповідної системи, яка полегшує соціальне життя дітей з особливими потребами та розвиток їхніх когнітивних процесів і мовлення.

АК можуть користуватися і діти, і дорослі особи. Деякі люди користуються АК тимчасово, впродовж якогось періоду. Інші — впродовж усього життя. Кожна людина може використовувати ті засоби комунікації, які є зручними для неї, комбінувати та поєднувати різні засоби та форми спілкування (міміку, жести, піктограми, слова).

Альтернативні засоби комунікації є одним із напрямів ефективної корекційної діяльності та навчання дітей з множинними порушеннями розвитку. За їх допомоги дорослі можуть не тільки підвищити ефективність корекційної діяльності, а й покращити соціальну адаптацію та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Проблеми комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з РАС проявляються в основному у зв'язку з необхідністю включення цієї категорії дітей у сферу дошкільної освіти та водночас відсутністю науково обґрунтованих психолого-педагогічних вимог.

За результатами проведеного нами аналізу анамнестичних даних батьків, бесід, анкетування під час констатувального етапу експериментальної роботи дійшли невтішного висновку про те, що діти з РАС мають особливості розвитку з раннього дитинства (майже 97, 3% відповідей респондентів).

Тому, за словами батьків, у дітей затримується або зовсім відсутнє мовлення, примітивна ігрова діяльність, утруднений контакт з тими, хто поруч.

Діти із середнім рівнем розвитку комунікативних навичок не завжди можуть розуміти завдання, які ставлять дорослі, можуть лише частково розуміти емоції своїх однолітків, не можуть добре виражати норми взаємодії з іншими людьми за статтю. Більшість дітей мають низький рівень розвитку комунікативних навичок через свої унікальні риси особистості, вони погано розуміють ситуацію, акцентують увагу на завданні, не розуміють інструкцій (понад 89,7% респондентів). Поведінковий аналіз того, як почати розвиток комунікативних навичок у дітей, передбачає оцінку спілкування.

Існують різні інструменти та протоколи тестування, які дозволяють комплексно оцінити поточний рівень комунікативного розвитку дитини. Найпоширенішими протоколами є VB-Mapp і ABLLS-R [11].

За цими протоколами спеціалісти обстежують дитину та за результатами визначають цілі корекційних заходів, стратегії взаємодії та види альтернативного спілкування, які найбільше підходять для дитини з РАС. Потім експерт створює індивідуальну програму навчання та обов'язково навчає батьків, які види альтернативного спілкування буде використовувати дитина. Батьки – головні люди, зацікавлені в спілкуванні зі своїми дітьми, тому їм необхідно мати засоби спілкування, будь то PECS або мова жестів.

Коли вводиться альтернативні комунікації, паралельно розвиваються мовленнєві навички. Поведінкові аналітики постійно намагаються допомогти дітям навчитися говорити, і їхні навчальні програми охоплюють кроки для розвитку навичок усного мовлення.

Відсутність функціональних навичок спілкування з часом призводить до розвитку стійкого репертуару небажаної поведінки. Діти спілкуються з батьками шляхом деструктивної поведінки, тому дорослі мають якомога раніше надати їм засоби спілкування та працювати з ними над розвитком мовлення.

Після вивчення анамнезу та отримання загальних відомостей про дитину на етапі констатувального експерименту нами було проведено діагностичне дослідження особливостей комунікативного розвитку дітей експериментальної та контрольної груп за методикою А. Хаустова «Формування навичок мовної комунікації у дітей із розладами аутистичного спектру» [6].

Експеримент показав, що діти як експериментальної, так і контрольної груп мали проблеми у сфері спілкування (89,2 % та 89,5% відповідно). Спостереження за дітьми, які використовують PECS на етапі оволодіння мовленням, показали таке: коли дітям надається доступ до альбомів діяльності PECS кількість вимовлених слів і складність мовних та мовленнєвих структур зростає. Значна кількість батьків і експертів (78,8% та 67,7% респондентів відповідно) стурбовані тим, що використання таких систем карток, як PECS, може негативно вплинути на потенційний розвиток мовлення, особливо коли система використовується з дуже маленькими дітьми.

Для навчання дітей використовувався послідовний кроковий метод системи PECS (Picture Exchange Communication System) – це альтернативна система комунікації, розроблена для дітей з аутизмом, які можуть мати проблеми з вербальними іграми. При перекладі з англійської означає «Система обміну картами». *Мета PECS* — навчити дітей висловлювати свої потреби завдяки

додатковим карткам із зображеннями. Система є простою: дидактичні карти з малюнками та фотографіями необхідні для того, щоб передавати свої думки та бажання дорослим й одноліткам.

Перед початком формувального етапу експериментального дослідження ми визначили, ґрунтуючись на спостереженнях за дитиною (хлопчик Богдан, 5 років 8 міс.), які предмети подобалися найбільше, або які предмети мали найсильнішу стимуляцію. Уподобання дитини було визначено за пріоритетом шляхом створення «ієрархії підкріплення». Картки із зазначенням пріоритетних тем потім використовувалися як навчальні матеріали.

Далі навчання відбувалося поетапно.

Етап 1. Хлопчика навчали обмінювати картку, що у руках комунікативного партнера. Картка знаходилася безпосередньо перед дитиною, а поруч чекав комунікативний партнер, який готовий будь-якої миті обмінити картку на предмет. При цьому позаду дитини знаходився фізичний підказник, який чекає на ініціативу дитини взяти предмет, і в цей момент надає йому фізичну підказку передати картку у відкриту долоню комунікативного партнера.

Етап 2. На другому етапі дитину навчали комунікативної наполегливості та відстані: до кінця другого етапу дитина вже могла долати відстань, шукати комунікативний альбом, шукати партнера та виявляти наполегливість у комунікації.

Етап 3. На цьому етапі навчали розрізняти картки: спочатку розрізняти зображення мотиваційних і немотиваційних предметів, обирати необхідний із двох і більше мотиваційних стимулів.

Етап 4. Навчання граматичної структури речення. У комунікативному альбомі PECS з'являлася смужка речення, навчали викладати на смужці структуру речення із двох або більше карток.

Етап 5. Відповідь на запитання «Що ти хочеш?». Навчали викладати на смужці структуру речення «відповідь-запитання» як прохання на питання.

Етап 6. Відповіді запитання «Що ти бачиш?», «Що ти чуєш?», «Що це?». Навчали викладати на смужці структуру речення «відповідь-запитання» як соціального коментування, як відповіді на запитання чи спонтанного коментування.

У результаті формувального етапу експерименту позитивна динаміка розвитку бажаних переживань спостерігалась у трьох дітей віком від 2 до 4 років, які брали участь у групі раннього втручання. Усі три учасники експерименту розвинули навички запиту PECS. Двоє з трьох дітей почали використовувати мовлення під час навчання PECS, і кількість голосових запитів (використаних слів) зросла до 37 для одного учасника та 77 для другого. Третій учасник не мав голосових запитів, але підтримував функціональний зв'язок із PECS.

Виконане нами дослідження демонструє вплив альтернативної комунікаційної системи PECS на усне мовлення дітей з аутизмом. У результаті занять із функціонального спілкування PECS дітей 2-4 років спостерігалась позитивна динаміка розвитку навичок запиту на індивідуальних та групових заняттях. Двоє з трьох учасників розвинули вокалізовані мовленнєві відповіді під час навчання PECS. Також було досліджено вплив розвитку досвіду комунікації

на зменшення епізодів проблемної поведінки. Отже, використання альтернативних засобів комунікації у дітей зменшувалася небажана поведінка до повного зникнення епізоду.

Методику PECS призначено для навчання дітей не тільки в умовах навчального закладу, а й у повсякденному житті. Підтримка навичок має проводитися в природному середовищі, яке оточує дитину. У цьому випадку навички узагальнюються, а бажана поведінка закріплюється. В якості подальших зусиль батькам рекомендується тренувати навички PECS своєї дитини вдома, з різними партнерами по спілкуванню та в різних умовах довкілля (різні кімнати, на вулиці, у крамниці тощо).

Завдяки використанню альтернативних засобів комунікації діти з РАС починають розуміти, що відбувається навколо них і як взаємодіяти з людьми та дітьми, які їх оточують. За рахунок оновлення символічної системи та спрощення системи взаємодії з оточуючими людьми знижується напруженість і тривожність у дітей з РАС, успішно реалізується мотивація спілкування, отже, підвищується спонтанність у двосторонній комунікації та власна комунікативна активність дітей.

Це дозволяє звернути увагу на вже сформовані зміни в мовленнєвому розвитку, що характерні для дітей з РАС, такі як ехолоалія, вокальні стереотипи, стереотипні звуки. Це також допомагає дітям розвинути соціальні та комунікативні навички, навчитися чекати, досягати бажаного, не проявляючи агресії, розвивати пізнавальну та спонтанну активність, а також самостійність. Усе це позитивно впливає на формування соціальних та комунікативних навичок, які, у свою чергу, є важливими чинниками інтеграції дитини в інклюзивне середовище, де вона налагоджує взаємодію з однолітками.

Отже, правильний добір засобів альтернативної комунікації передбачає врахування необхідності добору із значущих для дитини предметів, явищ, дій. Тобто поступово збагачуючи лексикон, включаючи ігри та вправи з розвитку мислення та внутрішнього програмування мовлення, з подальшим збагаченням завдань щодо формування лексичного розгортання та граматичного конструювання, дорослий добивається активної комунікації з боку дитини. Уся робота відбувається з опорою на обраний засіб альтернативної комунікації, а якщо дозволяють можливості дитини, то одночасно стимулюються вербальні висловлювання, якщо ж можливості дитини не дозволяють це зробити, то цей етап пропускається та здійснюється перехід до реалізації останнього етапу – зовнішнього мовлення (доступним дитині способом).

Зазначимо, що рішення про вибір відповідного засобу комунікації засновано на сформованості в дитини початкових навичок дрібної моторики, первинних навичок комунікації (якщо такі є), ступеня розвитку візуального сприйняття, на мотиваційних чинниках та інтересів кожної дитини.

Головною перевагою запропонованої поетапної системи є можливість поєднання різних засобів і форм комунікації (міміка, жести, символи, слова). Завдяки альтернативним засобам комунікації стимулюється інтерес дітей до навчання прискорюється процес оволодіння мовою, забезпечуються перспективи соціальної адаптації.

Список використаних джерел:

1. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. С. 59-61.
2. МАКАТОН- засіб комунікації при навчанні дітей із інтелектуальними порушеннями URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-pratsyuvaty-z-ditmy-z-intelektualnymy-porushennya-metody-ta-porady-2/>
3. Методики розвитку мовлення та спілкування URL: http://www.autism-spectrum.org.ua/index.php/relations_therapy_uk.html.
4. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 368 с.
5. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом / В. Тарасун, Г. Хворова / За наук. ред. В. Тарасун. К., 2004. 103 с.
6. Хаустов А. В. Формування навичок мовної комунікації у дітей із розладами аутистичного спектру: навч. метод. посібник. 2010. 88 с.
7. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей / Д. І. Шульженко. К. : Слово, 2009. 381 с.
8. Bazyma N., Zdanevych L., Kruty K., Tsehelnuk, T., Popovych O., Ivanova V., & Cherepania N. (2020). Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(3), 107–121. URL:<https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112>
9. Braun Ursula (2005): *Unterstützte Kommunikation*. 3.Aufl. (1. Aufl. 1994b), Düsseldorf – 112 pp.
10. *Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think* (A. Merloyd Lawrence Book) by Stanley I. Greenspan, Serena Wieder. 2009. 258 p.
11. VB-MAPP та ABLLS-R - відмінності та переваги кожного з них URL: <https://autism-aba.blogspot.com/2017/09/vb-mapp-ablls-r.html>
12. Watson L., Lord C. et al. (1989). *Teaching Spontaneous Communication to Autistic and Developmentally Handicapped Children*. New York: Irvington. P. 46.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олена Матяш, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Дошкільна освіта»

*Науковий керівник: К.Л.Крутій, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти МДУ*

FEATURES OF THE FORMATION OF SPATIAL THINKING IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Olena Matiash, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання формування просторового мислення в дітей старшого дошкільного віку. Розкрито роль та методичну цінність знайомства старших дошкільників з об'ємними геометричними тілами та площинними геометричними фігурами, наведені приклади завдань для формування просторового мислення.

Ключові слова: просторове мислення, геометричні об'ємні тіла, геометричні фігури, діти старшого дошкільного віку.

Annotation. The article examines the theoretical issues of the formation of spatial thinking in children of older preschool age. The role and methodical value of older preschoolers' familiarity with three-dimensional geometric bodies and plane geometric figures is revealed, and examples of tasks for the formation of spatial thinking are given.

Key words: spatial thinking, geometric three-dimensional bodies, geometric shapes, children of older preschool age.

Просторове мислення дитини дошкільного віку, що складається з понять, уявлень та просторових здібностей, є когнітивною діяльністю, що розвивається у повсякденному житті, може бути систематизовано за допомогою різних методів та прийомів.

Метою нашого дослідження є теоретичне та практичне обґрунтування необхідності формування просторового мислення у дітей старшого дошкільного віку в умовах реалізації альтернативної програми «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт».

STREAM-освіта (Science, Technology, Reading, Engineering, Art, Mathematics) – це підхід, який інтегрує науково-технічні та творчі знання, щоб допомогти дітям розвивати навички мислення, дослідження, інноваційності та співпраці [8]. У дошкільному віці STREAM-освіта набуває особливої форми шляхом використання освітніх ситуацій, що спрямовані на розвиток допитливості, інтересу до досліджень і критичного мислення.

Для дітей дошкільного віку STREAM орієнтовано на інтеграцію знань через гру, експерименти та дослідницьку діяльність. Наприклад, STREAM-заняття можуть охоплювати: експерименти з різними матеріалами, конструювання та робототехніку, знайомство з поняттями кількості, формами, та числами тощо. *Основна мета STREAM-освіти в дошкільному віці* – не навчити дітей конкретним науковим дисциплінам, а сформувати підґрунтя для їхнього подальшого розвитку, пробудити інтерес до навчання і сформувати комплексні вміння, які будуть корисними у всіх сферах їхнього життя [8].

Такий підхід створює умови для розвитку «м'яких» навичок (soft skills), як от; емоційний інтелект, навички комунікації і колективної роботи, що теж є критично важливими в сучасній освіті та житті загалом.

Нами було поставлено *конкретні завдання*: дослідити та проаналізувати доречність, можливості та теоретичні підходи щодо формування просторового мислення в дошкільній освіті дітей; розробити освітні ситуації на основі теоретичних підходів до формування просторового мислення на основі дитячого малювання та конструювання. Аналіз даних дослідження дозволив зробити висновок, що малювання та конструювання є частиною картографічної ініціації, а слова є основними елементами, що конкретизують спосіб мислення, у разі здатності дитини старшого дошкільного віку до просторового мислення.

Задля реалізації завдань нашого дослідження було розглянуто

взаємозв'язок між завданнями просторового мислення в освітніх програмах, які реалізуються в дошкільній освіті. Аналіз освітніх програм для дітей дошкільного віку підтвердив, що завданням формування просторового мислення не приділено уваги. Найбільш повно розкрито завдання в альтернативній програмі формування культури інженерного мислення в дітей дошкільного віку «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» [8]. Науковий керівник програми так визначає термін «культура інженерного мислення» — це показник того, наскільки адекватно його зміст відповідає вимогам і нормам творчого розв'язання інженерної задачі. З одного боку, професія інженер є найбільш затребуваною: інженери не тільки розробляють та вдосконалюють технічні пристрої, а й використовують їх у своїй діяльності, інженери зараз потрібні майже в усіх сферах діяльності людини» [8, с. 7]. Отже, формування просторового мислення в сучасних умовах є завданням, яке необхідно вирішувати, починаючи з дошкільного віку.

У нашому дослідженні прийнято концепцію дитинства (за К. Крутій) як соціальної категорії, а дитина є суб'єктом права на набуття знань, у разі наявності просторових знань [4].

Формування просторового мислення в дошкільній освіті засноване на цій концепції, оскільки вона дозволяє розмірковувати про простір та проблеми, пов'язані з просторовим мисленням, поняттями та уявленнями з самого дитинства, і ці елементи мають вирішальне значення для роздумів дитини про своє місце у світі, умовах та зв'язках з іншими місцями. У цьому сенсі *середовище закладу дошкільної освіти може забезпечити формування просторового мислення систематичним образом.*

Просторове мислення визначаємо як тип міркування, який охоплює концепції, пов'язані з простором, такі як місце розташування, стан, зв'язок, відстань, близькість, графічні та тривимірні уявлення, просторову матеріалізацію за допомогою карт та масштабних моделей, розумові здібності та когнітивні операції суб'єктів щодо простору та порівняння місць. На думку К. Крутій та І. Деснової, здібності до просторового мислення відповідають певним мозковим операціям. Ці процеси відбуваються у різних частинах мозку та залучають різні мережі пам'яті, тому вони не відповідають ізольованому типу інтелекту [7].

Оскільки розуміння того, як діти старшого віку формують просторові уявлення та представляють простір, дозволило нам вивчати способи розвитку академічної грамотності за допомогою малювання та конструювання, тобто, як дитина старшого дошкільного віку може уявити способи вирішення проблем завдяки діалогу, створення гіпотез, спостереження, роздумів, сортування тощо, що і є безпосередньою реалізацією концепції альтернативної програми «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» [2; 6].

Під час підготовки дослідження ми почали з теоретичного підґрунтя щодо появи просторового мислення та понять у дитинстві, зосередилися на розумінні того, *як діти встановлюють просторові відношення в контексті, близькому до них, а також щодо прямого чи опосередкованого впливу малювання та конструювання.*

Відсутність теоретичної та методичної підтримки дошкільної освіти, пов'язаної з формуванням просторовим мисленням, є проблемою, яка може призвести до зміщення змісту дошкільної освіти та практики, оскільки формування просторового мислення відбувається зі спостереження та маніпулювання об'єктами дітьми вже в ранньому віці, а потім через переміщення у просторі, або повзком, або стоячи, встановлюючи стосунки спереду та ззаду, з одного боку та з іншого, зверху та знизу [1].

Це просторові уявлення, з якими діти починають стикатися вже вдома, за посередництва дорослих та інших дітей, але заклад дошкільної освіти може розвивати ці уявлення контекстно щодо питань простору. Тому необхідно досліджувати просторові уявлення, просторові здібності у вигляді практичних занять із дітьми старшого дошкільного віку.

Ми використовували метод спостереження для збору даних, розглядаючи отриманий матеріал як важливий інструмент для розробки всього дослідження, оскільки записи дозволяли нам точно фіксувати жести та мовлення старших дошкільнят, реєструючи те, що наша пам'ять чи візуальне поле не здатні сприйняти. Більше того, мовлення старших дошкільнят має основне значення в нашому дослідженні щодо формування просторового мислення.

Основним науковим інтересом було вислухати дітей та дати їм можливість взаємодіяти, прагнучи зрозуміти, як вони встановлюють просторові відносини та які здібності до просторового мислення досліджуються у завданнях, які ми представили у системі послідовних занять, оформлених як освітні ситуації. За визначенням К. Крутій, «освітня ситуація — це ситуація освітнього напруження, що виникає спонтанно або спеціально організована вихователем і розв'язання якої передбачає спільну діяльність усіх її учасників. Її мета — створення разом з дітьми певного освітнього результату (ідей, версій, схем, дослідів) у ході спеціально організованої діяльності» [3, с. 6]. Саме це визначення ми використовували під час розробки системи освітніх ситуацій на констатувальному етапі експериментального дослідження.

Завдання дослідження було структуровано на основі трьох послідовностей із центральною концепцією розташування. У нашому дослідженні «картографічна мова» конкретизує просторове мислення і виражається по-різному в мовленні дітей через жести, малюнки, поводження з предметами тощо. Тобто, картографічна мова виражає просторовий зміст та мислення.

Перша серія дій має справу безпосередньо з простором поблизу, простір існування, тоді як *дві інші серії пов'язані з географічними знаннями щодо віддалених аспектів*. Проаналізувавши можливості формування просторового мислення в дітей старшого дошкільного віку, ми описали основні результати дій. Під час розробки цієї послідовності розглядали можливі здібності просторового порівняння, ієрархію та перехід [5-6].

Освітня ситуація 1. Як прокласти шлях?

Активність: як ми можемо нанести на карту шлях від хвіртки дитячого садка до групової кімнати (складання ментальної карти).

Послідовність та розвиток: чи можемо ми нанести на карту шлях від хвіртки дитячого садка до групової кімнати?

Цілі: потренуйте пам'ять та створіть карту шляху; намалюйте предмети, які відповідають місцям та об'єктам.

Матеріал: папір та крейда, олівці, фломастери.

Динаміка: розмова про використання складеної картки.

Освітня ситуація 2. Що ми ще можемо побачити на цьому шляху?

Ціль: подумайте про те, як і які об'єкти могли бути забуті в першому малюнку. Створіть графічні предмети, які відповідають місцям та об'єктам.

Матеріал: іграшки людей, тварин, папір, олівці, фломастери, дрібний конструктор.

Динаміка: розмови про шлях; «пройдіть» по намальованому чи сконструйованому шляху з використанням збірних іграшок.

За нашими спостереженнями, карти, які створювали діти, відповідають певному способу, яким вони думають про простір, і в нашому дослідженні про формування просторового мислення є цінними інструментами для аналізу просторового мислення в дітей старшого дошкільного віку. Ці уявлення дозволяють дітям розповідати, як вони думають, тобто ментальні карти дозволяють матеріалізувати простір відповідно до системи уявлення, якою і є малюнок.

«Дитяча карта» (за фактом - ментальна карта) вводить поняття просторового уявлення, а також саму ідею карти, коли під час проектування діти розмірковують про простір та отримують від дорослого певні академічні знання. Сама ідея карти передбачає проєкцію трьох вимірів земного простору на площину, що охоплює концепції земної і планетарної поверхні.

Освітня ситуація 3. Що лежить під комодом та під підлогою?

Цілі: обговорити та поміркувати про те, що може перебувати під комодом і під підлогою.

Матеріали: малюнки комода та підлоги.

Динаміка: поговорити про те, що може бути під комодом; розглядання малюнків, знаходження предметів в ігровій кімнаті; розповісти, що може бути під комодом і під підлогою; знайти елементи, які можуть перебувати під комодом та підлогою.

Графічне уявлення за допомогою малюнка охоплює зв'язок між поняттями, які охоплює простір, як відстань і ста, та здібності просторового мислення, які мобілізуються з просторової проблематики; коли дитина думає про розташування елементів у графічному просторі. Дизайн пройденого простору дозволяє відобразити та систематизувати думку через конкретизацію того, що і де розміщено, створюючи символи для кожного об'єкта простору. Педагог, який пропонує діяльність такого типу, дозволяє дізнатися, як діти розуміють та уявляють простір.

Доведено (К. Крутій, І. Стеценко та ін.), що діти взагалі не називають об'ємні тіла, замінюючи назви тіл назвами площинних геометричних фігур, і губляться під час відповіді, якщо тіла продемонстровані з різних боків [6: 8]. Причиною є сензитивний період чуттєвого сприйняття предметів. У програмах, за якими працюють заклади дошкільної освіти мало уваги приділяється вивченню дітьми об'ємних тіл у просторі та зіставленню їх з плоскими.

Авторами альтернативної програми «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» визначено, що вирішення цієї проблеми у реалізації технології «Від обсягу –до площини», спрямованої на формування просторового мислення.

Суть авторської технології К. Крутій та І. Стеценко полягає в такому: *об'ємні геометричні тіла мають бути первинними для вивчення дітьми, площинні (їх проєкції) вивчаються відразу: у ранньому віці на тому ж занятті, у старшому дошкільному – можливо на наступному* [8]. Відповідно, об'ємні геометричні тіла вивчаються у таких видах діяльності, як ліплення та конструювання (у ранньому віці це, конструювання з готових пластилінових фігур), потім пропонується створення будинків, створених дітей. Створені будівлі переносяться в площину /зображуються у таких видах діяльності, як аплікація чи малювання.

Отже, дитина спочатку вивчає властивості об'ємних тіл, їх назви, а потім зображує свій об'єкт (натуру) у площині; так, наприклад, дитина побудувала будиночок із куба та трикутної призми, а для зображення на площині використовував квадрат і трикутник. Іноді трапляється, що хтось із дітей використовує два квадрати, тому що повертає будиночок іншим боком. *Використання із поміж об'ємних геометричних тіл тора дозволило підійти повному до малювання. У дітей старшого дошкільного віку з'являється зрозумілий для них сенс додаткових (тимчасових) ліній, а в конструюванні – урізноманітнити будівлі тілами округлої форми.*

Отже, *аналіз даних дослідження дозволив зробити висновок, що малювання і конструювання є частиною картографічної ініціації, а слова є основними елементами, конкретизуючими спосіб мислення, у разі здатність до просторового мислення. У нашому дослідженні про формування просторового мислення ми підтверджуємо прямий зв'язок між формуванням просторового мислення та матеріалізації цього способу мислення. Ми відстоюємо формування просторового мислення у дошкільній освіті як засіб розширення просторових знань та побудови просторових понять дітьми.*

Розширення просторових знань дитини – це завдання, яке може розвивати ЗДО, тому в нашому дослідженні про формування просторового мислення ми прагнули зрозуміти, як ми можемо створити умови, які дозволять дітям надавати сенсу їхньому просторовому досвіду з малювання та конструювання. Тому розглядаються тут види діяльності не розглядають розвиток просторових знань як спонтанний процес, навпаки, ми розуміємо їх як процес, який включає розвиток концепції простору, графічних уявлень і здібностей просторового мислення, включених в культуру і взаємодію з іншими.

Список використаних джерел:

1. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2010. 324 с.
2. Крутій К.Л., Деснова І.С. Ігрова діяльність, дитяче експериментування та STREAM – пріоритетні напрями дошкільної освіти в Україні та світі. *Дошкільне виховання.* 2022. № 5. С. 4-10.
3. Крутій К. Сучасне заняття та освітні ситуації. *Дошкільне виховання.* 2016. №9. С.6-10.

4. Крутій К.Л. STREAM – освіта, або Стежинки у Всесвіт. Концептуальні засади парціальної програми формування культури мислення в дошкільників. *Інформаційний збірник для директора та завідувача дитячого садочка*. 2017. № 9-10 (62), травень. С.57-76.

5. Стеценко І. Конструюємо математичні казки. *Дошкільне виховання*. 2015. № 9. С. 13–15.

6. Стеценко І. Фрактали: математика, мистецтво, винахідництво. *Дошкільне виховання*. 2016. № 1. С. 8–9.

7. Kruty K., Desnova I. Introduction of the italian Reggio – approach to the creation of the environment in local communities of ukraine / *Territory of innovations: best practices for sustainable development at the local level. Part 1: digest of analytical stage of international scientific and educational project Collective Monograph* Sc. ed. V. Omelianenko, O. Prokopenko, T. Tirto. Tallinn: Teadmus, 2022. P. 50-74.

8. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт : альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ “ЛПКС” ЛТД, 2020. 148 с.

ШЛЯХИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Вікторія Нехаєва, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л.Крутій, доктор педагогічних наук, професор кафедри
дошкільної освіти МДУ*

WAYS OF INTRODUCING DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

*Victoriia Nekhaieva, graduate of the second year of the second (master's) level of
higher education, educational program «Preschool education. Inclusion»,
Mariupol State University, Kyiv*

***Анотація.** У статті досліджено особливості шляхів запровадження цифрових технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти. Використання цифрових технологій в освітньому процесі дозволить зробити заняття більш цікавими та захоплюючими, що сприятиме кращому засвоєнню знань. Вміння використовувати цифрові технології стає все більш важливим для успішного навчання, роботи та особистого життя. Тому важливо вже з дошкільного віку давати дітям можливість розвивати цю компетентність*

***Ключові слова:** творчість, здібності, творчі здібності, творча діяльність, цифрові технології.*

***Abstract.** The article examines the peculiarities of the way of introducing digital technologies into the educational process of preschool education institutions. The use of digital technologies in the educational process will allow them to make classes more interesting and exciting, which will contribute to better assimilation of knowledge. The ability to use digital technologies is becoming increasingly important for successful*

studies, work and personal life. Therefore, it is important to give children the opportunity to develop this competence from an early age.

Key words: *creativity, abilities, creative abilities, creative activity, digital technologies.*

Сучасний світ швидко розвивається і цифрові технології є невід'ємною його частиною. Зміни, що відбуваються в суспільстві, визначають нові підходи до розвитку системи освіти. Цифрові технології швидко інтегруються в освітні простори закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), відкривають нові можливості педагогам для ефективної організації взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Так, І. Колеснікова, О. Орлова зазначають, що цифровізація набуває глобальних масштабів. Якісні зміни змісту, структури освітнього процесу, упровадження дистанційних технологій характеризують сучасний етап розвитку дошкільної освіти. У зв'язку з цим проблема вивчення потенціалу цифрових технологій та можливостей їх використання в ЗДО стає все більш актуальною [6]. Сучасний ЗДО – це не просто місце для догляду за дітьми, а освітній простір, де кожна дитина має можливість розвиватися, вчитися і пізнавати світ.

Однією з проблем розвитку сучасної дошкільної освіти є проблема оновлення професійних умінь педагога. Вже не достатньо вміти скопіювати текст і форматувати його, вставляти в текст малюнок або таблицю тощо. Фахівцю необхідно уявляти інформаційний світ у всьому різноманітті та розвивати цифрову компетентність в аспекті організації освітньої взаємодії з сучасним поколінням дошкільників. Так, А. Фамілярська зазначає, що вирішення цих завдань неможливе без актуалізації та перегляду всіх напрямів роботи педагога закладу дошкільної освіти в контексті інформатизації [10].

У Законі України «Про дошкільну освіту» [3], Базовому компоненті дошкільної освіти [1] визначено, що «відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості його членів, їхньої ініціативи, тих умов, що створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості. Пошук шляхів та створення умов для актуалізації творчості кожного дошкільника є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти» [1, с. 12].

Дошкільний вік – це важливий етап для формування цифрової компетентності, яку можна визначити як нову форму грамотності, що стає у XXI столітті необхідним компонентом будь-якого процесу життєдіяльності. Цифрові технології відіграють важливу роль у розвитку та підвищенні якості сучасної дошкільної освіти, як стверджують науковці [6].

Актуальність проблеми полягає в тому, що діти, які зараз ходять до дитячого садка, житимуть і працюватимуть в епоху стрімкого розвитку цифрових технологій. Тому їм вже з дошкільного віку важливо знайомитися з основами цифрової грамотності та вчитися використовувати цифрові інструменти для навчання та саморозвитку. Сучасні діти оточені девайсами та мультимедійним контентом. Їх цікавлять інтерактивні та динамічні способи отримання інформації. Використання цифрових технологій в освітньому процесі дозволить зробити заняття більш цікавими та захоплюючими, що сприятиме

кращому засвоєнню знань. Уміння використовувати цифрові технології є все більш важливим для успішного навчання, роботи та особистого життя. Тому важливо давати дітям можливість розвивати цю компетентність [7].

Отже, важливим завданням закладу дошкільної освіти є забезпечення гармонійного розвитку дитини, вміння вчитися, критично мислити, вирішувати проблеми, спілкуватися, бути креативним та співпрацювати [2]. Сучасні заклади дошкільної освіти все більше уваги приділяють індивідуальному підходу до кожної дитини, враховуючи її особливості та темпи розвитку. Використовуються різноманітні методики та технології навчання, що дозволяють зробити освітній процес цікавим та ефективним.

Ефективним засобом розвитку дитини є цифрові технології. На нашу думку, саме вони сприяють інтенсифікації освітнього процесу з дітьми старшого дошкільного віку, розвитку творчих здібностей, підвищенню їхньої мотивації до навчання, з їх допомогою діти навчаються аналізувати інформацію, робити висновки, вирішувати проблеми. *Метою використання цифрових технологій в закладі дошкільної освіти є створення педагогами власних мультимедійних продуктів, використання онлайн-бібліотек, методичних порталів та інших ресурсів* для пошуку матеріалів для занять, враховуючи особливості та потреби кожної дитини, організовуючи освітній процес з урахуванням її індивідуального темпу та стилю навчання.

На думку К. Крутій, О. Голюк та інших дослідників, *використання педагогами цифрових технологій в закладі дошкільної освіти дає змогу:*

- подавати інформацію швидше, ніж при використанні звичайних засобів навчання;
- підвищити ефективність сприйняття матеріалу за рахунок більшої кількості ілюстративних матеріалів;
- прискорити хід заняття, що сприятиме швидшому засвоєнню інформації і даних, розвитку пам'яті, уваги, творчих здібностей дітей;
- оптимізувати роботу з дітьми, які мають обмежені фізичні можливості [8].

Завдяки використанню цифрових технологій у дітей старшого дошкільного віку *формується:* креативність; критичне мислення та здатність розв'язання проблем; комунікативні навички; допитливість; логічне мислення; творчість; цифрова грамотність.

Роль цифрових технологій у розвитку творчих здібностей: цифрові технології надають дітям можливість задуматися та висловити свої творчі ідеї з використанням цифрових інструментів. Вони відкриваються перед дошкільниками безмежні можливості для самовираження та експериментування [8; 9]. Назвемо *шляхи запровадження цифрових технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти.*

Ігрові додатки та програми: різноманітні навчальні ігри допомагають розвивати логічне мислення, увагу та творчість.

Експерименти та дослідження: застосування цифрових технологій для вивчення природних явищ чи експериментів може розширити межі того, що доступно дошкільникам.

Творчість у мультимедіа: використання простих інструментів для малювання, анімації чи музичного створення дозволяє дітям виражати свою творчість у цифровому форматі [4].

Підтримка креативності через віддалені програми: мультимедійні програми дозволяють створювати художні твори та розвивати свої творчі навички в галузі мистецтва, музики та відео.

Віртуальні творчі заняття: організація онлайн-зустрічей, під час яких діти можуть разом творити, малювати або навіть створювати різні роботи.

Віртуальні експерименти: застосування онлайн-ресурсів для проведення простих хімічних, фізичних чи біологічних експериментів у домашніх умовах під наглядом батьків чи вихователів.

Музичні онлайн-заняття: організація віртуальних занять з музики, де діти можуть вивчати різні музичні інструменти, створювати свою музику чи виконувати віртуальні ансамблі.

Віртуальні виставки малюнків і творчих робіт: створення онлайн-платформи для виставки творчих досягнень дітей.

Гра та навчання через інтерактивні додатки: використовувати інтерактивні додатки, які дозволяють дітям вивчити базові навички, такі як літери, числа та кольори. Спрямовувати їх на самостійне вивчення, дозволяючи їм обирати теми, які їх цікавлять.

Електронні завдання і головоломки: використання онлайн-ресурсів для створення різних головоломок та завдань, які розвивають логічне мислення та проблемне мислення.

Віртуальні екскурсії та дослідження: залучайте дітей до вивчення світу через віртуальні екскурсії та дослідження. Для ефективного розвитку творчих здібностей важливо оцінювати та відстежувати прогрес дітей, щоб адаптувати навчання до їхніх потреб.

Спостереження: вивчення реакції дитини на нові враження та активності. Чи проявляє вона інтерес до різних видів творчості? Спостереження за здатністю дитини самостійно запускати та реалізовувати творчі ідеї.

Оцінювання: розроблення критеріїв для оцінювання творчих завдань, враховуючи різноманітні аспекти творчості. Визначення стандартів творчих здібностей для дітей конкретного віку та відповідність цим стандартам.

Співпраця з батьками та педагогами: регулярні бесіди та зустрічі з батьками та педагогами для обговорення та оцінки творчих досягнень дитини.

Рекомендації та розвиток: надання порад та рекомендацій для подальшого розвитку творчих здібностей.

Цифрові технології стали потужним ресурсом професійного розвитку педагогів, забезпечуючи їм швидку адаптацію до сучасних умов існування в інформаційному суспільстві, розширення комунікаційних можливостей, самореалізацію, збагачення професійного досвіду зазначають І. Колеснікова, О. Орлова [6].

Існує кілька напрямків використання цифрових технологій у ЗДО: ігрова діяльність, творчість, дозвілля та освітній процес. Зазначені напрями унаочнено на мал. 1.



Рис. 1. Напрямки використання цифрових технологій у закладі дошкільної освіти

Крім того, виокремлюється декілька моделей використання цифрових технологій:

- візуальна (презентації, мультимедіа),
- ігрова (навчальні ігри та інтерактивні іграшки),
- методична (дидактичні матеріали),
- підготовча (матеріали для проведення занять, наприклад шаблони, що роздруковуються),
- діагностична,
- інформаційна та комунікаційна моделі.

Зазначимо, що педагогічно обґрунтоване використання сучасних цифрових технологій і традиційних методів навчання забезпечує умови для формування у дітей цілісної картини світу та є важливою метою інтеграції в дошкільлі.

Інтеграція в дошкільній освіті допомагає розвивати вміння отримувати, аналізувати і правильно застосовувати необхідну інформацію тощо. Однак, захопливими для дошкільнят є заняття з використанням цифрових технологій, які доповнюють сучасне навчання та виховання як в сім'ї, так і в закладі дошкільної освіти. Значущою складовою роботи педагога закладу дошкільної освіти є використання сучасних цифрових засобів та технологій (за Л. Фамілярською) [10].

На основі здійсненого нами дослідження з'ясовано, що найменше використовують цифрові технології педагоги, які працюють у сільській місцевості та зі стажем педагогічної діяльності більше 30 років. Основною причиною респонденти називають відсутність навичок роботи з технологіями та нестабільність інтернет зв'язку.

Зазначимо, що пристрої, які сучасні діти використовують для ігор і розваг, можна застосовувати як потужний навчальний інструмент, спрямований на розвиток аналітичного мислення, просторової уяви, соціалізації. В сучасних закладах дошкільної освіти активно використовуються сенсорні дошки, для організації занять і гурткової роботи з дітьми.

Пристрої з сенсорними екранами цікаві для дошкільнят так, як дозволяють дотиком до сенсорного екрану легко активізувати їх пізнавальну активність. Робота з сенсорними пристроями надає відчуття, що все виходить. Миттєво реагуючий на дотик пристрій одразу зацікавлює дитину та викликає позитивні емоції, допитливість та бажання досліджувати далі. Реальність – це все те, що може відбутися з нами насправді у свідомому стані. А от віртуальна реальність (VR) – ілюзія реальності, створена за допомогою комп'ютерних систем, які забезпечують зорові, звукові та інші відчуття.

Наразі справжнім трендом сучасності є доповнена реальність (або AR – розширена реальність) – доповнення фізичного світу за допомогою цифрових даних в режимі реального часу. Це фактично технологія накладання віртуальної реальності на об'єкти фізичного світу. Доповнена реальність розширює наше світосприйняття.

Є безліч програм для роботи з доповненою реальністю (програма «ARTIVIVE»), за допомогою якої можна побачити безліч ефектів доповненої реальності й легко створити власні.

Приклад створеного нами завдання подано на рис. 2.

Для того, щоб побачити доповнену реальність потрібно встановити додаток на телефон і за допомогою сканеру з додатку побачити доповнення.

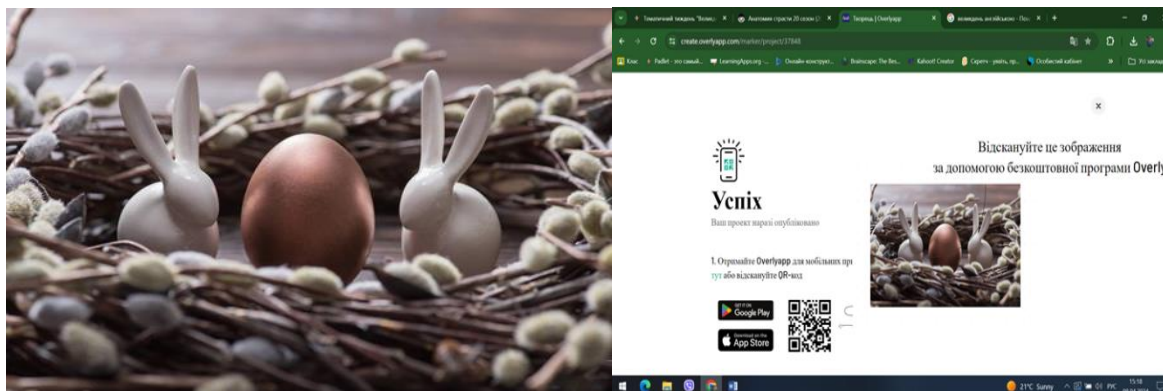


Рис. 2. Приклад ігрового завдання

Найпоширенішим цифровим інструментом, що використовується у роботі педагогічного працівника закладу дошкільної освіти є презентація, створена в Microsoft PowerPoint. Заняття з мультимедійною підтримкою являє собою одночасно наочний посібник і демонстраційний матеріал, що створює можливості для емоційного посилення заняття, розумового розвитку, підтримки дитячої творчості в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти. Так, запропоноване завдання з використанням цифрових засобів та технологій вимагає від дитини усвідомлення сутності завдання (гри) та алгоритму його виконання.

Особливістю створення завдань для дітей дошкільного віку є поступове ускладнення сюжету завдання в ігровій формі, з використанням малюнків (символів), який проживає дитина, а навчальна програма «вбудовується» в завдання (гру). Набутий ігровий досвід дошкільнята можуть застосовувати для виконання різних завдань, приклад завдання створеного для вихованців ЗДО під час проведення заходу у закладі ясла-садок № 52 «Райдуга» м. Бахмут представлено на (рис. 3).

Також, обов'язковим елементом навчального чи виховного завдання (гри) є наявність викликів, дій та реакцій, які призводять до набуття конкретної навички та досягнення більш високого рівня засвоєння програмного навчального матеріалу. Наприклад, перехід на новий рівень або отримання винагороди (бонусу).

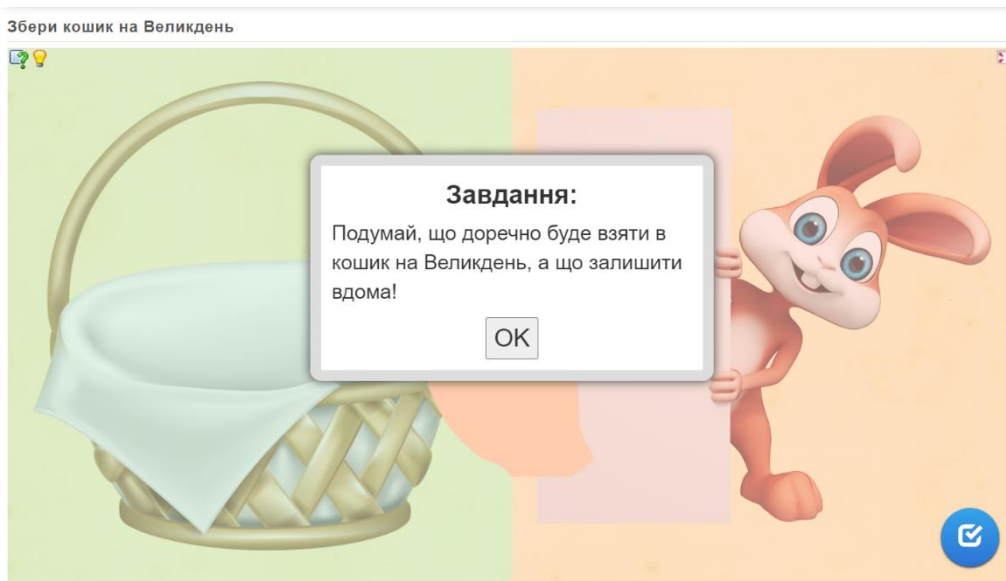


Рис. 3. Приклад ігрового завдання

На заняттях з фізичної культури та музичного мистецтва педагоги також використовували можливості цифрових технологій. Склали завдання-пазл коли дитині потрібно повторити дію, яку побачить на складеному з частин пазла малюнку або назвати музичний інструмент (рис. 4).

Для створення ігрових та навчальних завдань використовувався сервіс Jigsaw Planet з метою спрямування дошкільнят на опанування необхідними вміннями та навичками. Створення авторських завдань потребує реєстрації. Водночас, без реєстрації є можливість використовувати ігрові завдання створені іншими користувачами.

Інтеграція можливостей цифрових технологій та засобів у роботу педагогів ЗДО створює умови для комплексного розвитку навичок соціальної взаємодії, пізнавальної сфери, зорово-моторної координації, рухової активності. Відтак, дошкільнята навчаються мислити, сприймати цілісно навколишній світ, орієнтуватися в просторі і часі, опановувати мову тощо. Водночас, потребують детального розгляду з батьками дошкільнят питання впливу негативного контенту на дошкільнят, використання цифрових технологій з дітьми з

особливими освітніми потребами зазначає Л. Фамілярська [10].

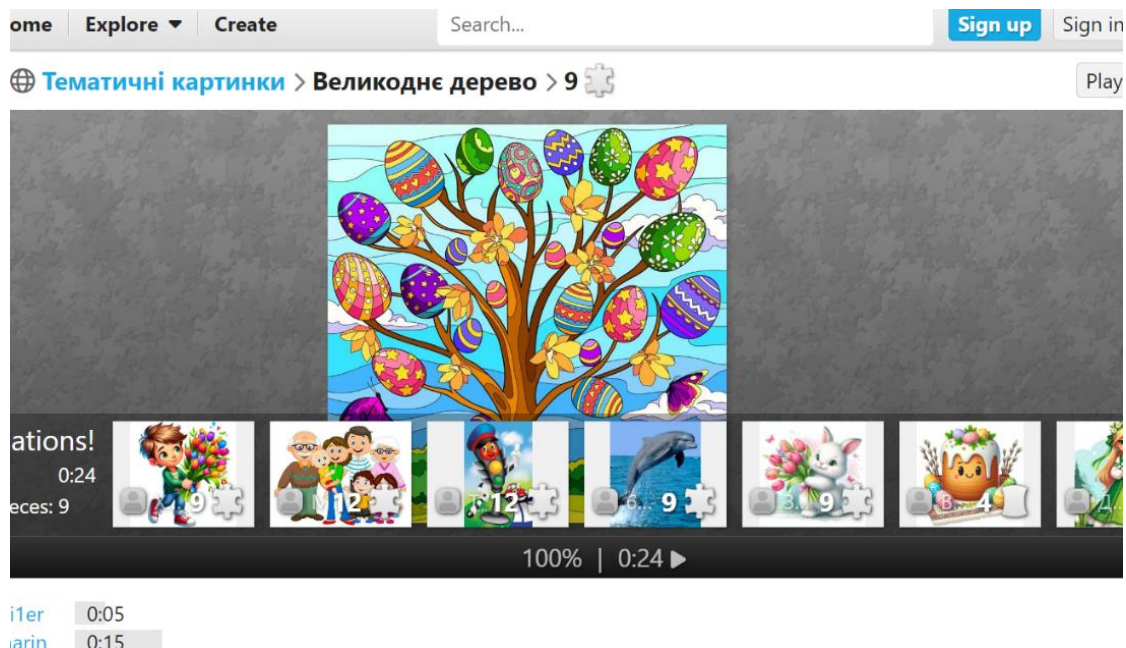


Рис. 4. Приклад ігрового завдання

Отже, інтеграція можливостей цифрових технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти дозволяє цілісно та цікаво для сучасних дітей представляти інформацію з різних освітніх галузей, видів діяльності в процесі реалізації вимог Базового компонента дошкільної освіти для забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту. Значущість організації такого навчання (розвиток творчих здібностей, пізнавальна та рухова активність дошкільників, мовленнєвий розвиток) пов'язана з тим, що діти залучаються в освітній, безпечний та розвиваючий контент, у них формується цілісна картина оточуючого світу, збагачується уявлення про різні аспекти реального життя в умовах цифрового суспільства [10].

Дослідження, присвячені запровадженню цифрових технологій в дошкільній освіті, демонструють як значний потенціал цих інструментів, так і ряд викликів. Отримані дані дозволяють виділити кілька ключових аспектів:

Позитивні ефекти: підвищення зацікавленості дітей: інтерактивні ігри, анімація та мультимедіа роблять навчання більш привабливим та ефективним.

Розвиток когнітивних навичок: цифрові технології стимулюють логічне мислення, пам'ять, увагу та творчість.

Індивідуалізація навчання: можливість адаптувати навчальний процес до потреб кожної дитини.

Розширення доступу до освіти: онлайн-платформи та мобільні додатки дозволяють дітям навчатися в будь-який час і в будь-якому місці.

Створення сприятливого освітнього середовища: цифрові інструменти можуть бути використані для створення більш динамічного та інтерактивного навчального середовища.

Виклики та обмеження: недостатня кількість технічних засобів: не всі заклади мають необхідне обладнання та програмне забезпечення.

Відсутність належної підготовки педагогів: вихователям потрібні знання та навички для ефективного використання цифрових технологій.

Ризики для здоров'я: тривале використання девайсів може негативно вплинути на зір, поставу та психологічний стан дітей.

Проблема доступу до Інтернету: не всі сім'ї мають можливість забезпечити своїм дітям постійний доступ до Інтернету.

Питання безпеки в мережі: необхідно вживати заходів для захисту дітей від шкідливого контенту та кібербулінгу.

Висновки. Світ, в якому розвивається сучасний дошкільник, докорінно відрізняється від того, в якому вирости його батьки. Цифрові технології можуть стати потужним інструментом для розвитку дошкільної освіти. Однак, для досягнення максимального ефекту необхідно враховувати як їх потенціал, так і можливі ризики. Системний підхід, професійна підготовка педагогів та співпраця всіх учасників освітнього процесу є ключовими факторами успішного впровадження цифрових технологій в дошкільних закладах.

Отже, швидкий розвиток і розповсюдження цифрових технологій і засобів обумовлюють доступність реального їх використання педагогічними працівниками ЗДО, відкриваючи перед фахівцем якісно нові шляхи подальшого професійного вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: «Видавництво Світич». 2021. С. 15-18.
2. Ємчик О. Г. Поняття та компоненти комп'ютерної грамотності дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2020. Вип. 70. Т. 1. С. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-1.14>
3. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 12.10.2024)
4. Забродіна Н. А. Особливості розвитку розумових процесів у дітей старшого дошкільного віку. *Культура та освіта*. 2014. № 11. С. 112.
5. Кабусь Н. Д. Впровадження ІКТ в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів. *Дошкільне виховання*. 2016. С. 120–129.
6. Колеснікова І.В., Орлова О.А., Цифровізація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. № 50. Том 2. 2022.
7. Ночвінова О. Комп'ютер для дошкільників: забаганка чи потреба часу? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 12. С.15-17.
8. Holiuk O., Kruty K., Desnova I., Blashkova O. & Korylchuk N. Problems and Prospects of Formation of Digital Competence of Future Scientific and Pedagogical Workers of Higher Education Institutions Through Gamification: Opportunities Kahoot, Quizlet in the European Union / *Journal of Curriculum and Teaching*, 2022. Vol. 11, No. 4. P. 108-119. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol11.6827>
9. Kruty K., Holiuk O., Desnova I., Shykyrynska O. Formation of Digital Competence of Students of Pedagogical Institutions of Higher Education in Ukraine in the Post-COVID Space. University and institutional scientific research: *Collective monograph*. 2022. 245-261. <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:1621278>
10. Фамілярська Л. Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 11.

РОЛЬ ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ В РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лариса Подрезенко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Дошкільна освіта»

*Науковий керівник: К.Л.Крутії, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти МДУ*

THE ROLE OF CHILDREN'S FOLKLORE IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Larysa Podrezenko, master's student in «Elementary Education. Inklusion»

Анотація. У статті розглядаються основи впливу дитячого фольклору на розвиток музичних здібностей дітей старшого дошкільного віку, аналізується вплив народних пісень, казок та ігор на розвиток мовлення, соціалізації, творчості та емоційності дитини.

Ключові слова: дитячий фольклор, музика, культура, пісня, народна творчість.

Abstract. The article deals with the basis of the influence of children's folklore on the development of musical abilities. It is analyzed how folk songs, fairy tales and games contribute to emotional development, development of speech, socialization, and creativity.

Key words: children's folklore, music, culture, song, folk creativity.

Фольклор (з англ. folk – народ, lore – наука) – народна мудрість, усна народна творчість. Це – найбільше духовне багатство народу, скарбниця його традицій і звичаїв, у якій відображені бачення навколишнього світу, подій, що відбувалися упродовж віків. Дитячий фольклор – найцікавіший, найдоступніший, багатофункціональний матеріал для виховання дошкільників, суть якого полягає в наданні дитині перших знань про оточуюче середовище, передачі суспільних моральних цінностей і культури свого народу. За своєю сутністю дитячий фольклор скерований на вдосконалення потреб дитини у спілкуванні з батьками, ровесниками, іншими людьми, на саморозвиток та виховання, набуття практичного життєвого досвіду особистості.

Оскільки дитячий фольклор є поліфункціональним, він або свідомо передається від дорослих дітям, або засвоюється в дитячому середовищі стихійно. Тому до цього часу немає єдиної чіткої жанрової класифікації дитячих творів. Найприйнятнішою вважається така:

– зразки усної народної словесності, створені дорослими для дітей: колискові пісні, утішки, пестушки, чукикалки, небилиці (перевертні), безкінечні казочки, скоромовки тощо;

– твори, які перейшли до дитячого фольклору із загального народнопоетичного набутку: казки, обрядові пісні (заклички, примовки, колядки, щедрівки, гаївки, веснянки), загадки, приказки, прислів'я тощо;

– зразки усної творчості, які виникли і функціонують у дитячому

середовищі: ігрові пісні, лічилки, жарти, мирилки, дражнилки, безконечники-«нескінчухи», кричалки та інший «віршований галас» (Т. Полковенко).

Потрібно зазначити, що дитячий фольклор – це не просто сукупність пісень, казок та ігор, які передаються з покоління в покоління, це живий, динамічний феномен, який відіграє ключове значення у розвитку дитини, формуванні її особистості та музичних здібностей. Казки та легенди розширюють словниковий запас дітей, вчать правильно вживати мовленнєві засоби, розвивають мовленнєву пам'ять та увагу. Загадки та скоромовки сприяють розвитку фонематичного слуху та артикуляції звуків, розвивають швидкість мовлення та вміння легко виражати свої думки. Участь у фольклорних іграх та виконання народних пісень також сприяють розвитку мовлення дитини. Ці фольклорні засоби навчають дітей чітко та виразно вимовляти слова, розвивають музичний слух та відчуття ритму.

Історично музика використовувалася як засіб для навчання та розвитку. Музика завжди допомагала людям розповідати, запам'ятовувати та передавати одне одному різноманітні історії, події тощо. В давнину ці процеси супроводжувались грою на примітивних духових, струнних та ударних інструментах. Барди співали про національних героїв середньовіччя, таким чином повідомляючи своїм співвітчизникам про останні події. Сьогодні музика використовується для полегшення здобуття знань про себе, інших і світ в цілому [3, с. 115]. Сила музики перевершує просте задоволення, оскільки вона має сильні біологічні корені, допомагає мозку зростати й інтегрувати дві півкулі, а також відіграє важливу роль у неврологічному розвитку дитини.

Наукова література підтверджує, що музика є частиною біологічної спадщини людини. Певні відкриття та спостереження підтверджують цю наукову гіпотезу. По-перше, у тварин є фундаментальні можливості в музиці. Наприклад, мавпи можуть мислити в термінах музичних абстракцій, таких як фундаментальна частота гармонійного ряду. По-друге, музичні поведінки є універсальними, тому що музика поширена в різних культурах світу. Батьки та родичі спілкуються з немовлятами через колискові, забавлянки та музичне балакання [3, с. 116].

Музичні поведінки часто проявляються на початкових етапах життя до того, як культурні чинники впливають і змінюють поведінку. Дослідження показують, що немовлята мають музичні здібності. Наприклад, вони можуть розрізняти звучання двох нот, запам'ятовувати контур або висоту мелодій, ментально сегментувати тривалі мелодії на менші фрази і розуміти ритм.

Було доведено, що музична освіта підтримує когнітивні процеси та академічну успішність в інших дисциплінах. Наприклад, якісне музичне навчання корелює з кращою успішністю в англійській мові та математиці, що вказує на те, що музика може значно підвищити академічні досягнення.

Музичне навчання та освіта також приносять значні соціально-емоційні переваги, включаючи розвиток емпатії, командної роботи, соціального ставлення та самооцінки. Крім того, музика може допомогти зменшити негативну поведінку та певні стани людини, такі як депресія, тривога та агресія. Ці висновки свідчать про те, що музика, зокрема музичні елементи дитячого фольклору, відіграє

вирішальну роль у соціально-емоційному розвитку дітей.

Систематичний огляд підкреслив позитивний вплив музики на емоції дітей, припускаючи, що вона сприяє збільшенню емоційного інтелекту дитини, покращенню академічної успішності та розвитку соціальних навичок. Здатність музики покращувати дедуктивне мислення та творчі здібності, підкреслює важливість включення даного предмету в освітні умови [8, с. 129].

О. Поліщук та Г. Шуль зосереджуються на потенціалі українського фольклору у розвитку музичних здібностей дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, вказуючи на те, що фольклорні мотиви та пісні можуть стати важливим інструментом для виховання музичності у дітей. Фольклорні засоби допомагають дітям краще розуміти музичні концепції, такі як мелодія, ритм, темп, динаміка та інші, через їхнє навчання та виконання [1, с. 192]. Фольклорні пісні часто мають прості мелодії та текст, що дозволяє дітям легше їх сприймати та запам'ятовувати. Вони також допомагають розвивати музичний слух, так як багато фольклорних мотивів мають характерні мелодійні обертання та ритмічні схеми.

Зокрема, К. Орф, видатний німецький композитор і педагог, вважав, що в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці найкраще звертатися до найдавніших мовленнєвих форм, які духовно відповідають раннім етапам розвитку свідомості дитини. Він вважав, що не можна виховати особистість на випадковому матеріалі. Найкращим для виховання дітей цього віку є народна словесна творчість: колискові пісні, лічилки, дражнилки, скоромовки, заклички, приказки, колядки, щедрівки, веснянки тощо. При їх виконанні діти самі можуть легко створювати найпростіші мелодії, що активізують музичне мислення, а обрядові тексти фольклорного матеріалу викликають посилену роботу уяви дітей.

Дитячий фольклор з його повторюваними мелодіями та ритмами служить ефективним інструментом для навчання ритму, часу та розпізнавання мелодії. Народні пісні та ігри сприяють розумінню музичних понять у ігровій та захоплюючій формі, а також підтримують пам'ять, концентрацію та мовленнєві навички. Фольклор сприяє емоційному вираженню та регуляції, надаючи дітям середовище для дослідження та вираження своїх почуттів [9, с. 58].

Дитячий фольклор служить підґрунтям для культурної спадщини, що містить мелодії, ритми та мови, які зберігалися поколіннями. Прості мелодії та ритми, які можна знайти в дитячих піснях та іграх, ідеально підходять для того, щоб познайомити дітей зі світом музики. Ці елементи закладають основу для більш просунутих музичних концепцій. Залучення до фольклору допомагає дітям розвивати слух до різних музичних тонів і ритмів, покращуючи їх загальне музичне сприйняття. Римовані ігри та пісні з сильним ритмом сприяють розвитку синхронізації та ритму, ключових компонентів музичної освіти. Спів і слухання народних пісень дозволяє дітям розпізнавати та відтворювати мелодії, сприяючи ранньому відчуттю висоти та мелодії [10].

А. Шарова розглядає роль дидактичних ігор у розвитку творчих здібностей дітей. Авторка підкреслює важливість ігрового підходу у вихованні дитячої творчості, що може бути підкріплено фольклорними елементами. Дидактичні

ігри є важливим засобом у розвитку творчих здібностей, оскільки вони сприяють активній участі дітей у навчальному процесі та стимулюють їхню творчу активність. Використання фольклорних елементів у дидактичних іграх може значно підсилити їхню ефективність [2, с. 117]. Фольклорні елементи, такі як народні казки, загадки, легенди та пісні, можуть стати основою для створення цікавих ігор, що сприяють розвитку уяви, креативності та логічного мислення у дітей. Наприклад, гра-вікторина з загадками може допомогти розвивати логічне мислення та мовленнєві навички, а рольові ігри на основі казок можуть сприяти розвитку уяви та емоційної інтелігенції. Фольклорні ігри допомагають дітям краще зрозуміти та оцінити свою культурну спадщину, виховуючи в них повагу до традицій та історії свого народу. Такий підхід також сприяє формуванню патріотичних почуттів та національної самосвідомості.

Вивчення пісень і віршів покращує пам'ять і концентрацію, оскільки діти повинні запам'ятовувати тексти пісень і мелодії. Групова діяльність із залученням фольклору заохочує співпрацю та соціальну взаємодію, важливі аспекти музичного виконання. Щоб забезпечити широкий розвиток музичних навичок, дуже важливо познайомити дітей з широким спектром пісень та ігор, у тому числі пісень різних культур і мов. Слід заохочувати дітей до активної участі, співаючи, плескаючи в долоні та рухаючись під музику [6, с. 501]. Ефективність, навіть у невимушеній обстановці, підвищує впевненість і сприяє навчанню. Хоча фольклор забезпечує природний і приємний вступ до музики, в ідеалі його слід доповнювати формальною музичною освітою, коли діти ростуть. Залучення сімей до музичної діяльності, що ґрунтується на фольклорі, зміцнює зв'язки та забезпечує збереження та продовження цих цінних культурних традицій.

Ритмічність і повторюваність рим робить їх захоплюючими для дітей. Вони грають зі звуками та вводять поняття фонетичного сприйняття. Це ігрове спілкування зі словами покращує лінгвістичні навички та заохочує дітей досліджувати мову творчо. Загадки спонукають дітей мислити нестандартно, використовуючи мову для вирішення проблем. Це стимулює критичне мислення та навички вирішення проблем, важливі компоненти творчого мислення. Дитячі пісні часто залишають простір для імпровізації, дозволяючи дітям вигадувати власні вірші або змінювати мелодії. Діти дізнаються, що експериментувати – це нормально і що може бути кілька правильних відповідей або способів підходу до проблеми [3, с. 195]. За допомогою імпровізації діти висловлюють свої думки та почуття в безпечному та сприятливому середовищі, що має вирішальне значення для емоційного та творчого розвитку.

Народні казки часто служать скелетом для оповідання, на якому діти можуть будувати, змінюючи елементи, винаходячи нових персонажів або створюючи альтернативні закінчення. Цей процес розвиває уяву та демонструє силу творчості у формуванні оповідей. Завдяки творчому процесу залучення до фольклорних історій діти також дізнаються про культурну ідентичність, моральні цінності та складність людських емоцій і стосунків. Діти часто використовують фольклор як фон для розіграшу, беручи на себе ролі героїв, лиходіїв або магичних істот. Цей вид творчої гри є потужною формою творчості, що дозволяє дітям досліджувати різні точки зору та сценарії у творчій і часто спонтанній спосіб [6,

с. 498]. Багато фізичних ігор, які походять із фольклору (наприклад, ігри в класики або теги), заохочують дітей взаємодіяти з навколишнім середовищем винахідливими способами, сприяючи розвитку фізичної спритності разом із творчим вирішенням проблем. Через фольклор діти дізнаються про персонажів, символи та історії, які є значущими для їхньої культури, сприяючи розвитку сильної культурної ідентичності. Фольклор знайомить дітей із традиціями та звичаями своєї країни, дозволяючи їм зрозуміти та оцінити ритуали та свята, унікальні для їхньої культури.

Багато народних казок і пісень мають історичні елементи, що дає дітям зрозуміти минуле їхньої країни, боротьбу та тріумфи їхніх предків та еволюцію їхнього суспільства. Фольклор часто вшановує історичних діячів або легендарних героїв, викликаючи у дітей почуття гордості та причетності. Заняття з народними піснями та танцями знайомлять дітей із традиційною музикою їхньої культури, яка може стати основою їхніх музичних смаків. Вивчення фольклору з різних регіонів своєї країни або з усього світу може розширити музичні уподобання дітей, сприяючи повазі до різноманітності музики. Участь у співі народних пісень або виконанні народних танців може покращити музичні здібності дітей, зокрема ритм, розпізнавання мелодії та координацію [4].

Виховання культурної свідомості через дитячий фольклор – це багатогранний процес, який не лише пов'язує дітей з національною культурою, традиціями та історією, але й відіграє значну роль у формуванні їхніх музичних уподобань та інтересів. Охоплюючи багатий гобелен історій, пісень і танців, які складають їхню культурну спадщину, діти можуть розвинути глибше розуміння себе та свого місця у суспільстві, виховуючи все життя цінування мистецтва та сильне почуття культурної ідентичності.

Музичні виступи вимагають від дітей тісної співпраці, слухання один одного та адаптації їхньої гри, щоб синхронізуватися з однолітками. Виконання музичного твору для аудиторії покращує навички командної роботи, формує почуття спільності серед учасників і, в цілому, виховує відчуття спільної мети. Досягнення цієї мети разом може зміцнити зв'язки між дітьми, даючи їм почуття колективної гордості та досягнення [8, с. 131].

Музичні виступи часто вимагають вербального планування та координації, що може покращити навички вербального спілкування дітей. Крім того, значна частина спілкування під час виступу є невербальною (наприклад, репліки, вираз обличчя, мова тіла), що може покращити їхню здатність розуміти та використовувати невербальні сигнали в спілкуванні. Грати музику разом з іншими вимагає уважного слухання – не лише власного інструменту, а й ансамблю в цілому. Таке уважне слухання робить дітей більш уважними та чуйними комунікаторами. Виконання музики дозволяє дітям виражати себе в безпечному та сприятливому середовищі. Це може зміцнити впевненість у їхній здатності виражати свої думки та почуття як за допомогою музики, так і під час повсякденного спілкування.

Для заохочення музичної соціальної взаємодії слід записувати дітей на групові заняття або в місцеві музичні гуртки. Це надає їм регулярні можливості грати з іншими та налагоджувати соціальні зв'язки. Потрібно заохочувати участь

дітей у оркестрах, хорах або музичному театрі, які пропонують дітям структуроване середовище для розвитку музичних і соціальних навичок. Чудовою нагодою для дітей познайомитися з однолітками зі схожими інтересами та взяти участь у груповій музичній діяльності можуть бути також музичні табори та семінари [5, с. 259]. Організація сімейних музичних вечорів, де всі разом співають або грають на інструментах – це не лише зміцнює сімейні зв'язки, але й моделює соціальну музичну взаємодію дітей. Заохочення дітей брати участь у громадських виставах, наприклад, на місцевих фестивалях або в будинках для людей похилого віку допомагає їм зрозуміти радість ділитися музикою з іншими та вплив, який вона може мати на спільноту.

Завдяки знайомству з різними видами народної музики та пісень діти починають розвивати свої музичні смаки. Вони дізнаються, що їм подобається, а що не подобається, які жанри їм подобаються та які аспекти музики їх цікавлять. Дитячий фольклор дозволяє не лише виражати культурну та суспільну ідентичність, але й заохочує індивідуальну творчість. Діти часто адаптують пісні, створюють власні версії історій або винаходять нові ігри, висловлюючи таким чином свої унікальні точки зору та вподобання [7, с. 159].

Повторюваний і спільний характер народної музики дає дітям можливість практикувати та вдосконалювати свої музичні навички. Цей ранній досвід сприяє їхній впевненості та компетентності у виконанні музики. Ритми, мелодії та способи вираження дитячого фольклору можуть вплинути на майбутній стиль виконання дитини. Базовий досвід спілкування з музикою в спільній та неформальній обстановці може призвести до переваги спільних та імпровізаційних стилів музикування.

Дитячий фольклор – це не просто збірка пісень та ігор, це життєво важливий інструмент для передачі культури та індивідуального вираження, який відіграє важливу роль у формуванні музичної ідентичності дитини. Займаючись фольклором, діти пізнають свою культурну спадщину, розвивають музичні смаки, починають музично виражати себе. Цей ранній досвід закладає основу для стосунків із музикою на все життя, впливаючи на їхні уподобання, творчість і стиль виконання.

Дитячий фольклор пронизаний ритмами, мелодіями та оповіданнями історичної подорожі культури. Народні пісні та оповідання є вмістилищем мови, емоцій і суспільних цінностей. Вони пропонують дітям різноманітну палітру словесної та музичної виразності. Фантастичні елементи, поширені у фольклорі, розпалюють уяву, заохочуючи дітей створювати власні музичні вирази та історії. Повторюваність і різноманітність народних пісень спонукає до імпровізації, ключової навички музичної творчості та розвитку [3, с. 116].

Кроки до створення платформи музичного розвитку включають збір вичерпної колекції дитячого фольклору з різних культур, зосередивши увагу на піснях, віршиках і музичних оповіданнях; залучення до спільнот, щоб зрозуміти контекст, значення та використання цих фольклорних елементів; розробка навчальної програми, яка інтегрує фольклор у музичну освіту, наголошуючи на активній участі, творчості та культурному оцінюванні; підготовка педагогів знаннями та навичками для ефективного використання фольклору у викладанні

музики; розробка онлайн- та офлайн-платформи, де діти зможуть досліджувати, ділитися та створювати музику на основі фольклору; включення цифрових інструментів та програм, які дозволяють створювати творчі музичні композиції, співпрацювати та виступати.

Розвиваючи дитячий музичний розвиток на багатому ґрунті фольклору, ми не лише зберігаємо та поширюємо культурну спадщину, але й виховуємо нове покоління музикантів, які глибоко пов'язані зі своїм корінням, але здатні до інновацій та творчості [3, с. 115]. Такий підхід може призвести до відкриття нових музичних жанрів, відродження забутих мелодій і народження глобальних музичних діалогів, які з'єднують культури та спільноти.

Підсумовуючи, вивчення дитячого фольклору – це більше, ніж академічна справа; це стратегічний крок до створення яскравої, динамічної платформи для музичного розвитку. Ця платформа не тільки розвиває індивідуальні таланти, але й сприяє культурному та мистецькому багатству суспільства в усьому світі.

Розвиток музичних здібностей у контексті сучасного освітнього простору України характеризується комплексним підходом, який інтегрує інноваційні освітні технології та методики. Цей розвиток формується ширшими цілями європейської інтеграції, які наголошують на фундаментальних цінностях та останніх технологічних досягненнях. Основна увага зосереджена на створенні умов для педагогічної творчості та професійної компетентності вчителів музичного мистецтва, що передбачає формування нових підходів до навчання, уміння інтегрувати художній досвід, розвиток творчих якостей, виховання високого рівня інформаційно-комунікаційної культури. Використання ІКТ та інших інноваційних засобів у вивченні музичних дисциплін є невід'ємною частиною цього підходу, особливо зважаючи на творчу спадщину галицьких композиторів кінця XIX – початку XX ст [6, с. 502].

Середовище, в якому знаходиться дитина, має значний вплив на її музичний розвиток. Сучасний освітній простір має створювати сприятливі умови для розвитку музичних здібностей. Це може включати доступ до музичних інструментів, аудіо та відеоматеріалів, а також можливість участі в музичних заходах та гуртках.

Психологи наголошують на важливості розвитку музичних здібностей в ранньому дитинстві. Старший дошкільний вік вважається сприятливим для виявлення та розвитку музичного потенціалу дітей. Тому сучасна освітня система має надавати можливості для ефективного розвитку музичних здібностей в цьому віковому періоді. Кожна дитина має свої унікальні потреби та шляхи розвитку, тому сучасна освітня практика повинна передбачати індивідуалізований підхід до розвитку музичних здібностей, враховуючи особливості кожного учня [4].

Важливо стимулювати творчий розвиток дітей через надання творчих завдань, що сприяють розвитку музичної уяви та фантазії. Це може включати спільне створення музики, імпровізацію та експериментування зі звуками. Застосування сучасних інформаційних технологій може значно збільшити ефективність процесу навчання музики. Використання комп'ютерних програм, онлайн-ресурсів та інших технологій може зробити процес навчання більш цікавим та доступним для дітей. Сучасний освітній простір сприяє активній

комунікації та співпраці між дітьми та педагогами. Це створює можливості для обміну досвідом, для взаємного навчання та взаємодопомоги.

Список використаних джерел:

1. Поліщук О. В., Богдан З. П., Шуль Г. К. Потенціал українського фольклору у розвитку музичних здібностей молодших школярів. *Академічні студії. серія «педагогіка»*. 2021. Т. 2, № 3. С. 191–201. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.29>
2. Шарова А. В. Роль дидактичних ігор в розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 1. С. 112–119. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v1i.7577>
3. Науменко С. Український фольклор у розвитку музичних здібностей дітей. *Modern engineering and innovative technologies*. 2020. №25-05. С. 112–117. URL: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-25-05-110>
4. Children's folklore. Oxford Reference. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095607501?rskey=qmBy7O&result=10>
5. Denac O., Žnidaršič J. The Use of Folk Music in Kindergartens and Family Settings. *Creative Education*. 2018. Vol. 09, 16. P. 2856–2862. URL: <https://doi.org/10.4236/ce.2018.916214>
6. Gembris H. The Development of Musical Abilities. *The New Handbook Of Research On Music Teaching And Learning*. 2010. P. 487–508. URL: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.003.0031>
7. Grider S. A. The Study of Children's Folklore. *Western Folklore*. 1980. Vol. 39, no. 3. P. 159. URL: <https://doi.org/10.2307/1499798> (date of access: 20.10.2024).
8. Kablova T. B., Pavlova S. O. Ukrainian folk songs in music education of pupils. *Musical art in the educological discourse*. 2017. No. 2. P. 128–132. URL: <https://doi.org/10.28925/2518-766x.20172.12832> (date of access: 20.10.2024).
9. Potapchuk T. The influence of children's folklore on the education of junior schoolchildren. *Scientific Bulletin Melitopol State Pedagogical*. 2020. Vol. 1, no. 24. P. 57–61. URL: <https://doi.org/10.33842/2219-5203-2020-1-24-57-61> (date of access: 21.10.2024).
10. Yao B., Li W. The role of a teacher in modern music education: can a student learn music with the help of modernized online educational technologies without teachers?. *Education and Information Technologies*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11786-6>

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У БАТЬКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Ірина Попазогло здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»

Науковий керівник: О.О. Фунтікова, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти,

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Iryna Popazohlo Master's degree student in Preschool Education

Анотація: У статті розкрито інклюзивні освітні принципи, питання історіогенезу інклюзії, загальнотеоретичні аспекти дослідження soft skills у батьків, які мають дітей з особливими освітніми потребами у родинах.

Ключові слова: soft skills, діти з особливими освітніми потребами,

інклюзія, дошкільна освіта.

Abstract: *The article explores the principles of inclusive education, the historical genesis of inclusion, and the general theoretical aspects of studying soft skills in parents raising children with special educational needs within families.*

Key words: *soft skills, children with special educational needs, inclusion, preschool education.*

Актуальність дослідження визначається міжнародними документами. Прийняття Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права інвалідів, а також визнання її обов'язковості Україною, зумовило потребу в забезпечення інклюзивної освіти та психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) на усіх рівнях, враховуючи можливість здобуття вищої освіти, професійного навчання та супроводу, без зазнання дискримінаційних утисків, для належного розвитку фізичних та психологічних здібностей інвалідів, формування у таких дітей почуття гідності й самоповаги, що забезпечить ефективну участь у суспільному житті. Саме на державу покладається необхідність надання можливостей для набуття життєвоважливих навичок, що забезпечують інтеграцію в суспільне життя навіть тих осіб, які мають певні особливості розвитку.

До того ж, сьогодні велика кількість українських дітей, у тому числі й з ООП, потребують психологічної підтримки та розуміння того, що їх підтримують, внаслідок чого особливої значимості набуває інклюзивна складова. При цьому, головним середовищем дитини з ООП є родина, у зв'язку із чим окремі інклюзивні інструменти мають запроваджуватися й на рівні сім'ї. Одним із таких інклюзивних інструментів є *soft skills* або «м'яких навичок», що забезпечує повноцінний розвиток дітей з ООП, їх підтримку та адаптацію в нових умовах.

Окремі аспекти формування і розвитку *soft skills* виступали предметом дослідження великої кількості вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких можливо виділити праці таких як: Н. Білопільська, Є. Дмитрієва, М. Жигорева, І. Коробейніков, Т. Князева, І. Левченко, Н. Малофєєв, І. Мамайчук, Є.А. Медведєва, К. Рейпсвепкван, Н. Семаго, Л. Семенова, Н. Шматко та інших. При цьому, на сьогоднішній день відсутнє ґрунтовне дослідження питання розвитку *soft skills* у батьків, які мають дітей з ООП, що додатково обумовлює актуальність нашого дослідження.

На сьогоднішній день для української системи освіти актуальним є питання запровадження інклюзивних форм. Історичні процеси, пов'язані з гуманізацією суспільства, зумовили формування такої освіти в усіх розвинених країнах на принципах ціннісного ставлення, поваги та прийняття кожної людини не залежно від її зовнішнього вигляду, віри чи особливостей здоров'я. Така спрямованість освітніх організацій дає додаткові можливості та потенціал для розвитку як людям з ООП, так і звичайним людям [11, с. 24].

Термін «інклюзія» було проголошено в 1994 році завдяки Саламанкській декларації, де визначені принципи, політика та практична робота в освітній сфері

по відношенню до дітей з особливими потребами. Досліджуючи сутність категорії «інклюзія» «Інклюзивна освіта (з фр. *inclusif* – включає в себе, лат. *Include*-роблю висновок, включаю, залучаю) – один із процесів трансформації загальної освіти, заснований на розумінні тощо, що інваліди в сучасному суспільстві можуть (і повинні) бути залучені в соціум. Дана модифікація спрямована на формування умов доступності освіти для всіх, в тому числі на забезпечення доступу до освіти дітей з інвалідністю» [12].

У всіх країнах визнається, що вдосконалення інклюзивної системи можливо лише з підтримкою і за участю різного роду громадських фондів і організацій, які представляють інтереси та підтримують необхідність дотримання прав кожної дитини з ООП, а також їх сімей. У процесі реалізації зазначених заходів важлива роль належить батькам дітей-інвалідів, благодійно-громадським фондам і державному інституту уповноважених з прав дітей.

Інклюзивна система в освіті не будується без певних зусиль як держави, так і громадськості. Вона є однією з тенденцій формування безпечного інклюзивного суспільства, вдосконаленого як в соціальному, так і політичному плані, а також відрізняється гармонійністю і стійкістю [7].

Навчання і виховання в рамках інклюзивної системи дошкільної освіти стала закономірним етапом розвитку освітньої системи будь-якої держави світу, залученість до якого демонструють більшість високорозвинених країн, і Україна не є винятком. У процесі реалізації форм інклюзивної освіти безпосередньо в установах освіти, існують певні труднощі, які апіорі не могли бути враховані виходячи з теоретичних досліджень, а їх врегулювання має на меті використання рішень системного і методичного характеру.

В системі освіти фігурують схожі поняття «інклюзія» і «інтеграція», але характеризують вони різну ступінь включеності дітей з ООП до освітньої системи. Фундаментальна відмінність процесу інклюзії від інтеграції полягає в тому, що при інклюзії у всіх членів освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з ООП. У той же час концепція освіти відмежовується в бік збільшення гуманізації навчального процесу, а виховно-освітні завдання набувають статусу великої соціальної складової. Важливо, що при інклюзивній формі освіти діти з ООП знаходяться разом на всьому протязі освітньо-виховного процесу, тоді як при інтегративній системі дітей залучають до процесу фрагментарно. Таким чином, «інклюзія є мультифакторним, багаторівневим процесом, що вимагає перебудови на всіх рівнях людського функціонування, починаючи із заміни установки пріоритету середньостатистичної зрівненості популяції учнів на пріоритет різноманітності потенціалів учнів» [14, с. 18-26].

Концепція включення індивідуумів з вадами здоров'я різних груп до загальносуспільного простору в установах дошкільної освіти, передбачає дотримання наступних правил:

Будь-який індивід, незалежно від стану його здоров'я та здібностей, наявності фізичних чи розумових особливостей, має право на отримання якісної та такої, що не відрізняється від наданої здоровим людям, освіти.

Втілення в життя інтегративної ідеї, яка належить до пріоритетних тенденцій сучасного етапу перетворення української системи корекційної освіти,

ні в якому разі не сприяє згортанню існуючої конструкції, що визначає диференційоване навчання різних груп дошкільнят. Якісна інтеграція має сенс виключно при постійному вдосконаленні загальнорозвиваючої та корекційної освітньої системи.

За згодою батьків (законних представників) відбувається включення дітей раннього та дошкільного віку, що мають розумові чи фізичні порушення в ЗДО. До цього фахівцями проводиться підготовча робота в педагогічних колективах і серед батьків здорових дошкільнят.

Градація форм і ступеня активності фахівців у процесі корекційної чи іншої підтримки формується для кожної конкретної дитини, в залежності від її особистості та характеру порушень.

У процесі реабілітації батьки якісно по-іншому взаємодіють з іншими учасниками навчально-виховного процесу, включаючись до колективу дітей, педагогів та фахівців, набуваючи при цьому потенціал для отримання всеосяжних даних про свою дитину, беручи участь у виробленні та затвердженні рішень, що стосуються вибору найбільш ефективної системи інтеграції. Батьки мають можливість скористатися наданим правом присутності на будь-яких індивідуальних чи групових заняттях педагогів та фахівців за власним вибором.

Один з перспективних шляхів встановлення принципово інших форм спеціальної та масової систем освіти - це діяльність у напрямку створення і розвитку освітніх установ комбінованого типу, які включають як загально дошкільні групи, так і інклюзивні дошкільні групи з дітьми з ООП. В установах такого типу створюються оптимальні умови, що забезпечують цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на входження будь-якого дошкільника до соціокультурного середовища незалежно від характеру і амплітуди порушення, орієнтуючись на реалізацію однієї з можливих моделей інтеграції: часткову чи повну, постійну або тимчасову тощо.

Дітям має надаватися право на розвиток з урахуванням їх індивідуальної успішності. Ступінь вираженості розумового чи фізичного порушення у дитини з ООП визначає отримання освіти в тому обсязі програми, який доступний саме для цієї дитини. Кожна дитина з ООП отримує індивідуальну додаткову допомогу від педагогів і фахівців, в залежності від наявних у неї проблем [4].

Інклюзивна освіта базується на ключових принципах, які ґрунтуються на значущості кожного громадянина для суспільства без урахування його стартових здібностей, можливостей, а також реальних досягнень протягом життя. Так, усі люди мислять і відчують однаково, незалежно від своїх психофізіологічних даних, усі вони бажають міжособистісної взаємодії та мають право на її отримання. Людина не може розвиватися поза суспільством, що зумовлює її потребу в ньому та інших людях. Початкові ступені освіти, дитячі колективи є відображенням соціуму в цілому, а значить повинні включати всіх його членів, внаслідок чого розвивається вектор обумовлений «не перемогою», а участю [4].

Принципи, на яких ґрунтується система інклюзивної освіти, є наступні:

– індивідуальний підхід. Даний принцип передбачає організацію всебічного обстеження дітей, вироблення адекватного педагогічного впливу, у відповідності до виявлених особливостей дитини, тобто оптимізація вибору

форм, методів, засобів навчання і виховання;

- підтримки індивідуалізації або самостійної активності дошкільника. У цьому принципі важливою умовою є успішне функціонування інклюзії, оскільки реалізація самодіяльної активності дитини, є гарантією дозрівання активної в соціальному плані особистості, яка є суб'єктом власного життя;

- соціальної взаємодії. Принцип передбачає забезпечення розуміння і прийняття відмінного від себе індивідуума в рамках освітньо-виховного процесу, метою якого є досягнення оптимальної комунікації на базі гуманістичного ставлення;

- енергійна взаємодія всіх учасників процесу освіти і виховання включення до загальної соціальної та навчальної діяльності, з метою колективу з інклюзії в якості відображення реальної соціальної ситуації;

- міждисциплінарний підхід. У відповідності до цього принципу індивідуальність й різноманіття особистісних особливостей дошкільників передбачає присутність комплексного та міждисциплінарного підходу до вибору і використання в роботі методів і засобів, що використовуються педагогами і фахівцями (психологами, дефектологами, логопедами тощо) у процесах виховання та навчання. При безпосередньому керівництві методиста, з певною періодичністю проводяться діагностичні обстеження дошкільнят, а в процесі обговорення і дискусії складається індивідуальний план освітньо-виховної роботи для дитини з ООП та дошкільної групи в цілому;

- варіативність в організації процесів навчання і виховання. Включення в дошкільну групу з інклюзії дітей з різного роду порушеннями розвитку має на увазі забезпечення розвиваючого предметно-просторового середовища з урахуванням варіативності, а саме, наявності потрібних дидактичних, розвиваючих та інших посібників, забезпечення безбар'єрності середовища, гнучкості методичної основи виховання і навчання, а також компетентність педагога, в частині використання обґрунтованих вибором методик і засобів діяльності, що відносяться як до загальної, так і до спеціальної педагогіки;

- партнерська взаємодія з сім'єю. Принцип обумовлений тим, що робота педагогів є ефективною за умови підтримки з боку батьків (законних представників), будучи їм зрозумілою та відповідаючи потребам сім'ї дошкільника. До завдань фахівця входить встановлення довірчих партнерських комунікацій з батьками (законними представниками) дошкільника, уважне ставлення до батьківських потреб і запитів, наявність домовленостей про спільні дії, спрямовані на підтримку дитини дошкільного віку;

- динамічний розвиток освітньої моделі дитячого садка. Принцип обґрунтований тим, що інклюзивна система є однією з новітніх напрямків розвитку української освіти.

Включення дитини з ООП до навчального закладу загального типу провокує цілий комплекс проблем. До таких проблем можливо віднести наступні:

- недостатність матеріального забезпечення, що ускладнює освітньо-виховну роботу дітей з ООП, відсталість матеріально-технічної бази закладу та

неоптимізоване предметно-просторове середовище, труднощі з транспортом, архітектурою будівлі, проблемна організація простору тощо;

– комплекс труднощів методичного плану. В освітніх закладах загального типу у педагогів і фахівців в більшості випадків відсутній досвід розробки та використання методичного інструментарію, часто вони не готові та не мотивовані на реалізацію особливостей інклюзивної освіти;

– недостатність культури інклюзії в суспільному середовищі. У сьогоденному суспільстві відсутні практики толерантності щодо дітей з ООП, серед батьків (законних представників) дітей без вад розвитку має місце неоднозначне ставлення до інклюзії та невисокий рівень обізнаності батьків (законних представників) про інклюзію, а також її основних принципах;

– відсутність достатньої розробленості нормативно-правової бази. Велика частина освітніх установ загального типу є початківцями у напрямку роботи в системі інклюзивної освіти. Діючим законодавством у сфері освіти визначено, що місце виховання і навчання дитини може бути обрано батьками без врахування рекомендацій фахівців. При цьому, не кожний освітній заклад загального типу, що здійснює свою діяльність згідно з нормативними документами, має змогу повною мірою надавати спеціалізовану допомогу дитині з ООП [15, с. 96].

У процесі вивчення особливостей навчання дошкільнят з ООП в загальних групах дитячого садка, одним з основних критеріїв ефективності позитивного процесу є система комунікацій, що складається в колективі дітей, серед яких є діти з ООП. Інклюзивний підхід у дошкільній освіті ґрунтується на ставленні до дитини як до особистості, що розвивається, з дотриманням її інтересів, прав і потребує прийняття й розуміння. Психолого-педагогічна діяльність має на меті забезпечення умов, що сприяють можливості дитини самотійно пізнавати навколишню дійсність. При цьому підході особливого значення набуває проблема взаємсприйняття інших дітей, особливо в період адаптації, оскільки у період дошкільного віку потреба в спілкуванні зростає [10].

Необхідність реалізації процесу інтеграції дітей з ООП до загального освітнього простору зумовлює існування певних вимог до професійних і особистісних якостей вихователя. Відповідно до затверджених принципів інклюзивної освіти, вихователь повинен володіти вмінням спілкування з різними дітьми, визнавати їх гідність і приймаючи їх такими, якими вони є, вмінням проектування і створення ситуацій для розвитку емоційно-ціннісної сфери дошкільників, вмінням вибудовування виховно-освітньої роботи в контексті соціокультурних відмінностей дітей, їх індивідуальності, підтримуючи в дитячому співтоваристві атмосферу дружності та її гуманістичну спрямованість.

Педагог повинен володіти сформованою професійною установкою зі спрямованістю на надання кваліфікованої допомоги кожній дитині, здатністю до виявлення різноманітних дитячих проблем, пов'язаних зі специфікою їх розвитку. До компетенції педагога повинно входити вміння складання, разом із залученими фахівцями, індивідуальної програми розвитку дошкільників і відстеження динаміки їх розвитку. Особистісною характеристикою педагогів має бути виявлення готовності до прийняття різних дітей без урахування їх реальних

можливостей розвитку, специфіки поведінки, критеріїв психічного і фізичного здоров'я [18].

Міжособистісні відносини дітей в інклюзивній групі багато в чому залежать від психологічної готовності педагога до роботи в такій групі, наявністю у нього практичних навичок організації взаємодії дошкільнят в інклюзивному середовищі та знаннями психологічних особливостей дітей. У науковій літературі висловлюється позиція про дві крайнощі, яких в реальних умовах групи з інклюзивним компонентом, схильні триматися педагоги. Це або надмірне опікунство по відношенню до усього того, що відбувається в колективі, або «відхід в сторону», лише супровід внутрішньогрупових процесів, практично невтручання в соціальне життя дитячого колективу. При цьому компроміс між цими крайнощами дуже рідкісний. Але ж правильно побудована система взаємовідносин дорослого і дітей спрямована на стимулювання, активізацію дитини, виключно у формі організації гри, а не шляхом домінування. Належна позиція дорослого в дитячому колективі надає педагогу значних можливостей для формування особистості дитини з використанням потенціалу існування в інклюзивному середовищі [6, с. 11].

Також можливо виділити додаткові компетентності, які сприятимуть оптимальній організації роботи педагога в інклюзивній групі. Педагог повинен володіти навичками спостереження за дітьми, вести відповідну документацію по кожному вихованцю за допомогою якої можна аналізувати динаміку його розвитку і коригувати свою роботу, а також роботу фахівців освітнього закладу, вміти співпрацювати з усіма дітьми в групі. Він повинен допомагати їм в ігровій взаємодії, без чинення тиску сприяючи їх активності, володіти вмінням організувати різноманітну і змістовну роботу, що враховує потреби всіх дітей в групі, у тому числі з ООП, і створює умови для їх спільної гри, організовувати взаємодію з дорослими [8, с. 106]. У інклюзивному середовищі одним із завдань педагогів стає забезпечення умов для гармонійного розвитку дитини, створення бази для їх соціалізації та подальшого навчання.

У зв'язку із вищевикладеним можливо зробити висновок, що інклюзивний простір дозволяє забезпечити рівний доступ до будь-якої сфери, у тому числі й освіти, для всіх дітей з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Інклюзія дозволяє кожній людині стати рівноправним членом суспільства і знижує ризики її сегрегації та ізоляції. В інклюзивних групах адаптивні процеси ускладнені у зв'язку з вираженими особистісних і поведінкових відмінностей у дітей, які перебувають в одному освітньому просторі, а також відсутністю вироблених адаптаційних стратегій.

На сьогоднішній день моделі soft skills виступають в якості ключових універсальних компетенцій та важливих орієнтирів готовності спеціалістів до провадження подальшої професійної діяльності. Сучасні економічні та соціальні тенденції характеризується високим рівнем нестабільності. Якщо раніше середньостатистичний індивід у процесі своєї життєдіяльності не використовував навички soft skills, то в умовах сьогодення загально визнаних умінь та навичок не достатньо, оскільки з метою повноцінної реалізації та досягнення успіху в будь-якій сфері потрібно володіти навичками soft skills, тобто

розвиватися і самовдосконалюватися.

Навички *soft skills* належать до такої категорії, що виступають в якості ключової умови для само творення особистості. Поступово оволодіння такими навичками набуває особливої актуальності, оскільки забезпечують підготовку до життя в мінливих умовах сьогодення. Сучасна людина повинна бути підготовлена до постійних змін та бути універсальною, що передбачає оволодіння низкою соціально-психологічних компетентностей. З метою забезпечення реалізації таких завдань існує потреба у визначенні сутності категорії «*soft skills*» у контексті наукових підходів [3, с. 13].

Як зазначає Ю. Дроздова, поняття «*soft skills*» увійшло до наукового обігу в 90-х роках ХХ століття. Одними із перших його почали використовувати американські та німецькі дослідники у сфері управління, а потім у бізнесі та освіті. Навички *soft skills* прийнято розглядати в якості допоміжного елемента «жорстких» і технічних навичок, тобто таких, що забезпечують реалізацію професійних завдань. На рівні Європейського союзу (далі – ЄС) ухвалено цілу низку програмних документів, якими введено в дію уніфіковану класифікацію навичок *soft skills* у межах Єдиного європейського економічного простору [5, с. 32].

З точки зору науковиці, *soft skills* є специфічними рисами характеру, що підвищують здатність індивіда до взаємодії з оточуючими, виконання професійних завдань та створюють перспективи для кар'єрного зростання. Навички *soft skills* є особистісними якостями, особливостями, талантами та рівнем захопленості професійною діяльністю, що забезпечують розмежування різних особистостей від інших, які мають подібні уміння і компетентності [5, с. 32; 17].

У свою чергу, Н. Циган пропонує розглядати навички *soft skills* в якості своєрідного доповнення *hard skills*. Так, науковицею пропонується розглядати *soft skills* як навички, які забезпечують успішність індивіда, незалежно від особливостей та напрямків провадження трудової, навчальної чи інших видів діяльності [16, с. 71].

Як зазначає С. Наход, в умовах сьогодення навички *soft skills* та *hard skills* відіграють вагомe місце в наукових трендах. Переважна більшість науковців, здійснюючи переклад зазначених навичок з англійської мови, трактують *hard skills* як тверді (жорсткі) навички, які є необхідними для особи з метою провадження певних видів діяльності, а *soft skills* – м'які навички, що забезпечують успішність самореалізації та досягнення успішності в сучасних умовах [13, с. 131].

У контексті досліджуваного питання на увагу заслуговує позиція О. Кучай, у відповідності до якої переклад категорії «*skills*» є недостатньо коректним, оскільки навички є більш автоматизованими діями, формування яких має місце за умови неодноразового повторення та забезпечують високі показники засвоєння. Навички *soft skills* варто розглядати через призму компетентнісного підходу, в межах якого розмежовуються поняття «компетенція» та «компетентність», проте вони обидва відображають збірну, цілісну та інтеграційну сутність результатів освіти та діяльності особистості в будь-яких

сферах [9, с. 44].

Так, компетенцією виступає сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, що мають відношення до конкретного кола об'єктів та процесів, та забезпечують ефективне виконання завдань. У свою чергу, компетентностями є оволодіння індивідом відповідними компетенціями, у тому числі й особистого ставлення до неї, сфери діяльності, досвіду в певній сфері, знаннєвої, діяльнісної, емоційної та особистісної готовності до вирішення проблем та адаптації до нестандартних ситуацій.

На сьогоднішній день більшість українських та зарубіжних науковців підтримують позицію стосовно розвитку компетентісного підходу у межах здійснення дослідження проблеми формування навичок *soft skills*. З метою практичної реалізації зазначеного підходу існує потреба у формуванні наступних базисних ідей:

- системність визнається одним із ключових елементів у процесі формування взаємопов'язаних між собою людських характеристик;
- синергетичність розглядається в якості мінливого та побудовано на основі запровадження інноваційно-еволюційних процедур розвитку особистості індивідів, зокрема, і психологічного, внаслідок чого останній навчається протягом усього життя;
- усі елементи освітнього процесу передбачають високий рівень процесуальної та результативної ефективності;
- освітні програми мають бути взаємоузгодженими із принципами доцільності, ціннісно-сислового забарвлення та культурного спрямування;
- освітня форма може проявлятися за допомогою ситуаційних проблем, що забезпечує формування навчальних ситуацій та вирішення різноманітних складних завдань, а також їх позитивне вирішення тощо.

Існує потреба у врахуванні загальних дидактичних умінь і навичок, до яких можливо віднести такі:

- можливість раціонального планування діяльності, визначення завдань та створення належних умов для ефективної діяльності;
- здатність до роботи із книгами, довідниками та ведення бібліографічного пошуку інформації;
- можливості виділення ключової ідеї у великому об'ємі інформації, проводити її аналіз, узагальнення, порівняння та зіставлення, раціональне запам'ятовування, здійснення самоконтролю у процесі провадження навчально-пізнавальної діяльності, а також здійснення побудови доводів та обґрунтувань тощо [2, с. 47].

Як зазначає С. Наход, «*soft*» варто трактувати як «гнучкість», що свідчить про відсутність стереотипності, шаблонності, прагнення до змін та подолання фіксованого функціоналу, а «*skills*» – здатність, головність та можливість приймати рішення та діяти в умовах мінливого середовища, спираючись виключно на власну інтуїцію та життєвий досвід. Варто зауважити, що для навичок *soft skills* є притаманною емерджентність та синергія: першому випадку мова йде про сукупне функціонування його взаємопов'язаних елементів, що

спрямовані на формування нових функціональних властивостей, сутність яких не зводиться до звичайного складання суми; а в другому – про результати поєднання окремих елементів в одну систему, внаслідок чого підвищується ефективність діяльності.

Отже, високий рівень розвитку навичок soft skills забезпечує реалізацію антропоцентричного підходу, враховуючи непередбачуваність зовнішніх факторів та відсутність єдиних вимог, алгоритмів та технологій до навчального та трудового процесів [13, с. 132].

З точки зору Ю. Андреевої, на сьогоднішній день прискорення процесу та становлення розвитку дітей покладається на заклади початкової освіти, забезпечуючи формування світогляду, духовних та ціннісних орієнтацій, а також моральних засад. Саме процес та фактичне засвоєння індивідом певних систем наукових знань, практичних умінь і навичок, що пов'язані з тим чи іншим рівнем розумово-пізнавальної та творчої діяльності морально-естетичної культури, в сукупності відіграють визначальну роль для формування індивідуальної своєрідної особистості [1, с. 14].

Отже, навички soft skills можливо трактувати в якості комплексу гнучких компетентностей неспеціалізованого спрямування у батьків, що здійснюють вплив на успішну діяльність дитини, зокрема, на дошкільників з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Андреева Ю. М. Soft skills – універсальні навички європейського рівня в позашкільному закладі: виклики, можливості. *Пріоритетні напрями розвитку науки: зб. наук. матер. XXVIII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф.* (м. Вінниця, 18 березня 2019 р.). Ч. 3. Педагогічні науки. Вінниця, 2019. 92 С. 14-19.
2. Байдарова, О., Карагодіна, О., Кликова, П. Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2019. №1, С. 42-59.
3. Варгата О., Комар Т., Афанасенко В., Кулешова О., Міхеєва Л. «Soft skills» як важлива умова самотворення особистості фахівців соціономічних процесій: теорія і практика: колективна монографія. Даллас, США: Primedia e-Launch LLC. 2023. 162 с.
4. Войтович Р. Адаптація системи державного управління до процесів глобальної інтеграції. *Вісник Національної академії державного управління*. URL: <http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2013/11/2011-4-3.pdf>. (дата звернення: 30.07.2024).
5. Дроздова Ю. В. Концептуальні підходи до визначення «soft skills» у сучасних освітніх та професійних моделях. *Міжвузівський науковометодичний семінар «Soft Skills – невід'ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті»*. Тези доповідей. 21 лютого 2020 р. С. 31-34.
6. Іванюк О., Бобир В. Організація єдиного інклюзивного освітнього простору. *Дошкільне виховання*, 2018. № 10. С. 10-12.
7. Інклюзивна освіта в ЗДО. URL: <http://zirnytsia.sumy.in.ua/inklyuzyvna-osvita-v-zdo/>. (дата звернення: 30.07.2024).
8. Кулеша Н.П. Психологічна адаптація студентів із дистанційних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі: дисертація на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07. Острог: Національний університет «Острозька академія». 2018. 255 с.
9. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С.44-48.

10. Лозяна В.В., Барішок Т.В. Соціальна адаптація дошкільнят з затримкою психічного розвитку засобами фізичної реабілітації в умовах спеціалізованого закладу. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2014. № 5. С. 84-86.
11. Малічева О.В. Корекція пізнавальних психічних процесів у дітей із ЗПП засобами фізичного виховання. *Дефектологія*. 2008. № 2. С. 23-27.
12. Мартинчук О.В. Інклюзивне навчання як інноваційна форма організації навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку: фактори успішного впровадження. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2352/1/E_Martynchuk_GV_29_KSPKIO_IL.pdf. (дата звернення: 30.07.2024).
13. Наход С. А. Значущість «Soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 63. С. 131-135.
14. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору: науково-методичний посібник / ав.: Вавіна Л. С., Гудим І. М., Кондратенко С.В., Довгопола К. С., Нафікова Л. А. Київ: Педагогічна думка, 2012. 138 с.
15. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник. Кіровоград: «КОД», 2012. 356 с.
16. Циган Н. В. Особливості формування професійної компетентності при підготовці фахівців для різних типів соціальних закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 71-75.
17. Фунтікова О.О. Формування soft- skills у майбутніх вихователів засобами Базового компонента дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 51–55.
18. Шишова І.О. Підготовка студентів педагогічного університету до соціальної адаптації дітей із порушеннями розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки*. № 2. 2016. С. 169-174.

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ
В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗА ДОПОМОГОЮ ІЛЮСТРОВАНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ**

*Ірина Сарбей, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л.Крутії, доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти МДУ*

**STUDY OF THE STATE OF DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN
CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH THE HELP
OF ILLUSTRATED LITERARY WORKS**

Iryna Sarbei, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті презентовано авторський діагностичний матеріал, обраний для з'ясування рівнів сформованості зв'язного мовлення за допомогою ілюстрованих літературних творів. Визначено критерії та рівні розвитку зв'язного мовлення, запропоновано їх характеристику. Розкрито роль та методичну цінність ілюстрованих літературних творів українських авторів.

Ключові слова: ілюстровані літературні твори, діагностичний інструментарій, діти старшого дошкільного віку, критерії розвитку зв'язного мовлення.

Abstract. The article presents the author's diagnostic material selected to clarify the levels of coherent speech development using illustrated literary works. The criteria and levels of coherent speech development are defined, their characteristics are proposed. The role and methodological value of illustrated literary works by Ukrainian authors are revealed.

Key words: illustrated literary works, diagnostic tools, senior preschool children, criteria for coherent speech development.

Запровадження ілюстрованих літературних творів у практику роботи з дітьми старшого дошкільного віку передбачало визначення рівнів розвиненості їхнього зв'язного мовлення.

У процесі добору критеріально-діагностичного інструментарію спирались на психолого-педагогічні положення про чинники розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, а саме: дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку зв'язного мовлення, який обумовлюється єдністю пізнання, спілкування та діяльності (Л. Калмикова [4] та ін.), про необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку (А. Богуш [1] та ін.).

Констатувальний етап експерименту передбачав опитування вихователів закладів дошкільної освіти та виявлення рівнів розвиненості зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку з використання ілюстрованих літературних творів українських авторів та художників.

Одним із дослідницьких питань, яке цікавило нас, було вивчення поглядів вихователів закладів дошкільної освіти (ЗДО) на те, як літературні твори з ілюстраціями інтегруються в освітній процес. Нами було створено опитувальник, який охоплював такі запитання:

1. Чи підходять літературні твори з ілюстраціями та текстами для дітей старшого дошкільного віку?
2. Як дошкільнята ставляться до книжок із ілюстрованими творами?
3. Чи відчуваєте ви труднощі з вибором якісної літератури з ілюстраціями?
4. Як проводяться читання та обговорення з дітьми старшого дошкільного віку літературних творів з ілюстраціями?
5. Що думають вихователі щодо включення книжок з ілюстрованими творами без тексту до своєї педагогічної практики?
6. Як вихователі зазвичай мотивують дітей читати літературні твори із ілюстраціями?

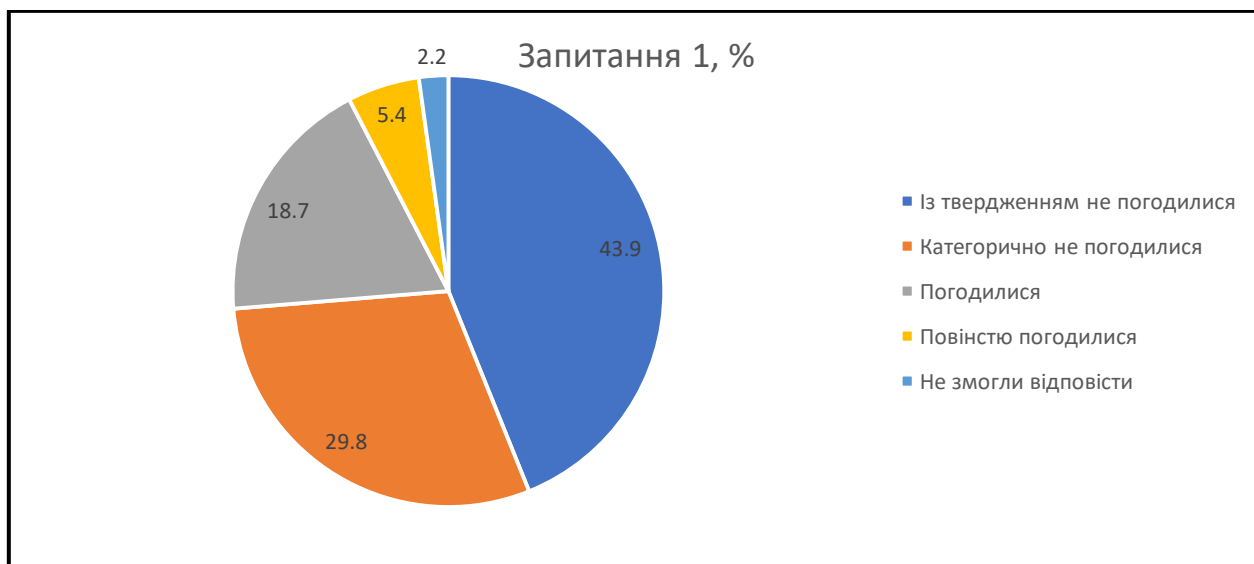
Свою заявку на участь в онлайн-опитуванні ми надіслали на адреси електронної пошти, які доступні на сайті Департаменту освіти та науки Вінницької області, вихователі ЗДО, які взяли участь у нашому опитуванні, зробили це добровільно. Усього ми отримали 23 повних відповіді на

опитувальник.

Нами було використано Шкалу Лайкерта (англ. Likert, шкала сумарних оцінок). Опитувальник містив у собі як відкриті, так і закриті запитання. Респондентам було запропоновано 14 тверджень щодо використання книжок з ілюстрованими творами в освітньому процесі, а також набір можливих відповідей (категорично не згоден, не згоден, не знаю чи не можу вирішити, згоден, повністю згоден) та кілька відкритих запитань. Результати було проаналізовано з використанням описової статистики (частотний розподіл) та непрямой статистики.

На перше запитання опитувальника «Чи підходять літературні твори з ілюстраціями переважно для дітей старшого дошкільного віку?» одним із тверджень було: «Книги з ілюстрованими творами підходять переважно для дітей старшого дошкільного віку» (мал. 1). Із опитаних із твердженням не погодилися 43,9%, а категорично з ним не погодилося 29,8%. Невеликий відсоток респондентів погодився (18,7%) чи повністю погодився (5,4%) із цим твердженням. Частка вихователів, які відповіли, що не знають або не можуть вирішити, є незначною (2,2%).

Отже, вихователі закладів дошкільної освіти визнають, що ця книжкова форма призначена не лише для дітей старшого дошкільного віку. Візуальні елементи ілюстрованих літературних творів зазвичай створюють багатий контекст, який потрібно читати. Навіть, коли оповідання, в першу чергу, призначено для дітей старшого дошкільного віку, візуальні аспекти (тобто ілюстрації з їх мотивами, символами, просторовими відносинами та персонажами, які вони представляють) містять додаткові деталі, які можуть бути зрозумілі читачами старшого віку.



Мал. 1. Відповіді респондентів на перше запитання опитувальника «Чи підходять літературні твори з ілюстраціями переважно для дітей старшого дошкільного віку?»

На друге запитання «Як дошкільнята ставляться до книжок із ілюстрованими творами?» більшість респондентів погодилися (24,8%) або

повністю погодилися (72,5%) із твердженням, що дітям подобаються літературні твори з ілюстраціями. Частка решти відповідей була незначною (0,2% респондентів категорично не згодні, 1,1% не погодилися, а 1,4% не знали або не змогли визначитися). Відповіді респондентів свідчать, що діти люблять літературні твори з ілюстраціями. Насправді їхні відповіді були очікуваними, оскільки розповіді у книжках з ілюстрованими творами зазвичай торкаються тем, які можуть бути цікавими дітям. Візуальна частина літературних творів з ілюстраціями дозволяє дітям «прочитати» її ще до того, як вони зможуть прочитати текст. Книга з ілюстраціями може захопити дошкільнят завдяки своїм конструктивним особливостям, наприклад, книжка з рухомими частинами.

Майже половина респондентів (49,6%), відповідаючи на третє запитання «Чи відчуваєте ви труднощі з вибором якісної літератури з ілюстраціями?», погодилася із твердженням, що у них не виникало труднощів з вибором літературних творів з ілюстраціями, причому більше п'ятої частини вихователів (21,3%) повністю погодилися з цим твердженням. Деяко нижча (15,7%) частка респондентів, які не знали або не могли зважитися на відповідь на це запитання, і ще менше вихователів не погодилися (11,8%) або категорично не погодилися (1,6%) із твердженням, що було легко їм вибрати літературний твір з ілюстраціями. Хоча ці відповіді є багатообіцяючими, ми не можемо повністю підтвердити їх відповідями, які респонденти дали на третє відкрите запитання, в якому їх просили назвати книжку з ілюстрованими творами, яку вони обговорювали востаннє. Вони вказали назви, але не вказали авторів та роки публікації. Сюжетна лінія у всіх них дуже схожа, книги значно різняться за якістю ілюстрацій. Важливість якості книги з ілюстрованими творами підкреслюється основним принципом вибору книги – якість тексту та ілюстрацій. Оцінюючи якість ілюстрацій, автори рекомендованих списків, можуть посилатися на візуальні та змістовні критерії, визначені Zupančič T. [10].

Так, за версією команди лабораторії дитячого читання «БараБука» Національного центру «Мала академія наук України» найкращими книжками для малят за категоріями у 2024 році визнано: *перша книжка малюка*: Катерина Перконос, Ірина Рутило «Смачного!», «На прогулянку!» (видавництво «Каламар»); Олег Симоненко, Наталія Кудряк «Няв-гав-кар ква-му-га-ко, або Звуконаслідування, або Вчуся говорити» (видавництво «Час майстрів»); *пізнавальна книжка року*: Ганна Булгакова «Скелети і кістки» / ілюстрації Анастасії Лагоди (видавництво «Ранок»); Володимир Тилищак «Отамани» / ілюстрації Сашка Ком'яхова (видавництво «Наш Формат»); *книжка-картинка року*: Галина Вдовиченко «Метелики перетворюються» / ілюстрації Софії Рунової (Видавництво Старого Лева). Більш детальну інформацію подано в Додатку

Більшість респондентів погодилися (35,2%) або повністю погодилися (60,5%) із твердженням, що вони обговорювали текст із дітьми після його прочитання. Частка вихователів початкових класів, що повністю погодилися, становила 77%, а частка вихователів ЗДО – 45,7%. Існує статистично значуща

різниця між їхніми відповідями ($\chi^2 = 46,950$; $p = 0,000$). Більшість усіх респондентів категорично не згодні (30,2%) чи не згодні (47,4%) із твердженням, що ілюстрації дітям чи учням показувалися лише після прочитання тексту літературні твори з ілюстраціями. Проте майже чверть опитаних заявили протилежне: 12,2% погодилися, а 3,6% повністю погодилися із твердженням, що ілюстрації показувалися лише після прочитання тексту. Частка тих, хто не знав чи не міг визначитись, становила 6,6%. Більшість опитаних вихователів підтвердили, що ілюстрації показувалися під час читання книги: 35,2% погодилися та 40,9% повністю погодилися з цим твердженням. Навпаки, із цим твердженням не погодилися 14,4% респондентів, хоча категорично з ним не погодилися лише 1,1%. Знову ж таки, деякі з респондентів відповіли, що не знають чи не можуть вирішити (8,4%).

Щодо твердження про те, що основною метою ілюстрацій у книжках з ілюстрованими творами є привернення уваги дітей, думки розійшлися: 40,4% не погодилися із твердженням, 27,8% погодилися, 14,4% не знали або не могли визначитись, 13,8% повністю погодилися із затвердженням твердження, а 3,6% категорично з ним не погодилися. Читання книжок з ілюстрованими творами вимагає як читання тексту, а й уважного розгляду ілюстрацій. Це також вимагає від читачів прочитати книгу кілька разів, оскільки їм необхідно інтерпретувати інформацію з тексту за допомогою ілюстрацій, водночас інформація з тексту допомагає інтерпретувати ілюстрації. Фактично ілюстрації можуть суттєво змінити морфологічні особливості тексту, тому спостереження читача не може бути пасивним. *Основна мета ілюстрації – не привернути увагу дітей чи вихователів, а швидше сприяти створенню сенсу історії.*

Щодо твердження про те, що літературні твори з ілюстраціями без тексту більше підходять дошкільникам, ніж школярам, то результати виявилися такими: 44,2% респондентів не погодилися із твердженням, 22,6% категорично не погодилися із твердженням, 17,6% не знали чи не змогли визначитись, тоді як 13,3% погодилися та 2,3% повністю погодилися з цим твердженням. Дуже багато респондентів іноді використовували літературні твори з ілюстраціями без тексту у своїх класних заняттях. Частка респондентів, які погодилися і повністю погодилися з цим твердженням, склала 52,8% і 21,0% відповідно, при цьому не погодилися з ним 14,0% респондентів, не знали або не могли визначитись 7,7% і категорично не погодилися 4,5%.

Під час добору діагностичних завдань для здійснення констатувального етапу експерименту ми спиралися на розробки вчених (А. Богуш [1], К. Крутій [6-9] та ін.), які досліджували аспекти розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку.

Підґрунтям у доборі діагностичних завдань було окреслено такі принципи, а саме: здатність діагностичного інструментарію об'єктивно оцінити мовленнєві реакції та відповіді дітей старшого дошкільного віку в якості суб'єкта взаємодії з дорослим; здатність дітей старшого дошкільного віку дотримуватись інструкції у відповідності до запропонованого діагностичного завдання.

З метою визначення рівнів розвиненості зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку, нами було виокремлено *сенсорно-комунікативний*,

пізнавальний та діяльнісний критерії. Під критерієм розуміємо виокремлену ознаку, що слугує підґрунтям для здійснення оцінювання.

Так, виокремлення *сенсорно-комунікативного критерію* обумовлено особливостями сприймання та розуміння дітьми старшого дошкільного віку зверненого до них мовлення.

Показниками сенсорно-комунікативного критерію було визначено: вміння добирати слова та фрази під час візуального сприйняття ілюстрованого літературного твору; вміння змінювати інтонацію в залежності від змістових особливостей ілюстрованого літературного твору.

Зміст *когнітивного критерію* характеризує вміння дітей старшого дошкільного віку зв'язно та послідовно продукувати мовленнєві висловлювання під час перегляду та переказу ілюстрованого літературного твору

Показниками когнітивного критерію було обрано: вміння складати речення за сюжетом пропонованої ілюстрації літературного твору; вміння відтворювати послідовність розгортання сюжету пропонованої ілюстрації літературного твору.

Зміст *діяльнісного критерію* визначає вміння дітей старшого дошкільного віку продукувати думки та враження в зв'язних висловлюваннях із опорою на ілюстрації до літературного твору.

Показниками діяльнісного критерію було визначено: вміння передавати основний зміст ілюстрованого літературного твору та логічно її завершувати); вміння складати оповідання за сюжетом пропонованої ілюстрації літературного твору.

Схарактеризуємо зміст діагностичних завдань, спрямованих на визначення рівня розвитку зв'язного мовлення з використанням ілюстрованого літературного твору дітей старшого дошкільного віку згідно до окреслених критеріїв та показників.

Для оцінювання рівня розвитку зв'язного мовлення за *сенсорно-комунікативним критерієм*, зокрема вміння добирати слова та фрази відбувалась за допомогою діагностичного завдання «Заверши фразу», яке мало на меті визначити й оцінити вміння дітей старшого дошкільного віку добирати слова та фрази. У межах Всеукраїнської акції #ЖивіПисьменники було створено спільний проєкт всеукраїнського науково-методичного журналу «Дошкільне виховання» – посібник «Живі Письменники. Дошкілля». У посібнику презентовано 10 сучасних українських книжок для дітей 3–6 років і рекомендаційні матеріали для роботи з ними в дитячому садку та в родині. Ми ретельно проаналізували зазначений посібник. Було обрано для вирішення завдань експериментального дослідження такі літературні твори з ілюстрованим матеріалом: «Історія одного поросяти» Юрія Винничука (ілюстратор – Н. Кохаль); «Сукня для Марусі» Грасі Олійко (ілюстратор – Грася Олійко); «Кумедна читанка» Марії Чумарної; «Зайчик-нестрибайчик та його смілива мама» Оксани Драчковської (художниця – Оксана Драчковська-молодша (племінниця письменниці Оксани Драчковської); «Мандрівка дощинки» *Олександра Ільченка* (художник Кость Лавро); «Тю!» – сказав Їжачок». *Олександра* (Сашка) Дерманського (ілюстратор – Альона Потьомкіна).

Наведемо приклади діагностичних завдань.

Діагностичне завдання «Заверши фразу» [5, с. 76].

Мета: визначити й оцінити вміння дітей старшого дошкільного віку добирати слова та фрази до незнайомого ілюстрованого літературного твору. *Матеріал:* набір фраз, ілюстрований літературний твір «Історія одного поросятки» Юрій Винничук (ілюстратор – Н. Кохаль).

Процедура виконання. Діагностичне обстеження здійснювалось з кожною дитиною індивідуально. Експериментатор пропонував дитині таку інструкцію: «Придумай таке завершення фрази, щоб було складно». Експериментатор наводив приклад: «Поросятко в лісі гуляло. Воно жолудів назбирало». Кожному з респондентів експериментатор пропонував лише першу частину фрази, яку діти мали завершити.

Наведемо перелік фраз, запропонованих дітям: «Поросятко спохватилось..», «З лісу поросятка йшли..», «Коли приїхало Порося до Парижа, то зустріла його...». В залежності від того, наскільки дитина вдало добирала другу частину фрази, здійснювалось нарахування певної кількості балів: 2 бали – дитина без допомоги дорослого завершує фразу; 1 бал – дитина добирає другу частину фрази, яка має порушений смисл; 0 балів – дитина говорить декількома словами, що не зв'язані між собою або взагалі не виконує запропоноване завдання.

Оцінювання вміння змінювати в залежності від змісту висловлювання відбувалось за допомогою діагностичного завдання «Намалюй історію героя», що мала на меті визначити здатність дітей старшого дошкільного віку змінювати інтонацію в залежності від змісту висловлювання.

Діагностичне завдання «Намалюй історію героя».

Мета: визначити здатність дітей старшого дошкільного віку змінювати сюжет в залежності від змісту висловлювання та запропонованої ілюстрації до літературного твору; навчитися малювати початок та кінець історії. *Матеріал:* «Сукня для Марусі» Грасі Олійко (ілюстратор – Грася Олійко).

Процедура виконання. Діагностичне обстеження здійснювалось індивідуально. Експериментатор упродовж декількох хвилин нагадував дитині текст.

Ми запропонували дітям вигадати історію про казкового героя або героїню, використовуючи текст літературного твору, який було прочитаний напередодні. Експериментатор просив дітей вигадати історію, яка могла з героєм або героїнею статися. Діти розповідали свої історії на вушко дорослому, а потім пробували на окремих аркушах паперу намалювати початок історії та її кінець. Експериментатор допомагав дітям визначити саме початок («що було на самому початку твоєї історії») і кінець («що було в самому кінці, чим усе закінчилося»). Останнє давалось особливо складно. На другому малюнку діти зазвичай намагалися зобразити наступний після початку момент розвитку подій. Експериментатор звертав увагу дітей, що малюнок виходить «не про кінець, а про продовження історії». Що було наприкінці історії, допомагали відновити записи, у яких фіксувалися дитячі оповідання. Експериментатор допомагав зобразити на малюнках ті перетворення, які відбувалися у їхніх оповіданнях. У

когось на протилежне змінювався настрій персонажів (сумний – веселий), у когось їхнє просторове розташування (будинок – ліс), у когось погода (дощово – сонячно). У результаті цього завдання впоралися лише деякі діти, для інших вона виявилася занадто складною – нелегко утримувати одночасно і фабулу з її подробицями, і структуру оповідання.

Оцінювання вміння дітей старшого дошкільного віку змінювати ситуацію та замальовувати початок і кінець історії в залежності від змісту висловлювання відбувалось за такою шкалою: 2 бали – дитина демонструвала вміння змінювати сюжет в залежності від змісту висловлювання та запропонованої ілюстрації до літературного твору; навчитися малювати початок та кінець історії; 1 бал – дитина іноді та неточно демонструвала вміння змінювати сюжет в залежності від змісту висловлювання та запропонованої ілюстрації до літературного твору; навчитися малювати початок та кінець історії; 0 балів – дитина не демонструвала вміння дитина змінювати сюжет в залежності від змісту висловлювання та запропонованої ілюстрації до літературного твору; навчитися малювати початок та кінець історії.

На основі виокремлених критеріїв та показників нами було визначено стан розвиненості зв'язного мовлення у процесі використання ілюстрованих літературних творів дітьми старшого дошкільного віку, а саме: початковий (0 – 4 бали), достатній (5 – 8 балів), високий (9 – 12 балів). У результаті було визначено стан розвиненості зв'язного мовлення у процесі використання ілюстрованих літературних творів дітьми старшого дошкільного віку, як-от:

Високий рівень розвиненості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку констатувався у випадку коли дитина без допомоги експериментатора завершувала фразу. Дитина демонструвала вміння змінювати інтонацію голосу відповідно до дій персонажу ілюстрованого літературного твору. Їй вдавалось скласти цілісну, зв'язну та змістовну розповідь за ілюстраціями літературного твору. Дитина правильно визначила послідовність розгортання запропонованого сюжету та вдало складала розповідь, правильно її розпочинала та завершувала. Зміст розповідей вирізнявся логічністю та послідовністю із опорою на ілюстрації до літературного твору.

Достатній рівень розвиненості зв'язного мовлення констатувався у тому випадку, якщо дитина демонструвала вміння змінювати інтонацію голосу відповідно до дій персонажу ілюстрованого літературного твору. Розповіді дітей із достатнім рівнем розвиненості зв'язного мовлення вирізнялись цілісністю та змістовністю, проте логічні зв'язки між реченнями були порушені, або майже відсутні. Діти в правильному порядку розташовували всі запропоновані ілюстрації літературного твору, проте не всі деталі сюжету їм вдавалось відтворювати в мовленні під час складання розповіді. За наявності ілюстрацій до літературного твору дітям вдавалось переказати знайомий ілюстрований літературний твір або скласти розповідь, проте засоби виразності застосовувались дітьми за нагадуванням експериментатора.

Початковий рівень розвиненості зв'язного мовлення констатувався за наявності складання речень дітьми цієї групи, але вони були логічно не зв'язними. Дітям було важко дотримуватись загальної теми розповіді та зв'язно

оформлювати мовленні висловлювання. Складена дітьми розповідь була непослідовною. Під час відтворення змісту знайомого ілюстрованого літературного твору діти випускали окремі фрагменти та змінювали логічну послідовність подій. У складених дітьми оповіданнях були відсутні засоби художньої виразності.

Отже, запровадження ілюстрованих літературних творів у практику роботи з дітьми старшого дошкільного віку передбачало визначення рівнів розвиненості їхнього зв'язного мовлення. З метою визначення рівнів розвиненості зв'язного мовлення в дітей старшого дошкільного віку, нами було окреслено *сенсорно-комунікативний, пізнавальний та діяльнісний критерії*.

На основі виокремлених критеріїв та показників нами було окреслено стан розвиненості зв'язного мовлення у процесі використання ілюстрованих літературних творів дітьми старшого дошкільного віку, а саме: початковий (0 – 4 бали), достатній (5 – 8 балів), високий (9 – 12 балів).

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. Київ: Слово, 2004. 376 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: навчально методичний посібник. Київ: Шкільний світ, 2006. 120 с.
3. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / Упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2010. 324 с.
4. Калмикова Л. О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. Київ: Либідь, 2011. 462 с.
5. Крутій К. Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: методичний посібник. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС» ЛТД, 2005. 208 с.
6. Крутій К. Л. Книжки з ілюстрованими творами як перший досвід спілкування дітей із літературою. *Актуальні проблеми науки та освіти: зб. матеріалів XXVI підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДУ*, м. Київ, 22 лют. 2024 р./за заг. ред. МВ Трофименка.– Маріуполь: МДУ, 2024. С. 232–235.
7. Крутій К. Л., Деснова І. С., & Блашкова О. М. Особливості засвоєння дитиною дошкільного віку основних закономірностей граматичної будови рідної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 8. С. 16-28. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8\(346\)-1-16-28](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2021-8(346)-1-16-28)
8. Kruty K., Koval L., Vazhenina O., Desnova I., Zahnitko A., & Popovska O. Formation of Mastering Morphology Mechanisms and Word Formation in Children: Neuroscientific Research. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. № 13(4). P.p. 280-291. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/388>
9. Kruty K., Zdanevych I. Overcoming Communicative Deadadaptation of Speech Passive Children of Pre-School Age / *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика: зб. наук. праць. Серія : Психологія*. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я.М. 2019. Вип. 26 (1).
10. Zupančič T. Kakovostna književna ilustracija za otroke [Quality Literary Illustration for Children]. *Otrok in knjiga*. 2012. № 39(85). P.p. 5–6.

УКРАЇНСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Уляна Селізар, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: О.А.Поповська, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної освіти МДУ*

UKRAINIAN FOLKLORE AS A MEANS OF NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Uliana Selizar, master's student in "Preschool education. Inclusion"

Анотація. У статті визначено значення національно-патріотичного виховання як невід'ємного елемента освітнього процесу. Досліджено методи використання українського фольклору у процесі національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, український фольклор, діти старшого дошкільного віку.

Abstract. The article defines the importance of national-patriotic education as an integral element of the educational process. The methods of using Ukrainian folklore in the process of national-patriotic education of children of senior preschool age are investigated.

Keywords: national-patriotic education, Ukrainian folklore, children of senior preschool age.

Актуальність національно-патріотичного виховання дітей особливо гостро постала у зв'язку із буремними подіями в Україні з часів Майдану й подальшими політичними та військовими деформаціями. Піднесення патріотизму в українському суспільстві, прагнення нації до самовизначення окреслило необхідність пошуку тих засобів, що здатні ефективно виховувати в дітей почуття власної та національної гідності, відродити основи патріотизму в його кращому розумінні. При цьому важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України задля національного відродження, розбудови й удосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі демократичних цінностей, які, у свою чергу, мають лежати в основі національно-патріотичного виховання [1].

Сучасні внутрішні політичні процеси, економічна перебудова держави, зовнішня військова агресія та інтеграція в європейське товариство в умовах глобалізації здійснюють визначальний вплив на оточення та національно-патріотичне усвідомлення дітей [2]. Усвідомлення високих цінностей та відповідної поведінки, розуміння виховних завдань та вибору оптимальних методів і форм роботи з дітьми зумовлюють чіткого окреслення мети, завдань, стратегічних напрямів та шляхів реформування дошкільних інституцій відповідно до сучасних тенденцій економічного і духовного розвитку країни.

Як важливий компонент формування громадянської ідентичності та соціальної відповідальності, воно спрямоване на виховання любові до рідної країни, шанобливого ставлення до історії, культури та традицій свого народу. У сучасних умовах, коли національні інтереси часто піддаються викликам глобалізації, забезпечення належного рівня національно-патріотичного виховання стає критично важливим для збереження державності та культурної спадщини.

Національно-патріотичне виховання завжди мало значення у формуванні суспільства. У різні періоди історії України, від козаччини до визвольних змагань ХХ століття, національно-патріотичне виховання слугувало інструментом об'єднання народу. За словами історика О. Каплієнка, «патріотизм завжди був не лише емоційною реакцією, а й соціальною потребою для виживання нації» [2, с. 5].

У різних наукових підходах національно-патріотичне виховання як один з ключових напрямів формування особистості в сучасному світі, охоплює широкий спектр аспектів: від морально-етичних до соціально-політичних. Його важливість підкреслюють багато сучасних науковців, які досліджують вплив національних цінностей на становлення особистості.

Так, першочергового значення формуванню патріотизму у підростаючого покоління надавали класики вітчизняної педагогіки Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Ця проблематика залишається актуальною й для сучасних вітчизняних дослідників (О. Вишневський, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик, К. Чорна та ін.). Важливе значення для розробки сучасних підходів та методів формування у дітей почуттів патріотизму мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені Л. Артемовою, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Каплуновською, К. Крутій, О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Поніманською та ін.

Виховання патріотизму починається з раннього дитинства, оскільки саме в цей період діти формують основи світогляду та моральних орієнтирів. Дошкільний вік – початковий етап становлення особистості. Патріотичне виховання дошкільнят включає передачу дітям знань, формування на їх основі ставлення до Батьківщини та організацію доступної віку діяльності. З огляду на це в педагогічній роботі поєднано використання засобів мистецтва, практична діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), ознайомлення дітей з національними, державними святами, державними символами України, а також українським народним мистецтвом.

Утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника, виховання любові до Батьківщини, усвідомлення власного громадянського обов'язку на ґрунті національних і загальнолюдських духовних цінностей є стратегічними завданнями, визначеними Конституцією України, Національною доктриною розвитку освіти України, Законом України «Про освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти та інших державних нормативно-правових документах.

Увага держави й уряду до цієї проблеми проявляється насамперед у затвердженні Міністерством освіти і науки Заходів щодо реалізації Концепції

національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року, про що йдеться в наказі МОН від 06.06.2022 №527. Серед основних складових національно-патріотичного виховання в концепції виокремлені громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне та екологічне виховання.

Метою національно-патріотичного виховання визначено «становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності» [6].

Також у документі докладно прописані заходи до 2025 року для:

- удосконалення нормативно-правової бази щодо національно-патріотичного виховання (зокрема, розроблення законопроекту “Про національно-патріотичне виховання”);
- створення соціально-педагогічних умов для реалізації національно-патріотичного виховання;
- зміни змісту й форми національно-патріотичного виховання;
- організації інформаційно-просвітницької роботи у сфері національно-патріотичного виховання;
- розвитку військово-патріотичного виховання [6].

Вирішення цих проблем є завданням першочергового і надважливішого значення, що має здійснювати вся освітня система України.

Цей урядовий документ визначає *національно-патріотичне виховання* дітей та молоді як комплексну, системну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, закладів освіти, сім'ї, громадських об'єднань та благодійних організацій, релігійних організацій та інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації [6].

Національно-патріотичне виховання дітей є однією з ключових складових освітнього процесу в сучасній Україні. Сучасна педагогіка інтегрує різні аспекти національно-патріотичного виховання в освітні програми. Важливою складовою цього процесу дослідниками визначено забезпечення міждисциплінарного підходу, що поєднує історію, літературу, музику та мистецтво. Такий підхід сприяє гармонійному формуванню національної свідомості.

Для дітей старшого дошкільного віку розроблена Парціальна програма «Україна – моя Батьківщина», зміст якої відповідає вимогам Базового компонента до шкільної освіти, чинних програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку [7]. Завдання і зміст програми природно й органічно

інтегруються в цілісний освітній процес, а їх реалізація дасть змогу кожній дитині змалку ввібрати в себе культурну спадщину свого народу, пишатися історією, людьми своєї Батьківщини, знати її визначні пам'ятки, любити і берегти рідну природу, прагнути діяти на користь людям [7].

У контексті національно-патріотичного виховання важливо використовувати цей етап для засвоєння дітьми базових знань про культуру, мову та історію своєї країни. У старшому дошкільному віці когнітивний розвиток дитини відзначається активним формуванням мислення, пам'яті та уваги. Л. Виготський стверджував, що «навчання в дитячому віці є рушійною силою розвитку» [8, с. 38]. На думку В. Сухомлинського, «патріотизм починається з любові до рідного дому, вулиці, школи, а завершується глибокою відданістю своїй країні» [5, с. 47]. Сучасні дослідники (О. Вишневецька та ін.) підкреслюють, що дошкільний вік є найважливішим періодом для формування у дітей позитивного ставлення до свого культурного спадку та національної ідентичності.

Так, розповіді про народні традиції та історичні події сприяють формуванню когнітивних зв'язків між особистим досвідом дитини та її культурним середовищем. Як наголошував Д. Ельконін, «пізнавальна активність дитини тісно пов'язана із емоційною сферою, що дозволяє поглиблювати інтерес до рідного краю через яскраві емоційні образи» [3, с. 12]. У старшому дошкільному віці цей процес має особливості, що пов'язані із психологічним та соціальним розвитком дитини. Як зазначала Софія Русова, «виховання любові до батьківщини повинно починатися з раннього дитинства» [5, с. 62].

Також вирішальну роль у формуванні цінностей відіграє емоційна сфера старших дошкільників: почуття гордості за свою культуру закладається через створення позитивних емоційних переживань, пов'язаних із традиціями. Український фольклор, казки, пісні та обряди є потужними інструментами для створення цих переживань. Наприклад, участь дітей у святкуванні традиційних свят, таких як Різдво чи Великдень, викликає почуття спільності та гордості за свою національну ідентичність. Провідниками культурних традицій для дошкільників мають стати саме батьки та вихователі, використовуючи розповіді, ігри та обряди для передачі дітям цінностей. Завдяки злагодженій роботі педагогів та батьків можна закласти фундамент патріотичної свідомості, яка буде супроводжувати дитину протягом усього життя.

Старший дошкільний вік є періодом активного пізнання світу, коли дитина здатна усвідомлювати поняття «своє» та «чуже». У цей час важливо знайомити її з національною культурою через доступні засоби, серед яких особливе місце займає фольклор. Інтеграція фольклору у виховний процес сприяє не лише розвитку емоційної сфери, а й формуванню почуття національної гордості. Старший дошкільний вік є надзвичайно важливим періодом для формування національно-патріотичних цінностей. Як зазначав В. Сухомлинський, «любов до Батьківщини починається з любові до рідного слова, рідної пісні, рідного краю» [9, с. 3].

Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку є важливим аспектом формування їхньої особистості. У сучасному суспільстві, де

глобалізація ставить під загрозу локальні ідентичності, роль фольклору стає особливо важливою. Сьогодні існують певні загрози для збереження фольклору як засобу національної ідентичності – глобалізація (уніфікація культур часто нівелює локальні традиції) та втрата автентичності (використання фольклору в масовій культурі може призводити до його комерціалізації). У сучасному глобалізованому світі збереження культурної ідентичності набуває особливого значення, адже саме вона дозволяє новим поколінням відчувати себе частиною нації. В умовах глобалізації особливо важливо плекати у молодого покоління любов до рідної культури, національної ідентичності, а також розуміння важливості збереження традицій. Проте ще М. Грушевський стверджував, що «тільки через збереження народних традицій ми зможемо зберегти нашу унікальність»; «культура народу живе доти, доки живе його фольклор». [8, с. 37].

Український фольклор є потужним засобом національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Він допомагає не лише зберегти культурну спадщину, а й формувати в дітей глибокий зв'язок із рідним краєм. Національні традиції, мова, мистецтво відіграють важливу роль у формуванні національних цінностей дітей дошкільного віку. Український фольклор, як зібрання багатовікової мудрості, відображає світогляд, традиції та моральні цінності народу, стаючи потужним засобом виховання. Фольклор є фундаментальним елементом культури кожного народу, слугуючи збереженню його історичної пам'яті та формуванню національної ідентичності. Він відображає ментальність, світогляд і цінності нації, забезпечуючи спадковість культурних традицій.

Унікальне явище українського фольклору, що має глибоке коріння в історії нашого народу, є інструментом, що сприяє розвитку національної свідомості у дітей. Наголошуючи на виховному потенціалі народної творчості, сучасні дослідники (П. Кононенко, О. Потебня та ін.) акцентують увагу на зв'язку між національними традиціями та соціальним розвитком дитини: «Український фольклор — це основа духовного виховання, яка допомагає сформувати у дітей любов до своєї країни та культури» [9, с. 5]; «Фольклор є невід'ємною складовою культурного простору, що формує цінності та світогляд дитини» [8, с. 38]. У своїх працях вони підкреслювали, що казки, билини, думи та інші жанри фольклору сприяють формуванню моральних якостей, розвивають уяву та емоційний інтелект дитини; твори українського фольклору розкривають дітям духовні цінності, знайомлять із національними героями, пробуджують гордість за історію свого народу.

Фольклор є не лише скарбницею народної творчості, а й засобом формування національної свідомості. Саме український фольклор, багатий на казки, пісні, обряди, прислів'я та загадки, виступає дієвим інструментом у вихованні патріотичних цінностей у дітей дошкільного віку, адже культура — це джерело національної ідентичності, її використання у вихованні є ключовим [10]. Український фольклор, який формувався протягом століть, відображаючи життєвий уклад, традиції та побут українців, відзначається жанровою різноманітністю, що дозволяє застосовувати його у різних аспектах виховного процесу.

Так, фольклор охоплює різні *жанри*: пісні, казки, легенди, прислів'я, обряди, що формують ментальність народу. Як стверджував В. Гнатюк, «фольклор є невичерпним джерелом знань про націю» [5, с. 26]. Це визначення підкреслює багатогранність і значущість усної народної творчості в побудові культурного простору. У фольклорі закладена мудрість поколінь, яка здатна передати дітям найважливіші елементи національної ідентичності. Фольклор виступає носієм історичних подій та явищ, дозволяючи нащадкам краще зрозуміти минуле свого народу.

Наприклад, *думи та балади* українців зберегли відомості про героїзм козацтва та боротьбу за свободу. Через фольклор передається жива мова народу. На думку філолога О. Курило, «мовний код фольклору є найміцнішим зв'язком між поколіннями, що забезпечує сталість національного духу».

Прислів'я та приказки виступають засобом збагачення мовлення та розвитку логічного мислення. Наприклад, такі вислови, як «Без труда нема плода» або «Хліб – батько, вода – мати», сприяють формуванню шанобливого ставлення до праці та природних ресурсів.

Казки є одним із найефективніших засобів формування моральних орієнтирів, допомагають дітям усвідомити важливість таких понять, як добро, справедливість, співчуття. Зокрема, казки вважалися не лише розважальною функцією, але й виконували роль повчального інструменту. Казки виступають важливим засобом передачі моральних норм і цінностей. Наприклад, у казці «Коза-дереза» діти знайомляться з поняттям справедливості, а «Лисичка-сестричка» вчить про наслідки хитрощів; казки про боротьбу добра зі злом не лише формували у дітей поняття про мораль, а й закладали основи патріотичного мислення.

Колискові, обрядові та народні *пісні* є одними з найдавніших форм фольклору, сприяють розвитку емоційної чутливості та національної гордості. Колискові, зокрема, формують емоційний зв'язок між дитиною та батьками, сприяючи розвитку почуття безпеки та довіри. Пісенний фольклор допомагає дітям відчувати себе частиною культурного спадку.

Ігри та обрядові дійства сприяють формуванню колективізму, толерантності та почуття причетності до своєї культури. Наприклад, такі обряди, як «Колодій» чи «Водіння Кози», допомагають дітям осягнути красу українських традицій.

Фольклор залишається потужним засобом формування національної ідентичності, забезпечуючи передачу історичних, мовних та культурних цінностей між поколіннями. Як підкреслював український етнограф Федір Колесса, «фольклор – це не лише минуле, а й майбутнє нації». Тому важливо підтримувати його *збереження та адаптацію до умов сучасного світу*, шляхом:

- включення народної творчості в освітні програми різних рівнів з метою кращого пізнання та розуміння національної спадщини;
- організації культурних заходів (фестивалів, конкурсів народної творчості, обрядових свят) з метою популяризації фольклору;
- використання сучасні медіа та цифрових платформ з метою збереження та поширення фольклору серед молодого покоління;

- проведення тематичних заходів, таких як «День української пісні» або «Казковий ярмарок», що сприяє поглибленню інтересу дітей до української культури;
- застосування ігрових методів (ігри за мотивами українських народних казок допомагають формувати творчу активність і патріотичну свідомість);
- використання мультимедіа та інтерактивних методик, адже в сучасному світі зростає вплив цифрових технологій, що іноді витісняють традиційні форми виховання, тому важливо адаптувати український фольклор до сучасних реалій (аудіокниги, відео, ілюстрації);
- залучення батьків до освітнього процесу, організації спільних заходів із батьками (наприклад, виготовлення обрядових атрибутів).
- інтеграції фольклору в різні види діяльності дошкільників: мовлення, музика, малювання тощо.

Прикладами практичних кейсів використання українського фольклору у процесі національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку є: інтеграція українського фольклору в заняття (створення ілюстрацій до казок, обговорення персонажів, проведення рольових ігор, вивчення національних пісень, таночків тощо); святкування традиційного Різдва (залучення дітей до колядування, навчання їх виконувати прості колядки, виготовлення зірки та відтворення сценки вертепу з метою кращого розуміння сенсу обрядів та їхню роль у культурному житті українців).

Отже, український фольклор є потужним засобом національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Його використання у виховному процесі сприяє не лише засвоєнню культурних традицій, а й розвитку моральних і естетичних якостей. Як зазначав В. Сухомлинський, «без коріння не буває крони; без традиції – майбутнього» [3, с. 4]. Тому важливо впроваджувати фольклорні елементи в сучасну педагогічну практику закладів дошкільної освіти для збереження, примноження національних цінностей, виховання справжніх патріотів України.

Список використаних джерел:

1. Антипець О.О. Особливості виховання національно свідомої особистості на етапі етнізації. Вісник Чернігівського національного педаг. ун-ту. Вип. 93. Чернігів, 2021. С. 10-15.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція від 12.02.2021) URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Іщенко М.П., *Патріот України у системі цінностей філософії гуманізму і демократії*; М. П. Іщенко, Ред. Черкаси, Україна: Видавець ФОП Гордієнко Є. І., 2021. URL: <https://is.gd/5BsEcB>
4. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України до 2025 року (наказ МОН від 06.06.2022 року № 527. URL: <https://drive.google.com/file/d/1B-dJxlljilNxfuy3jjq5n4ZVPeo4gZ8/view>
5. Лісовець О.В. Національно-патріотичне виховання з основами народознавства: навчальний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальність 012 Дошкільна освіта. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 111 с.
6. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від

16.06.2015 No 641 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>

7. Україна – моя Батьківщина. Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О. М. Каплуновська, І. І. Кичата, Ю. М. Палець; за наук. ред. О. Д. Рейпольської. Тернопіль : Мандрівець, 2016. 72 с.

8. Шикирінська О.А. Вплив музичного виховання на формування морально-естетичної культури дітей дошкільного віку. «Педагогічні науки» Науковий журнал Випуск 74. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. – С. 36-40.

9. Шикирінська О.А. Ми українські символи вивчаємо, гостей шановних ними зустрічаємо. «Учитель початкової школи», 2020, № 3- 4. – С. 85-90. UPSH_2020-4_p85_full (1)

10. Liudmyla Brovchak, Lesia Starovoit, Oksana Shykyrinska, Larysa Likhitska The Impact of Symbolism of Artistic Works on Tourism Development Author(s) Affiliation: Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine. // *International Journal of Hospitality and Tourism Systems*. Volume 13 Issue 2, 2020. <http://www.publishingindia.com/ijhts/24/the-impact-of-symbolism-of-artistic-works-on-tourism-development/870/6020/>

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІВЕНТ-ЦЕНТРАХ

*Вікторія Червякова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: С.І.Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти МДУ*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN EVENT-CENTERS

*Victoriia Cherviakova, master's student in
«Preschool education. Inclusion»*

Анотація. У статті розглянуто особливості комунікативних здібностей дитини старшого дошкільного віку; педагогічні умови розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку в івент-центрах.

Ключові слова: Розважальний івент-центр, дитячі розважальні зони та ігрової кімнати для дітей, зони розваг, багатофункціональні комплекси, дитячі атракціони, дитячий розважальний комплекс, спілкування, комунікативні здібності, суспільство.

Abstract. The article examines the peculiarities of communicative abilities in older preschool children; Pedagogical conditions for the development of communication abilities in older preschool children in event-centers.

Keywords: Entertainment event center, children's entertainment areas and playrooms for children, entertainment areas, multifunctional complexes, children's attractions, children's entertainment complex, communication, communication opportunities, society.

В сучасному світі однією з найбільш актуальних проблем дітей старшого дошкільного віку батьки та педагоги зазначають проблему недорозвиненості

комунікативних здібностей. Засилля гаджетів, обмежений контакт з однолітками, відсутність стимулювання до комунікації з іншими дітьми та дорослими з боку батьків та педагогів негативно впливають на розвиток комунікативних здібностей дітей.

Здібності являють собою внутрішні властивості та якості людини, які дозволяють їй успішно здійснювати певні види діяльності. Вони можуть бути вродженими або набутими через навчання, досвід і постійну практику. Здібності впливають на те, як людина сприймає, обробляє та застосовує інформацію, а також на її здатність досягати успіху в різних сферах життя. Розрізняють інтелектуальні, творчі, фізичні, академічні та соціальні здібності. До соціальних здібностей належать навички взаємодії з іншими людьми, емпатія, комунікація.

Слово «комунікація» латинського походження і означає «спілкування», «передавання інформації» [3, с. 78]. М. Каган виокремив спільні та відмінні ознаки термінів «спілкування» і «комунікація» та акцентував на тому, що процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) та комунікації (сприйняття і передавання вербальної інформації) виступають взаємопов'язаними складниками єдиної комунікативної діяльності. Автор також зазначив, що формування комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку включає такі завдання:

- сприймати, розуміти смисл зв'язного мовлення дорослих;
- мати вміння мовленнєвого спілкування з оточуючими;
- вміння приймати й передавати вербальну інформацію [3].

Комунікативні здібності дитини являють собою сукупність навичок, які дозволяють їй ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Вони включають здатність розуміти та використовувати мовлення, невербальні сигнали, вміння слухати та відповідати на питання, а також здатність будувати і підтримувати соціальні контакти. Комунікативні здібності починають розвиватися з раннього віку і є важливими для загального розвитку дитини.

Специфіка періоду дошкільного дитинства полягає в оволодінні мовою як засобом спілкування, що передбачає розвиток мовленнєвого спілкування як діяльності – тобто формування комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку.

Таблиця 1.

Складові комунікативних здібностей

Складова	Опис
Висловлювання думок	Здатність дитини виразити свої думки і почуття словами
Слухання	Вміння зосереджено слухати та розуміти інших
Невербальні комунікації	Використання жестів, міміки, тону голосу для передачі інформації
Соціальні взаємодії	Навички, які допомагають дитині ефективно взаємодіяти з однолітками і дорослими

Базовий компонент дошкільної освіти передбачає певний рівень мовленнєвої освіченості дитини старшого дошкільного віку – тобто компетентності та, серед інших, визначає комунікативну компетентність – як здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [4, с. 19].

Спілкування – це процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності і містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння іншої людини. На думку Г. Сковороди, через спілкування ми реалізуємо себе як людину, і саме реалізуючи природні обдарування, які можна реалізувати тільки через освіту та самопізнання.

Спілкування як діяльність – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що виникає на основі потреб і спільних дій та включає обмін інформацією, сприймання та розуміння іншого. Як взаємодія суб'єктів через знакові засоби, спілкування викликано комунікативними потребами та спрямовано на зміни стану, світогляду, поведінки партнера [5].

Відповідно до мети міжособистісного спілкування, А. Богуш, Н. Гавриш виокремлюють такі його функції [3]:

- комунікативна функція – забезпечення зв'язку людини зі світом у всіх формах діяльності;
- когнітивна функція – усвідомлення сприйнятого завдяки мисленню, уяві, фантазії;
- конативна функція – пов'язана з індивідуальним прагненням людини до тих чи інших об'єктів, які виступають в якості мотиваційних стимулів;
- емотивна функція – переживання (емоційне) людиною своїх стосунків з оточуючим світом
- креативна функція – пов'язана з творчим перетворенням дійсності.

Старший дошкільний вік відіграє особливу роль у розвитку дитини: в цей період життя починають формуватися нові психологічні механізми діяльності та поведінки [6]. Відбуваються великі зміни вищої нервової діяльності. Протягом шостого року життя вдосконалюються основні нервові процеси - збудження і особливо гальмування. Це сприятливо позначається на можливостях саморегуляції. Емоційні реакції в цьому віці стають більш стабільними, зрівноваженими. Дитина не так швидко стомлюється, стає більш витривалою психічно (що пов'язано і зі зростаючою фізичною витривалістю). Діти починають частіше утримуватися від небажаних дій із власної ініціативи. Але в цілому здатність до довільної регуляції своєї активності все ще виражена недостатньо і потребує уваги дорослих.

Під впливом виховання поступово відбувається перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки до поведінки, опосередкованої правилами і нормами. Діти

активно звертаються до правил при врегулюванні своїх взаємовідносин з однолітками. Формуються соціальні уявлення морального плану, старші дошкільники вже відрізняють хороші та погані вчинки, мають уявлення про добро і зло, можуть навести відповідні конкретні приклади з особистого досвіду або літератури. В оцінці вчинків однолітків вони досить категоричні і вимогливі, щодо власної поведінки більш поблажливі й недостатньо об'єктивні [2].

У старшому дошкільному віці спілкування з дорослими та однолітками дає дитині можливість усвідомити своє «Я». Саме у спілкуванні відбувається становлення образу «Я». За сприятливих умов виховання, коли дорослі та однолітки доброзичливо ставляться до дитини, задовольняється її потреба у схваленні, позитивній оцінці, визнанні. Негативний досвід спілкування призводить до агресії, невпевненості у собі, замкнутості.

Спілкування дошкільника з однолітками розгортається переважно у процесі спільної гри. Граючи разом, діти починають враховувати бажання та дії іншої дитини, відстоювати свою точку зору, будувати та реалізовувати спільні плани [8].

Через постанову своєї ідентичності та ролі в мікросуспільстві дитина формує себе як лідера або як аутсайдера, і це може значно вплинути на те, як вона проявлятиме себе в іншому соціальному середовищі та в майбутньому. Саме обмежене коло спілкування та роль аутсайдера в дитячому колективі можуть формувати затиски у дітей під час спілкування з іншими людьми.

Зазначене підкреслює важливість спілкування, зокрема комунікативно-мовленнєвого, в житті та становленні дитини як члена соціуму. Проте це не завжди розуміють батьки, які з різних причин віддають перевагу домашньому дошкільному вихованню, обмежуючи спілкування власної дитини з однолітками. У такому випадку можуть не достатньо розвинутися комунікативні здібності дитини лише через обмежене спілкування.

Також звернемо увагу на раннє використання Інтернету та соціальних мереж дітьми старшого дошкільного віку – адже вплив цього на дітей може бути різним. З одного боку, соціальні мережі дають можливість урізноманітнити спілкування. У них можна знайти нових друзів та однодумців по захопленням та інтересам. З іншого боку, надмірне захоплення соціальними мережами може спричинити негативний вплив на дітей. Віртуальне спілкування іноді замінює реальні взаємини з людьми і здатне занурити дитину в ірреальний світ, витіснивши бажання жити звичайним життям, не пов'язаним із комп'ютером. У соціальних мережах є ризик натрапити на шкідливу інформацію, що закликає до вживання наркотиків, суїциду, інформацію про псевдорелігійні та містичні дії, секти, шахрайські та порнографічні ресурси тощо. Віртуальне спілкування поступово витісняє реальне. Через це соціалізація більшою мірою відбувається в мережі, дітям починає здаватися, що жити можна, не виходячи за межі Інтернет-простору.

Багато батьків задаються питанням – як легше мотивувати дитину до проявів себе у спілкуванні з однолітками та дорослими? На нашу думку, саме розважальні івент-центри є комфортним середовищем, в якому дитина може розвиватися як соціально-активна істота, у тому числі – розвиваючи свої

комунікативні здібності

Дитячі розважальні івент-центри виступають у ролі соціальних центрів, де діти можуть взаємодіяти з однолітками, заводити нових друзів та практикувати такі важливі соціальні навички, як співпраця, спілкування та вирішення конфліктів. Тематичні ігрові майданчики та творчі атракціони стимулюють творчі здібності дітей, сприяючи розповідям, рольовим іграм та творчому самовираженню. Діти вчаться знаходити спільну мову з однолітками, придумують свої ігрові сценарії, поділяють радість перемог. Це особливо актуально, якщо за сімейними обставинами дитина бачить тільки батьків і, в кращому випадку, близьких родичів, а з дітьми спілкується рідко. На дитячому майданчику можна розширити коло спілкування і знайти справжніх друзів. Це підвищує впевненість дітей у собі та допомагає взаємодіяти з іншими людьми. Ігри з іншими дітьми допомагають зрозуміти такі життєві поняття, як перемога та поразка.

Нині дитячі розважальні центри розширюють спектр послуг, пропонуючи як розваги, так і навчання, поєднуючи ігрові елементи з розвивальними та навчальними. Тут діти можуть розвивати логіку, творче мислення, слухові навички, координацію рухів і уяву за допомогою ігрових атракціонів та ігор. Зокрема, у розвинутих країнах Америки та Європи набуває поширення мережа дитячих комплексів KIDZANIA, яка являє собою принципово новий формат дитячого розважального центру, основна мета якого – розважати та навчати [1].

Інноваційні простори створюють атмосферу захоплюючого навчання, де кожен елемент розроблено для стимулювання творчого та інтелектуального зростання на основі технологій. І в основі усього зазначеного – комунікативно-мовленнєве спілкування.

У цьому контексті дитячі розважальні центри – найкращий варіант для тих батьків, які зайняті роботою та у яких залишається мало часу на дитину.

В останні роки дитячі розважальні центри досягли прогресу і продовжують розвиватися. За даними Allied Market Research, середньорічний темп зростання кількості дитячих розважальних івент-центрів у Європі становитиме 8,4% у період із 2019 по 2026 рік. Постійне відкриття нових дитячих розважальних центрів та більш активне залучення сімей до їх діяльності є основними факторами, що стимулюють зростання популярності таких закладів та наданих ними послуг. Дитячі розважальні центри стали повноцінними центрами веселощів, розваг та освіти [9].

У таких центрах передбачається проведення театралізованих вистав та різноманітних розважальних програм, клубно-гурткова діяльність, рухливі ігри та розваги, технічні атракціони, логічні та ділові ігри, фізкультурно-оздоровчі заняття. Такі заклади беруть на себе функції обслуговування різних вікових категорій. Концертні, лекційні, виставкові, тренажерні зали, кінотеатри, бібліотеки, заклади громадського харчування (кафе, бари, ресторани), майданчики для катання на роликах та скейтбордах, скеледроми, квест-кімнати, боулінг, більярд, настільний теніс, льодові арени та багато іншого. Останнім часом найбільше розвиваються ігрові кімнати для дітей.

Вбудова розважальних івент-центрів в торгівельні центри – це ще один

чинник, який впливає на розвиток дитячих закладів дозвілля. Вони можуть бути різні. Найбільш поширені - це невеликі розважальні зони для дітей, які займають незначну частину площі культурного центру і пропонують найчастіше ігрову кімнату для маленьких дітей. Або додатково до неї – наступний стандартний набір атракціонів: ігрові автомати для дітей (симулятори гонок, ігор, аерохокей), гойдалки, телевізори, дитяче кафе, комп'ютери. Другий поширений варіант – в івент-центрі є вибір розважальних комплексів, який пропонує дуже схожі розваги і для дітей, і для дорослих.

Головним завданням центрів дозвілля є створення оптимальних умов для масового, групового, сімейного та індивідуального розвитку творчих здібностей, спілкування, відпочинку, розваг, відновлення духовних і фізичних сил відвідувачів на основі вивчення культурних запитів та інтересів різних верств населення [5].

Соціальна взаємодія в розважальних івент-центрах забезпечується в іграх та змаганнях, у яких часто беруть участь кілька дітей, що розвиває їхні комунікативні здібності та вміння взаємодіяти в команді. Діти вчаться співпрацювати, слухати інших та висловлювати власні ідеї, що важливо для їхньої соціальної адаптації. Спільні ігри допомагають дітям навчатися домовлятися і знаходити компроміси, що важливо для їхнього майбутнього життя в суспільстві.

Отже, розважальні івент-центри мають численні переваги, серед яких можна виділити такі:

Інноваційність: використання сучасних технологій робить інтерактивні парки, івент-центри місцем, де діти можуть спілкуватися і навчатися. Це розвиває у дітей інтерес до науки та технологій, що може вплинути на їхній вибір майбутньої професії.

Освітня цінність: інтерактивні атракціони сприяють розвитку різних навичок, роблячи дозвілля як захоплюючим, так і корисним. Діти навчаються новому у процесі гри, що робить навчання більш захоплюючим та ефективним. Усі заходи супроводжуються комунікацією.

Соціальна адаптація: інтерактивні ігри та завдання сприяють розвитку у дітей навичок спілкування (у т.ч. мовленнєвого) та співробітництва, які важливі для їхньої соціальної адаптації. Діти навчаються працювати в команді, слухати інших та висловлювати свої думки, що вкрай важливо для їхнього майбутнього життя в суспільстві.

Залучення: ігрові елементи роблять процес навчання цікавим та захоплюючим, допомагаючи дітям краще засвоювати нову інформацію. Діти, які навчаються в івент-центрах, отримують позитивні емоції від процесу навчання, що стимулює їхнє бажання вчитися та розвиватися [9].

Підсумовуючи зазначене, переконані, що розважальний івент-центр може бути цінним місцем для:

- соціалізації дітей, надаючи їм можливості для розвитку комунікативних здібностей, бо в розважальних центрах є безліч ситуацій, які вимагають від дітей спілкування з іншими;
- поліпшення навичок вирішення проблем та прийняття рішень, що

сприяє розвитку когнітивних навичок та здатності до спілкування;

– розвитку емоційного інтелекту: розважальні центри надають дітям можливості для вираження та управління емоціями, ігри та атракціони можуть викликати як позитивні, так і негативні емоції, дозволяючи дітям вчитися розпізнавати та справлятися з ними, а взаємодія з однолітками також сприяє розвитку емпатії та розуміння почуттів інших;

– зміцнення впевненості у собі, адже подолання перешкод та досягнення успіху в іграх і атракціонах підвищує впевненість дітей у собі. Взаємодія з однолітками та позитивний зворотний зв'язок від персоналу також сприяють розвитку самооцінки. А саме головне – розважальні івент-центри надають дітям змогу отримати свій власний досвід спілкування та взаємодії з новими людьми, у процесі яких відбуватиметься формування позитивних спогадів.

Розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку, на нашу думку, може сприяти розроблення та реалізація педагогічних умов, що складаються із сукупності взаємопов'язаних між собою компонентів, та розроблення шляхів їх формування й удосконалення.

Педагогічними умовами розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку в івент-центрах нами визначено такі:

1. Створення в івент-центрі позитивної та підтримуючої атмосфери, в якій дитина відчуває себе впевненою та заохочується до спілкування.

Встановлення довірчих відносин відбувається через створення доброзичливої обстановки для спілкування і взаємодії в іграх, майстер-класах та змаганнях. Діти завжди отримують від працівників закладу зворотний зв'язок і самі налаштовані на яскраве спілкування. Важливим аспектом в роботі івент-центру є підтримка позитивної ініціативи, коли за успішне спілкування працівники заохочують дітей, а в разі помилок — надають допомогу та зворотний зв'язок. Відкрите обговорення важких моментів допомагає дітям усвідомити, що невдачі — це частина процесу навчання, і вони не повинні боятися висловлювати свої думки. Головне гасло вихователя центру – «Якщо у вас є проблемні ситуації або виклики, - я тут, щоб допомогти знайти найкращі рішення!»

2. Включення дітей в ігрову діяльність.

Головна умова для розвитку комунікативних здібностей дітей в івент-центрі – участь у грі, що стимулює міжособистісну взаємодію. Основними формами розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь є сюжетні ігри та ігри з правилами. Сюжетні ігри націлені переважно на розвиток здатності до розуміння іншого та спілкування з ним. Для ігор з правилами (дидактичних, настільних, рухливих) характерний розвиток нормативної регуляції, мотивації досягнення, прагнення до вольового зусилля. Наприклад, рухливі ігри «Кулька», «Активіті для малюків», дидактична гра – «Вгадайте емоцію».

3. Організація заходів, спрямованих на розвиток комунікативних здібностей.

Одним із таких заходів є «розмовляючий стіл» (круглий стіл), де діти обговорюють певну тему й одночасно розвивають навички спілкування. Це може бути обговорення мультфільму після його показу, або майбутнього свята тощо.

Після такого обговорення дуже доцільно пропонувати дітям творче завдання – наприклад, ліплення, аплікацію або малювання за темою бесіди.

Не менш ефективною для розвитку комунікативних здібностей старших дошкільників є театралізована діяльність. Івент-центр може проводити невеличкі вистави за допомогою аніматорів, які долучають дітей до роботи на сцені, надаючи їм невеличку роль, але головну в сюжеті. Дитина сама вирішує, як їй грати запропонованого персонажа. Граючи ролі, діти вчаться слухати інших під час гри та промовляти свої репліки. Окрім спілкування діти використовують міміку та жести.

4. Активна роль адміністраторів-вихователів івент-центрів у залученні дітей до комунікації та спілкування з іншими дітьми.

Серед обов'язків адміністратора-педагога івент-центру - спостереження за поведінкою дітей та сприяння їхньому зближенню, комунікації та спілкуванню з іншими дітьми під час перебування в центрі, щоб ніхто з дітей не скривдив іншого.

Отже, проблема розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку має велику актуальність в сучасному світі, де панують технології, віртуальний всесвіт та домашнє навчання. Саме цю проблему можна вирішити завдяки сучасним розважальним івент-центрам. Проаналізувавши роботу таких центрів, можна виокремити переваги їх роботи:

- пропонують навчання через вільну спонтанну гру, але можуть також включати деякі елементи чистої розваги;
- є соціальними центрами, де діти можуть взаємодіяти з однолітками, заводити нових друзів і практикувати важливі соціальні навички, такі як співпраця, комунікація та вирішення конфліктів;
- стимулюють творчі здібності дітей та заохочують ігри з уявою, сприяючи розповіданню історій, рольовим іграм та творчому самовираженню.

Отже, комунікація – важлива мова існування людини, саме тому в дітях розвивають комунікативні здібності ще з дошкільного віку, щоб в майбутньому їм було легко жити у всесвіті. Івент-центр - це майбутнє індустрії розваг та освіти, що надає дітям унікальні можливості для зростання та розвитку комунікативних здібностей.

Список використаних джерел:

1. Андрієвська В. KIDZANIA: комерційний проект із соціальною спрямованістю. *Commercial Property*, 2012. № 3 (104). С.52-54:
2. Балла Г.О., В.О.Киричука В.О., Шамошвілі Р.М. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн.для вчителя. К.,1997.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник доп. К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Авторська група : Байєр О.М., Безсонова О.К., Брежнева О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л.П., Косенчук О.Г., Корнеєва О.Л., Лисенко Г.М., Левінець Н.В., Машовець М.А., Мордоус І.О., Нерянова С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Рейпольська О.Д., Шевчук А. С. Під науковим керівництвом доктора психологічних наук, професора, член-кореспондента НАПН України – Піроженко Т.О. 2021.

5. Дуткевич Т.В. Загальна психологія. Теоретичний курс. URL: https://culonline.com.ua/Books/zagalna_psychologia.pdf
6. Петрова І.В. Розважальний комплекс в сучасній Україні: проблема типології. *Вісник мариупольського державного університету серія: філософія, культурологія, соціологія*, 2015, вип. 10. С. 140-148.
7. Development of the communication of senior preschool age children by means of a playback playing game. URL: <https://science-pedagogy.ru/en/article/view?id=2081> .
8. Land Down with Your Child in a Children Entertainment Center Next Time. URL: <https://blog.alliedmarketresearch.com/land-down-with-your-child-in-a-children-entertainment-center-next-time-613> .
9. HelloPark. How a children's interactive park contributes to a child's development. URL: <https://hello-park.io/en/articles/edutainment> .

**ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ,
ЯКІ МАЮТЬ ДИТИНУ З РОЗЛАДОМ ІЗ ДЕФІЦИТОМ УВАГИ
ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ (РДУГ)
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

*Наталія Чернега, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Дошкільна освіта»*

*Науковий керівник: К.Л.Крутій, докт. пед.наук, професор кафедри
дошкільної освіти МДУ*

**STUDY OF PARENTS' AWARENESS OF ATTENTION DEFICIT
HYPERACTIVITY DISORDER AND THEIR ATTITUDE (ADHD)
TO PEDAGOGICAL SUPPORT**

Natalia Cherneha, master's student in «Preschool education»

***Анотація.** Метою статті є привертання уваги до необхідності діагностування розладу із дефіцитом уваги та гіперактивності у дітей дошкільного віку та організації педагогічного супроводу батьків, які виховують таких дітей.*

***Ключові слова:** розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності, дошкільний вік, педагогічний супровід, РДУГ.*

***Abstract.** The article examines the degree of parent's awareness of attention deficit hyperactivity disorder in preschool children, its symptoms, and parents' attitude to pedagogical support.*

***Keywords:** attention deficit hyperactivity disorder, pedagogical support, ADHD.*

Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності (далі – РДУГ) дуже добре приховується під маскою *невихованих та неслухняних дітей*. І для не фахівця саме так сприймається поведінка дитини, якій притаманні ознаки цього розладу. Батьки також не можуть зрозуміти поведінку своїх дітей, не володіючи

інформацією про РДУГ і виховання перетворюється у важкий і не радісний процес. Тому саме вихователі закладів дошкільної освіти мають бути посередниками між дітьми дошкільного віку та батьками у розумінні причини нетипової поведінки дитини.

Вивченням цього питання займаються вітчизняні вчені, такі як-от: Т. Скрипник, О. Тохтамиш, О. Ферг та ін. та закордонні: Barkley R., Benton C., Chevalier N., Parent V., Rouillard M., Simard F., Verre C. та ін.

Так, О. Тохтамиш зазначає, що явище гіперактивності та дефіциту уваги у дошкільному віці, а також у шкільному віці дедалі більш є суттєвою проблемою психічного розвитку дитини, її соціалізації, засвоєння шкільної програми [6]. Далі авторка підкреслює, що несвоєчасність лікування і недостатній психолого-педагогічний вплив на таких дітей призводить до того, що вони виростають у підлітків, які мають низьку здатність до успішної соціальної адаптації, девіантну поведінку та особистісні розлади (психопатії) в дорослому віці [6].

Також, в дослідженні Чопик Л., Мусієнко М. зазначено, що саме в період старшого дошкільного віку розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності починає себе проявляти найбільше. Тут дитина стикається з проблемами зосередженості, послідовності, непосидючості та регуляції емоцій [8]. Старший дошкільник починає усвідомлювати свої успіхи та невдачі, формує ставлення до себе, відштовхуючись від реакції на нього інших людей. Тобто, посиляючись на вікову періодизацію Еріка Еріксона, можемо з упевненістю сказати, що у дошкільника формується «ініціатива – вина». Якщо дитина буде відчувати свою неспроможність, невдоволеність нею оточуючих, то є значний ризик сформуванню упереджене ставлення дитини до себе, що тягне за собою проблеми з ініціативністю та проявленням себе у майбутньому. Діти з Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності мають також ризик до формування низької, нестійкої самооцінки [8].

За визначенням О. Ферг, *розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності* – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється в моторній гіперактивності, порушенні уваги та імпульсивності [7]. Це *нейропсихіатричний розлад*, причиною якого є особливості будови та функціонування головного мозку або органічне ураження центральної нервової системи.

У більшості випадків РДУГ є розладом генетичної природи і пов'язаний зокрема з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну.

Саме тому РДУГ є розладом розвитку та його прояви присутні з раннього дитинства, вони вбудовані в темперамент дитини, а не є чимось тимчасово набутими. Прояви порушення уваги, гіперактивності та імпульсивності не відповідають віковій дитини і призводять до серйозних порушень функціонування дитини в основних сферах життя. РДУГ є розладом розвитку імпульс-контролю або ж здатності головного мозку до організації та самоконтролю поведінки. У дітей з розлад із дефіцитом уваги та гіперактивності спостерігається сповільнене дозрівання функцій лобної долі кори головного мозку.

Недостатня зрілість лобної долі кори головного мозку призводить до розладів різних виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки: розлад імпульс-контролю; розлад прогнозування, планування та самоорганізації поведінки; розладу контролю емоцій; розладу контролю над власною руховою активністю, регулювання процесу збудження та/або гальмування [7]. Унаочнимо інформацію за допомогою рис. 1. (С 92).

Отже, розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю є поширеним із поміж дітей дошкільного віку. Так, К. Крутій, І. Деснова та ін. зазначають, що прояви РДУГ можна побачити вже в молодшому дошкільному віці [10]. І чим раніше розлад буде діагностовано і застосовано правильний психолого-педагогічний супровід дитини, навчання батьків, тим менше негативних наслідків зазнає дитина та її батьки [4].

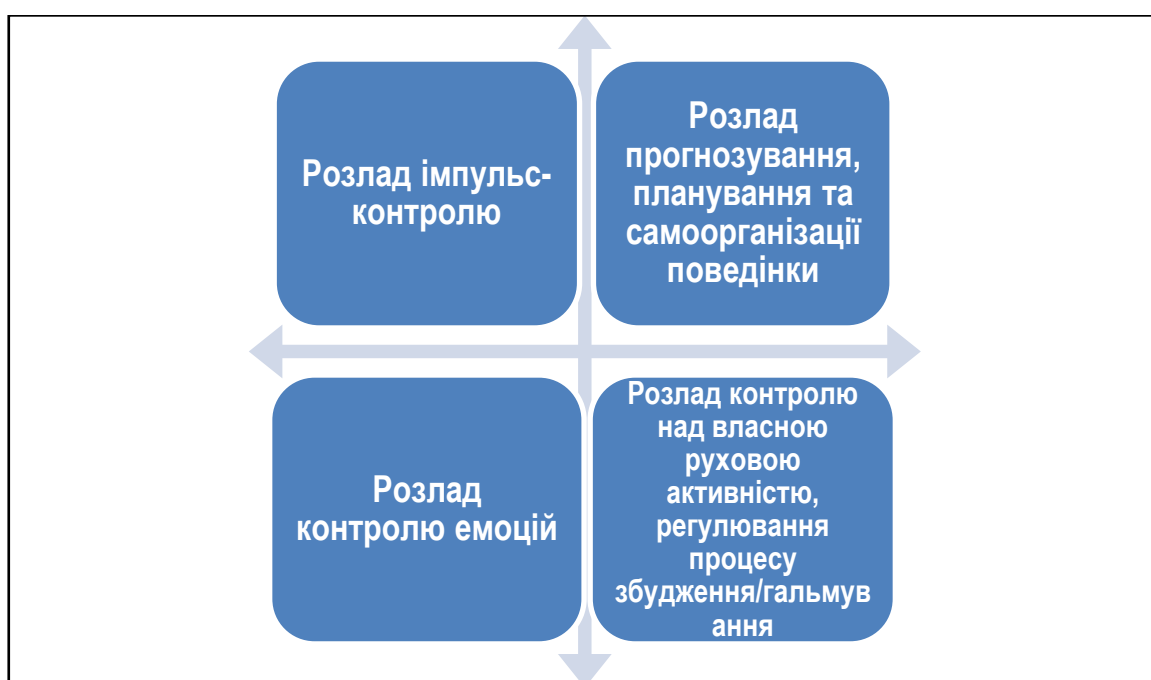


Рис. 1. Розлади виконавчих функцій, що пов'язані з організацією та регулюванням поведінки у дітей зі РДУГ

Діагностичні критерії РДУГ змінювалися з кожним переглядом Діагностичного і статистичного посібника (Diagnostic and Statistical manual of mental disorders) з психічних розладів (ДСП/DSM) та Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) відповідно. Сучасні діагностичні критерії ДСП-IV та МКХ-10 подібні, з відмінностями, що пов'язані, в першу чергу, з тяжкістю симптомів і поширеністю. У 2013 році була опублікована остання версія класифікатора психічних розладів – ДСП-V (DSM-5), відповідно до якого для встановлення діагнозу пацієнт повинен мати 6 симптомів порушення уваги та 6 симптомів гіперактивності – імпульсивності із загальних 18 діагностичних критеріїв [9]. У пацієнтів 17 років та старших, достатньо 5 симптомів порушення уваги та/або гіперактивності/імпульсивності. Крім того, деякі з симптомів РДУГ у пацієнта повинні бути виявлені до 12 років на відміну від ДСП-IV (до 7 років). ДСП-5 не містить критеріїв виключення для людей з розладами аутистичного спектру,

оскільки симптоми обох розладів зустрічаються одночасно [1, с.9].

DSM-5 ідентифікує три підтипи РДУГ [9]:

Переважаючо неухважний тип (який характеризує неухважність, але не гіперактивність/імпульсивність), який проявляється поведінкою в РДУГ як відволікання від завдання, відсутність наполегливості, складнощі у збереженні уваги та безладність і не є наслідком непокори чи нездатності до розуміння.

Переважаючо гіперактивно-імпульсивний тип (який характеризує гіперактивність/імпульсивність, але не неухважність). *Гіперактивність* вказує на збільшену рухливість (наприклад, дитина біжить), коли це не відповідає ситуації, або надмірне балакучість, торкання або рухливість. У дорослих гіперактивність може проявлятися як надмірна нетерплячість або виснаження іншими своєю активністю. *Імпульсивність* вказує на поспішні дії, що виникають у момент без попереднього обдумування та мають високий потенціал для шкоди особі (наприклад, стрибання на дорогу без перевірки). Імпульсивність може відображати бажання отримати миттєву винагороду або нездатність відкласти задоволення. Імпульсивні поведінки можуть проявлятися як соціальна нав'язливість (наприклад, надмірне переривання інших) та/або прийняття.

Комбінований тип, який має ознаки неухважності та гіперактивності/імпульсивності (рис. 2).

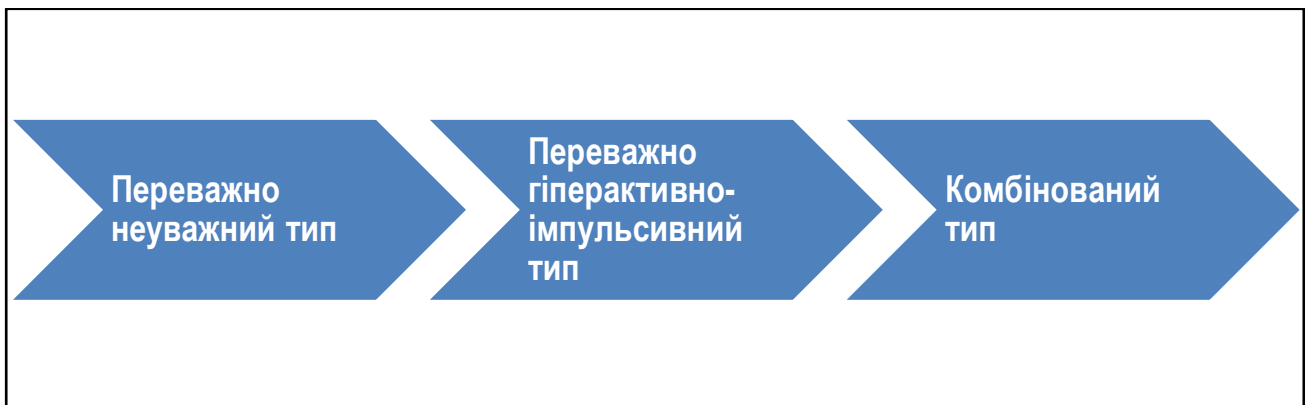


Рис. 2. Ідентифікація підтипів РДУГ за DSM-5

Більшість дітей із РДУГ не має інтелектуальних проблем, переважно вони мають середній і високий рівні когнітивного функціонування, досить часто - неординарні здібності, проте не можуть реалізувати свій навчальний потенціал без спеціальної педагогічної підтримки. У багатьох осіб РДУГ поєднується з поведінковими, тривожно-фобічними, депресивними, тикозними розладами. Наприклад, у дітей із тяжкими варіантами клінічного перебігу РДУГ часто виникають окремі симптоми РАС, порушення розвитку шкільних навичок (читання, письма, лічби), вони потребують корекційно-педагогічного супроводу, розвитку соціальної компетентності. Розлади загального розвитку також нерідко супроводжуються порушеннями уваги, гіперактивністю та імпульсивністю, у таких дітей можлива подвійна діагностика РДУГ і РАС [3; 5].

Отже, РДУГ є небезпечним, є нагальна необхідність своєчасного

діагностування його в дітей, інформацію про РДУГ потрібно поширювати серед вихователів ЗДО, вчителів і батьків.

Нами було проведено констатувальний етап дослідження вихователів ЗДО і вчителів початкової школи щодо обізнаності батьків про розлад із дефіцитом уваги і гіперактивності та його симптомами. Також було досліджено ставлення батьків до педагогічного супроводу в закладі дошкільної освіти.

Згідно зі здійсненим опитуванням, респонденти щось чули про РДУГ: 38, 5% опитаних батьків, діти яких наразі відвідують заклад дошкільної освіти; 42, 9% батьків дітей, які навчаються у початковій школі, 100% вчителів початкової школи, 80% вихователів ЗДО, проте з симптомами цього розладу знайомі 45, 7% вчителів початкової школи, 24, 5% – батьків зі школи, 38,5% – батьків з дітей, які відвідують ЗДО.

Так, 75, 0% батьків дітей, які відвідують ЗДО та 78, 7% батьків, діти яких навчаються в початковій школі вважають, що вихователі мають бути обізнаними з симптомами РДУГ, щоб вчасно розпізнати РДУГ у дитини і направити батьків до фахівців.

64, 9% батьків, діти яких навчаються в початковій школі, 76,9% батьків дітей, які відвідують ЗДО, 100% вихователів та 100% вчителів вважають потрібним організувати *педагогічний супровід* батьків у закладі дошкільної освіти.

Для нашого дослідження важливо визначення дефініцій «супровід» та «педагогічний супровід».

Так, О. Єрмоєнко в дослідженні теми педагогічного супроводу зазначає, що актуальність педагогічного супроводу освітнього процесу зумовлено стратегічними змінами розвитку освіти України та новітніми тенденціями в загальносвітовому освітньому просторі [2]. В освітній системі набуває розповсюдження особлива культура підтримки шляхом *педагогічного супроводу*, що розглядається як особливий вид допомоги супроводжуваному та забезпечує особистісний розвиток і виховання в умовах освітнього процесу, сприяє цілеспрямованому розкриттю здібностей людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я та життя. Ця модель діяльності в освіті набуває розповсюдження в різноманітних закладах освіти, серед яких дошкільні, шкільні, середні та вищі професійні заклади.

Поняття *супровід* за визначенням О. Єрмоєнко – це різноманітна система, в якій можна визначити форми роботи, спрямованість, предмет та об'єкт [2]. Тому педагогічний супровід має такі особливі характеристики: об'єднання мети психологічної та педагогічної допомоги; фокусування на особистості учня (реалізації потенційних можливостей, розкритті індивідуальних особливостей особистості); підтримка оптимально значущих якостей особистості; корекція вад розвитку; надання суб'єкту освітньої діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність. Звідси можна визначити мету *педагогічного супроводу* – підвищення психолого-педагогічної компетентності всіх учасників освітнього процесу [2]. Результатом педагогічного супроводу є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку супроводжуваного. Автор зазначає, що *супровід* розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія

викладачів, майстрів виробничого навчання, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників. За визначенням О. Єрмоєнко, педагогічний супровід – це система професійної комплексної допомоги, яку потребують учасники освітнього процесу (учні, батьки, педагогічні працівники адміністрація освітніх установ) у створенні умов для повноцінного і гармонійного розвитку особистості з урахуванням сучасних підходів до розвитку, навчання та виховання. Педагогічний супровід, на думку автора, це, педагогічна майстерність викладача (вихователя), зокрема й володіння ним новітніми інформаційними технологіями навчально-виховного процесу. Педагогічний супровід спрямовано на створення системи професійної діяльності педагога для успішного навчання та розвитку особистості, з одного боку, а з іншого – на взаємодію суб'єктів виховання і навчання при вирішенні проблем, пов'язаних із процесом освіти. Діяльність педагога різноманітна за своїми функціями та змістом. Вона передбачає оволодіння різноманітними професійними вміннями: гностичними – вміння пізнавального й аналітичного змісту; проєктивними – вміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності; конструктивними – вміння створювати реальну модель спланованої діяльності – «я знаю, як це зробити, я створю зазначені умови»; комунікативними – вміння спілкуватися зі слухачами – «я вмію формувати доцільні для навчання відносини»; організаторськими – здатність реалізовувати план діяльності – «я зроблю заплановане обов'язково, незважаючи на певні труднощі»; креативними (творчими) вміннями [2].

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «супровід», автор вважає його комплексним методом, в основі якого лежить єдність чотирьох функцій: діагностична (виявлення суті проблеми); інформаційна (розкриття шляхів розв'язання проблеми); консультаційна (надання допомоги на етапі ухвалення рішення й вироблення плану вирішення проблеми); оперативна (вчасна допомога в розв'язанні проблеми з опорою на потенційні можливості особистості), аналітична (вивчення результатів педагогічного супроводу, корекція відхилень у розв'язанні проблем, пошук шляхів удосконалення умов для самореалізації суб'єкту супроводу [2].

Отже, педагогічний супровід батьків, які виховують дитину з РДУГ в умовах закладу дошкільної освіти, це комплексна психологічна та педагогічна допомога батькам краще зрозуміти в чому полягає сутність розладу (нейробиологічне порушення) та його проявами, які є чинники цього розладу, допомогти впровадити поведінкову терапію вдома, розкрити сильні та індивідуальні особливості дитини, створити умови для повноцінного і гармонійного розвитку особистості.

Найпершим та найважливішим кроком є вчасна діагностика РДУГ й організація програми допомоги, що базується на ефективних, науково обґрунтованих методах втручання. За допомогою нескладного опитувальника вихователь може виявити ознаки РДУГ у дитини. Якщо на більшість запитань були надані позитивні відповіді, то досить ймовірно, що у дитини РДУГ. Втім цей розлад можна сплутати з іншими проблемами та розладами, тому дуже

важливо скерувати родину до фахівців у сфері психічного здоров'я для подальшого ретельного обстеження та діагностики. До розмови з батьками педагог має підготуватися заздалегідь, важливо бути доброзичливими до дитини і батьків та мати бажання допомогти. Під час розмови потрібно повідомити батьків про припущення, що в їхньої дитини є РДУГ і пояснити, що саме мається на увазі під розладом із дефіцитом уваги та гіперактивності. Також можна запропонувати батькам заповнити опитувальник на виявлення ознак РДУГ. Якщо позитивних відповідей більше половини, необхідно наголосити на тому, що потрібне ретельне обстеження і комплексна допомога. Тож рекомендується звернутися за допомогою до дитячого психіатра задля отримання належної допомоги, також варто поцікавитися намірами та наступними кроками батьків, і що вони думають стосовно цієї розмови.

В процесі обстеження дитячий психіатр проведе комплексну діагностику психічного розвитку дитини і зможе виявити той чи інший розлад. Якщо буде підтверджено РДУГ у дитини, то дитячий психіатр обговорить з батьками план допомоги, який має ґрунтуватися на сучасних міжнародних протоколах допомоги: поведінкова терапія та медикаментозна терапія [3].

Далі батькам необхідно звернутися до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) і пройти комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. З висновком від ІРЦ батьки пишуть заяву до закладу дошкільної освіти про зарахування дитини в інклюзивну групу. Згідно з цією заявою директор ЗДО створює інклюзивну групу, потім створюється команда психолого-педагогічного супроводу, складається індивідуальний план розвитку дитини.

Інклюзивно-ресурсний центр відіграє провідну роль у формуванні психолого-педагогічного, соціального супроводу дитини з РДУГ та її батьків.

Рекомендованими є психолого-педагогічні втручання, розраховані на батьків і вчителів дітей із РДУГ, які спрямовано на:

- пояснення суті й механізмів основних ознак розладу;
- підвищення компетенцій у щоденній взаємодії з дитиною;
- побудову системи правил і заохочень, системи тайм-аутів;
- підвищення ефективності управління поведінкою дитини.

Педагогічний супровід має бути покладено на фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, до посадових обов'язків яких належать: консультування батьків у разі виникнення проблем у вихованні чи навчанні дитини; надання рекомендацій працівникам освіти – дитячих садочків, шкіл; визначення особливих освітніх потреб дитини і комплексне оцінювання її розвитку; складання індивідуальних програм розвитку.

Отже, РДУГ є психічним захворюванням із біологічним підґрунтям. Діагностику та лікування цього розладу має здійснювати лікар-психіатр. Немедикаментозні та інші втручання, побудовані на засадах поведінкової та когнітивно-поведінкової терапії, мають бути в центрі організації допомоги дітям із РДУГ. Відновити нормальний розвиток дитини, розкрити її освітній потенціал, забезпечити соціальну інклюзію можливо виключно за допомогою створення терапевтичного соціального середовища. Важливим є поширення знань про

РДУГ у суспільстві, особливий підхід до організації освітнього процесу в закладах освіти в умовах інклюзії; підтримка, навчання, соціальний та педагогічний супровід батьків і фахівців освітнього простору.

Список використаних джерел:

1. Державний експертний центр міністерства охорони здоров'я України: Розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю у дітей та молоді. Клінічна настанова. 2019. № 138. С. 9. https://www.dec.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/2019_09_30_kn_rozladdu.pdf
2. Єрмоменко О. А. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. №36. С.36-100: URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_19
3. Коло сім'ї. Центр здоров'я та розвитку. Допомога дітям з розладом із дефіцитом уваги і гіперактивності в освітніх закладах. Методичний посібник. <https://k-s.org.ua/adhd/>
4. Крутій К.Л., Деснова І. С. Термінологічне поле освітнього процесу: супровід та підтримка / *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín "Věda a perspektivy"* je registrován v České republice. *Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR*: E 24142. 2022. № 4(11). p.p. 111-121.
5. Скрипник Т. Інклюзивна освіта дітей з розладом із дефіцитом уваги та гіперактивності. *Нейронews: погляд на проблему*. 2020. № 8(119). С.11-15.
6. Тохтамиш О. М. Психологічний супровід дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з гіперактивністю та дефіцитом уваги : дис. канд. мед. наук : спец. 19.00.04. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К., 2010. С. 3-11.
7. Ферг О. Психолого-педагогічні умови підготовки фахівців до роботи з гіперактивними учнями в системі загальноосвітніх закладів України. *Вища освіта України*. К., 2008. Т.ІІ (9). С. 572-577.
8. Чопик Л., Мусієнко М. Особливості прояву розладу дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. №1. <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/162/151>
9. American psychiatric association. *Diagnostic and Statistical manual of mental disorders*. Fifth edition. 2013.
10. Kruty K. Formation of Speech Activity in Older Preschool Children with Autistic Disorders / Bazyma, N., Zdanevych, L., Kruty, K., Tsehelnik, T., Popovych, O., Ivanova, V., & Cherepania, N. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. 11(3). P.p. 107-11. <https://doi.org/10.18662/brain/11.3/112>

РОЗДІЛ 2. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Світлана Ахбаш, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: І. В. Хаджинова, старший викладач кафедри педагогіки
та освіти МДУ*

METHODS OF DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Svitlana Akhbash, master's student in «Elementary Education»

Анотація. Стаття присвячена вивченню ефективних методів розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти. Окреслено основні компоненти емоційного інтелекту, власне як самосвідомість, емпатія, управління емоціями та міжособистісні навички. Запропоновані практичні методи, такі як використання соціальних ігор, інтерактивних вправ, арт-терапії та мистецьких форм вираження, які сприяють розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, ігри, соціальні ігри, арт-терапія, музика, театральна діяльність, діти, здобувачі початкової освіти.

Abstract. The article is devoted to the study of effective methods of developing emotional intelligence in primary school students. The main components of emotional intelligence, such as self-awareness, empathy, emotion management and interpersonal skills, are outlined. Practical methods are proposed, such as the use of social games, interactive exercises, art therapy and artistic forms of expression, which contribute to the development of emotional intelligence in primary school students.

Keywords: emotional intelligence, games, social games, art therapy, music, theater, children, primary school students.

У сучасному світі, де швидкість змін і соціальні виклики нестримно зростають, питання інтеграції різних аспектів психології набувають особливої актуальності. Згідно з вимогами нормативно-правових документів, зокрема Закону України «Про освіту» (2017 р.) та Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), система освіти повинна орієнтуватися не тільки на академічні досягнення, але й на розвиток особистості у цілому. Це передбачає активне врахування емоційного інтелекту як важливого компонента успішної самореалізації особистості.

До цього часу в психології домінувала аналітико-когнітивна парадигма,

яка розглядала психічні процеси як окремі, незалежно функціонуючі системи. Даний підхід дозволяв детально аналізувати когнітивні, емоційні, вольові та мотиваційні компоненти, однак він не завжди здатен був ефективно пояснити, як ці елементи взаємодіють у реальних умовах життя. Натомість назріла необхідність переходу до регулятивно-синтетичної парадигми, яка акцентує увагу на взаємозв'язках та взаємодіях між різними психічними процесами. Однією з найбільш промовистих ілюстрацій цієї зміни є виникнення терміна «емоційний інтелект», який активно вивчається на стику психології мислення та емоцій. Емоційний інтелект охоплює здатність розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями, а також емпатично реагувати на почуття інших. Саме ці навички стають ключовими елементами, які визначають успіх особистості в соціальних відносинах, професійній діяльності та щоденному житті, зазначає К. Борисенко [1, с. 75].

Емоційний інтелект (ЕІ) став об'єктом інтенсивного дослідження протягом останніх кількох десятиліть, оскільки вчені визнали його важливу роль у міжособистісних відносинах, професійному успіху та загальному добробуті особистості. Основні компоненти емоційного інтелекту, такі як самосвідомість, емпатія, управління емоціями та міжособистісні навички, відіграють ключову роль у формуванні загальної емоційної компетентності [4, с. 99].

Самосвідомість є фундаментальним аспектом емоційного інтелекту, що охоплює здатність усвідомлювати свої власні емоції, думки та почуття. Це дозволяє особі не тільки ідентифікувати свої внутрішні стани, але й зрозуміти, як ці стани впливають на її поведінку та рішення. Іншими словами, самосвідомість передбачає критичне мислення про власні емоційні реакції та усвідомлення зв'язку між емоціями та діями. Так, людина з високим рівнем самосвідомості здатна ефективно оцінювати свої сильні та слабкі сторони, що дозволяє їй краще адаптуватися до складних життєвих ситуацій [3, с. 71].

Емпатія, як ще один важливий компонент емоційного інтелекту, полягає у здатності вчитися з емоцій інших людей та взаємодіяти з ними на основі цього розуміння. Вона включає як когнітивний, так і емоційний аспекти: когнітивна емпатія дозволяє зрозуміти, що інші люди відчувають, в той час, як емоційна емпатія дає можливість поділитися почуттями інших. Емпатія є важливою для налагодження міжособистісних зв'язків, створюючи атмосферу довіри та взаємопідтримки, вважає С. Могиляста [6, с. 229].

Зауважимо, що управління емоціями є незамінним складником емоційного інтелекту, який дозволяє індивіду підтримувати контроль над своїми емоціями, а також регулювати їх у відповідь на зовнішні подразники. Це певним чином включає вміння виражати пасторальні емоції адекватно до ситуації, а також уникати імпульсивних реакцій під час стресових моментів. Уміння управляти своїми емоціями також має вирішальне значення для вирішення конфліктів та забезпечення конструктивної комунікації.

Власне останнім, але не менш важливим компонентом емоційного інтелекту є міжособистісні навички. Вони охоплюють різноманітні вміння, пов'язані з комунікацією, співпрацею та впливом на інших людей. Високий рівень міжособистісних навичок дозволяє індивіду створювати позитивні

відносини з іншими, брати участь у командній роботі та досягати спільних цілей. Дані навички є відображенням успішної інтеграції всіх попередніх компонентів емоційного інтелекту та відіграють важливу роль у соціальній взаємодії.

У сучасному освітньому процесі розвиток емоційного інтелекту стає все більш важливим аспектом виховання дітей. Емоційний інтелект, що включає усвідомлення, розуміння та управління власними емоціями, а також здатність розуміти емоції інших, відіграє ключову роль при формуванні соціальних навичок, успішності у спілкуванні та загальному добробуті особистості. Уміння емоційно взаємодіяти з оточенням сприяє не лише розвитку особистісних якостей, але й підвищує академічні досягнення та підтримує психологічну стабільність здобувачів початкової освіти. Практичні методи, такі як соціальні ігри, методи арт-терапії, творчі мистецькі форми, відкривають нові можливості для розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти [12, с. 57]. Застосування даних методів не лише підвищує обізнаність дітей молодшого шкільного віку про свої емоції, але і розвиває їх здібності до співпраці, розуміння почуттів інших та конструктивного вирішення конфліктів. У даному контексті важливо дослідити методи, які сприяють розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти, адже формування цієї якості у ранньому віці закладає фундамент для успішної соціалізації та особистісного зростання в майбутньому.

Власне у контексті початкової освіти надзвичайно важливо вводити методи, які сприяють розвитку ЕІ, і соціальні ігри, як вже зазначалося, є одним із найбільш ефективних інструментів у даному процесі. Соціальні ігри – це структуровані активності, які дозволяють учасникам взаємодіяти, спілкуватися та вчитися взаємодії в групі [5]. Дані ігри можуть бути як рольовими, так і настільними, і їхня мета – сприяти розвитку комунікативних навичок, співпереживання та уміння працювати в команді. Зазвичай соціальні ігри мають певні правила, що допомагають здобувачам початкової освіти засвоювати соціальні норми та емоційні реакції у безпечному середовищі.

Соціальні ігри зазвичай спонукають здобувачів початкової освіти проявляти власні емоції та спостерігати за реакціями інших. Вони навчаються розпізнавати не лише свої почуття, але й емоції своїх товаришів, що є базовим етапом розвитку ЕІ. Значна кількість соціальних ігор передбачають роботу в групах, де діти молодшого шкільного віку мають взаємодіяти, висловлювати думки та домовлятися. Це сприяє розвитку навичок взаємодії та підтримки один одного, які є важливими елементами емоційного інтелекту. Соціальні ігри часто включають ситуації, де виникають конфлікти, що вимагають від здобувачів початкової освіти знаходити компроміс або ж мирно вирішувати суперечки. Це є невід'ємною частиною розвитку емоційної стійкості. Педагоги можуть ефективно запроваджувати соціальні ігри у навчальний процес, спростивши учням початкових класів можливість експериментувати з емоціями в розважальному та динамічному форматі. Власне програмування уроків з урахуванням соціальних ігор дозволить здобувачам початкової освіти: розвивати критичне мислення – аналізуючи ігрові ситуації; посилювати креативність – генеруючи ідеї для нових ігор або сценаріїв; зміцнювати дружні стосунки –

створюючи емоційний зв'язок у групі [5, с. 51].

Наведемо декілька прикладів соціальних ігор, які сприяють розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти:

- «Я відчуваю»: Діти по черзі говорять фразу «Я відчуваю...» і описують свої емоції, які вони переживали в певних ситуаціях. Інші діти можуть ставити питання або ж підтримувати співрозмовника» [12];

- «Емоційний кубик». Потрібно виготовити кубик, на гранях якого зображені різні емоції (радість, сум, гнів, страх, здивування, нудьга). Діти кидають кубик та діляться своїми спогадами або ж вигадують історії, пов'язані з емоцією, яка саме випала;

- «Маски емоцій». Потрібно підготувати маски із зображеннями різних емоцій. Діти обирають маску та зображують цю емоцію, тоді інші учасники намагаються вгадати, що це за емоція, і обговорити, в яких ситуаціях вона може виникнути;

- «Ситуаційний діалог». Педагоги створюють сценарії, які можуть стосуватися повсякденного життя дітей (сварка з другом, святкування дня народження тощо). Здобувачі початкової освіти в групах обговорюють, які емоції вони можуть відчувати в цих ситуаціях, і що робити, щоб краще впоратися з ними;

- «Картки з емоціями». Потрібно створити картки з малюнками або словами, що позначають різні емоції. Діти молодшого шкільного віку по черзі виймають картку та повинні розповісти, коли вони відчували цю емоцію, а також як вони з нею впоралися;

- «Танець емоцій». Педагоги включають музику та дають завдання дітям, щоб вони танцювали так, як відчувають себе. У певний момент музика зупиняється, і вони повинні зобразити емоцію, яку відчули;

- «Емоційний ланцюг». Діти сідають у коло. Один з них починає розповідати про ситуацію, в якій відчув певну емоцію. Наступний учасник повинен додати свою історію, пов'язану з тією ж емоцією, і т.д.

Зазначимо, що театральна діяльність є ще одним потужним засобом для розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти. У процесі гри в акторських виставах здобувачі початкової освіти вчаться входити в роль, переживати емоції персонажа та взаємодіяти з іншими учасниками. Це сприяє вмінню розуміти цілісність емоційного вираження, вмінню спостерігати за емоціями інших та адаптувати свою реакцію залежно від контексту. Театральна діяльність також допомагає знизити соціальну тривожність, оскільки дає здобувачам початкової освіти можливість висловлювати свої емоції в безпечній та підтримуючій атмосфері. Вони навчаються комунікаційних навичок, що є ключовими для розвитку міжособистісних відносин [12, с. 63].

Музика є ще одним важливим аспектом, що сприяє розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти. Вона здатна глибоко резонувати з емоційним станом людини, тому заняття музикою можуть допомогти здобувачам початкової освіти виявляти, усвідомлювати та обробляти свої емоції. Спів та гра на музичних інструментах покращують настрій і можуть як заспокоювати, так і надихати. Музичне навчання також позитивно впливає на

когнітивні здібності здобувачів початкової освіти, що сприяє розвитку критичного мислення та здатності до аналізу, які тісно пов'язані з емоційним інтелектом [7, с. 21].

Арт-терапія – це власне психотерапевтичний метод, що використовує художнє самовираження для підвищення психоемоційного стану, розвитку творчих здібностей та емоційного інтелекту. Саме через творчість здобувачі початкової освіти можуть вивільнити внутрішні переживання та емоційні конфлікти, що, своєю чергою, допомагає їм краще розуміти власні емоції. По-друге, арт-терапія підвищує рівень емпатії. Спостерігаючи за творчістю однокласників та обговорюючи їх роботи, діти молодшого шкільного віку вчаться розуміти емоції інших, що змінює їхню здатність до соціальної взаємодії. Практичний досвід використання арт-терапії у навчальному процесі також доводить її ефективність.

У процесі створення мистецьких творів здобувачі початкової освіти прагнуть висловити свої емоції, що часто буває простіше, ніж вербальне спілкування [8]. В процесі створення художніх творів діти вчаться ідентифікувати свої емоції, перетворюючи їх на візуальні образи. Наприклад, використання певних кольорів може відображати радість, сум чи гнів. Це стає важливим елементом саморегуляції та самовираження, оскільки здобувачі початкової освіти вчаться оптимізувати свої емоційні реакції. Крім того, заняття образотворчим мистецтвом розвивають естетичне сприйняття світу та сприяють формуванню емоційної чутливості до переживань інших. Здобувачі початкової освіти, які беруть участь у художній творчості, частіше виявляють співчуття, оскільки мають можливість зрозуміти, які емоції можуть бути вкладені в певні творчі роботи [12, с. 72].

Для ефективного розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти необхідно впроваджувати спеціально сплановані заняття. Ключові компоненти організації таких занять:

- атмосфера довіри – створення безпечного середовища, де діти мають можливість відкрито висловлювати свої емоції та думки без страху осуду;
- інтерактивні методи навчання – використання ігор, рольових вправ, творчих завдань, які стимулюють емоційні реакції та сприяють розвитку вміння розпізнавати та обговорювати емоції;
- обговорення емоційних ситуацій – аналіз реальних життєвих ситуацій, що допомагає здобувачам початкової освіти зрозуміти, як керувати своїми емоціями та підтримувати інших у складних моментах;
- залучення батьків – співпраця з батьками, проведення семінарів для родин про важливість емоційного інтелекту, що дозволить створити єдиний підхід до виховання дитини [9, с. 248].

Наведемо приклади занять, які сприяють розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти:

- рольові ігри. Створення сценок, де здобувачі початкової освіти можуть зіграти роль якого-небудь персонажа, що переживає певні емоції, допомагає їм зрозуміти інші погляди та емоційні реакції;

– творче письмо. Написання історій або ж віршів, які описують емоційні переживання, заохочує самовираження та самоусвідомлення;

– гра «Мої емоції». Здобувачі початкової освіти малюють обличчя з різними емоційними виразами та намагаються відгадати, яку емоцію відображає їхній малюнок. Це дозволяє розвивати навички розпізнавання емоцій.

Розглянемо також інноваційні методи розвитку ЕІ у здобувачів початкової освіти:

– соціально-емоційне навчання (SEL). Програми соціально-емоційного навчання стають все більш популярними у ЗЗСО. Вони пропонують структуровані заняття, які включають вправи на самосвідомість, саморегуляцію, соціальні навички, емпатію та прийняття рішень. Інтеграція SEL у повсякденне навчання допомагає здобувачам початкової освіти розвивати ЕІ у природний спосіб;

– вправи з йоги і медитації сприяють розвитку саморегуляції та усвідомленості. Вони допомагають дітям молодшого шкільного віку навчитися управляти власними емоціями, знижувати рівень тривожності та покращувати концентрацію;

– проєктне навчання. Залучення здобувачів початкової освіти до проєктної діяльності, яка передбачає колективну роботу, допомагає розвивати навички співпраці, емпатії та комунікації. Діти молодшого шкільного віку вчаться слухати один одного, враховувати думки інших та працювати в команді для досягнення спільної мети.

Отже, розвиток емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти є важливим аспектом їхнього психічного та соціального розвитку. Власне у контексті початкової освіти надзвичайно важливо вводити методи, які сприяють розвитку ЕІ. Так, соціальні ігри сприяють формуванню колективізму та співпраці. В процесі гри здобувачі початкової освіти вчаться висловлювати власні почуття, підтримувати інших у переживаннях, а також конструктивно реагувати на конфлікти.

Арт-терапія також є потужним інструментом для розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти. За допомогою малювання, ліплення або творчих проєктів діти можуть виявляти свої внутрішні переживання та емоції. Це дозволяє їм не тільки краще розуміти свої відчуття, але й навчає їх візуалізувати та вербалізувати емоційний досвід. Залучення здобувачів початкової освіти до музичних занять допомагає їм налагодити емоційний зв'язок зі своїми почуттями. Театральна діяльність – ще один важливий метод розвитку емоційного інтелекту у здобувачів початкової освіти. Через акторську гру діти можуть переживати різні ролі, що допомагає їм своїми очима побачити світ інших людей. Імпровізація та драматизація, своєю чергою, вчать здобувачів початкової освіти адаптуватися до нових емоційних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Борисенко К. Сутність поняття «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2021. № 1(1). С. 75-79.

2. Кацавець Р. С. Психологія особистості. Навчальний посібник. Київ: Алерта. 134 с.
3. Костюк А. Емоційний інтелект та шляхи його розвитку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2(1). С. 71-74.
4. Мазоха І. Аналіз проблеми емоційного інтелекту як особистісного ресурсу. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи*. 2020. С. 99-102.
5. Мельник О. Підготовка вчителів початкових класів до формування емоційного інтелекту учнів. *Початкова школа*. 2019. № 11. С. 49-52.
6. Могиляста С. М. Аналіз теоретичних підходів до вивчення емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ; Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 229-234.
7. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту». Дніпропетровськ, 2014. 73 с.
8. Носенко Е. Л., Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. монографія. Київ: Вища школа, 2013. 126 с.
9. Подофей С.О. Емоційний інтелект та особливості його становлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки», 2019 Вип. 3. Том. I. С. 246-249.
10. Хаджинова І. В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи [Розд. 2.4]. *Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних кадрів та керівних кадрів для Нової української школи: моногр.* / за заг. ред. О.А. Голюк; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2024. С. 160-182. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6031>
11. Zadorozhna-Kniashnytska L., Khadzhinova I, Ntreba M., Voyevutko N., Poklad T. Exploring the content and structure of future primary school teachers' emotional intelligence. *Society. Integration. Education : Proceedings of the International Scientific Conference, May 24th, 2024*. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2024. Vol. I. pp. 296–306. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/7159>
12. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. 372 с.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТТЯ

«АНТИКРИЗОВЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ»

Ольга Буряченко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*за спеціальністю «Менеджмент. Управління закладом
загальної середньої освіти»*

*Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти МДУ*

CONTENT OF THE CONCEPT

‘CRISIS MANAGEMENT OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION’

*Olga Buryachenko, master's student in «Management of the institution
general secondary education»*

Анотація. У статті досліджено сутність поняття «антикризове управління». Досліджено особливості антикризового управління закладом загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Ключові слова: криза, антикризове управління, заклад загальної середньої освіти.

Abstract. The article examines the essence of the concept of 'crisis management'. The features of crisis management of general secondary education institution in modern conditions are investigated.

Keywords: crisis, crisis management, general secondary education institution.

У сучасних складних соціальних умовах, які стрімко змінюються, антикризове управління закладом освіти стає однією з найбільш актуальних проблем. Здійснення постійної антикризової діяльності дозволяє створити постійно діючу ефективну систему управління школою у кризових ситуаціях.

Кризи детермінують необхідність ухвалення важких, а часом і радикальних управлінських рішень, що стосуються не лише змін у перебігу операційних процесів, а й соціальної підсистеми управління [3].

Поняття кризи А. Ткаченко та Ю. Калюжна визначають як «об'єктивний процес якісних та кількісних змін, що, зазвичай, призводять до потенційно негативних результатів діяльності у разі неспроможності підприємства адаптуватися до нових умов та розвиватися або, при успішному менеджменті, до позитивної оптимізації діяльності організації, якщо існують можливості, час на реагування та прийняття відповідних мір» [6, с. 122]. У цілому погоджуючись із цією думкою, Я. Ромашова все ж акцентує на тому, що криза в першу чергу є «переломним моментом на шляху до подальшого успішного розвитку і розквіту» [5, с. 46].

Криза загрожує нормальному функціонуванню школи як відкритої соціальної системи, оскільки перебуває поза контролем цієї системи; негативно впливає на ефективність діяльності закладу освіти. Зазначене актуалізує вирішення проблеми антикризового управління закладом освіти, яке науковці визначають, як управління системами у стані дисбалансу, яке включає сукупність процедур, методів, прийомів, спрямованих на розпізнавання криз, їхню профілактику, створення умов для зниження негативного впливу та подолання наслідків.

Вітчизняними науковцями висловлюється думка, про те, що управління будь-якою організацією, підприємством, установою має бути антикризовим, тобто побудованим на врахуванні ризику та небезпеки кризових ситуацій. Антикризове управління вони рекомендують диференціювати залежно від стадії (глибини) кризи на три підвиди, а саме:

1) передкризове управління, що здійснюється з метою своєчасного виявлення та реагування на проблему, що виникла, її розв'язання (прийняття управлінських рішень) з метою запобігання можливій кризі;

2) управління власне в умовах кризи, що переслідує мету стабілізації нестійких станів системи та збереження її керованості;

3) управління перебігом виходу з кризи, що спрямовується на мінімізацію втрат та втрачених можливостей протягом виведення організації, підприємства, установи зі стану кризи.

Науковці акцентують на тому, що будь-яке управління певною мірою має

бути антикризовим. Однак навіть традиційне управління перетворюється в антикризове в умовах вступу закладу освіти у стадію кризового розвитку. Ігнорування такої особливості управління обумовлює суттєві негативні наслідки, і навпаки – врахування сприяє безболісному (наскільки це взагалі можливо) проходженню кризи.

Поняття «антикризове управління закладом освіти» є предметом глибокого вивчення як у вітчизняній, так і у зарубіжній науковій літературі. Дослідники звертають увагу на його зв'язок із кризовими явищами, розглядаючи це управління в контексті різних етапів кризи: передкризового, кризового та післякризового періодів. У цьому аспекті основний акцент робиться на запобіганні виникненню кризових ситуацій або їх ескалації, забезпеченні ефективного контролю над перебігом кризи, мінімізації витрат і втрат, подоланні наслідків кризи та відновленні стабільного стану організації.

Попри значну кількість досліджень, єдності у визначенні сутності антикризового управління все ж не досягнуто. У наукових працях це поняття трактується по-різному. Його розглядають як специфічний вид управлінської діяльності, як інструмент стратегічного менеджменту, як послідовний процес реалізації управлінських дій, як комплекс превентивних і реактивних заходів, спрямованих на подолання кризи. Антикризове управління також сприймається як діяльність, що здійснюється в умовах уже існуючої кризи, або як набір функцій антикризових менеджерів.

Крім того, антикризове управління може розглядатися як управлінська функція, важлива складова системи корпоративного управління, система рішень і заходів, спрямованих на усунення кризових явищ, або навіть як методологія та сукупність дій, спрямованих на досягнення стабілізації. Таким чином, багатовимірність трактувань цього поняття свідчить про його складність і багатоаспектність.

Суть антикризового управління можна сформулювати через такі основні положення:

1) Кризи можна передбачити та підготуватися до них: кризи можуть бути як очікуваними, так і викликаними певними діями. Їх перебіг у деяких випадках можна пришвидшити чи сповільнити, попередити або пом'якшити. Важливим є завчасне планування та підготовка до можливих кризових ситуацій.

2) Можливість пом'якшення наслідків кризи: правильно організоване антикризове управління дозволяє зменшити гостроту кризи, знизити негативні впливи на організацію та забезпечити більш контрольовані умови її подолання.

3) Управління в умовах кризи вимагає спеціальних знань і навичок: робота в кризовій ситуації потребує застосування специфічних підходів, володіння глибокими знаннями, професійного досвіду та здатності приймати творчі й оперативні рішення.

4) Кризові процеси можуть бути частково контрольованими: за умови ефективного управління існує можливість впливати на розвиток кризових явищ, утримуючи їх у визначених межах і не допускаючи їхньої ескалації.

5) Управління процесом виходу з кризи: грамотно організовані заходи спрямовані на прискорення процесів подолання кризи та мінімізацію її наслідків,

що дозволяє швидше відновити стабільність і функціональність системи.

Таким чином, антикризове управління базується на ідеї активного впливу на кризові ситуації з метою їхнього контролю, подолання та зменшення негативних наслідків для організації [7, с. 57].

Аналіз актуальних наукових джерел із проблеми антикризового управління, дав можливість сформулювати висновок про те, що це поняття слід розуміти як багатогранний та комплексний процес:

- як управління, в якому цілком можна передбачити небезпеку кризи завдяки діагностиці її симптомів; в якому здійснюється розроблення запобіжних заходів зі зниження негативних проявів кризи і прогнозується використання її чинників для подальшого розвитку;

- як управління, що застосовується в умовах настання кризового стану, в якому передбачається діагностика різноманітних проявів кризи і здійснюється розроблення комплексу заходів з ліквідації наслідків кризи та згладжування чинників її впливу на подальший розвиток закладу освіти;

- як управління, що застосовується у період після кризи, в якому передбачається діагностика рівня подолання кризового стану та виявлення резервів щодо запобігання його виникненню у майбутньому.

Метою антикризового управління закладом загальної середньої освіти є забезпечення результатів, що дозволять цьому закладу освіти нормально функціонувати за допомогою здорової організації, що досягається шляхом використання людських та фінансово-економічних ресурсів на основі поставленого управління людьми і комунікаціями [4, с. 19].

Реалізація поставленої мети антикризового управління передбачає досягнення оптимального балансу між вимогами, які висуває ситуація, та особистими якостями керівника, з урахуванням зрілості (компетентності й досвіду) і рівня готовності колективу до співпраці. У цьому контексті людський фактор стає ключовим визначальним елементом успішного антикризового управління. Усвідомлена і цілеспрямована діяльність керівника дозволяє не лише шукати й знаходити ефективні шляхи виходу з кризових ситуацій, але й зосереджувати ресурси на вирішенні найскладніших проблем, використовуючи накопичений досвід людства, зокрема багатовіковий досвід подолання криз. Крім того, адаптація до нових викликів та обставин є невід'ємною частиною цього процесу.

Роль керівника в умовах кризи надзвичайно важлива, оскільки він виконує комплексну роботу, що вимагає високого рівня системного мислення. Чим вищий рівень відповідальності керівника, тим більше структур і підрозділів йому підпорядковані, а отже, тим більше різноманітних проблемних ситуацій він має вирішувати. Функції керівництва включають аналіз і синтез кризових ситуацій, інтеграцію роботи спеціалізованих підрозділів і прийняття оптимальних рішень для стабілізації організації.

Вітчизняні науковці підкреслюють, що антикризовий менеджмент має низку специфічних рис, які відрізняють його від інших форм управлінської діяльності. До таких особливостей належать:

- чітко визначена специфічна мета та інструментарій;

- постійний характер діяльності;
- обмеженість ресурсів;
- необхідність залучення кваліфікованих фахівців із високим рівнем професійних знань, умінь та навичок;
- ризиковість у прийнятті управлінських рішень;
- високі вимоги до інформаційно-аналітичного забезпечення;
- необхідність прийняття та впровадження інноваційних рішень.

У залежності від стадії розвитку кризи, антикризове управління може поділятися на кілька основних видів:

1. Превентивне управління – реалізується на початкових етапах зародження кризи та спрямоване на попередження її розвитку.

2. Корируюче управління – здійснюється у процесі розвитку кризи з метою мінімізації її наслідків і контролю за ситуацією.

3. Стабілізаційне управління – застосовується у період загострення кризи і спрямоване на подолання її наслідків, відновлення стабільного функціонування організації.

Таким чином, антикризове управління є складним і багатогранним процесом, який вимагає особливих підходів, гнучкості в прийнятті рішень та високого професіоналізму від керівника і його команди.

Одним із проблемних питань, що виникає під час аналізу підходів авторів до визначення поняття «антикризове управління», є змішування або ототожнення таких термінів, як «антикризове управління», «антикризовий менеджмент» і «антикризове керування». Основна неточність полягає у використанні поняття «менеджмент» як синоніма до «управління», хоча ці терміни мають різний зміст.

Під терміном «управління» зазвичай розуміють цілеспрямований вплив на об'єкт із метою змінити його стан чи поведінку у зв'язку зі змінами зовнішніх або внутрішніх умов. Натомість «менеджмент» є вузьким поняттям і розглядається як різновид управління, який стосується передусім впливу на колектив працівників або окремих виконавців для досягнення визначених цілей. Тому поняття «антикризове управління» та «антикризовий менеджмент» варто трактувати як дві окремі категорії, що відрізняються своєю сутністю та сферою застосування.

У сучасній теорії антикризового управління можна виділити дві основні концепції, відомі як «вузька» і «широка».

1. Вузька концепція передбачає, що антикризове управління застосовується виключно у випадках, коли організація або підприємство вже фактично стикається з кризовою ситуацією. Таким чином, управлінські дії мають реактивний характер і спрямовані на подолання кризи, що вже настала.

2. Широка концепція розглядає антикризове управління як безперервний процес, що має перманентний характер. Головною метою такого підходу є передбачення потенційних кризових ризиків і реалізація превентивних заходів на будь-якому етапі діяльності підприємства. Цей підхід забезпечує можливість мінімізувати загрози, ще до того, як вони переростуть у кризу.

Таким чином, різниця між цими концепціями визначається характером і

часом дій: вузька концепція зосереджується на реагуванні на вже існуючу кризу, тоді як широка спрямована на запобігання кризовим явищам і підтримання стабільності у довгостроковій перспективі [1].

Таким чином, на основі наведених визначень, антикризове управління закладом освіти можна визначити як безперервну, комплексну систему управління, що має системний характер. Його діяльність спрямована на попередження кризових явищ у функціонуванні закладу освіти та включає низку важливих завдань. Серед них: координація роботи всіх структурних підрозділів з метою запобігання кризі, забезпечення ефективної діяльності в умовах стресових ситуацій, проведення діагностики та аналізу причин виникнення кризових явищ, а також особливостей впливу внутрішнього та зовнішнього середовища на заклад у період кризи. Крім того, важливою складовою є розробка оптимальних шляхів виходу з кризи з урахуванням перспектив подальшого функціонування закладу.

На сьогодні багато закладів освіти в Україні, зокрема школи, перебувають у кризовому або передкризовому стані. Це обумовлює необхідність впровадження системи антикризового управління, яка передбачає фінансове оздоровлення, ефективне використання ресурсів та забезпечення стабільного розвитку закладів освіти. Навіть за умов стабільного економічного функціонування, освітні установи повинні вживати превентивні заходи для уникнення різкого погіршення показників їх діяльності.

Регулярний аналіз є невід'ємною частиною такої системи управління. Він повинен здійснюватися постійно, щоб виявляти слабкі місця у діяльності закладу та своєчасно проводити коригувальні дії. Такий підхід сприяє оперативному реагуванню на виклики, зниженню ризиків і забезпеченню стійкості закладу освіти навіть у нестабільних умовах [5].

Система антикризового управління передбачає заходи щодо діагностики, упередження, нейтралізації і подолання кризових явищ та причин їх виникнення на всіх рівнях економіки. Антикризове управління закладом освіти ґрунтується на загальних принципах і методах, які притаманні управлінським процесам.

Розглядаючи сутність та завдання антикризового управління закладом освіти, більшість дослідників єдині в думці стосовно специфічності цього напрямку управління, використання специфічних прийомів, форм і технологій менеджменту, некоректності його ототожнювання з управлінням в цілому або управління за умови макроекономічної кризи.

Головною метою антикризового управління є забезпечення стійкого фінансового стану в результаті своєчасного реагування на зміни, спричинені зовнішнім середовищем (економічні, політичні, соціальні, міжнародні метаморфози) через введення в дію антикризових інструментів, що дають змогу усунути тимчасові фінансові ускладнення в закладах освіти та подолати симптоми занепаду [1].

Відмінності в антикризовому управлінні між державними закладами освіти та приватними структурами існують, але вони не є надто значними. Основні відмінності стосуються можливості державного фінансування для перших та більшої оперативності у прийнятті радикальних рішень. Наприклад, у державних

закладах освіти зміна керівництва за рішенням вищого органу управління може бути здійснена швидше, ніж у приватних структурах, де такі рішення зазвичай приймаються на загальних зборах колективу.

Важливим початковим кроком для аналізу необхідності запровадження антикризових заходів є чітке визначення всіх зобов'язань закладу освіти – як внутрішніх, так і зовнішніх, а також виявлення причин, які перешкоджають їх виконанню. Причини невиконання зобов'язань можуть бути як внутрішніми, так і зовнішніми.

Внутрішні причини включають:

- недосконалий менеджмент, який призводить до неефективних довгострокових фінансових інвестицій, що не забезпечують очікуваного зростання доходів;
- перенавантаження закладу соціально-культурними проектами, які не приносять очікуваної вигоди або не сприяють збільшенню кількості учнів;
- утримання надмірної кількості персоналу, що створює додаткові фінансові навантаження;
- відсутність стратегічного планування щодо розвитку закладу освіти.

Зовнішні причини можуть варіюватися та охоплюють:

- зниження загального попиту на випускників освітнього закладу через зменшення потреб ринку праці;
- економічні фактори, такі як низька платоспроможність населення або висока вартість освітніх послуг;
- зростання конкуренції серед освітніх закладів, включаючи появу випускників із конкуруючих установ.

Нездатність закладу освіти виконувати свої зобов'язання може вказувати на дві можливі проблеми:

1. Керівник закладу діє недобросовісно або свідомо ігнорує зобов'язання. У цьому випадку заклад має ресурси для виконання зобов'язань, але кризовий стан є тимчасовим і не носить системного характеру.

2. Освітній заклад дійсно неспроможний виконати свої зобов'язання через брак ресурсів, що є ознакою кризового стану. У такому випадку впровадження антикризового управління стає єдиним способом забезпечення подальшого функціонування закладу у формах, які будуть прийнятними для засновників і суспільства.

Кризовий стан закладу освіти зазвичай характеризується недостатністю навчально-матеріальної бази, фінансових ресурсів та неспроможністю менеджменту нейтралізувати негативні чинники. Часто це супроводжується відсутністю чіткої перспективної програми розвитку, що ускладнює адаптацію до змін.

Список використаних джерел:

1. Адаптивне управління: міжгалузеві зв'язки, науково-прикладний аспект: колективна монографія / за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків: Мачулін, 2017. 440 с.
2. Важинський Ф. А., Колодійчук А. В. Сутність антикризового фінансового управління підприємством. *Економіка промисловості*. 2019. № 5. С. 127–130.
3. Задорожна-Княгницька Л. В., Буряченко О. І. Управління закладом освіти в умовах

криз. *Нова українська школа: результати та перспективи: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Київ, 21 груд. 2023 р. / за заг. ред. О. А. Голюк ; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2024. С. 11–14.

4. Кривов'язюк І. В. Антикризове управління як визначальна передумова розвитку сучасного підприємства. *Економіка та держава*, 2011. № 12. С. 43–47.

5. Ромашова Я. В. Криза на різних стадіях життєвого циклу підприємства: причини та напрямки реагування. *Інвестиції: практика та досвід*. 2016. № 4. С. 45–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2016_4_11.

6. Ткаченко А. М., Калюжна Ю. В. Криза: сутність, класифікація та причини виникнення. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*. 2013. Вип. 1(2). С.122–126. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Траєiv_2013_1\(2\)_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Траєiv_2013_1(2)_27).

7. Чернявский А. Д. Антикризове управління: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2010.

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НАВИЧОК ЗДОРОВОЇ І БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРІОРИТЕТНА ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

*Роман Зюзін, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: М.М.Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

FORMATION OF HEALTHY AND SAFE BEHAVIOR SKILLS IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS AS A PRIORITY EDUCATIONAL STRATEGY OF A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION

Roman Ziuzin, master's student in «Elementary Education»

***Анотація.** У статті здійснено аналіз нормативно-правових актів у сфері освіти, сфокусованих на питаннях безпеки, окреслено стратегічні цілі держави щодо формування навичок безпечної поведінки її громадян та продемонстровано можливості їх реалізації в сучасній початковій школі.*

***Ключові слова:** освітня стратегія, безпека, навички безпечної поведінки, заклад освіти, молодші школярі.*

***Abstract.** The article analyzes normative legal acts in the field of education, focused on safety issues, outlines the strategic goals of the state regarding the formation of safe behavior skills of its citizens, and demonstrates the possibilities of their implementation in a modern elementary school.*

***Key words:** educational strategy, safety, safe behavior skills, educational institution, younger students.*

Нині в українському суспільстві спостерігаються серйозні кризові тенденції, пов'язані з безпековою ситуацією в Україні та у світі в цілому, що вимагають від людей кардинальних змін у ставленні до власної безпеки. Одним із безумовних пріоритетів держави на сьогодні є формування культури безпеки

людини і соціуму як необхідної умови виживання і побудови майбутнього.

Очевидно, що саме освіта є тією сферою, яка спроможна забезпечити реалізацію цього пріоритетного завдання, сформуванню суспільну безпекову свідомість на основі визнання беззаперечної цінності здоров'я і життя кожного громадянина. Важливо, щоб процес формування культури безпеки людини охоплював ранні періоди здобуття нею освіти, коли закладаються основи її самосвідомості. У цьому контексті важливу роль виконує початкова школа, яка формує базові компетентності, необхідні для життя.

Піклування про здоров'я і добробут учнів, їхню безпеку лежить нині у площині стратегічних завдань освіти, пов'язаних із реалізацією права дітей на освіту, безпечне для життя і здоров'я освітнє середовище, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Про це свідчать прийняті в останні роки нормативно-правові акти, зокрема, Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі, Концепція безпеки закладів освіти, а також положення Державного стандарту початкової освіти, Типових освітніх програм тощо. У цих документах окреслені цілі та завдання державної безпекової освітньої політики, визначені шляхи її реалізації.

Питання підготовки сучасної молоді до безпечної життєдіяльності та формування в неї культури безпеки життя досліджувало багато вчених-педагогів, серед яких: В. Акімов, Л. Буєва, В. Березуцький, Ю. Бойчук, С. Гвоздій, С. Дембіцька, І. Кобилянська, О. Кобилянський, Л. Коженевский, В. Мельник, В. Михайлюк, В. Сапронов, Л. Сорокіна, Р. Цаліков, Л. Шершнев, С. Якушева, З. Яремко та інші. Вивченню процесу формування навичок безпечної поведінки дітей дошкільного віку та учнів початкової школи присвятили свої праці Н. Бібик, Л. Карнаух, Н. Малюжко, О. Савченко та ін. Сьогодні назріла потреба в дослідженні ефективних шляхів формування в підростаючого покоління культури безпеки у площині осмислення стратегічних цілей держави щодо безпеки її громадян.

Мета статті – на основі аналізу нормативно-правових актів у сфері освіти, сфокусованих на питаннях безпеки, визначити стратегічні цілі держави щодо формування навичок безпечної поведінки її громадян, продемонструвати можливості їх реалізації в сучасній початковій школі.

У Державному стандарті початкової освіти конкретизовано, що ця компетентність передбачає в тому числі дбайливе ставлення до особистого, соціального і фізичного добробуту та здоров'я, дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах, спроможність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності [3].

Таким чином, піклування про здоров'я і добробут учнів, їхню безпеку є пріоритетним завданням сучасного закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). Воно лежить у площині стратегічних завдань держави з питань освіти, пов'язаних із реалізацією права дітей на освіту, безпечне для життя і здоров'я освітнє середовище, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

На виконання цього завдання у 2020 році було прийнято Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі. Документ розроблений на основі глибокого аналізу існуючих проблем, пов'язаних з низьким рівнем культури безпечної, здорової поведінки та ненасильницької взаємодії у дітей шкільного віку, інших учасників освітнього процесу, погіршенням стану здоров'я учнів, недостатнім рівнем доступності, безпечності і комфортності умов шкільного навчання. Метою Національної стратегії є формування безпечних, комфортних та здорових умов навчання в закладах освіти, освітнього середовища, яке забезпечує оволодіння учнями компетентностями, необхідними для життя, формування культури безпечної та здорової поведінки. Документом визначено, що учні повинні оволодіти знаннями, уміннями, навичками, способами мислення стосовно:

- створення і підтримки здорових та безпечних умов життя і діяльності людини як у повсякденному житті (у побуті, під час навчання та праці тощо), так і в умовах надзвичайних ситуацій;

- основ захисту здоров'я та життя людини від небезпек, оцінки існуючих ризиків середовища та управління ними на індивідуальному рівні;

- формування індивідуальних характеристик поведінки та звичок, що забезпечують необхідний рівень життєдіяльності (відповідно до потреб, інтересів тощо), достатній рівень фізичної активності та здорове довголіття;

- усвідомлення важливості здорового способу життя та гармонійного розвитку, високої працездатності, духовної рівноваги, збереження та поліпшення власного здоров'я (підвищення імунітету, уникнення різних захворювань, підтримання нормальної ваги тіла тощо);

- моделей безпечної та ненасильницької міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими у різних сферах суспільного життя;

- знань і навичок здорового, раціонального та безпечного харчування, здійснення усвідомленого вибору на користь здорового харчування;

- усвідомлення цінності життя та здоров'я, власної відповідальності та спроможності зберегти та зміцнити здоров'я, підвищити якість свого життя [5].

З метою забезпечення рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти, організації безпечного освітнього середовища в закладах освіти, зокрема в умовах військової агресії Російської Федерації проти України, Кабінетом Міністрів України було схвалено Концепцію безпеки закладів освіти на період від 2023 до 2025 року [4]. Серед чотирьох ключових завдань, окреслених Концепцією, третє стосується формування компетентностей безпеки в учасників освітнього процесу. В межах реалізації цього завдання передбачено проведення таких заходів:

- організація системного навчання учасників освітнього процесу діям в умовах надзвичайних ситуацій;

- перегляд та актуалізація освітніх програм з питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та домедичної допомоги, прав, свобод та обов'язків громадянина. Окрема увага має бути приділена впровадженню соціально-емоційного навчання та здійсненню інтеграції знань про психічне здоров'я в освітній процес;

– запровадження в освітній процес закладів освіти програм, спрямованих на формування у здобувачів освіти правової поведінки, запобігання конфліктам та правопорушенням, здобуття навичок щодо безпечної поведінки в Інтернеті;

– запровадження обов’язкового підвищення кваліфікації педагогічних та інших працівників закладів освіти з безпекових питань, питань базових психологічних втручань, основ психологічної самодопомоги і прав, свобод та обов’язків громадянина.

Окреслені Національною стратегією напрями забезпечення безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі, Концепцією безпеки закладів освіти, Державним стандартом початкової освіти результати освіти щодо формування безпечного і здорового способу життя здобувачів освіти враховані під час розробки Типових освітніх програм та укладання підручників до них.

У процесі аналізу Типової освітньої програми для початкової школи, розробленої колективом авторів під керівництвом О. Савченко, зокрема, її складової – навчальної програми інтегрованого курсу «Я досліджую світ», що інтегрує природознавчу, громадянську та історичну, соціальну і здоров’язбережувальну освітні галузі, з’ясовано, що до завдань курсу віднесено формування моделей здорової і безпечної поведінки; уміння розпізнавати ситуації, які становлять загрозу для власного життя і здоров’я та життя і здоров’я інших; аналізувати та оцінювати фактори ризикованої поведінки в довкіллі, роз’яснювати можливі наслідки недотримання правил безпечного поводження в кризових умовах сьогодення [7, с. 61]. На реалізацію окреслених завдань спрямований зміст таких змістових модулів програми, як:

– «Людина» – пізнання себе, своїх можливостей; здорова і безпечна поведінка; безпечна поведінка в умовах надзвичайних ситуацій,

– «Людина серед людей» – стандарти поведінки в сім’ї, в школі, в громадських місцях; моральні норми; навички співжиття і співпраці, соціальні зв’язки між людьми у процесі виконання соціальних ролей,

– «Людина в суспільстві» – оцінювання загроз для себе і інших,

– «Людина і світ» – залежність стану довкілля від поведінки всіх людей,

– «Людина і природа» – взаємозв’язки людини і природи; відповідальна діяльність людини у природі; правила поведінки в природі.

Згідно із поставленими цілями у програмі визначені очікувані результати навчання щодо здоров’язбереження і безпечної поведінки.

Аналіз підручників з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дозволив відстежити систему реалізації програмних завдань і досягнення очікуваних результатів. Зокрема, у підручнику для 3-го класу (авт. Т.Гільберг, С.Тарнавська, Л.Грубіян, Н.Павлович [1]), створеному відповідно до зазначеної вище програми, на досягнення окреслених результатів спрямований окремий розділ – «Здоровий спосіб життя», що включає такі теми:

– Яка ціна здоров’я;

– Чи вміємо ми спілкуватись?

- Як зміцнювати своє здоров'я?
- Чому важливо поєднувати працю і відпочинок?
- Як дотримуватися правил безпеки в школі, в побуті, громадських місцях?
- Чи можемо ми себе захистити?
- Як харчування впливає на здоров'я людини?
- Чим корисна їжа?
- Чи може їжа стати причиною інфекційних хвороб?
- Що впливає на наш вибір?

Окрім цього досягненню програмних результатів сприяють елементи змісту, включені до інших розділів і тем підручника. Наприклад, під час вивчення теми «Як знайти друзів?» учні обговорюють, що таке конфлікт, з'ясовують його ознаки та шляхи виходу з конфліктної ситуації. Вивчаючи тему «Чому людині потрібен особистий простір?», діти знайомляться з поняттям «особистий простір», визначають його межі для оточення, створюють правила невтручання в особистий простір людини тощо.

У підручнику інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для 3 класу авт. І. Грущинської, З. Хитрої [2] безпекова та здоров'язбережувальна компонента також представлені як у вигляді окремих тем, так і елементів змісту, включених в інші програмові теми навчальної книги. До таких тем, зокрема, належать: «Від чого залежить твоє здоров'я?», «Навіщо потрібно вміти спілкуватися?», «Як можна вирішувати конфлікти?», «Як запобігти небезпечним ситуаціям у побуті?» та ін. Вивчаючи тему «Які органи допомагають людині перетравлювати їжу?», діти знайомляться з пірамідою здорового харчування, з'ясовують, якою має бути корисна для організму їжа, визначають правила раціонального харчування, обговорюють, як діяти у разі харчового отруєння.

Для посилення безпекової та здоров'язбережувальної ситуації у закладах освіти, з метою створення умов для формування в учнів здоров'язбережувальної копетентності, знань правил пожежної, мінної безпеки та цивільного захисту, алгоритму дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій, надання домедичної допомоги, наказом МОН від 10.02.2023 №135 передбачено облаштування у закладах освіти класів безпеки – інтерактивних класів, на базі яких здійснюється формування культури безпечної поведінки в довіллі. Навчання в класах безпеки відбувається відповідно до типових освітніх програм. До проведення спільних занять і заходів рекомендовано залучати Територіальні органи ДСНС, Національної поліції України, медичних працівників, представників територіальної оборони та інших підрозділів Збройних Сил України.

Про посилену увагу до питань безпеки в закладах загальної середньої освіти свідчить ще одна підтримана Урядом ініціатива – впроваджений до 31 травня 2024 року експериментальний проєкт «Спеціаліст із безпеки в освітньому середовищі» (згідно Постанови Кабінету Міністрів від 15 серпня 2023 року №867). Його метою стало забезпечення безпеки в освітньому середовищі, у тому числі запобігання, раннє виявлення, припинення та усунення можливих негативних явищ, шляхом запровадження та організації діяльності спеціаліста із безпеки в освітньому середовищі. На засадах партнерства спеціаліст із безпеки

покликаний створювати та підтримувати належний рівень безпеки учасників освітнього процесу у співпраці з працівниками поліції, рятувальниками, органами місцевого самоврядування, закладами освіти тощо. До пілотування проєкту долучилася ціла низка областей України.

Таким чином, вище зазначене дозволяє зробити висновок, що створення безпечних умов перебування учасників освітнього процесу в закладах освіти, облаштування безпечного освітнього середовища, формування в здобувачів освіти культури безпечної поведінки в довіллі є одним з головних пріоритетів держави.

Список використаних джерел:

1. Гільберг Т. Я досліджую світ : підр. для 3 класу закл. заг. серед. осв. (у 2-х част.) / Тетяна Гільберг, Світлана Тарнавська, Дариса Груб'ян, Ніна Павич. К. : Генеза, 2020.
2. Грущинська І. Я досліджую світ : підр. для 3 класу закл. заг. серед. осв. (у 2-х част.) : част. 1 / Ірина Грущинська, Зоя Хитра. К. : Оріон, 2020. 160 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (Дата звернення: 08.11.2024)
4. Концепція безпеки закладів освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/301-2023-%D1%80#n10> (Дата звернення: 09.11.2024)
5. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища в новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#> (Дата звернення: 09.11.2024)
6. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Дата звернення: 09.11.2024)
7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. URL : <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.14/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> (Дата звернення: 09.11.2024)

ГРА ЯК СПОСІБ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОЦІ МАТЕМАТИКИ

*Альона Канавіна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий консультант: І. В. Хаджинова, старший викладач кафедри
педагогіки та освіти МДУ*

GAME AS A WAY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE MATHEMATICS LESSON

Aloha Kanavina, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджено гру як спосіб інтелектуального розвитку молодших школярів на уроці математики. Висвітлено основні переваги ігрових методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів початкових класів, розвитку їх логіки, креативності та комунікативних навичок. Описано різноманітні види ігор, що використовуються на уроках

математики, включаючи настільні, рухливі та цифрові, а також їхній вплив на інтелектуальний розвиток молодших школярів.

Ключові слова: інтелект, інтелектуальний розвиток, гра, рухливі ігри, цифрові ігри, молодші школярі.

Abstract. The article examines the game as a way of intellectual development of primary school students in the mathematics classroom. The main advantages of game-based teaching methods that contribute to the activation of cognitive activity of primary school students, the development of their logic, creativity and communication skills are highlighted. Various types of games used in mathematics lessons, including board games, mobile games and digital games, as well as their impact on the intellectual development of primary school students are described.

Keywords: intelligence, intellectual development, game, outdoor games, digital games, younger students.

Інтелектуальний розвиток – це досить складний і багатогранний процес, що охоплює зміни в когнітивних здібностях та здатності до навчання протягом всього життя людини. Даний процес є особливо важливим у дитинстві та підлітковому віці, коли мозок активно розвивається і формує основи для майбутньої інтелектуальної діяльності [2, с. 53]. Наукові дослідження в цій галузі доводять, що інтелектуальний розвиток є не лише результатом генетичних факторів, але й залежить від соціального, культурного та освітнього середовища. Одним з ключових аспектів інтелектуального розвитку є здатність до навчання. Відомий психолог Ж. Піаже стверджував, що інтелект складається з чотирьох стадій розвитку: сенсомоторної, передопераційної, конкретних операцій та формальних операцій. Наприклад, його дослідження показали, що діти на передопераційній стадії (у віці 2-7 років) мають обмежене розуміння логічних операцій, тоді як діти на стадії формальних операцій (приблизно з 12 років) здатні до абстрактного мислення. Це свідчить про те, що інтелектуальний розвиток проходить певні етапи, і важливо враховувати їх у вихованні та навчанні [5, с. 121].

Ще одним важливим аспектом є роль соціального оточення. Л. Виготський підкреслює, що соціальна взаємодія є критично важливою для розвитку когнітивних здібностей. Його концепція «зони найближчого розвитку» демонструє, як підтримка з боку більш досвідчених людей, таких як батьки чи вчителі, може значно підвищити рівень навчання дитини. Наприклад, Л. Виготський наголошував на важливості використання суспільного контексту під час навчання – діти краще уявляють та засвоюють інформацію, коли вони залучені в активні обговорення та спільну діяльність [5, с. 123].

Концепція «Нова українська школа» націлена на впровадження діяльнісних та розвиваючих технологій у навчальний процес, що дозволяє учням початкових класів набувати вмінь самостійно навчатися, аналізувати інформацію та ухвалювати рішення в умовах змін [4]. Ці завдання можуть бути реалізовані лише з боку педагогів, здатних не лише передавати знання, а й формувати ключові компетенції молодших школярів. Ігри виступають в якості

корисного інструменту для розвитку інтелектуальних здібностей учнів початкових класів. Вони представляють собою захоплюючу інтерактивну форму навчання, здатну викликати інтерес до вивчення матеріалу, підвищити мотивацію та залученість учнів початкових класів до освітнього процесу. Дидактичні ігри є досить ефективним засобом інтелектуального розвитку учнів, оскільки сприяють різносторонньому розвитку їхнього інтелектуального потенціалу. НУШ акцентує увагу на формуванні ключових компетенцій, таких як критичне мислення, креативність і комунікація. Використання дидактичних ігор допомагає досягти цих цілей, адже вони стимулюють розвиток критичного мислення молодших школярів, групової роботи, розв'язання проблем та творчого потенціалу [4].

Виокремимо основні переваги дидактичних ігор для інтелектуального розвитку молодших школярів:

1. *Стимуляція креативності та мислення.* Дидактичні ігри часто пропонують завдання, що потребують нестандартних рішень та активного мислення.

2. *Розвиток логічного мислення.* Багато дидактичних ігор містять логічні завдання, що сприяють розвитку аналітичних навичок і логіки.

3. *Увага та концентрація.* Гравці повинні бути уважними і зосередженими, що підвищує ці важливі вміння.

4. *Соціальні навички.* Деякі ігри передбачають співпрацю та спілкування між учасниками, що допомагає в розвитку соціальних умінь та здатності взаємодіяти з оточуючими.

5. *Розвиток моторики.* Багато ігор вимагають активних рухів, що сприяє покращенню моторики та координації.

6. *Покращення мовлення.* У дидактичних іграх можуть бути завдання, які допомагають молодшим школярам удосконалити мовленнєві навички і розширити свій словниковий запас [1, с. 76].

Зазначимо, що ігри мають власну класифікацію. На сьогоднішній день цих класифікацій велика кількість. Це власне пояснюється тим, що кожен автор використовує як основні параметри класифікації різні критерії. Приміром В. Омеляненко поділяє всі дидактичні ігри на дві великі групи: дозвільні ігри – діти грають за власним спонуканням; педагогічна гра – гра, яка застосовується вчителем для вирішення конкретних навчально-виховних завдань [5]. Досить повну класифікацію дидактичних ігор наводить О. Бабакіна: за часом проведення: тривалі; короткочасні. За місцем проведення: настільні; вуличні; кімнатні. За складом та кількістю учасників: поодинокі; парні; групові. За рівнем управління: запропоновані дорослими; стихійні. За характером правил: ігри з готовими правилами; ігри, правила яких встановлюються під час ігрових дій. За характером діяльності молодших школярів: психологічні; фізичні; інтелектуально-творчі; соціальні; комп'ютерні [2].

Ігри досить сильно розрізняються за багатьма параметрами: сферами діяльності, ігровими методиками, характером педагогічного процесу, ігровому середовищі, цілям. Спираючись на дослідження О. Савченко можна виділити дві великі групи ігор: ігри з правилами (дидактичні) та творчі ігри. Ігри також можна

розділити на академічні та неакадемічні (навчальні). Розподіл академічних ігор на імітаційні та неімітаційні пов'язано з технологією їх використання. Якщо моделюється якийсь досліджуваний процес або ж імітується якась реальність, то такі ігри належать до підгрупи імітаційних ігор [8].

Власне ігровий задум виражений, як правило, у назві гри, визначено дидактичним завданням. Ігрові правила визначають порядок дії та поведінки молодших школярів у процесі гри, сприяє створенню робочої атмосфери та розробляються з урахуванням цілей гри та індивідуальних можливостей дітей. Пізнавальний зміст гри полягає в засвоєнні тих знань та умінь, які застосовуються при вирішенні навчальної проблеми, поставленої дидактичною грою. Часто для проведення гри потрібне різне обладнання, яке визначається темою та специфікою ігри. Результат гри є його фіналом, надає їй закінченості, виступає у формі вирішення поставленого завдання, приносить учням початкових класів моральне та розумове задоволення, є показником закінченості певного етапу педагогічної діяльності, рівня розвитку молодших школярів.

А. Рацул зазначає, що усі структурні елементи дидактичної гри тісно взаємопов'язані, і відсутність навіть одного з них призводить до її руйнування. Без належного ігрового задуму та активностей, дидактична гра стає неможливою або втрачає свою специфіку, перетворюючись на просте виконання вказівок чи вправ [7, с. 164]. Власне для досягнення максимального успіху гра повинна проводитися яскраво й емоційно. Якщо педагог спілкується з молодшими школярами без ентузіазму, одноманітно та сухо, це призводить до байдужості учнів, відволікання їх уваги та зниження інтересу до уроку. У такому випадку важко підтримувати бажання брати участь у грі, і учні не отримують від неї жодної користі, а лише відчують втому. Це може сформувати негативне ставлення до навчання. Важливо, щоб вчитель також активно залучався в гру, адже інакше його керівництво та вплив не будуть відчуватися природно.

Наведемо приклади ігор на уроках математики, які сприяють інтелектуальному розвитку молодших школярів.

Гра «Математичний куточок» [9]

Мета: розвиток навичок основних арифметичних операцій (додавання, віднімання, множення, ділення).

Опис: в класі створюється «математичний куточок» з різними іграми, пов'язаними з арифметикою. Учні діляться на групи і по черзі підходять до куточка, де виконують завдання (наприклад, лото з математичними операціями, пазли з цифрами або картки, на яких написані приклади). За правильні відповіді команди отримують бали. Можна запровадити систему бонусів за швидкість вирішення.

Гра «Математичний мікс»

Мета: закріплення знань з різних розділів математики (арифметика, задачі на логіку).

Опис: вчитель підготовлює картки з різними питаннями або завданнями: «Скільки кутів у трикутника?», «Скільки буде 7 плюс 9?», «Розв'яжи задачу: У Петрика 5 яблук, а у Марійки на 3 більше, скільки разом?». Учні по черзі витягують картки і мають виступити в ролі «вчителя», пояснюючи відповідь або

демонструючи процес розв'язання. Інші учні можуть ставити запитання, що сприяє розвитку комунікативних навичок та критичного мислення.

Гра «Математичні шашки»

Мета: розвиток стратегічного мислення, навичок планування та математичних знань.

Опис: молодші школярі грають у шашки, але з математичним завданням. Перед тим, як зробити крок, гравець повинен вирішити завдання (наприклад, «Яка сума чисел 3 і 5?») або виконати якусь арифметичну операцію. Якщо гравець відповів правильно, він може ходити, якщо ні – хід переходить до суперника. Таким чином, молодші школярі практикують математику та стратегічне мислення одночасно.

Гра «Математична хатинка» [10]

Мета: розвиток логічного мислення, вміння працювати в команді.

Опис: клас поділяється на команди (по 3-5 учнів). У кожній команді створюється «хатинка» з карток із завданнями. Кожна хатинка має завдання, пов'язані з геометричними фігурами, обчисленнями, шарадами тощо. Команди мають знайти правильні рішення та побудувати «хатинку» на основі своїх відповідей. Команда, яка першою завершить свою хатинку правильно, здобуває перемогу.

Гра «Кулька в кошику»

Мета: розвиток навичок множення та ділення.

Опис: на столі стоять декілька кошиків, у кожному з яких знаходяться картки з числами. Учні по черзі кидають кульки у кошики, але перш ніж кинути, вони повинні виконати математичну дію з числами, які вони витягнуть. Наприклад, якщо учень витягнув картку з числом 8, він може вирішити задачу «8 розділити на 2» або «подвоїти 8».

Рухливі та цифрові ігри можуть стати потужними інструментами для інтелектуального розвитку молодших школярів. Вони сприяють формуванню критичного мислення, комунікаційних навичок та вміння працювати в команді.

Рухливі ігри [9]

«Математичні естафети»

Учні діляться на команди. Кожна команда отримує математичні завдання (додавання, віднімання, множення) або загадки. Вони повинні пробігти до консолі, де їм дають одне завдання, вирішити його і повернутися з відповіддю. В команді можуть бути «бігуни», які лише біжать, і «математики», які виконують обчислення. Розвиток: дана гра сприяє розвитку швидкості реакції, командної роботи, а також покращує навички в усній математиці.

Гра «Склади число»

Учні рухаються по класному приміщенні, де кожен кут має карточки з цифрами. Вчитель називає число, і вони повинні підійти до тих карточок, що складають це число, прикладаючи до нього знаки дії (наприклад, $5 + 3 = 8$).

Розвиток: у даній грі активно розвиваються навички складення числових виразів, а також робота в групі.

Цифрові ігри

Math Games Online

Приклад: платформи, такі як Prodigy Math або Coolmath Games, пропонують захоплюючі онлайн-ігри, які вчать молодших школярів арифметики, геометрії та інших розділів математики.

Розвиток: молодші школярі отримують можливість практикуватися в розв'язанні завдань на різних рівнях складності, що підходять їхньому рівню навичок.

Гра «Математичний детектив» [9]

Використовуючи платформи такі як Google Forms, вчитель створює квест, де молодші школярі повинні виконати ряд математичних завдань, щоб розгадати загадку. Кожна правильна відповідь відкриває новий рівень квесту.

Розвиток: дана гра допомагає молодшим школярам покращувати їх логічне мислення, а також навички вирішення проблем.

Додатки для мобільних пристроїв

Приклад: Matematikus або Mathway – це додатки, які дозволяють грати в інтерактивні математичні ігри.

Розвиток: молодші школярі можуть грати в будь-який час та в будь-якому місці, що робить навчання більш доступним та зручним.

Дані дидактичні ігри підкреслюють успіхи та досягнення, допомагають підвищити самопочуття молодших школярів та збільшують їхню мотивацію до вивчення математики. Дані ігри роблять математику менш «страшною» та більш доступною для молодших школярів, сприяючи формуванню позитивного ставлення до навчання. Ігри дають можливість адаптувати завдання до різних темпів навчання кожного учня початкових класів, створюючи комфортні умови для їхнього індивідуального розвитку.

Таким чином, ігри на уроках математики є важливим інструментом для інтелектуального розвитку молодших школярів. Учні початкових класів засвоюють числові та арифметичні поняття, оволодіваючи основами математичної грамотності. Використання дидактичних ігор допомагає зменшити страх перед математикою та сприяє формуванню позитивної атмосфери під час навчання, сприяє розвитку творчості та соціальних комунікацій. Ігри дають можливість адаптувати завдання до індивідуальних потреб та швидкості навчання кожного учня. В цілому ігри не лише поліпшують математичні знання, але й роблять навчання цікавим, ефективним та сприяють всебічному інтелектуальному розвитку молодших школярів.

Список використаних джерел:

1. Башманівський О. Л. Критерії та рівні сформованості інтелектуальних умінь учнів у процесі навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. Київ-Вінниця :ДОВ «Вінниця». 2008. Вип. 17. С. 75-79.
2. Загальна педагогіка. Лекції : навч.-метод. посібник для здобув. вищ. освіти першого (бакалаврського) рівня та освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра / уклад. : О. Бабакіна та ін.; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2022. 317 с.
3. Запорожець Л.М. Психолого-педагогічні особливості використання навчально-ігрових технологій на уроках. Наукові записки Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2012. № 36. С. 63-67.

4. Концепція Нова українська школа: від 14.12.2016 №988-р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>

5. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях та відповідях : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.

6. Лов'янова І. В. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь: Методична розробка. Кривий Ріг, 2005. 32 с.

7. Рацул А.Б. Педагогіка: інформативний виклад: навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. 344 с.

8. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.

9. Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 352 с.

10. Скворцова С. О. Навчання математики учнів – представників цифрового покоління. Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. Т. 3. Вип. 20. С. 114-117.

11. Хаджинова І.В., Нетребя М. М. Ігрові технології у початковій школі. *Актуальні проблеми науки та освіти*: зб. матеріалів XXVI підсумкової наук.-практ. конф. викладачів МДУ, м. Київ, 22 лют. 2024 р. / за заг. ред. М. В. Трофименка. Маріуполь: МДУ, 2024. С. 218-221.

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Марина Красозова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: О. А. Голюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти МДУ*

PECULIARITIES OF ADAPTATION OF FIRST-GRADERS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Maryna Krasozova, master's student in «Elementary Education»

Анотація. The article deals with theoretical issues of adaptation of a first-grader to the educational environment of the New Ukrainian School. The role of temperament on the success of the child's adaptation is revealed.

Ключові слова: адаптація, особистість, роль вчителів, психічні стани.

Abstract. The article examines the theoretical issues of the influence of the nervous system and personality of a first-grader on his/her adaptation to the educational environment of the New Ukrainian School. The role of temperament on the success of the child's adaptation is revealed.

Key words: adaptation, personality, the role of teachers, mental states.

Період соціально-психологічної та особистісної адаптації до нової ситуації (процесу навчання) – це перший активний стан дитини та період систематичного шкільного навчання і виховання. Початок адаптаційного періоду

супроводжується підвищеним внутрішнім напруженням, підвищеною тривожністю і заниженою самооцінкою у дитини. Якщо адаптація до школи протікає нормально, емоційне самопочуття і самооцінка стабілізуються, але в міру ускладнення процесу адаптації протягом першого року можуть спостерігатися деформації і відхилення в розвитку особистості дитини. Психологічні дослідження (наприклад, Є. М. Александровська, Л. М. Бойович, Н. С. Константінова) визначили сфери адаптації до шкільного життя в цей період. До них відносяться навчальні навички, дружнє спілкування з однокласниками, встановлення довіри з вчителями та відповідна поведінка. Свідченням адаптації до кожної з цих сфер є, з одного боку, продуктивність відповідної (в даному випадку навчальної) діяльності, а з іншого – внутрішній стан особистості, її емоційне самопочуття та наявність внутрішнього напруження. Основним джерелом інформації про самопочуття студентів є аналіз їхнього психічного стану. Рівень адаптації студента характеризується наявністю позитивних психічних станів (продуктивність, працездатність) та негативних психічних станів (тривожність, втома, невпевненість). Іншими словами, психічні стани є психологічними індикаторами ефективності адаптивної поведінки вчителя. Педагогічна діяльність є складною за змістом і структурою, а її виконання вимагає відповідних психічних станів. Попри свою індивідуальність і суб'єктивність, ці психічні стани мають спільні риси. Більшість з них є результатом вольових зусиль дитини, спрямованих на зосередження на навчальній ситуації та підтримання помірного емоційного тону і відповідного рівня фізичного комфорту [1].

Роль вчителів у створенні та підтримці хорошого психічного стану в процесі навчання дуже важлива. Як зазначають М. Д. Левітов та А. О. Прохоров, освітній процес базується на передачі позитивного психічного стану від вчителя до учня. Однак майже на увазі, що цей процес є непрямим. Дослідження довели, що психічний стан вчителів та учнів неоднаковий. Психічний стан педагогів характеризується віковими та професійними особливостями і є переважно складним, організованим множинним станом, з відносно невеликою кількістю простих емоційних станів і переважанням складних емоційних станів, таких як любов до дітей, тоді як психічні стани дітей мають якісно іншу структуру – більше емоційних «одностанівних» проявів і менше складних, глибоких множинних станів [4].

Негативні емоційні стани мають обмежувальний та деформуючий вплив на загальний розвиток та когнітивний розвиток дитини. З іншого боку, позитивні емоційні стани, навпаки, дають дітям відчуття безпеки, впевненості в собі та оптимізму, стимулюють пізнавальну активність, допомагають уникнути конфліктів у спілкуванні з іншими та ставлять під загрозу більшість конфліктів. А. А. Прохоров визначив 24 найбільш поширених психічних станів у школярів. Найпоширеніший психічний стан несприятливий для вчителя, тобто особистість вчителя та стиль освітньої взаємодії з учнем можуть негативно вплинути на успішність та характер стосунків з учителем, перешкоджаючи успіху взаємодії [2].

Втома – одна з найпоширеніших психічних станів, з якими стикаються учні

в процесі адаптації до школи. Проблема втомі давно представляє інтерес для психологів. Швидка стомлюваність може спостерігатися, коли в класі шумно або коли дитина погано приступає до роботи в результаті невдалої організації уроку вчителем. В інших випадках вчитель сам занадто багато говорить, говорить занадто швидко і голосно, іноді нервовим пронизливим голосом, що призводить до передчасної стомлюваності дитини. І навпаки, якщо в роботі вчителя немає таких недоліків, а урок наповнений зрозумілою і змістовною роботою, яка привертає увагу і енергію учня, втома зазвичай взагалі не помітна [3].

Занижена самооцінка, підвищена тривожність, втрата впевненості та внутрішня напруженість – типові симптоми перших місяців адаптації учнів до шкільного життя.

Тривожність – найлегша форма студентського дистресу. Будь-яке порушення балансу системи «особистість-середовище»: недостатність психічних (здібностей, особистісних якостей) або фізичних (характеристик функціональної системи) ресурсів особистості для задоволення актуальних потреб; неузгодженість самої системи потреб (відсутність чіткої ієрархії); страх перед неможливістю задоволення важливих майбутніх потреб (цілей), новими вимогами оточення – може призвести до втрати впевненості в собі. Тривога визначається як непереборне відчуття загрози, всепроникної незахищеності, невпевненості і пов'язане з цим очікування, що базові потреби не будуть задоволені. Стан тривоги є індикатором незадоволених потреб. Якщо рівень тривожності не перевищує середній показник, заохочується цілеспрямована поведінка. Позитивна динаміка свідчить про те, що використовувані інструменти та методи є адекватними. Якщо через виражений дисбаланс у системі «студент-середовище» вимоги до адаптаційних механізмів наближаються до їхніх меж або можливостей, вони посилюються, тривожність значно зростає, виникає емоційна напруженість. Студенти з високим рівнем тривожності характеризуються такими особливостями:

- підвищена тривожність у навчальній ситуації;
- негативна оцінка поточної ситуації та очікувань;
- почуття неповноцінності;
- несправедливе та вороже ставлення до інших;
- несправедливе та вороже ставлення до інших;
- емоційна неадекватність;
- схильність втягувати інших у труднощі та конфлікти;
- особливості у сприйнятті та логічній оцінці ситуацій і, як наслідок,

труднощі у засвоєнні загальноприйнятих норм та відображені їх у поведінці [4].

Якщо вчителі правильно взаємодіють з першокласниками, то до середини року ситуація стабілізується і тривожність зникає у більшості дітей. Цього не відбувається, якщо є розрив у взаємодії вчителя та дитини. Крім того, стан тривожності учня має тенденцію до зростання, що призводить до посилення почуття невпевненості і неповноцінності по відношенню до себе, що в кінцевому підсумку призводить до стійкого особистісного розвитку і формування невротичної особистості. З психологічної точки зору, негативні стани – це

фактори, які змінюють перебіг основних психічних процесів. Більшість негативних станів взаємопов'язані між собою і можуть взаємно змінюватися. Зрозуміло, що накопичення негативних психічних станів викликає певні психічні розлади і сприяє появі та закріпленню небажаних рис у структурі особистості.

На думку багатьох авторів, негативні психічні стани не тільки заважають процесу адаптації, але і викликають дисонанс. Дисонанс починається під впливом різких змін життєвих обставин і звичної обстановки, а також постійних травмувальних психічних станів. З точки зору віку, тиск на здатність організму адаптуватися ґрунтується на кризах, що змінюють життя, таких як різка зміна «умов соціального розвитку».

Сучасна наукова література показує, що молодші школярі відчувають несумісні умови з перших класів початкової школи. Зокрема, вчителі, батьки та дослідники пов'язують цю ситуацію не лише з проблемами, пов'язаними з успішністю, а й з проблемами, пов'язаними зі шкільним життям дитини, класними групами та соціально-психологічною інтеграцією в шкільні системи, пов'язані з навчанням.

Огляд наукової літератури показує, що подібний феномен психологічних труднощів при адаптації дитини до систематичного навчання спостерігається як в розвинених країнах (Японія, Швеція, США, Франція), так і в багатьох менш розвинених країнах. У той же час рівень і симптоми дезадаптації у дітей різняться за ступенем тяжкості: від легких поведінкових і мотиваційних труднощів в школі і шкільного життя до відмови від відвідування школи на ранніх етапах навчання до появи шкільних фобій. Вперше це явище було відзначено в зарубіжних дослідженнях в кінці 1970-х років [2].

Процес адаптації школярів аналізується за чотирма критеріями:

- ефективність освітньої діяльності (освітня діяльність та отримання знань);
- оволодіння шкільними нормами поведінки в класі або на прогулянці;
- успіх у соціальних контактах (стосунки з дітьми та вчителями);
- емоційне благополуччя.

Соціальна адаптація відображає здатність дитини приєднатися до нової соціальної групи у вигляді прийняття однокласниками, достатньої кількості комунікативних зв'язків, здатності вирішувати міжособистісні проблеми.

Особиста адаптація характеризує ступінь, в якій дитина сприймає себе як представника нового соціального співтовариства («я учень початкової школи»), представляється можливим розглядати процес адаптації та його наслідки в шкільній сфері, відповідну самооцінку з більш широкої точки зору особистісного зростання. [4].

А. Елі, К. Роджерс, Д. Снігг та А. Комбс доповнюють критерії психологічно здорової, «придатної» та «розвиненої» людини наступними характеристиками.

- позитивна впевненість у собі та самоприйняття;
- особистий інтерес
- соціальний інтерес

- саморегуляція
- емпатія (глибоке розуміння інших)
- впевненість у собі
- оптимізм
- толерантність до досвіду;
- здатність приймати свої почуття та думки як основу для вибору поведінки;
- мобільність (гнучкість); відкритість до зовнішніх змін.

Перший етап шкільного життя характеризується слухняністю дитини новим вимогам вчителя, контрольованою поведінкою в класі та вдома, зростаючим інтересом до змісту навчання. Якщо дитина проходить цей етап без проблем, це свідчить про те, що вона готова до школи.

Однак це стосується не всіх дітей у віці 6 і 7 років. Багато дітей відчувають труднощі на першому етапі і не відразу можуть брати участь у шкільному житті. Існує три типи труднощів. Перший пов'язаний з особливостями шкільного життя. Діти без відповідного розпорядку дня відчувають надмірну втому, відчувають дискомфорт від шкільних занять і не можуть слідувати запланованій програмі. Більшість дітей психофізіологічно готові до вироблення відповідних звичок. Потрібно лише, щоб вчителі та батьки чітко і недвозначно сформулювали нові вимоги в житті дитини, постійно контролювали їх виконання та вживали заходів заохочення чи покарання, враховуючи індивідуальні особливості дитини.

Друга проблема, з якою стикаються першокласники, пов'язана з якістю їхніх стосунків з учителями, однокласниками та членами родини. Вчителі доброзичливо ставляться до дітей, але поведуться як авторитарні та суворі керівники, встановлюючи певні правила поведінки і не дозволяючи відхилитися від них. Якщо вчителі будуть ставитися до всіх дітей однаково і рішуче, заохочувати зусилля слабких і не допускати надмірної самовпевненості сильних, відносини між учнями в класі нормалізуються. Це створить правильне психологічне підґрунтя для групової діяльності в класі. Вчителі підтримують дитячі дружні стосунки, засновані на спільних інтересах і зовнішніх життєвих обставинах. Коли діти йдуть до школи, їхнє становище в сім'ї змінюється. У них з'являються нові права та обов'язки.

В середині навчального року з'являється третій виклик, з яким починають стикатися багато першокласників. Спочатку вони з радістю йдуть до школи, охоче виконують всілякі фізичні вправи, пишаються оцінками вчителів і загалом готові до навчання. Найкращий спосіб запобігти навчальному пересиченню – це давати дітям достатньо складні навчально-пізнавальні завдання на уроках і ставити їх у проблемні ситуації, які вимагають оволодіння відповідними поняттями [2].

Коли діти вперше вступають у шкільне життя, вони проходять широку психологічну адаптацію. Вони формують важливі звички в нових організаціях і зміцнюють довіру з вчителями і друзями. Вони зацікавлені в змісті матеріалу і позитивно ставляться до навчання. Рушійна сила подальшого розвитку цього інтересу і ставлення до навчання на початкових етапах життя залежить від

процесу формування освітньої діяльності. Знання, навички та здібності набуваються за допомогою спілкування з батьками та однолітками, ігор та читання. Психологічна адаптація дитини до школи охоплює всі особисті, мотиваційні, вольові, освітні та когнітивні аспекти психіки дитини. У процесі навчання важливо переконатися, що дитина усвідомлює свої освітні завдання. Для досягнення цієї мети студенти повинні докладати постійних зусиль і розвивати багато важливих якостей навчання, таких як:

- добровільне ставлення до школи та навчання: прийняття навчальних завдань та виконання завдань вчителя, тобто бажання (або небажання) вчитися;
- прийняття навчальних завдань: бажання вчителя розуміти та виконувати завдання, досягати успіху та уникати невдач;
- розуміння ефективності і способів її виконання: базовий рівень знань і навичок;
- ставлення до інформації, що сформувалося на початку навчання: дозволяє сприймати, обробляти і зберігати різні типи інформації в процесі навчання;
- управління знаннями: дозволяє учням сприймати, обробляти та зберігати інформацію різними способами під час навчання;
- управління знаннями: забезпечення того, щоб учні могли розуміти та використовувати свої знання відповідно до навчального процесу [3].

Тому високий рівень когнітивної активності не гарантує достатньої мотивації до навчання. Загальний рівень розвитку дитини повинен бути високим, а основні якості особистості повинні бути розвинені. Найбільш значні зміни в поведінці дитини відбуваються в період адаптації до школи. Індикаторами труднощів адаптації часто є зміни в поведінці, такі як перезбудження і агресія, або, навпаки, тиск, депресія, сором'язливість, відмова ходити в школу тощо. Всі зміни в поведінці дитини відображають особливості психологічної адаптації до школи. Освітня діяльність вимагає певних знань про навколишній світ і формування базових понять. Дитина повинна вміти проводити уявні маніпуляції, вміти узагальнювати і розрізняти предмети і явища навколишнього світу, планувати заняття і вміти контролювати себе. Важливо мати позитивне ставлення до навчання, здатність саморегулювати поведінку та докладати добровільних зусиль для виконання завдань. Навички мовного спілкування, розвинені рухові навички та зорово-моторна координація також важливі [4].

Контроль – здатність порівнювати результати своєї поведінки з поставленими цілями: низький рівень – спостерігається повна невідповідність результатів зусиль дитини поставленим цілям (дитина не усвідомлює цієї невідповідності); середній рівень – результати зусиль дитини частково відповідають поставленим цілям (дитина не усвідомлює повної невідповідності); високий рівень – результати зусиль дитини відповідають поставленим цілям.

Дитина може порівняти всі досягнуті результати з поставленою метою. Мотивація до навчання – прагнення знаходити і використовувати приховані якості об'єктів і закономірності властивостей навколишнього світу. Низький рівень – дитина зосереджується лише на властивостях об'єктів, які

безпосередньо доступні її органам чуття. Середній рівень – діти схильні зосереджуватися на узагальнених ознаках навколишнього світу. Високий рівень – діти демонструють чітке бажання знаходити приховані особливості та закономірності навколишнього світу і використовувати ці знання у своїй діяльності.

Молодший шкільний вік – це період інтенсивного розвитку та якісних змін пізнавальних процесів. Діти поступово опановують свої психічні процеси, вчаться керувати своєю увагою, пам'яттю та думками. Тому молодший шкільний вік – це період значних змін у психічному розвитку. Самореалізація дитини в цей період можлива лише за вирішальної та активної ролі дорослих (вчителів, батьків, вихователів, психологів). Основне завдання дорослих – створити оптимальні умови для розвитку та реалізації потенціалу дітей молодшого шкільного віку з урахуванням особливостей кожної окремої дитини.

Список використаних джерел:

1. Агафонова І.Н. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації. *Початкова школа*. 1999. № 1. С.61.
2. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: метод. реком. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013.
3. Алексєєва Л.В. Проблема адаптації першокласників до навчальної діяльності. URL: <http://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/29369ba17098495cf651b0d2e1a602b4.pdf>
4. Атемасова О.А. Практична психологія у початковій школі Х.: Вид-во «Ранок», 2010. 160с.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ганна Лагоша, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: М. М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

SPECIFICS OF MOTIVATION FORMATION IN YOUNGER SCHOOL- AGE CHILDREN

Hanna Lahosha, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У статті досліджується специфіка формування навчальної мотивації у дітей молодшого шкільного віку, що є особливо актуальним у контексті впровадження Концепції Нової української школи. На основі аналізу внутрішніх і зовнішніх факторів мотивації розглядаються основні аспекти розвитку пізнавального інтересу та соціальної ідентифікації дітей. Визначено, що ефективне формування мотивації залежить від індивідуалізованого підходу, який стимулює як пізнавальні, так і соціальні мотиви через інтерактивне та практично спрямоване навчання. Автор пропонує рекомендації для створення умов, що підтримують позитивну мотивацію, сприяють активному пізнанню

та стимулюють внутрішню мотивацію учнів до навчання.

Ключові слова: мотивація, особистість, Нова українська школа, навчальний процес, розвиток особистості.

Abstract. *This article explores the specifics of developing learning motivation in primary school children, which is particularly relevant in the context of implementing the New Ukrainian School Concept. Based on an analysis of internal and external motivational factors, the study examines key aspects of cognitive interest development and social identification among children. It is determined that effective motivation formation relies on an individualized approach that stimulates both cognitive and social motives through interactive and practically oriented learning. The author provides recommendations for creating conditions that foster positive motivation, encourage active learning, and stimulate students' intrinsic motivation toward education.*

Keywords: *motivation, personality, New Ukrainian School, learning process, personality development.*

Молодший шкільний вік є важливим етапом для активного розвитку мотиваційної сфери дитини. Саме на цьому етапі онтогенезу навчальна діяльність стає основною, формуючи систему відносин учня із суспільством та навколишнім середовищем. Цей процес впливає на поведінку дитини, її життєву позицію, напрямок і зміст її активної діяльності [4, с. 303]. Учні формують нові взаємини з однокласниками та вчителями, починають усвідомлювати важливість навчання для свого особистісного розвитку й успішного майбутнього. Мотив навчання, який з'являється з початком освітнього процесу, виражається у старанному виконанні завдань, що встановлені школою, та в демонстрації особистих досягнень. Це сприяє цілеспрямованому відбору й засвоєнню необхідної інформації. Ці нові умови, у свою чергу, впливають на мотивацію до навчання і на їхню спрямованість до отримання знань [1].

Певні аспекти формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку досліджували такі вітчизняні і зарубіжні вчені: О. Скрипченко, Н. Бібік, О. Кочарян, В. Казьмін, В. Заєць, М. Савчин, М. Варій, О. Малихіна, О. Шукалова, Ю. Приходько, С. Канюк, І. Чорней, С. Лала, М. Козігора, О. Листопад. Однак в умовах Концепції Нової української школи питання формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності. Навчання дітей із різною мотиваційною спрямованістю є складним процесом, що вимагає глибокого розуміння специфіки розвитку мотиваційного компонента учнів.

Метою статті є аналіз специфіки формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку, з'ясувати основні чинники, що впливають на розвиток навчальної мотивації, а також запропонувати підходи для ефективного стимулювання пізнавальної активності учнів в умовах Концепції Нової української школи.

Розглядаючи мотивацію молодших школярів, слід зазначити, що вона визначається їхньою провідною діяльністю – навчанням, а також характером взаємодії з іншими людьми.

Дослідник О. Кочарян наголошує що для формування внутрішньої навчальної мотивації, необхідно пройти такі етапи навчання:

- інтерес у процесі навчання;
- інтерес до результату навчання;
- інтерес до змісту навчання [9, с. 11].

В. Казьмін, виділяє кілька факторів, які впливають на навчальну мотивацію учнів, зокрема:

- заради навчання
- навчання без користі
- навчання це соціальна ідентифікація,
- навчання задля досягнення успіху чи уникнення невдач,
- навчання примус (тиск з боку вчителів/батьків)
- навчання, як загальноприйняті норми
- навчання для досягнення мети, навчання (ґрунтується на соціальних вимогах) [6, с. 10].

Ці фактори важливі для дітей молодшого шкільного віку, оскільки саме у цьому віці вони прагнуть побудувати демократичні стосунки з вчителем і починають розуміти важливість причинно-наслідкових зв'язків та різних явищ навколишнього світу.

На думку В. Зайця, структура мотивації включає чотири компоненти: задоволення від діяльності, значимість її результату для особистості, винагорода як мотивуючий фактор, а також зовнішній тиск [5].

Ці компоненти у взаємодії формують мотивацію у дітей молодшого шкільного віку.

Мотивація навчання у дітей різного віку проявляється неоднаково. Щоб повністю зрозуміти особливості мотивів цього періоду, важливо зіставити їх з типовими віковими особливостями. Молодший шкільний вік є фазою формування психічних новоутворень, які допомагають дитині досягти нового рівня пізнання навколишнього світу і самопізнання, розкриваючи її потенціал. Саме у процесі навчання розвиваються такі психологічні новоутворення, як довільність психічних процесів, внутрішній план дій, організація навчальної діяльності та здатність до рефлексії [15, с. 175]. Розглянемо їх детальніше.

1. Довільність психічних процесів. Це новоутворення проявляється у здатності свідомо визначати цілі, шукати шляхи їх досягнення і долати перешкоди. У молодшому шкільному віці велику роль у психічному розвитку дитини відіграє формування довільності таких процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, уява, мислення та увага.

✓ **сприймання і відчуття.** Учні молодших класів поступово розвивають здатність до довільного та цілеспрямованого сприйняття предметів і явищ. Під час виконання навчальних завдань вони починають групувати об'єкти за певними характеристиками, приділяючи увагу їхнім кольорам і формам. Чим старшими стають діти, тим більше вони зосереджуються на характерних ознаках об'єктів.

✓ **пам'ять.** Молодший шкільний вік вважається чутливим періодом для розвитку пам'яті, особливо довільної. У цей час пам'ять учня розвивається,

підсилюється здатність до свідомої постановки мети та залучення вольових зусиль. Дослідження українського психолога П. Зінченка показують, що в учнів із часом змінюються методи запам'ятовування - від простого повторення слів до групування їх за спільними ознаками у третьокласників, а у четвертокласників відбувається семантична обробка інформації (логічні висновки для відтворення подій).

✓ **уява.** З віком у дітей поступово змінюється і якість уяви. Молодші школярі спершу відтворюють образи, а потім переходять до їхньої творчої обробки. Учні початкових класів починають логічно поєднувати нові образи, що допомагає їм розвивати свою уяву.

✓ **мислення.** Мислення учнів початкової школи поступово переходить від конкретного до більш абстрактного. Першокласники часто використовують конкретно-образний аналіз, поступово переходячи до комплексного, який дозволяє їм розглядати всі частини об'єкта. До третього-четвертого класу більшість учнів володіють системним аналізом, що допомагає їм визначати взаємозв'язки між частинами об'єктів.

✓ **увага.** Навчальний процес сприяє розвитку довільної уваги, яка поступово стає більш вибірковою і диференційованою. Якщо на початку навчання учень намагається засвоїти весь обсяг інформації, то з віком він починає зосереджуватися на головному, розподіляти увагу на зміст завдання, на свою поставу під час письма та на розповідь вчителя.

2. Формування внутрішнього плану дій. Під час виконання різних завдань діти шукають найбільш ефективні способи розв'язання проблем. Коли учень здатен продумати свої дії наперед, він краще контролює свої завдання. Самоконтроль і самооцінка є важливими умовами для розвитку здатності планувати свої дії подумки.

3. Навички організації навчальної діяльності. Засвоюючи нові знання, учні початкової школи навчаються самоконтролю, самооцінці, а також розумінню, як самостійно організувати свою навчальну діяльність. Наприклад, вони навчаються планувати час, оцінювати результати власної діяльності та усвідомлювати навчальні цілі [15, с. 181-189].

4. Рефлексія. Молодший шкільний вік є початком усвідомлення власних дій і внутрішніх станів. Це пов'язано з тим, що учні починають обмірковувати правильність своїх вчинків, розмірковують над тим, що відчують і думають. Уміння рефлексувати допомагає учням глибше розуміти свої емоції, аналізувати свої переживання та відповідати за свої дії [2, с. 346].

Ці вікові новоутворення та індивідуальні особливості потребують врахування під час планування навчального процесу, оскільки формування мотивації та активної пізнавальної діяльності учня значною мірою залежить від використання підходів, що відповідають потребам конкретної дитини.

У процесі навчання молодших школярів мотиваційна складова має характерні риси, притаманні саме цьому віковому етапу. Перший крок у формуванні навчальної мотивації для дитини – це мотив вступу до школи. З початком шкільного життя дитина отримує не лише нові права, а й обов'язки, що формують її ставлення до навчання. Дослідниця О. Малихіна зауважує, що коли

першокласник вперше переступає поріг школи, у нього виникає відчуття цікавості до нового середовища, статусу учня та відповідної атмосфери навчання. На цьому етапі формування мотивації засновується на спробах дитини ідентифікувати себе з дорослими, наблизитись до них через прийняття ролі школяра [13, с. 168].

На перших етапах навчання стимулюють першокласників здебільшого зовнішні аспекти шкільного життя: незнайома обстановка, дотримання певних традицій, носіння шкільної форми, перебування за партою. Все це викликає інтерес до будь-якої активності, що супроводжується шкільною атрибутикою. Крім того, важливу роль у формуванні мотивації відіграє вчитель, який для дітей молодшого шкільного віку є прикладом, авторитетом і зразком для наслідування. Вплив вчителя має бути значущим, оскільки його оцінка важлива для формування внутрішнього ставлення дитини до навчання.

О. Шукалова наголошує, що з перших днів у школі дитина здобуває нову позитивну внутрішню позицію школяра, яка закладає основу для успішного навчального процесу. Поява цієї внутрішньої позиції сприяє формуванню відповідальної і систематичної діяльності, що відповідає вимогам шкільної програми. Протягом перших років у школі відбувається поступове зростання інтелектуальної працездатності дитини, хоча рівень самоконтролю та продуктивності залишається значно нижчим порівняно зі старшими школярами [17, с. 279].

Особливістю мотиваційного процесу в молодших класах є прагнення дітей виконувати всі поставлені вчителем завдання. Учні перших та других класів зазвичай сприймають навчання як важливу суспільну місію та обов'язок, вони зацікавлені у виконанні завдань, доручень, у позитивних оцінках. Проведені дослідження показують, що молодші школярі вважають навчання серйозною і необхідною діяльністю. Тому вони іноді навіть розчаровуються, якщо вчитель не задає домашнього завдання.

Однак не всі мотиви в учнів початкової школи достатньо усвідомлені. До менш зрозумілих належать мотиви обов'язку та відповідальності, які спонукають дитину до навчання, навіть якщо її інтерес до змісту навчання ще не сформувався. Вольові якості молодших школярів часто недостатньо розвинені, тому довготривалі завдання можуть здаватися їм важкими, і вони надають перевагу короткочасним цілям [14, с. 143].

Для вивчення мотиваційних аспектів навчання важливо з'ясувати, як саме учень ставиться до виконання завдань. На це вказує О. Скрипченко, відзначаючи, що молодшим школярам зазвичай подобаються читання, написання, обчислення. Вони цікавляться розповідями про досягнення видатних особистостей, історичними подіями, явищами природи. З часом, у процесі навчання, інтереси учнів поступово розвиваються і набувають нових форм. У багатьох дітей формується активність, яка пов'язана з інтересом до результатів їхньої навчальної діяльності, інколи – до прагнення завдяки знанням досягти авторитету серед однолітків [4, с. 169].

У деяких учнів головним мотивом є уникнення невдач, прагнення до успіху. Це зумовлює специфіку мотиваційного процесу в молодшому шкільному

віці. Оскільки для першокласників важливими є не лише самі знання, а й ігрові моменти, часто такі моменти стимулюють їх до навчання [3, с. 235].

Протягом навчання в молодших класах мотиваційна структура поступово трансформується. Відповідаючи на питання «Навіщо ти вчишся у школі?», першокласники зазвичай називають одну-дві причини, як-от: «Щоб бути грамотним», «Для того, щоб навчитися читати, писати». Такі відповіді здебільшого є віддзеркаленням установок вчителя чи вимог батьків.

Учні другого класу вже надають більш усвідомлені відповіді: «Усі діти повинні навчатися», «Необхідно вчитися, бо цього хочуть батьки». У цьому випадку відображається значення зовнішніх мотивів, адже тут навчання виступає способом задоволення певних потреб або досягнення мети поза межами навчальної діяльності (наприклад, прагнення стати авторитетним серед друзів або виконати бажання батьків).

Окрім зовнішніх мотивів, формуються і внутрішні, такі як бажання здобути знання, отримувати задоволення від навчального процесу, подолання труднощів, які супроводжують виконання завдань [7, с. 245].

При внутрішніх змінах молодші школярі часто відповідають на питання, наприклад: «Мені подобаються уроки математики, але вчити правила граматики української мови не дуже цікаво» [12, с. 98]. Така відповідь свідчить про інтерес до окремих предметів, а також про те, що учні орієнтуються не лише на себе чи дорослих, а й на своїх однолітків. Вони поступово починають вчитися не тільки для батьків, а й усвідомлюють, що це потрібно для них самих і їхніх власних інтересів.

Деякі молодші школярі мають уповільнений процес розвитку пізнавального інтересу, що свідчить про недостатню активність у навчанні. Часто такі діти не здатні самостійно знайти способи стимулювання власного мислення. Зазвичай у подальших класах саме мотиви обов'язку та престижу переважають над інтересом до змісту навчання [4, с. 318].

Наукові дослідження також підтверджують, що мотиви, які не пов'язані безпосередньо з навчальним процесом (наприклад, бажання отримати похвалу або схвалення батьків), зазвичай не сприяють досягненню високих результатів у навчанні. Оптимальні умови для розвитку пізнавального інтересу у молодших школярів включають навчальні завдання, що дають можливість самостійно здобувати знання, знаходити відповіді на запитання, вирішувати проблеми і долати труднощі в процесі навчання [11, с. 15].

Ефективність навчання залежить не лише від знань та здібностей, але й від рівня мотивації. Чим вищий рівень мотивації, тим більша кількість факторів стимулює дитину до активної діяльності, а, відповідно, і до кращих результатів. Усі учасники освітнього процесу – вчителі та батьки – прагнуть, щоб школярі були зацікавлені в навчанні, проте на практиці не завжди вдається забезпечити мотивацію. Деякі вчителі і батьки можуть стикатися з ситуацією, коли дитина не має бажання вчитися. Це може свідчити про відсутність у дитини потреби в знаннях і зацікавленості в освітньому процесі [8, с. 241].

Однак просте констатування факту, що дитина не хоче навчатися, є недостатнім. Важливо з'ясувати, які саме компоненти мотивації потребують

додаткового стимулювання. Тому перед школою та вчителями стоїть завдання формування позитивної мотивації до навчання, яка дозволяє учням самостійно усвідомлювати зв'язок оцінок з рівнем знань.

Формування позитивної мотивації передбачає забезпечення емоційної підтримки, використання особистісно-орієнтованих методів навчання та створення середовища, що сприяє задоволенню потреб у спілкуванні, розвитку допитливості, вирішенні проблемних завдань і подоланні труднощів.

Для молодших школярів в умовах Нової української школи формування позитивної мотивації потребує врахування численних соціальних та емоційних чинників. Коли діти поступово переходять до більш усвідомленого ставлення до власних навчальних результатів, вони дедалі частіше орієнтуються на однолітків як на приклад, хоч авторитет вчителя залишається пріоритетним навіть у порівнянні з батьками. Позитивна мотивація може компенсувати певні недоліки у знаннях чи навичках, але недостатня мотивація негативно впливатиме на навчальну успішність навіть при високих здібностях.

Значну роль у цьому процесі відіграє оцінювання. Нова українська школа не використовує традиційних балів для оцінки навчальних досягнень, натомість тут практикується якісна оцінка досягнень, що допомагає спрямувати увагу учня на власний розвиток. Замість кількісних оцінок вводяться символічні рівні досягнень за допомогою літер (В – високий, Н – низький, Д – достатній) у других-четвертих класах, що, як відзначають експерти, дозволяє учням зосередитися на особистому прогресі, а не на змаганні з іншими [10].

Учням третіх класів зазвичай притаманний інтерес до певних навчальних предметів, як-от література, а досягнення в конкретних темах забезпечують високий рівень зацікавленості [7, с. 245].

У учнів четвертих класів з'являється інтерес до розумових процесів, уміння формулювати власні висновки, аналізувати доступну для них інформацію. Інтерес до процесів пізнання, підтриманий методами, які застосовує вчитель, стає основою стійкої мотивації для подальшого навчання [8, с. 37].

Також важливим аспектом є формування цілей і завдань для учнів, щоб розвивати їхню внутрішню мотивацію. Це завдання вчителя – навчити дітей ставити перед собою досяжні цілі, вибудовувати план дій і розвивати інтерес до навчання як до процесу.

І. Чорней відзначає, що ефективно формування мотивації навчання у молодшій школі потребує врахування таких умов:

- організація навчання із застосуванням інноваційних технологій та особистісно-орієнтованих підходів;
- розвиток самооцінки та саморозвитку дитини;
- задоволення потреби в спілкуванні з педагогом та однолітками;
- взаємодія вчителя із молодшими школярами;
- формування вміння самоконтролю та відповідального ставлення до навчання [16, с. 166].

Для досягнення цих цілей важливо розвивати як пізнавальний, так і соціальний мотив. Пізнавальний мотив, який сприяє активному розвитку

інтелекту, формуванню нових навичок і розширенню знань, є основою внутрішнього інтересу до навчання. У той же час соціальний мотив, що орієнтований на потребі у визнанні, взаємодії та підтримці з боку однокласників і педагогів, визначає бажання дитини належати до шкільного колективу та взаємодіяти з ним.

Для успішного формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку потрібно використовувати підходи, що відповідають індивідуальним потребам кожного учня та стимулюють розвиток як пізнавальних, так і соціальних мотивів. Це включає:

1. Подачу матеріалу у зрозумілій, цікавій формі з врахуванням вікових особливостей. Інформація, яка підлягає засвоєнню, повинна бути новою та відповідати інтелектуальним запитам і пізнавальним потребам дітей, зокрема — стимулювати допитливість і потребу в рефлексії.

2. Використання навчальних матеріалів, які одночасно легкі для розуміння та викликають інтерес, можуть містити елементи гумору та наукових відкриттів. Яскраві приклади з підручників мають викликати емоційну відповідь, пробуджуючи активне бажання до вивчення.

3. Залучення учнів до розв'язання реальних проблем, що мають практичну цінність, сприяє формуванню мотивів, пов'язаних з інтересом до навчального змісту.

У системі оцінювання, зокрема в контексті Нової української школи, важливо не лише надавати оцінку знанням, а й розкривати позитивні досягнення та викликати інтерес до подальшого прогресу, що дає змогу розвивати внутрішню мотивацію школярів.

Отже на основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що формування мотивації у молодших школярів визначається комплексом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Для успішного формування мотивації у дітей молодшого шкільного віку необхідно використовувати підходи, які відповідають індивідуальним потребам кожного учня та стимулюють розвиток як пізнавальних, так і соціальних мотивів. Це включає подачу навчального матеріалу у зрозумілій, цікавій формі, що враховує вікові особливості, а також використання інтерактивних і науково захопливих прикладів, які викликають емоційну відповідь та активне бажання вивчати нове. Залучення учнів до вирішення реальних проблем із практичною цінністю сприяє формуванню інтересу до змісту навчання, а особистісно-орієнтоване оцінювання в Новій українській школі дозволяє не лише розкривати позитивні досягнення, але й викликати інтерес до подальшого прогресу. Такий підхід забезпечить стійке формування внутрішньої мотивації, що сприятиме відповідальному ставленню до навчання та стимулюватиме пізнавальну активність учнів.

Список використаних джерел:

1. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя». Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. С. 42–45.
2. Варій М. Й. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.
3. Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В. Вікова і педагогічна психологія. Київ: Каравела, 2008. 400 с.

4. Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В., Загальна психологія. Київ: Каравела, 2008. 640 с.
5. Засць В.С. Мотивація навчальної діяльності молодших школярів, як психолого-педагогічна проблема. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених в галузі педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, Україна, 6-7 березня 2020 р). 2020. Ч.1. С. 71–74.
6. Казьмін В. Проблема формування мотивації у навчальній діяльності. *Завуч*. 2004. № 5. С 9–12.
7. Канюк С. С . Психологія мотивації. Київ: Либідь, 2002. 248 с.
8. Козігора М. А. Особливості розвитку та динаміки мотивів навчальної діяльності молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 36–39.
9. Кочарян О. С. Структура мотивації навчальної діяльності студентів: навч. посіб.» Харків: Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.
10. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
11. Лала С. Формування мотиваційного компонента навчальної діяльності як засіб створення ситуації успіху. *Сільська школа України*. 2007. № 9. С. 15–18.
12. Листопад О. Феномен творчості: мотивації творчої діяльності та особистісні риси творців. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. №2. 2011.
13. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. Київ, 2002. 304 с.
14. Приходько Ю. О. Розвиток мотиваційної сфери молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 31. С. 140–146.
15. Савчин М. В. Вікова психологія. Дрогобич: Вид. фірма «Відродження», 2001. 287 с.
16. Чорней І.Д. Психологічні аспекти розвитку мотивації молодшого школяра у навчальному процесі. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 165–166.
17. Шукалова О. С. Розвиток пізнавального інтересу у структурі пізнавальної мотивації молодшого школяра. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків: ХНПУ, 2013. № 46. Т. 2. С. 277–284.

ЕМПАТІЙНА КУЛЬТУРА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Валерій Леонтьєв, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Початкова освіта»*

*Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти МДУ*

EMPATHIC CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Valery Leontyev, master's student in «Primary education»

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання сутності емпатійної культури учнів початкової школи. Проаналізовано підходи вітчизняних та зарубіжних науковців до визначення поняття «емпатійна культура».

Ключові слова: емпатія, емпатійна культура, емоційна культура, молодший шкільний вік, початкова школа.

Abstract. *The article deals with theoretical issues of the essence of empathic culture of primary school pupils. The approaches of domestic and foreign scientists to the definition of the concept of 'empathic culture' are analysed.*

Keywords: *empathy, empathic culture, emotional culture, primary school age, primary school.*

Сучасний стан перетворень, що їх нині переживає Україна у сфері економіки, політики, соціальних відносин, обумовлює виникнення нових освітніх пріоритетів. Серед цих пріоритетів - формування особистості з високою емпатійною культурою, що реалізується через сформовану здатність людини керувати власним психоемоційним станом, будувати продуктивні взаємини з іншими людьми.

У Концепції Нової української школи акцентовано на тому, що школа має слугувати фундаментом для формування згуртованих спільнот активних і відповідальних членів суспільства. У межах виконання зазначеного завдання набуває актуальності питання розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Разом із тим, розвиток емоційного інтелекту особистості молодшого школяра неможливий без його розвиненої емпатійної культури. Окрім того серед обов'язкових результатів навчання молодших школярів, передбачених Державним стандартом початкової освіти, зазначено здатність здобувача/здобувачки освіти регулювати власний емоційний стан, ділитися емоціями від сприйняття оточуючої дійсності та спілкування [1]. З огляду на зазначене особливої значущості набуває проблема формування емпатійної культури молодших школярів як важливої складової загальної культури.

Молодший шкільний вік є важливим періодом, що характеризується найбільшою сенситивністю та гнучкістю перебігу всіх психічних процесів. Протягом зазначеного періоду відбувається активне становлення емоційно-вольової сфери особистості, засвоєння нею суспільно-ціннісних зразків поведінки, розгортається початок процесу усвідомлення змісту почуттів, поступово формується вміння керувати емоціями та почуттями, розуміти й вірно оцінювати емоції інших людей [4].

Науковці стверджують, що емоційно-вольова сфера дитини молодшого шкільного віку розвивається в найближчому оточенні, акцентують на тому, що без впливу на дитину соціальних чинників її емоційна чутливість залишається слабо розвиненою. Отже, успішність психоемоційного розвитку дитини молодшого шкільного віку визначає успішність її психічного розвитку, а він своєю чергою суттєво впливає на якість соціального життя дитини.

У сучасних дослідженнях вітчизняних науковців сутність емпатійної культури розглянуто достатньо глибоко. Науковці акцентують увагу на тому, що здатність особистості до розуміння внутрішнього світу іншої людини, співчуття та співпереживання з нею є значущим чинником розвитку цивілізованої спільноти. Адже перебування в соціумі, адекватне прийняття його реальності властиве виключно для цивілізованої людини, здатної до співпереживання та

співчуття іншим членам соціуму.

Частіше за все поняття емпатії розглядається в одному синонімічному ряді із поняттями «співчуття», «співпереживання», «співучасть», «співрозуміння». У психологічній науці поняття емпатії визначається як синтез споріднених понять «співчуття і співпереживання».

Емпатія посідає одне з провідних місць у психічній структурі особистості, робить перебіг її спілкування з іншими людьми партнерським, комунікативно відкритим. Основними атрибутами емпатії науковці називають співчуття та співпереживання, й акцентують на тому, що саме вони допомагають людині відмежуватися від біологічного світу із властивою йому агресивністю й тривожністю, уможливають набуття нею соціальної та громадянської компетентностей.

У монографії Л. Журавльової «Психологія емпатії» детально проаналізовано комплекс наукових підходів щодо сутності та змісту емпатії як психологічного феномену. Дослідницею подано детальний опис емпатії людини та її (емпатії) механізмів, здійснено експериментальне дослідження цілої низки варіантів прояву та розвитку емпатії в різновікових групах респондентів [3].

І. Коган вважає емпатійну поведінку найбільш засвоєною з усіх типів поведінки у дітей молодшого шкільного віку. Науковець акцентує на тому, що просягом навчання у початковій школі у молодших школярів відбувається процес активного формування та усвідомлення сутності й змісту емпатійної поведінки на прикладі інших людей. Найбільш значущою у зазначеному контексті є поведінка вчителя. І. Коган детально характеризує особливості психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку з точки зору формування в них емпатійних механізмів, акцентуючи на необхідності культивування емпатійних моделей поведінки учнів молодшого шкільного віку у різних ситуаціях взаємодії (як з однолітками й дорослими людьми, так із тваринами та біологічним довкіллям [5].

В. Кротенко у своїх роботах розкриває специфічні особливості розвитку емпатії в дітей підліткового віку. Дослідницею констатовано значущість інтенсивного використання різноманітних емпатійних поведінкових тактик і стратегій у роботі з підлітками. Такі практики розглянуто ним у контексті значущості спілкування як провідного виду їхньої діяльності, що своєю чергою потребує використання механізмів емпатії. В. Кротенко наголошує на тому, що емпатія допомагає долати труднощі, що виникають у дитини на шляху до організації ефективної міжособистісної комунікації, уможлиблює нейтралізацію агресивності, конфліктності, полегшує перебіг загальної кризовості підліткового віку. З огляду на зазначене вище, емпатія постає одночасно однією з визначальних рис та одночасно основою якісного прогресивного й гуманістичного розвитку кожної окремо взятої особистості.

На різноспрямованості емпатії наголошує В. Лучків. Дослідниця дійшла висновку що емпатія є провідним фактором для формування в людини асертивних поведінкових стратегій, що стосуються розвитку доброти як якості характеру, здатності до співчуття. В. Лучків акцентує на тому, що зазначені здатності формуються саме через емпатійність. З іншого боку здатність

наполегливо відстоювати свої погляди та переконання, не завдаючи опонентові шкоди власною агресивністю, некофліктно (екологічно) переконувати чи наполягати на своїх моральних поглядах та уподобаннях – така поведінка виступає засобом емпатійного вдосконалювання та самореалізації.

На істотній ролі і суттєвому значенні емпатії у перебігу складного процесу формуванні духовно-моральної поведінки в дітей наголошують З. Огороднійчук та В. Кротенко. Науковці зазначають, що саме через співчуття та співпереживання один одному, дорослим людям діти забезпечують не лише зв'язки для налагодження взаєморозуміння з іншими людьми, але й засвоюють моральні норми. Набуті й засвоєні протягом дитинства моделі емпатійної поведінки дозволяють дорослій людині бути доброю і щирою, співчутливою і здатною до надання допомоги іншій людині. Отже емпатія покращує процеси адаптованості, сприяє духовно-культурному й моральному розвитку особистості.

Як стверджують З. Огороднійчук та В. Кротенко, емпатія чітко розмежовує дитячу поведінку на «гарну» й «погану», відокремлює її від агресивності, конфліктності, забезпечує здатність дитини у дорослому віці стати гідною поваги людиною, високодуховною та високоморальною, такою, що демонструє патерни високої моралі [6].

Продовжуючи цю думку зазначимо, що В. Полянська, розглядаючи проблему емпатії, прийшла до висновку, що вона (емпатія) виникає і проявляється як потужний механізм інтенсивного набуття соціального, політичного, духовного та культурологічного, ідеологічного, етичного та естетичного, а також іншого досвіду. Зокрема, співчуття постраждалим, розуміння й переймання проблемами поранених, хворих, немічних та інші актуальні суспільні проблеми, пов'язані з війною, безпосередньо корелюють із емпатійністю. Адже саме через емпатію зазначені вище проблеми отримують можливість їхнього позитивного вирішення. Як вважає дослідниця, політичні конфлікти, війни, агресія на локальному та глобальному рівнях у національному, релігійному або расовому контекстах є свідченням дефіциту емпатії.

А. Сичевський розкрив психологічну природу емпатії підлітків. У його дисертаційному дослідженні висвітлено особливості прояву емпатійності в дітей протягом надзвичайно складного пубертатного періоду самоствердження і життєдіяльності. Науковцем визначено й обґрунтовано основні психологічні маркери на позначення ступеню реалізації особистістю емпатійності, особливо у контексті прояву емоційного співчуття, модераційної участі фахівців у вирішенні кризових проблем юної людини, яка потребує нагальної допомоги. Формування статево-рольових орієнтацій, статево дозрівання, проблеми з ментальним здоров'ям суттєво посилюють, на думку А. Сичевського, бажання підлітків відчути допомогу саме на рівні емпатійності, емоційної включеності у процес вирішення підліткових проблем.

Дієвий інструментарій щодо реалізації і формування особистісної емпатійності запропоновано Я. Сухенко. Дослідником розроблено й експериментально перевірено соціально-психологічний тренінг емпатії, який, на думку Я. Сухенко, є важливим і дієвим варіантом та способом оптимізації

емпатійної спроможності особистості, а також розроблено комплекс інтерактивних тренінгових вправ, що суттєво сприяють підвищенню рівня та якості міжособистісного спілкування і розвитку емпатії у різновікових груп респондентів.

Л. Ткачук акцентує увагу на особливостях професійного самовизначення особистості та його емпатійних чинників. Як наголошує дослідниця, правильний професійний вибір беззаперечно має враховувати емпатійну складову психоструктури особистості.

Узагальнюючи результати зазначених вище досліджень, можемо зробити висновок, що тема формування та розвитку емпатії є дуже актуальною, а основною сутнісною ознакою емпатії виступає співчуття і співпереживання. Багатозначність трактувань цього поняття викликає певні труднощі у вивченні його змісту. Сучасні дослідження з означеної проблематики можна умовно поділити на такі напрями: дослідження емпатії як емоційного явища; та як афективно-когнітивної форми з комунікативним елементом.

Дослідниками здійснено ґрунтовний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців та зроблено висновок щодо вивчення емпатії у межах когнітивного, дієвого та афективного аспектів [2]. Ці аспекти представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні аспекти вивчення емпатії у вітчизняній та зарубіжній науці

Аспект	Сутність емпатії
Емпатія як когнітивний процес	<ul style="list-style-type: none"> – форма раціонально-інтуїтивного відображення сутності оточуючих людей; – особлива форма пізнання особистістю оточуючих; – здатність особистості до адекватної інтерпретації виразної поведінки інших людей; – здатність особистості приймати роль іншої людини; – спосіб розуміння оточуючих особистістю людей – спрямований на аналіз та пізнання їхніх емоційних переживань.
Емпатія як афективний процес	<ul style="list-style-type: none"> – здатність відчувати почуття іншої людини та співпереживати; – афективний процес, що спрямований на усвідомлення емоційних станів інших людей; – здатність розуміти афективні орієнтації інших, співчутливість до їхніх переживань, здатність співпереживати та розділяти їхні емоційні стани; – здатність визначати та розуміти емоційний стан іншої людини; – здатність емоційно реагувати на переживання інших людей та розуміти їхній стан, відчуття та думки; – переживання почуттів інших людей.

Зазначені у таблиці підходи відображають різні форми прояву емпатії у

когнітивному, дієвому та афективному аспектах міжособистісної взаємодії. Саме тому сучасні дослідники потрактовують емпатію як складне особистісне утворення, що має прояв в усвідомленні психоемоційного стану оточуючих.

Визначення емпатії вітчизняними й зарубіжними науковцями представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Визначення поняття «емпатія»

Науковець	Сутність емпатії
Р. Бернс	Емпатія виявляється в надмірній ідентифікації співрозмовників один з одним.
К. Роджерс	Стан емпатії виявляється у сприйманні внутрішнього світу іншого зі збереженням смислових та емоційних відтінків
А. Маслоу	Емпатія сприяє налагодженню різних типів стосунків, а дієва та поведінкова емпатія проявляється у близьких стосунках.
О. Орищенко	Емпатію – це стійка інтегративна властивість особистості, що сприяє емоційному відгуку на емоції та переживання інших людей та виявляється у розумінні їх емоційного стану.
Л. Журавльова	Емпатія являє собою як складову будь-якої діяльності, що реалізується через усвідомлення і проникненням у внутрішній світ іншої особистості.
В. Бойко	Емпатія – це маніпулятивний механізм, що проявляється співпереживанням у спілкуванні; це форма раціонального емоціонально-інтуїтивного відображення інших.
О. Міхеєва	Емпатія – це психологічна характеристика особистості, що забезпечує засвоєння особистістю соціально прийнятих моделей поведінки.
М. Савчин	Емпатія – це співчутливість до переживань особистості та здатність долучатися до її емоційного життя, при цьому поділяти психоемоційні стани, відчувати емоційний комфорт або дискомфорт.
С. Ганаба	Емпатія виявляється через розумінням почуттів і психологічних станів особистості шляхом співпереживання і співпроживання.
С. Дмитрієва та О. Мачушник	Емпатія являє собою комунікативну властивість особистості, що сприяє вирішенню глибоких питань та відкриває нові можливості для ефективного впливу на інших у спілкуванні.

За результатами здійснених досліджень Т. Василюшина робить висновок щодо наявних відмінностей у тлумаченні науковцями поняття емпатії. Основні відмінності полягають у тому, що деякі дослідники оцінюють емпатію як:

- емоційний процес, тобто процес усвідомлення та переживання людиною афективного становища іншої людини у відповідь на її емоційну поведінку;
- когнітивний процес, під яким розуміють процес оцінювання людиною внутрішнього світу іншої людини, здатність зрозуміти та прийняти певну роль

або позицію іншої людини;

– складний афективно-когнітивний процес, що містить у собі ключові ознаки двох попередніх процесів;

– взаємодію афективних, когнітивних та конативних компонентів психіки

Результати дослідження Т. Василюшиної уможливили розуміння того, що окремі науковці вважають доцільним обмежитися дослідженнями лише двох форм емпатії: співпереживанням і співчуттям (А. Валантинас, Т. Гаврилова). Однак існує думка й інших дослідників (зокрема таку думку поділяють М. Обозов, В. Петровський, О. Сопіков), які вважають за необхідне виокремлювати та аналізувати три види емпатії, а саме: емотивну; пізнавальну (предикативну); поведінкову (діяльнісну).

Деякі дослідники (зокрема С. Борисенко та Л. Стрелкова) розглядають емпатію також і як спрямовану в одному напрямку діяльність, у межах якої кожній попередній структурний елемент є пропедевтичним, підготовчим для реалізації наступного.

Узагальнюючи різні погляди науковців можна зробити висновок, що емпатія відображає почуття співпереживання та розуміння емоційного стану іншої людини та характеризується здатністю до психологічної проникливості в її світ.

Таким чином, проблема емпатії є однією з найбільш складних у сучасній науці. Узагальнивши різні точки зору, під емпатійністю ми будемо розуміти ціннісне особистісне утворення, що характеризується ставленням дитини до розуміння, аналізу, оцінки психоемоційних станів інших людей, що проявляються у співчутті та співпереживанні.

Список використаних джерел:

1. Білик Н. І. Концептуальні підходи до розуміння емоційного інтелекту як професійно значущої якості педагога. *Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації: електрон. навч.-метод. посіб.* / [упоряд.: І. О. Калініченко, Н. І. Білик]. Полтава : ПОІППО, 2021. С. 49–56.

2. Груша Л. О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, 2019. 22 с.

3. Журавльова Л. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 328 с.

4. Задорожна-Княгницька Л. В., Головіна Г.О. Наступність національного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку як педагогічна проблема. *Альманах науки : наук. ж-л.* 2020. № 7 (40). С. 23–28.

5. Коган І.М. Розвиток емпатії у молодших школярів. *Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України.* К.: 2014. Т. 7, вип. 3. С. 101-108.

6. Огаренко І. В. Особливості прояву емпатії у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія: актуальність проблеми й тенденцій розвитку. Матеріали міжрегіон. наук. практ. конф.*, 28 січня 2017. Запоріжжя : КПУ, 2017. С. 15-17

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ
ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

Давид Магала, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Початкова освіта»

Науковий керівник: М.М.Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент

кафедри педагогіки та освіти МДУ

**PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF FINANCIAL
LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF
STUDYING THE INTEGRATED COURSE «I EXPLORE THE WORLD»**

David Magala, master's student in «Primary education»

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні питання формування фінансової грамотності учнів початкової школи. Проаналізовано наукові підходи до формування фінансової грамотності учнів початкової школи у межах вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ»*

***Ключові слова:** фінансова грамотність, наскрізні вміння, Нова українська школа, початкова школа, науковий підхід.*

***Abstract.** The article deals with theoretical issues of forming financial literacy of primary school students. The scientific approaches to the formation of financial literacy of primary school students in the framework of the integrated course 'I Explore the World' are analysed.*

***Keywords:** financial literacy, cross-cutting skills, New Ukrainian School, primary school, scientific approach.*

У Стратегії фінансової грамотності зазначено, що основними пріоритетами формування фінансової грамотності здобувачів освіти є: модернізація змісту фінансової культури, розкриття її сутності відповідно вимог сучасної економічної науки; формування європейського, фінансово обізнаного українця як особистості й громадянина; зосередження уваги на молоді, забезпечення усіх можливих умов для формування її підприємництва та фінансової грамотності; розроблення єдиної комунікаційної платформи для формування та розвитку фінансової грамотності; створення освітньо-інформаційного центру з питань підприємництва і фінансової грамотності [1].

На наявності низького рівня фінансової обізнаності населення України акцентовано у звіті «Фінансова грамотність, фінансова інклюзія та фінансовий добробут в Україні: результати дослідження за 2019 р.» Зокрема у документі зазначено, що Україна суттєво відстала за рівнем фінансової грамотності від провідних країн світу. Низький рівень фінансової грамотності являє собою проблему, що є однаково актуальною для всіх українців, незалежно від їхнього віку, статі, регіону проживання тощо.

Більшість наших громадян орієнтовані на витрачання наявних грошей протягом поточного періоду, мають схильність більше витратити, ніж

заощаджувати. У нашій країні, на жаль, спостерігається достатньо низький рівень користування фінансовими послугами та банківськими продуктами. Достатньо велика кількість людей (близько 40%) за останні два роки не користувались жодними фінансовими послугами або банківськими продуктами. З огляду на зазначене мусимо констатувати наявність високого суспільного запиту на підвищення фінансової грамотності [1].

Отже, проблема фінансової грамотності є актуальною для людей усіх вікових груп, однак, найбільшій цілеспрямованості цей процес набуває в період навчання дітей у початковій школі. Як стверджують вітчизняні та зарубіжні науковці, вік дитини суттєво впливає на ступінь засвоєння нею знань та формування вмінь: чим раніше дитина знайомиться з основами фінансових відносин у прийнятних для її віку формах, тим більш повним, системним та змістовним видається формування її фінансової грамотності та підприємливості у межах переходу та навчання на більш високих освітніх рівнях.

Формування основ фінансової грамотності має починатися саме з початкової школи, де у дітей формуються елементарні уявлення про ресурси, фінанси, потреби, гроші. Компонентами фінансової грамотності молодших школярів є: оволодіння базовими економічними поняттями (ціна, вартість, бюджет, витрати, надходження); формування економічної компетентності (здатність здійснювати аналіз сімейного бюджету, проводити підрахунок надходжень, співставляти прибуток і витрати, шукати ресурси (спільно з батьками) тощо; оволодіння навичками усвідомленої раціональної фінансової поведінки; формування вміння робити вибір за певних фінансових умов, приймати відповідальні рішення.

Формування фінансової грамотності учнів початкової школи на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» – надзвичайно складний процес, ефективність якого залежить від низки чинників, до яких слід віднести:

- 1) індивідуальні особливості дитини;
- 2) рівень готовності до шкільного навчання;
- 3) ступінь залученості родини учня початкової школи до питання його освіти;
- 4) здібності й майстерність учителя;
- 5) обрані вчителем методи й прийоми навчання.

На сучасному етапі розвитку початкової освіти необхідно обирати такі методи та способи організації уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ», які сприяють не тільки формуванню дослідницьких умінь і навичок молодших школярів, а й уможлиблювали б всебічний розвиток особистості молодшого школяра.

Фінансова грамотність являє собою одну з десяти ключових компетентностей Нової української школи. Зазначена наскрізна лінія спрямовується на: розвиток лідерських ініціатив здобувачів освіти; формування здатності успішно функціонувати в умовах швидкого і мінливого навчання; забезпечувати для здобувачів освіти краще розуміння практичних аспектів фінансових питань (заощадження, інвестування, кредити, страхування, позики тощо) [2].

Реалізація у початковій школі наскрізної лінії «Підприємливість і фінансова грамотність» на інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є вкрай необхідною складовою загальної системи навчання. Така актуальність зазначеної наскрізної лінії обумовлюється низкою об'єктивних чинників, а саме:

1) завдання, що пропонуються молодшим школярам у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» сприяють оволодінню здобувачами освіти системою знань, умінь та навичок із фінансової грамотності, які застосовуються у практичній діяльності для вирішення конкретних життєвих ситуацій;

2) виконання завдань фінансового змісту суттєво підвищують мотивацію молодших школярів до вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», оскільки демонструють можливість застосування отриманих знань у реальному житті;

3) завдання з фінансовим змістом органічно укладаються у зміст шкільного курсу «Я досліджую світ», оскільки ощадливе й розумне ставлення дитини до особистих фінансів, її доцільна й раціональна фінансова поведінка спираються на методи аналізу конкретної фінансової життєвої ситуації, що тісно пов'язані зі змістом зазначеного вище навчального курсу.

Отже, зазначена вище наскрізна лінія спрямовується на забезпечення вирішення практичних завдань, що забезпечить у майбутньому бізнес-планування, формування реальної оцінки дитиною власних фінансових здібностей школярів, їхньої спроможності складання родинного бюджету, забезпечення економічного доступу широких верств населення до раціонального використання природних ресурсів та ін. [3].

Продовжуючи цю думку зазначимо, що ефективність досягнення зазначеної вище мети можливе виключно завдяки використанню в освітньому процесі різних педагогічних умов, які в свою чергу реалізуються на засадах компетентнісного, особистісно-діяльнісного, практико-орієнтованого та інтегративного підходів навчання (таблиця 1).

Таблиця 1.

Характеристика підходів до формування фінансової грамотності молодших школярів у межах вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

Підхід	Сутність підходу
Компетентнісний	Виступає як фундамент для визначення сутності фінансової грамотності школярів, її структури і змісту, а також місця в системі компетентностей випускника закладу загальної середньої освіти; тісно взаємопов'язаний з іншими підходами.
Особистісно-діяльнісний підхід	Передбачає, що в центрі навчання перебуває сам здобувач освіти, його мотиви, цілі, неповторний психологічний склад, властивості та якості; виходячи з цього педагог визначає освітню мету уроку, а також, переслідуючи мету розвитку особистості здобувача освіти, організовує, здійснює і коригує освітній процес.

Контекстний	Забезпечує інтеграцію освітнього процесу з повсякденним життям дитини, орієнтує вчителя на активне використання фінансового кон-тексту як своєрідної бази для отриманих знань, застосування сформованих умінь і способів діяльності; передбачає надання здобувачеві освіти нових фінансових знань і формування практичного досвіду їх використання у межах вирішення реальних, життєво важливих завдань і проблем; сприяє забезпеченню емоційного і пізнавального насичення творчого пошуку здобувачів освіти.
Практико-орієнтований	Дозволяє розкрити взаємозв'язки між фінансовими знаннями і реальним повсякденним життям здобувача освіти; орієнтований на формування варіантів фінансової поведінки як відповідь на виклики сьогодення та стрімкі економічні трансформації в суспільстві в цілому.
Інтегративний	Передбачає взаємодію закладу загальної середньої освіти, усіх суб'єктів освітнього процесу (здобувачів освіти, їхніх батьків представників під-приємницької спільноти, професійних учасників фінансового ринку, громадських та некомерційних організацій, засобів масової інформації тощо.
Суб'єктний	Передбачає створення умов для особистісного розвитку здобувачів освіти, що має прояв у розвиненій здатності успішно адаптуватися в постійно мінливій освітній та соціокультурній ситуації; передбачає врахування потреб здобувачів освіти у прояві їхньої активності та самостійності, а також в усвідомленні школярами особистої відповідальності за розвиток у фінансовій сфері.

Зрозуміло, що компетентнісний підхід виступає в якості базового для визначення сутності й змісту підприємливості та фінансової грамотності молодших школярів, її структури і змісту, а також місця фінансової грамотності в системі компетентностей здобувача початкової освіти й тісно пов'язаний з іншими, не менш важливими науковими підходами у формуванні фінансової грамотності учнів початкової школи.

Досліджуючи підходи до формування фінансової грамотності, науковці звертають увагу на те, що фінансова грамотність передбачає наявність трьох основних компонентів, а саме: уміння заощаджувати; уміння витратити; уміння заробляти [4].

І. Хом'юк вважає, що основними компонентами фінансової грамотності виступають такі:

1) мотиваційний (комплекс мотивів, система навичок самоосвіти, самовдосконалення у межах фінансової освіти, наявність у дитини критичного мислення, навичок самостійної роботи, самоорганізації, самоконтролю,

самоосвіти);

2) ціннісний (ціннісні установки та стійке усвідомлення щодо необхідності знань з фінансової теорії);

3) когнітивний (знання у фінансовій сфері та їх постійне оновлення);

4) операційний (використання отриманих фінансових знань на практиці)» [5; 6].

Узагальнення наукових праць вітчизняних дослідників дало змогу зробити висновок, що компонентами фінансової грамотності молодших школярів виступають:

– мотивація (наявність стійких внутрішніх переконань щодо самоосвіти у сфері фінансової грамотності);

– фінансові компетентності (здатність здобувача освіти застосовувати отримані знання і вміння, ефективно й успішно діяти на підставі накопиченого власного практичного досвіду у вирішенні завдань у сфері особистих фінансів);

– фінансові навички (навички, що є необхідними для прийняття відповідальних рішень);

– фінансові знання (комплекс базових знань про фінансові ресурси та продукти);

– фінансова поведінка (планування надходжень, заощадження, порівняння продуктів та аналіз користі кожного, звернення за консультацією, обговорення фінансових питань тощо);

– фінансова інклюзія (оцінка рівня сформованості здатності здобувача освіти користуватися фінансовими продуктами);

– фінансова стійкість (здійснення та оцінювання таких процедур, як контроль за грошима, контроль за витратами, планування індивідуальних доходів, наявність «фінансової подушки», управління фінансовими шоками і чутливість до шахрайства);

– фінансовий добробут (забезпечується на основі таких тверджень: «мої фінанси контролюють моє життя»; «я ледь жеврію»; «у мене залишаються гроші тільки до кінця місяця»; «через свою фінансову ситуацію я ніколи не матиму того, що прагну в житті»; «я стурбований тим, що мої гроші не нескінченні»).

Зазначені вище компоненти можуть бути сформовані у межах вивчення дітьми інтегрованого курсу «Я досліджую світ», оскільки цей курс як найкраще відображає міжпредметні зв'язки. За дослідженнями PISA «освітній процес має забезпечувати глибокі взаємопов'язані зв'язки між предметами, будуватися на інтеграції та міждисциплінарності, що є абсолютною необхідною вимогою сьогодення» [7]. У своєму дослідженні ми послуговуємося результатами, поданими у звіті PISA, на основі яких виокремлено такі основні види пізнавальної діяльності особистості, що суттєво актуалізують знання та розуміння здобувача освіти в галузі фінансів:

– орієнтування в інформаційних потоках, пошук та виявлення достовірної фінансової інформації;

– застосування фінансових знань у наближених до життя або реальних життєвих ситуаціях;

– оцінка фінансових проблем, що виникають у життєвих реальних ситуаціях;

– аналіз інформації, отриманої з різних джерел, у фінансовому контексті.

Формування фінансової грамотності в учнів початкової школи є складним організованим процесом, що містить у собі комплекс послідовних та систематичних дій, що їх представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Основні етапи формування фінансової грамотності
в учнів початкової школи**

Етап	Характеристика етапу
Мотиваційний	Активізація внутрішніх позитивних мотивів дитини, що спонукають її до ініціативної діяльності; формування морально-етичних ставлень до фінансових питань у суспільному житті; формування в дитини цінностей, пов'язаних із фінансовою грамотністю (свобода вибору, відповідальність, самореалізація, ощадливість, чесність, добродійність, повага до інших).
Пізнавальний	Самопізнання дитини, усвідомлення нею свого внутрішнього «я» та власних сил і можливостей; набуття знань, що відображають сутність фінансового простору, що, своєю чергою стимулюють дитину до пошуково-пізнавальної діяльності та вияву ініціативності як у навчанні, так і в повсякденному житті.
Діяльнісний	Формування практичних умінь та навичок фінансової діяльності, зокрема вміння планувати та організовувати свою діяльність, ефективно презентувати себе та свої ідеї, вміння вести конструктивний діалог для вирішення спільних питань, виконання командних завдань, вміння творчо підходити до розв'язання проблемних задач на основі набутих знань та сформованих способів мислення тощо.
Творчо-ініціативний	Застосування усієї бази знань з метою реалізації себе як фінансово грамотної людини, здатної ефективно управляти власними фінансовими ресурсами.

Таким чином, аналіз актуальних наукових праць із теми дослідження засвідчує, що в перебігу формування фінансової грамотності молодших школярів у межах вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у дітей розвивається економічне мислення, що своєю чергою уможливорює краще осмислення явищ економічного життя, сприяє засвоєнню економічних понять, формуванню уявлень про здобуття й використання фінансів, а також застосування набутих знань у життєвих ситуаціях.

За результатами здійсненого нами аналізу наукових праць вітчизняних дослідників можна зробити висновок, що фінансову грамотність молодших школярів слід розглядати як невіддільну складову освітнього процесу у

початковій школі, що реалізується через єдність особистісного (тобто мотиваційного, ціннісного), пізнавального та операційного компонентів.

Продовжуючи цю думку зазначимо, що формування фінансової грамотності у молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» дозволяє сформувати компетентності, що реалізуються через наскрізні лінії, які являють собою комплексний вектор концепції Нової української школи щодо прийняття правильних фінансових рішень, формування відповідальності за них.

Ознаками фінансової грамотності молодших школярів є: оволодіння учнями початкової школи базовими економічними поняттями; формування учнів початкових економічних компетентностей; озброєння молодших школярів мінімальними практичними навичками щодо раціональної фінансової поведінки; формування у дітей вміння приймати рішення та нести за них відповідальність.

В організації уроків інтегрованого курсу «Я досліджую світ» щодо формування основ фінансової грамотності дітей молодшого шкільного віку має гармонійно поєднуватися мотиваційна, пізнавальна та операційна діяльність. Учитель має мотивувати молодших школярів до фінансового успіху; створювати всі можливі умови для інтеграції фінансової грамотності під час вивчення курсу «Я досліджую світ»; розвивати критичне мислення у межах вирішення фінансових питань у реальному житті; навчити ефективно управляти власними фінансами та нести відповідальність за прийняті дитиною рішення.

Список використаних джерел:

1. Мунді Ш. Рекомендації щодо розробки національних стратегій із фінансової грамотності. URL: http://www.finrep.kiev.ua/download/ukraine_recommendations_finlit_strategy_14mar2013_smundy_ua.pdf.
2. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / ред. кол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало. Львів, 2016. 64 с.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2019. 208 с. URL: https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraysivnykiv/poradnik_blok-min.pdf
4. Філончук З. В. Фінансова грамотність учнів як чинник їхньої успішної економічної соціалізації. *Актуальні проблеми психології*. Том I. Випуск 46. С. 59–66.
5. Хом'юк І. В. Формування фінансової грамотності майбутніх інженерів на заняттях з вищої математики. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2019. № 6. С. 99–105.
6. Хом'юк І.В. Проблема формування основ фінансової грамотності молодших школярів. *Нова українська школа: початок реформ*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Маріуполь, 2020. С. 45–46
7. Andreas Schleicher PISA 2018: Insights and Interpretations, 2019. 63 p. URL: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

ПРИНЦИП ВІДКРИТОСТІ В УПРАВЛІННІ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Карина Маслова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Менеджмент.*

Управління закладом загальної середньої освіти»

*Науковий керівник: Л.В.Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти МДУ*

THE PRINCIPLE OF OPENNESS IN THE MANAGEMENT OF THE INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

*Karina Maslova, master's student in
«Management of a general secondary education institution»*

Анотація. У статті розкрито сутність принципу відкритості в освіті. Досліджено особливості реалізації цього принципу у практиці закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: принципи управління, принцип відкритості, управління школою, заклад загальної середньої освіти.

Abstract. The article reveals the essence of the principle of openness in education. The peculiarities of implementation of this principle in the practice of general secondary education are investigated.

Keywords: management principles, principle of openness, school management, general secondary education institution.

Для формування демократичного суспільства, де беззаперечно забезпечується дотримання конституційних прав і свобод кожної людини, особливе значення має розроблення й упровадження у практику нових принципів управління, які відповідають сучасним викликам і потребам. Одним із таких ключових принципів демократичного управління є принцип відкритості, який сприяє прозорості, доступності інформації та залученню громадськості до процесу прийняття рішень.

Однак у сучасних умовах досягти повного впровадження зазначених вище принципів не завжди є можливим, адже багато галузей суспільного життя переживають глибоку кризу. Ця криза знижує рівень культури громадянського суспільства, що ускладнює ефективну реалізацію принципу відкритості в управлінні. Значна кількість вітчизняних науковців звертають увагу саме на цю особливість розвитку освіти. Так, В. Олійник акцентує увагу на пріоритетності відкритості в освітній сфері, підкреслюючи її ключову роль у процесі соціалізації підростаючої особистості. Вчений наголошує, що відкритість в освіті стає однією з головних умов забезпечення доступу до знань і рівності можливостей для всіх громадян [2].

На думку В. Олійника, розбудова систем відкритої освіти є не просто бажаною, а необхідною в умовах сучасного світу. Причини цієї потреби

зумовлені низкою важливих чинників, серед яких найбільш значущими науковці вважають такі:

1. Висока динамічність змін на ринку праці. Постійна трансформація професійних вимог змушує людей адаптуватися до нових умов і набувати нових компетентностей, що не є можливим без доступу кожного громадянина до якісної та відкритої освіти.

2. Швидкий розвиток інформаційних технологій. Інновації у сфері ІТ-технологій змінюють підходи до навчання, роблячи його гнучким, інтерактивним і доступним для широкого кола користувачів незалежно від їхнього місця проживання чи соціального статусу.

3. Зміна свідомості людей. Сучасна людина дедалі більше усвідомлює, що саме освіта є основним ресурсом для її самореалізації, професійного розвитку та забезпечення стабільності в житті [4].

В умовах воєнних викликів, на які змушена відповідати Україна, саме остання причина виходить на перший план.

Сама ідея відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти має глибоке історичне коріння і упродовж багатьох століть була наповнена особистісними патернами відкритості представників влади, їх індивідуальними психологічними рисами [1]. «Відкритим» завжди протистояли «закриті» люди, яким притаманний особливий погляд на процес управління як закриту систему, прагнення до створення інформаційного вакууму, що унеможлиблює для інших реалізацію здатності приймати самостійні рішення.

Відкритість, як синергетичний концепт, глибоко й усебічно розкрито у дослідженні Н. Кочубей [3]. Відкритість (або «незамкненість» за Н. Кочубей) пов'язується з такими поняттями, як «межа», «середовище» і означає «властивість системи мати напівпроникну або розмиту межу» [3, с.27].

Коли йдеться про управління закладом загальної середньої освіти як відкритою соціальною системою, важливо підтримати тезу про те, що принцип відкритості є ключовим елементом у цьому процесі. Відкритість дозволяє краще розуміти поведінку всіх суб'єктів управлінського та освітнього процесів, аналізувати перебіг тих підпроцесів, що відбуваються у функціонуванні самого закладу освіти, а також характеризувати середовище, в якому здійснюється освітній процес. Це сприяє більш ефективній організації роботи, оптимізації управлінських рішень і забезпечує відповідність функціонування закладу освіти потребам сучасного суспільства.

Сучасні трансформації у сфері загальної середньої освіти диктують необхідність нового підходу як до організації навчання за відповідними напрямками, так і до процесів управління закладами освіти. Цілком зрозуміло, що досягнення якісних змін можливе лише за умови впровадження інноваційних технологій освітнього менеджменту, які забезпечать більш широку відкритість усіх суб'єктів, залучених до загальної середньої освіти. Це включає не тільки учнів, їхніх батьків, педагогів, адміністративних працівників та інших учасників освітнього процесу, але й партнерів та зовнішніх стейкхолдерів.

Необхідність швидкої адаптації адміністративних працівників до нових викликів, які виникають у процесі управління закладом загальної середньої

освіти, є надзвичайно актуальною. Сучасне середовище вимагає реакції на постійно змінювані запити та потреби здобувачів освіти. Це, своєю чергою, передбачає створення умов для налагодження відкритого діалогу та ефективної комунікації між усіма учасниками системи «здобувач – батьки – педагог – адміністрація».

Запровадження такої системи сприяє поглибленому осмисленню сутності освітнього менеджменту, який стає не лише механізмом управління, але й інструментом трансформації ключових аспектів функціонування закладу загальної середньої освіти. Завдяки цьому освітній менеджмент уможливорює оптимізацію взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, покращення якості освітніх послуг і підвищенню рівня задоволеності здобувачів та їхніх батьків.

Таким чином, запровадження принципів відкритості в управлінні закладами загальної середньої освіти є важливим чинником, що сприяє формуванню сучасного освітнього простору, здатного адаптуватися до динамічних змін та ефективно реагувати на нові виклики.

Застосування принципу відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти базується на основах доктрини людських відносин, яка формує специфіку освітнього процесу та його ключові аспекти. Цей підхід підкреслює значення відкритості як фундаментальної риси управлінської діяльності, що спрямована на підвищення якості освітніх послуг та створення комфортних умов для здобувачів освіти.

Особливої актуальності набуває завдання забезпечення високого рівня якості освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Це можливо реалізувати через запровадження нових авторських програм, які відповідатимуть актуальним напрямам та потребам здобувачів. Створення таких програм передбачає індивідуальний підхід до освітніх траєкторій кожного учня, з урахуванням їхніх уже набутих компетентностей та особистісних інтересів. Такий підхід дозволяє не лише підвищувати мотивацію до навчання, а й забезпечувати інтеграцію отриманих знань у майбутній професійний чи творчий розвиток.

Принцип відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти також охоплює можливість розроблення спільних навчально-методичних матеріалів педагогами з різних регіонів країни. Це може включати створення цікавих і практично орієнтованих програм, розроблених за запитом здобувачів, а також їх узгодження на адміністративному рівні між різними закладами освіти. Така співпраця сприяє обміну ідеями, розширенню можливостей для здобувачів і підвищенню якості освітніх послуг.

Крім того, відкритість передбачає забезпечення умов для обміну досвідом між педагогами та представниками адміністрації. Це може включати створення бази даних про участь працівників закладу в різноманітних освітніх програмах, як національного, так і міжнародного рівня. Особливу увагу слід приділяти дистанційним форматам роботи, які розширюють можливості професійного розвитку й міжнародної співпраці.

Важливим аспектом є систематичний моніторинг потенціалу суб'єктів

загальної середньої освіти, включаючи партнерів з інших закладів освіти, наукових установ, інклюзивно-ресурсних центрів, закладів позашкільної освіти, підприємств та організацій. Така співпраця дозволяє розширювати спектр освітніх послуг і забезпечувати доступ до нових ресурсів, які сприятимуть розвитку загальної середньої освіти.

Принцип відкритості має стати визначальною рисою процесу ухвалення управлінських рішень, оскільки для закладів загальної середньої освіти це є одним із ключових напрямів діяльності адміністрації. Такий підхід дозволяє забезпечити прозорість, ефективність і гнучкість у прийнятті комплексу необхідних управлінських рішень, спрямованих на сталий розвиток освітнього середовища.

Як вважає І. Шавкун, відкритість є однією із атрибутивних рис «морфологічних конструкцій менеджменту» [5, с.8]. На думку дослідниці, саме управлінські рішення мають слугувати успішному розвитку закладу загальної середньої освіти, адже вони є найбільш ефективним показником наявності у керівника управлінських навичок і умінь, також найбільш істотним внеском, який тільки може зробити менеджер у розвиток професійної організації будь-якого типу» [5, с.18].

Принцип відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти створює широкі можливості для розроблення та впровадження різноманітних моделей співпраці. Це може включати організацію та проведення літніх шкіл у партнерській взаємодії з іншими закладами чи організаціями, спільне використання освітніх ресурсів для підвищення їх ефективності, а також розроблення чи імплементацію унікальних освітніх програм, які враховують специфіку запиту кожної дитини.

Важливим аспектом реалізації принципу відкритості є стимулювання пошуку нових форм діяльності у закладах загальної середньої освіти. Наприклад, це може бути налагодження співпраці з іноземними педагогами, зокрема носіями іноземних мов, які можуть викладати окремі дисципліни чи проводити мовні факультативи. Крім того, відкритість сприяє організації спільних заходів, таких як виставки, флешмоби, конкурсні програми, які не лише збагачують освітній процес, а й сприяють розширенню кола партнерів та зміцненню позиції закладу в освітньому середовищі. Однією з переваг такого підходу є можливість залучення здобувачів освіти до участі в цікавих онлайн-курсах, які розвивають сучасні компетентності та сприяють особистісному зростанню. Саме такі заняття дають здобувачам можливість переосмислити свої інтереси, побачити нові перспективи та окреслити майбутні цілі.

Принцип відкритості також передбачає активну презентацію можливостей педагогів, які працюють у закладі. Це може здійснюватися через відкриті онлайн-платформи закладу, де можна демонструвати досягнення педагогів, їхні навчальні матеріали чи здобутки учнів. Такий підхід не лише підвищує імідж закладу, але й сприяє створенню довірливих відносин із батьками учнів та педагогами закладу освіти.

Отже, принцип відкритості в управлінні закладом загальної середньої освіти створює широке поле для діяльності в освітньому менеджменті. Він

охоплює організаційні, комунікаційні та етичні аспекти, що робить його важливим інструментом для досягнення успіху закладу освіти у сучасному освітньому просторі.

Відкритість в управлінській діяльності також передбачає реалізацію різних видів контролю, серед яких важливе місце посідає громадський контроль. Це може включати проведення відкритих зустрічей із батьками та громадськістю, регулярне звітування адміністрації закладу про результати діяльності, організацію прес-конференцій для висвітлення досягнень та планів. Такі процедури сприяють прозорості управлінських процесів, формують довіру до закладу та забезпечують активну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, принцип відкритості не лише сприяє ефективному управлінню, але й забезпечує стійкий розвиток закладу загальної середньої освіти, роблячи його більш адаптивним до викликів сучасного суспільства. Цей принцип створює необхідність активного обміну інформацією як із внутрішнім, так і з зовнішнім середовищем. Такий обмін є важливою складовою ефективного управління, оскільки дозволяє налагодити комунікацію між усіма суб'єктами освітнього процесу, включаючи адміністрацію, педагогів, здобувачів освіти та їхніх батьків. Ступінь відкритості у процесі управління залежить насамперед від рівня взаємної довіри між учасниками освітньої системи й суб'єктами управлінського процесу.

Відсутність зазначеної вище довіри між учасниками освітнього процесу суттєво ускладнює або навіть зводить нанівець усі управлінські зусилля як з боку адміністрації, так і з боку педагогічного колективу. Без довіри неможливо забезпечити ефективну співпрацю, що, своєю чергою, унеможливує досягнення поставлених цілей. Тільки через узгодження цілей, координацію дій і спільну відповідальність усіх працівників, які взаємодіють у межах закладу, можна досягти самоорганізації, гармонійної кооперації та поступового розвитку загальної середньої освіти.

Існує певна закономірність: реалізація принципу відкритості у процесі управління школою цілком залежить від вільного й прозорого руху інформації. Лише за умов налагодженої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу можна досягти максимальної ефективності. Злагоджений інформаційний обмін допомагає забезпечити оперативне прийняття рішень, узгодженість дій і впровадження інновацій.

Виходячи з цього, роздуми щодо впровадження принципу відкритості в системі управління закладом загальної середньої освіти дозволяють дійти висновку, що у майбутньому можна очікувати значних системних змін. Ці зміни передбачають поступовий відхід від традиційних підходів у процесах управління, розширення горизонтів і впровадження більш гнучких і адаптивних підходів.

Сучасна загальна середня освіта повинна стати більш відкритою, інтегруватися у глобальний освітній простір та перестати обмежуватися межами одного закладу чи одного колективу. Це означає, що освітній менеджмент має активно використовувати новітні технології, які враховують принципи взаємодії

між людьми та побудову партнерських стосунків.

У впровадженні таких змін важливо орієнтуватися на доктрину людських взаємин, яка передбачає, що кожен учасник освітнього процесу – адміністрація, педагоги, здобувачі освіти та їхні батьки – є частиною спільного механізму, де кожна складова відіграє важливу роль. Завдяки цьому можна забезпечити надання якісних освітніх послуг, орієнтованих на різні напрями діяльності, які будуть максимально відповідати сучасним потребам суспільства.

Таким чином, відкритість в управлінні закладами освіти є ключовим фактором для створення конкурентоспроможного освітнього середовища. Вона сприяє не лише поліпшенню якості освітніх послуг, але й формуванню гнучкої та інтегрованої системи, яка зможе ефективно реагувати на виклики часу та забезпечувати розвиток загальної середньої освіти на новому рівні.

Список використаних джерел:

1. Відкритість. Суспільство. Влада : від Нантського едикту до падіння комунізму : пер. з фр. / авт.-уклад Еманюель Ле Руа Ладюрі. Київ : Ніка-Центр, 2008. 266 с.
2. Задорожна-Княгницька Л. В., Ситник А.В. Партнерство школи та сім'ї в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2020. Вип. 77.С. 93–97.
3. Кочубей Н.В. Синергетичні концепти в нелінійних соціально-культурних контекстах: автореф. дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.09 / Н.В. Кочубей ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2010. 36 с.
4. Олійник В. В. Роль та місце відкритої освіти в інформаційному суспільстві. *Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент* [колективна монографія]; за наук. ред. М. О. Кириченка, Л. М. Сергєєвої. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2018. С. 38–52.
5. Шавкун І.Г. Менеджмент як соціокультурне явище: соціальнофілософський аналіз: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.03; АПН України. Ін-т вищ. освіти. Київ, 2008. 35 с.

АДАПТАЦІЯ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНІК ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анастасія Проценко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Початкова освіта»

Науковий консультант: І.В. Хаджинова, старший викладач

кафедри педагогіки та освіти МДУ

ADAPTATION OF SPEECH THERAPY TECHNIQUES TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

Anasatasiia Protsenko, Master's degree student

in the speciality 'Primary Education'

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання можливостей інтеграції логопедичних методик у навчальний процес для підвищення рівня мовленнєвих навичок дітей. Розкрито роль та методичну цінність використання логопедичних технік.

Ключові слова: мовленнєві навички, мовна особистість, гра, урок.

Abstract. *The article investigates theoretical issues of the possibilities of integrating speech therapy methods into the educational process to improve children's speech skills. The role and methodological value of the use of speech therapy techniques are revealed.*

Keywords: *speech skills, linguistic personality, game, lesson.*

Значення логопедичної роботи в початковій школі важко переоцінити. Сучасні дослідження свідчать, що значна кількість учнів початкових класів має різноманітні мовленнєві порушення, які можуть негативно вплинути на успішність у навчанні. Проте завдяки своєчасній та кваліфікованій логопедичній допомозі діти здатні подолати труднощі у мовленнєвому розвитку і досягти кращих результатів у навчанні.

Метою цієї статті є дослідження можливостей інтеграції логопедичних методик у навчальний процес для підвищення рівня мовленнєвих навичок дітей. Враховуючи потреби початкової школи, пропонується адаптувати деякі прийоми з логопедії для вчителів, щоб сприяти мовленнєвому розвитку кожного учня. Близько 20-25% молодших школярів мають різного роду порушення мовлення, які можуть впливати на успішність у навчанні та загальний розвиток дитини. Враховуючи значення мовленнєвих навичок для подальшого навчання, важливо впроваджувати спеціальні техніки для корекції мовлення прямо в освітньому процесі. Цей підхід сприяє інтеграції логопедичних методик у навчання, полегшуючи адаптацію дітей з мовленнєвими порушеннями до загальної програми. Логопедичні методики, призначені для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, включають ряд технік і підходів, спрямованих на корекцію мовленнєвих розладів. Основні методи логопедичної роботи включають фонетичні вправи, вправи на розвиток фонематичного слуху, мовленнєве дихання, артикуляційні гімнастики тощо. Логопедичні методики, призначені для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, включають ряд технік і підходів, спрямованих на корекцію мовленнєвих розладів. Ці методики розроблені з урахуванням психофізіологічних особливостей дітей, а також спрямовані на стимуляцію процесів сприйняття, аналізу та відтворення звуків і слів. Потреби дітей з мовленнєвими порушеннями в початковій школі вимагають застосування спеціальних прийомів для подолання складнощів з вимовою, сприйняттям і побудовою мовленнєвих конструкцій. Успішна адаптація логопедичних технік для освітнього процесу дозволяє зробити ці методики доступними та ефективними для кожного учня, незалежно від його мовленнєвих можливостей.

Процес адаптації логопедичних вправ передбачає, що деякі з технік інтегруються в освітній процес для всіх учнів. Це можуть бути вправи на вимову, скоромовки, розвиток фонематичного слуху, що використовуються у процесі вивчення читання, письма та комунікації.

Приклади логопедичних вправ, адаптованих для класу, включають:

– скоромовки та римовані вправи – сприяють покращенню дикції та тренують мовленнєвий апарат;

- артикуляційна гімнастика – спрямована на розвиток правильної вимови та стимуляцію мовленнєвих органів;
- фонетичні зарядки – вправи для розрізнення звуків та розвитку слуху, важливі для правильної вимови.

Для успішного впровадження логопедичних вправ у навчальний процес важливо навчити вчителів оцінювати мовленнєвий розвиток дитини. Учитель повинен звертати увагу на особливості вимови, складність сприйняття мовлення та здатність до самовираження у дітей. Окрім цього, вчителю повинні мати достатній рівень методичної підготовки для впровадження різних видів логопедичних вправ в освітній процес початкової школи. Розглянемо такі варіанти активностей як логопедичні вправи на розвиток фонематичного слуху, артикуляційні вправи, скоромовки і римовані вправи, ігри для розвитку мовленнєвого дихання, розвиток словникового запасу через інтерактивні ігри, використання мультимедійних технологій.

1. Логопедичні вправи на розвиток фонематичного слуху

Фонематичний слух є важливим компонентом для правильного сприйняття звуків і розуміння мови. У процесі навчання важливо використовувати вправи на розвиток фонематичного слуху, наприклад, ігри, де діти розрізняють звуки в словах, виділяють перші та останні звуки, а також розрізняють слова з подібним звучанням.

Приклад вправи: Вчитель пропонує дітям гру «Знайди звук», де учні повинні почути певний звук у словах, які зачитує вчитель, і виділити його.

2. Артикуляційні вправи

Ці вправи спрямовані на розвиток рухливості артикуляційного апарату, а саме губ, язика, щелепи. Артикуляційна гімнастика допомагає тренувати м'язи, що відповідають за вимову звуків, і поліпшити чіткість вимови.

Приклад вправи: Вправа «Змійка» – дитина повинна висунути язик і рухати ним з боку в бік, що сприяє зміцненню м'язів язика, необхідних для вимови багатьох звуків.

3. Скоромовки і римовані вправи

Скоромовки є прекрасним засобом тренування дикції та координації артикуляційного апарату. Регулярне їх використання в процесі навчання допомагає дітям досягти точності у вимові, а рими дозволяють зробити вправи цікавішими.

Приклад вправи: Вчитель може пропонувати дітям повторювати нескладні скоромовки, такі як: «Качка плаває в ставку, жабенятко в казанку». Це допомагає дітям тренувати чіткість і правильність вимови.

4. Ігри для розвитку мовленнєвого дихання

Правильне мовленнєве дихання є важливим для чіткої вимови та контролю голосу. Вправи на дихання допомагають дітям навчитися контролювати вдих і видих, що є необхідним для тривалої вимови слів.

Приклад вправи: Вправа «Свічка» – дитина уявляє, що задуває свічку, роблячи довгий повільний видих. Це допомагає тренувати дихальний апарат для чіткішої і довшої вимови звуків та слів.

5. Розвиток словникового запасу через інтерактивні ігри

Збагачення словникового запасу сприяє кращій комунікації та підвищує розуміння матеріалу. Використання інтерактивних ігор у процесі навчання, таких як «Асоціації» або «Склади речення», допомагає дітям не лише запам'ятовувати нові слова, але й вчитися використовувати їх у мові.

Приклад вправи: Гра «Ланцюжок слів» – діти по черзі називають слова, що асоціюються з заданим вчителем словом (наприклад, слово «ліс» може асоціюватися з «дерева», «звірі», «гриби»), що сприяє розвитку зв'язного мовлення.

6. Використання мультимедійних технологій

Мультимедійні засоби, такі як спеціальні програми та мобільні додатки, пропонують інтерактивні вправи для розвитку мовлення. Використання відеоматеріалів і інтерактивних завдань робить навчання більш цікавим і захопливим.

Приклад використання: Програми, в яких дитина повторює за диктором правильну вимову звуків та слів, можуть значно покращити мовленнєві навички.

Впровадження логопедичних технік у процес навчання початкової школи є ефективним методом корекції мовленнєвих порушень у дітей. Практичні підходи до використання таких вправ на уроках дозволяють створити сприятливі умови для розвитку мовлення в кожній дитини. Регулярна інтеграція цих методик у навчальний процес допомагає не лише поліпшити мовленнєві навички, а й сприяє підвищенню впевненості дітей у спілкуванні та успішності у навчанні.

Стратегія співпраці з логопедами передбачає спільне обговорення та планування завдань, які можуть підтримати мовленнєвий розвиток дитини у щоденних навчальних завданнях. Використання інтерактивних вправ, наприклад ігор на розвиток фонематичного слуху, допоможе включити корекційні завдання у звичний навчальний процес. На уроках можна використовувати різні інтегровані вправи, що допомагають учням тренувати мовлення: вправи на розвиток фонематичного слуху – ігри на слухове розпізнавання та відтворення звуків сприяють формуванню чіткої вимови; логопедичні ігри – розроблені з урахуванням мовленнєвих потреб дітей, такі ігри розвивають вміння розрізняти та правильно вимовляти звуки, укріплюючи мовленнєвий апарат.

Крім того, застосування мультимедійних програм з інтерактивними вправами, наприклад додатків для розвитку мовлення, допомагає зробити заняття цікавішими та більш ефективними.

Адаптація логопедичних технік до освітнього процесу початкової школи має численні переваги. Серед них:

- підвищення навчальної успішності – діти, які вчасно отримали допомогу в корекції мовлення, краще сприймають навчальний матеріал;
- соціалізація – діти з мовленнєвими порушеннями стають впевненішими у спілкуванні, що допомагає їм успішно інтегруватися в колектив;
- розвиток комунікативних здібностей – правильна вимова та вміння чітко висловлюватися є важливими навичками для подальшого навчання та особистісного розвитку.

Отже, адаптація логопедичних технік до освітнього процесу початкової

школи є важливим напрямком, який дозволяє забезпечити якісне навчання дітей з мовленнєвими порушеннями. Педагоги, що впроваджують такі методики у своїй діяльності, сприяють розвитку комунікативних навичок, соціалізації та підвищенню успішності дітей у навчанні. Подальше дослідження адаптаційних методик, а також тісна співпраця між педагогами і логопедами дозволять створити максимально сприятливі умови для навчання і розвитку всіх учнів.

Список використаних джерел:

1. Крутій К.Л. До питання розвитку мовних і мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні: збірник наукових робіт: в 2 ч. Ч. 1* / укладачі Л.В.Зданевич, Л.А.Машкіна, Н.М.Миськова, Л.С.Пісоцька. Хмельницький: ХГПА, 2017. Вип. 13. С. 172–178.
2. Климова К. Я., Чупріна О. В. Проблеми та шляхи використання мультимедійних технологій у сучасній початковій школі. *Актуальні проблеми лінгводидактики: зб. наук. праць / ред.кол.: А. О. Новиков (гол. ред.) та ін. Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Суми: Вінніченко М. Д. 2017. Вип. 3. С. 74–78.*
3. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / За ред. Данілавічюте Е.А., Колупаєвої А.А., Трофименко Л.І., Рібцун Ю.В. Київ –Чернівці: Букрек, 2017. 152 с.
4. Пилипенко О. М. Особливості емоційного інтелекту молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Вип 7. У 2 т. / За ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Камінець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т. 1. С. 316-327.*
5. Барна Х.В. Художньо-мовленнєва діяльність у системі корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень// *Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2018. - №2. С. 132-134*
6. Барна Х.В. Художньо-мовленнєва діяльність у системі корекційної роботи з подолання мовленнєвих порушень// *Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2018. №2. С. 132-13*

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Хомутовська Кристина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Початкова освіта»

Науковий керівник: І. В. Хаджинова, старший викладач

кафедри педагогіки та освіти МДУ

ACTIVITY-BASED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Krystyna Khomutovska, master's student in «Elementary Education»

Анотація. У даній статті досліджується впровадження діяльнісного підходу в початковій школі. Авторка розглядає у рамках цього підходу, проєктну діяльність, метод спостереження, проблемні завдання у процесі навчання. Результати дослідження підтверджують ефективність діяльнісного підходу

для формування ключових компетентностей учнів, зокрема їхньої творчості та критичного мислення. Результати дослідження можуть бути корисними для вчителів початкових класів, які хочуть поліпшити навчальний процес за допомогою сучасних педагогічних методів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, ключові компетентності, спостережливість, проблемні завдання, проєктна діяльність.

Annotation. *This article examines the implementation of the activity approach in primary school. The author analyzes the practical experience of the implementation of the activity approach, in particular the use of project activities, the method of observation, problematic and creative tasks in the learning process. The results of the study confirm the effectiveness of the activity approach for the formation of key competencies of students, in particular, their creativity and critical thinking. The conclusions of the work can be useful for primary school teachers who seek to optimize the learning process using modern pedagogical approaches.*

Keywords: *activity approach, key competencies, observation, problem tasks, project activity.*

Нова українська школа (НУШ) – середовище інтегрованого навчання, в якому учні розвивають навички, важливі для життя, що перевищують теоретичні знання з підручників. Цей підхід називають діяльнісним, і його принципи відображені в основах Державного стандарту початкової освіти НУШ [3].

Діяльнісний підхід – це метод навчання, що дозволяє учневі здобувати знання самостійно через власну навчально-пізнавальну активність. Ця ідея базується на використанні діяльності як способу формування і розвитку особистості. У процесі навчання, завдяки різним формам, прийомам і методам, виникає особистість, яка здатна обирати, оцінювати, планувати і реалізовувати різні види діяльності, задовольняючи потреби в саморозвитку та самореалізації. [6, с. 44].

Під час діяльнісного навчання учні набувають нових знань і вмінь в захоплюючій формі: вони спостерігають, досліджують, порівнюють, експериментують, аналізують, трансформують інформацію, міркують, пропонують рішення проблем, обґрунтовують свої думки та роблять прогнози.

Діяльнісний підхід у навчанні молодших школярів сприяє розвитку ключових компетентностей, таких як вільне володіння державною мовою, математичні навички, знання в галузі природничих наук, техніки та технологій, а також інноваційність, екологічна, інформаційно-комунікаційна, культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність. Він також формує вміння, включаючи читання з розумінням, вміння висловлювати свої думки усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати свої позиції, а також вміння управляти емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення та розв'язувати проблеми [2, с. 5].

Оскільки формування цих компетентностей базується на досвіді учнів, їхніх потребах та знаннях, здобутих у різних освітніх середовищах (школа, родина) та соціальних ситуаціях, діяльнісний підхід стане ефективним

інструментом для виконання завдань, визначених у Державному стандарті початкової освіти [3].

Розглянемо особливості застосування форм та методів діяльнісного підходу в роботі з учнями початкової школи.

1. Діяльнісний підхід під час створення правил класу. Правила класу – це позитивні формулювання, які визначають основи поведінки учнів у навчальному середовищі. Вони допомагають вирішувати етичні питання, які можуть виникати в школі.

Коли діти дотримуються принципів, які самі встановлюють, вони проявляють відповідальність і незалежність. Відчуваючи відповідальність за свої вибори і рішення, що впливають на клас, учні усвідомлюють важливість правил. Ці правила сприяють тому, щоб особисті дії кожного учня були спрямовані на користь всій спільноті.

Участь у створенні правил формує в учнів почуття причетності до спільної справи. Після їх розробки правила друкують на плакаті та вішають на видному місці в класі, щоб учні могли їх постійно бачити.

Для початку процесу створення правил педагоги наводять приклади коротких, зрозумілих для учнів позитивних висловлювань, таких як: *«Ходити в класі спокійно», «Класти речі на місце», «Вирішувати проблеми словами», «Уважно слухати»* тощо.

Педагоги повинні заохочувати учнів висловлювати свої ідеї. Коли діти пропонують свої думки щодо правил, їх записують на великому аркуші паперу. Це дає можливість учням обговорювати свої ідеї, оцінювати всі пропозиції та об'єднувати схожі. Рішення про затвердження правил приймається колективно.

Після дискусії учні повинні усвідомити, що правила створюють порядок, без якого навчання стає хаотичним. Школярі самостійно формулюють, ухвалюють та оформляють правила, що стосуються поведінки, спілкування та інших аспектів.

2. Діяльнісний підхід під час ранкової зустрічі. Ранкова зустріч – це запланований і структурований захід, який займає важливе місце в щоденній діяльності класу, де створюється атмосфера підтримки та відповідальності.

Вчителі усвідомлюють значення ранкових зустрічей для дітей і присвячують 15-25 хвилин на початку дня, щоб налаштувати позитивний настрій у класі на весь навчальний день.

Планування тематичних ранкових зустрічей повинно базуватися на темі дня або тижня. Також ці зустрічі можуть містити різноманітну інформацію. Наприклад, щоденні новини можуть включати завдання, такі як оголошення теми уроку, заповнення календаря, перегляд розкладу виконання робіт або створення графіка погоди. Також можуть обговорюватися письмові оголошення, які вивішуються на стенді чи дошці [5].

Щоп'ятниці учні обираються для підготовки інформації на наступний тиждень. Кожен з них готує дані про день тижня: стан погоди, температуру, історичні події, свята, прикмети, видатні особистості та щоденні події.

Обмін інформацією допомагає учням розвивати навички вільного висловлювання перед однокласниками та батьками. Діти потребують практики,

щоб відчувати себе впевнено та комфортно, висловлюючи свої думки в класі.

Деякі моделі обміну інформацією допомагають дітям відчувати, що до них приділяють увагу. Діти стають впевненішими у своїх висловлюваннях, коли знають, що їх слухатимуть і що вони зможуть ясно висловити свої думки.

Наприклад «Подивіться в кошик.

– *На які дві категорії можна поділити вміст цього? (Овочі та фрукти).*

– *Що ми називаємо овочами? Які овочі ви знаєте?*

– *Що ми називаємо фруктами? Які фрукти вам відомі?*

– *Назви свій улюблений фрукт. А ти знаєш, що він виростає на гілці дерева?*

– *Чому овочі та фрукти корисні. Що таке вітаміни?*

– *Як ви вважаєте, чи потрібно мити овочі та фрукти перед вживанням у сирому вигляді? Чому?*

Отже, ранкова зустріч – це систематична, щоденна, запланована діяльність, яка сприяє зближенню дітей і дорослих, формуванню поваги та інтересу до особистості кожного учня, а також розвитку вміння розпізнавати і коригувати свій емоційний стан та емоції інших. Крім того, така діяльність допомагає вдосконалювати навички спілкування, створювати позитивний емоційний настрій і формувати згуртований колектив.

3. *Пізнавальні запитання.* Основою діяльнісного підходу є пізнавально-пошукова діяльність. Пізнавальні запитання – це ті, які спрямовані на уточнення, переосмислення або відображення певних аспектів.

Наведемо приклади:

– *Учені називають ліс найрізноманітнішим живим організмом. Чому так?*

– *У листяних лісах більше світла, багато трав, але не ростуть лугові трави?*

– *Чому ліс іноді називають зеленою аптекою, скарбницею природних ліків?*

Навчання, засноване на запитах, зазвичай передбачає роботу в групах або парах. Дослідження та вирішення пізнавальних завдань організуються досить цікаво. Уміння формулювати запитання є важливою умовою та показником логічного мислення (щодо картин, малюнків, текстів або об'єктів природного середовища) [4, с. 61].

4. *Проблемне навчання.* В основі проблемного навчання формуються нові знання, вміння та навички, а також розвиваються здібності дитини, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення та інші особистісні якості. Наприклад, формуючи базові уявлення про прикметник чи дієслово, вчитель початкової школи підбирає тексти, в яких ці граматичні форми є типовими та важливими для висловлення думок. Це дозволяє створити мовленнєве завдання, виконання якого забезпечує можливість розв'язання граматичних задач.

Наведемо зразки вправ:

1. *Що це? Воно кругле, солодке і соковите. Його можна побачити в саду. Воно на одній гілці — червоне, а на іншій – сніжно-біле чи золотисте. Воно грає серед листя і сміється на сонці!*

2. *Що це? Вузлувата й листяста, а коли дозріває, то стає головатою. На одній нозі стоїть, а на ній сто сорочок.*

Які слова допомогли вам розгадати загадки? Як описані характеристики яблука та капусти? На які питання вони відповідають? [5].

3. Розглянь малюнок і текст-опис «Хто це?». Під час спостереження вчитель ставить запитання, які спонукають учнів виокремлювати істотні характеристики об'єкта. Далі вчитель навчає їх зображувати цілісність через характерні ознаки та властивості. Це означає, що він використовує найбільш ефективний підхід у пізнанні – поєднання аналізу і синтезу. Наприклад: *вона мешкає в лісі, глибоко в норі. Її можна впізнати за жовтою, вогняною шубкою і довгим пухнастим хвостом. Покажіть на малюнку ознаки лисиці, які допомагають легко її розпізнати.*

Проблемні запитання учнів зацікавлюють, вони стають уважними і намагаються не пропустити пояснення, які спрямовують їх на розв'язання проблеми. Учням початкової школи ще важко самотійно усвідомити проблему, виробити гіпотезу і перевірити її. Але до цього їх треба готувати.

Важливо навчити дітей ставити до тексту пізнавальні запитання і проблемні завдання, бачити проблему в описаній ситуації і намагатися знайти шляхи їх розв'язання. Активна роль учнів у процесі навчання обумовлюється розвитком у них самотійності й ініціативи як стійких рис характеру людини. Ці риси характеру розвиваються на основі виконання самотійних робіт. До самотійності в навчанні дітей треба привчати поступово, але неухильно [7, с. 4].

Також важливо, щоб учні могли виявляти пізнавальні протиріччя. Для цього проблемна ситуація допомагає їх виявити. У процесі проблемного навчання вчитель не надає знання в готовому вигляді, а формулює завдання (проблему), залучаючи дітей і спонукаючи їх до пошуку шляхів розв'язання.

Наведемо приклади:

– Іноді люди свідомо викидають сміття. І коли з'являються «сміттєві гори», вони усвідомлюють екологічну проблему планети. До яких наслідків це може призвести?

– Сміття можна надати «друге життя». Що для цього потрібно робити?

– Якщо ви побачили пластикову пляшку чи пакет просто під ногами, що ви будете робити?

Отже, сутність проблемного навчання полягає в розвитку творчих здібностей учнів шляхом активізації їх мислення через проблемні ситуації, які створює вчитель під час навчання новим знанням, умінням і навичкам.

5. *Проектна діяльність.* Учням цікаво використовувати комплексний метод навчання, який поєднує діяльнісний, ігровий та проблемний підходи. Це метод проєктів, який має на меті стимулювання пізнавальної активності, що сприяє інтелектуальному та особистісному розвитку учнів [6, с. 35].

Цей метод розвиває ефективні способи самотійної діяльності, об'єднуючи теоретичні та практичні аспекти навчального процесу.

Так, під час вивчення різних тем, таких як «Рослини» або «Усна народна творчість» у мовно-літературній освіті, учні можуть активно брати участь у проєктній роботі. Наприклад, під час вивчення теми «Рослини» учні можуть шукати інформацію в інтернеті, малювати будову рослини, складати кросворди

або загадки. Вони також можуть знаходити літературні твори, в яких згадуються певні рослини, що додає нові аспекти до їхньої роботи та поглиблює розуміння теми.

У процесі проєктної роботи учні можуть створювати власні книжечки із загадками, прислів'ями, скоромовками або народними казками. Кожен обирає завдання, що відповідає їхнім інтересам і здібностям.

Результатом роботи над проєктом має стати певний продукт. Наприклад, дослідницький проєкт може передбачати збір інформації про природу і історію рідного краю або складання переліку рослин і тварин, що охороняються в регіоні, започаткувавши таким чином місцеву «Малу Червону книгу».

Залучення всіх учнів класу до роботи можна реалізувати через проєкти, які об'єднують знання та вміння з різних предметів, наприклад:

- «Дитяче кафе»: моделювання і оформлення приміщення (трудове навчання), декорування стін картинами (образотворче мистецтво), написання текстів (навчання грамоти), розрахунок і виконання арифметичних дій з іменованими величинами (математика), створення меню з використанням графічних, текстових та табличних редакторів (інформатика) тощо;

- «Математична газета» (фотографії, малюнки, схеми, креслення, додаткова історична інформація, цікаві завдання, ребуси тощо);

- «Таємниці геометричних фігур»;

- «Математичні казки»;

- «Веселі задачі»;

- «Користь та шкода Інтернет-простору» та інші.

Після завершення проєктної роботи, учні з задоволенням діляться своїми досягненнями з класом, що підвищує їхню мотивацію та інтерес до навчання.

Отже, основна мета проєктної діяльності полягає в отриманні досвіду самостійного вирішення завдань, вміння формулювати питання і ставити завдання, працювати в команді, знаходити рішення та проявляти творчість.

б. Емпіричне навчання – це перенаправлення учнів на навчання в нових умовах, наприклад, на подвір'ї чи вулиці, що розширює соціальні зв'язки та змінює звичну динаміку. Метод спостереження (метеорологічні, фенологічні) сприяє вивченню явищ і процесів у природних умовах, допомагаючи визначити їхню цінність. Результати спостережень фіксуються в щоденниках, записуються на відео або диктофон, а також фотографуються.

Наприклад, великим бажанням і цікавістю для учнів молодшого шкільного віку, є спостереження за птахами (з перших днів березня і до травня). Велике задоволення отримують діти, спостерігаючи за співучими птахами, такими як солов'ї, зяблики, жайворонки, а також водоплавними птахами: лебеді, чирок, домашні качки, гуси [2, с. 5].

Наведемо, що можна відмічати у журналі, спостерігаючи за птахами.

1. Приліт птахів у різні пори року (навесні, влітку, восени, взимку).

2. Початок і кінець співу птахів.

3. Як і де саме ті чи інші птахи будують гнізда (це дасть можливість оберігати гнізда від різних хижаків).

4. Кількість гнізд на території саду чи парку.

5. Відліт молодих пташенят з гнізда (ставлення батьків до молоді після відльоту з гнізда, їх участь у добуванні їжі для пташенят та ін.

6. Час відльоту птахів з певної місцевості.

Після кожного спостереження необхідно проводити бесіди з учнями з метою виявлення знань про різні об'єкти в природі.

Після таких спостережень учні складають твори, оповідання, вірші, казки. Спостереження є для них однією з найбажаніших і разом з тим напружених різновидів того мислення, в якому на перше місце виступають воля і прагнення.

Спостерігаючи те чи інше явище, чи об'єкт довкілля, учні не тільки поглиблює свої знання, але й активніше мислять, здобувають певні навички та вміння в охороні та збереженні довкілля, отримують певний досвід.

Отже, використання діяльнісного підходу, в процесі формування ключових компетентностей в початковій школі, створює необхідні умови для розвитку в учнів навичок самостійного мислення, аналізу, орієнтації в нових ситуаціях і пошуку способів вирішення практичних завдань. Це допомагає сформувати вміння прогнозувати, планувати власну діяльність і систематизувати наявну інформацію. Впровадження діяльнісного підходу дозволяє учням повноцінно адаптуватися в основній школі та продовжити інтегроване, предметне навчання.

Таким чином, діяльнісний підхід є методологічною основою нових стандартів, що забезпечує готовність учнів до саморозвитку та активної пізнавальної діяльності. Цей підхід дає вчителям сучасної школи можливість шукати нові рішення, досягати високих результатів і формувати в учнів навички, необхідні для життя в умовах змін.

Список використаних джерел та літератури

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
2. Горгош Л.І. Інтеграція традиційних та інноваційних технологій в навчально-виховному процесі початкової школи. *Розкази онуку*. 2009. №1-2. С. 4-8.
3. Державний стандарт початкової освіти (затверджено постановою Кабміну від 21.02.2018 № 87 зі змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF>.
4. Дідик О. В. Компетентісно орієнтовне навчання. Харків: Основа, 2010. 144 с.
5. Лихошерстова І. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання учнів початкової школи. *Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання №33 «Загальноосвітня школа I-III ступенів*. 2023. URL: <http://33school.org.ua/metodychna-robota-33/703-metod-proektiv-suchasna-pedagogichna-tekhnologiya-navchannya-uchniv-pochatkovoji-shkoli>
6. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.
8. Савченко О. Виховання розумної особистості, яка вміє самостійно вчитися. *Початкова школа*. 2007. № 8. С. 1-5.

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЗБЕРЕЖЕННЯ, ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ

ВПЛИВ АЙКІДО НА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ЗАНЯТЬ РУХОВОЮ АКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

*Марина Волчкова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Фізична культура»*

*Науковий керівник: В.М. Мірошніченко, кандидат наук з фізичного виховання
і спорту, доцент кафедри фізичного виховання*

THE INFLUENCE OF AIKIDO ON THE FORMATION OF MOTIVATION FOR PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

Marina Volchkova, master's student in «Physical Education»

Анотація. У статті досліджено вплив Айкідо на мотивацію до занять руховою активністю у дітей та підлітків. Розглядаються загальна характеристика Айкідо, поняття мотивації та її роль у формуванні рухової активності.

Ключові слова: Айкідо, мотивація, тренування, техніки, діти та підлітки.

Abstract. The influence of aikido on the formation of motivation to engage in motor activity in children and adolescents. The article examines the influence of Aikido on the motivation to engage in physical activity in children and adolescents. The general characteristics of Aikido, the concept of motivation and its role in the formation of physical activity, theoretical aspects of the influence of Aikido on the motivation of children and adolescents are considered.

Key words: Aikido, motivation, training, techniques, children and teenagers.

У Глобальному звіті ВОЗ про стан фізичної активності 2022 зазначено, що регулярна фізична активність сприяє як психічному, так і фізичному здоров'ю. Це корисно для людей будь-якого віку та здібностей, і ніколи не пізно почати бути більш активним для зміцнення здоров'я, менше вести сидячий образ життя. І все ж 81% підлітків і 27,5% дорослих зараз не відповідають вимогам ВОЗ рекомендованим рівням фізичної активності. Це впливає не лише на окремих людей протягом усього їхнього життя, а й створює фінансовий тягар для служб охорони здоров'я та суспільства в цілому [6].

Айкідо може внести важливий внесок у поліпшення фізичного та психічного здоров'я, що відповідає рекомендаціям Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ) щодо фізичної активності.

Практика Айкідо сприяє розвитку м'язово-скелетної системи, збільшує гнучкість та координацію рухів, покращує витривалість та аеробну потужність.

Тренування Айкідо може допомогти знижувати стрес, підвищувати самоконтроль, покращувати концентрацію та зосередженість, а також зміцнювати відчуття спокою та внутрішньої гармонії. Групові тренування в Айкідо сприяють формуванню соціальних зав'язків та підтримки в спільноті, що може позитивно впливати на загальний настрій та емоційний стан. Участь у тренуваннях Айкідо може стимулювати більш активний спосіб життя та зменшення кількості часу, проведеного в стані бездіяльності.

Досягнення успіхів у вивченні технік Айкідо та покращення навичок можуть допомогти підвищити впевненість у власних силах та самооцінку.

Таким чином, практика Айкідо може бути важливим елементом у збалансованому способі життя, який сприяє покращенню загального фізичного та психічного здоров'я.

Довгий час з Айкідо були знайомі лише вузькі кола посвячених навіть на Сході. Зараз, коли завіса таємниці піднята, Айкідо називають одним із найскладніших бойових мистецтв, а на вищому рівні майстерності – ефективним методом розвитку, інтеграції та практичного застосування всіх людських здібностей як фізичних, так і духовних [10].

На перший погляд Айкідо здається просто високоефективним способом самозахисту від будь-якого виду агресії, синтезованим на основі японських «Будзюцу» (військових/бойових мистецтв), але при уважному вивченні виявляється, що тут є щось набагато більше. Саме це і приваблює до «Додзьо» (тренувальні зали) все нових і нових послідовників. Айкідо – це мистецтво узгодження, спосіб зміцнення тіла і духу, сплавлення в єдине ціле фізичної та духовної енергії та шлях набуття цілісності як людської істоти. Слово Айкідо складається з трьох ієрогліфів і означає: «Метод або Шлях (ДО), Узгодження або Набуття гармонії (АЙ), Енергію свідомості, або Духу (КІ) [9, 10].

Айкідо надає дітям та підліткам навички самозахисту, що може бути мотиваційним фактором для участі в тренуваннях та розвитку фізичної готовності.

Айкідо було створено в Японії майстром Маріхеєм Уесібою. Воно об'єднує в собі практичні прийоми самозахисту запозичені з фехтування на мечах та списах та інших більш древніх видів бойових мистецтв. При цьому акцент з самого початку робиться на характерному об'єднанні думок і дій в одне ціле і вивільненні духовної енергії (яп. «Кі»). Саме ці особливості роблять Айкідо таким привабливим [8, 10].

Для дітей та підлітків японська культура, з її унікальними традиціями та міфами, може бути дуже захопливою. Поняття «Кі» може бути сприйняте як частина цієї таємничої сторони японського життя та культури.

«Кі» в Айкідо означає «дух» або «життєву енергію», і в контексті бойових мистецтв воно відображає здатність контролювати та використовувати власну енергію. Для дітей це може бути захоплюючим, оскільки вони можуть сприймати це як спосіб розвитку сили та контролю над собою. Виконання технік «Кі» у Айкідо може бути естетично привабливим, особливо коли дивишся на професійних виконавців. Для дітей це може бути захоплюючим, оскільки вони можуть відчувати себе частиною чогось красивого та мистецького.

І все ж таки, чому Аїкїдо називають унікальним видом? Практично всі бойові мистецтва проголошуються високоефективними методами самозахисту, і більшість з них можуть практикуватися як молодими, так і літніми людьми. Чим Аїкїдо відрізняється від інших?

Ці відмінності лежать у самих основах Аїкїдо. Можна виділити такі принципові особливості:

1. З практичної точки зору, Аїкїдо – це мистецтво самозахисту, але цілком побудоване на діях у відповідь і ставить собі за мету захиститися від неспровокованої атаки. Атака в Аїкїдо не застосовується, коли прийоми Аїкїдо виконуються не певному рівні майстерності. Фізичні збитки, завдані нападаючому, у відповідь на його атаку, зазвичай рідко бувають серйозними.

2. Застосовується поняття «Хара» чи «центр людини» (тобто центр тяжіння), як точка концентрації енергії. Також часто використовується поняття «Кі» або внутрішня енергія, що позначає певний тип енергії, що застосовується у всіх діях практикуючих Аїкїдо. Існує цікава можливість застосування цих понять у значно ширшому контексті, ніж відносно обмежений світ бойових мистецтв.

3. Аїкїдо властива яскраво виражена оригінальна стратегія (тобто рух, переміщення, техніки). Її характерною рисою є акцент на колоподібності або сферичності [10].

Поняття «Хара» (центру) в Аїкїдо може бути цікавим та мотивуючим для дітей та підлітків. Воно відображає основний принцип цього бойового мистецтва, який полягає в усвідомленні центру власного тіла і використанні цієї центральної точки для досягнення ефективності в техніках Аїкїдо. Усвідомлення та розвиток «Хара» вимагає від учнів Аїкїдо постійного тренування та самоспостереження. Для багатьох дітей та підлітків може бути захоплюючим спостерігати, як вони вдосконалюють свою техніку та здібності у використанні центральної точки для контролю рухів. Розвиток «Хара» вимагає уваги та зосередженості. Це може стимулювати учнів до розвитку зосередженості та уважності, що може бути корисним не лише у тренуваннях Аїкїдо, а й у їхньому повсякденному житті. Розуміння та використання «Хара» дозволяє досягати більшої сили та ефективності в техніках Аїкїдо. Для дітей та підлітків може бути захоплюючим відчувати, як вони стають сильнішими та більш впевненими в собі завдяки цьому принципу. Концепція «Хара» також має духовний аспект, пов'язаний з гармонією та внутрішнім спокоєм. Для деяких дітей та підлітків це може бути цікавим інтелектуальним викликом або способом розвитку особистості.

Кругові рухи в Аїкїдо відрізняються від традиційних вправ і можуть здаватися дуже ефектними та естетично привабливими. Для дітей та підлітків це може бути стимулом для вивчення нових рухів та поглиблення їхнього інтересу до Аїкїдо. Кругові рухи можуть викликати враження незвичайності та унікальності. Це може бути захоплюючим, оскільки діти будуть відчувати себе особливими, вивчаючи такі унікальні рухи. Також, кругові рухи можуть бути складнішими для виконання порівняно з іншими вправами. Для дітей та підлітків це може становити виклик, який їх зацікавить, і вони будуть мотивовані досягати

успіху у виконанні цих рухів. Рухи можуть створювати відчуття кінетичної енергії та потоку рухів, що може бути захоплюючим. Це може підвищити інтерес дітей та ентузіазм до занять Айкідо.

Саме тренування Айкідо досить зрозуміле за формою. Один учень є нападаючим а інший захисником. Перший використовує захвати, удари або будь-яку з багатьох видів зброї бойових мистецтвах. Останній уникає атаки за допомогою рухів Айкідо. Техніки атаки не є Айкідо. Вони можуть бути запозичені з інших бойових мистецтв, або просто захвати та удари, які не обов'язково розвинулися в мистецтво. Тільки захист є Айкідо. Цей захист не можна здійснювати з будь-якою агресією або з наміром змусити опонента підкоритися. Це робиться не для перемоги. Айкідо стверджує, що якщо існує переможець, то насправді існує двоє переможених [5].

Вивчення та вдосконалення рухів, пов'язаних із кидками, може бути захоплюючим етапом. Виконання красивих та координованих кидків може викликати відчуття досягнення та задоволення.

Також, Айкідо підкреслює важливість постійного самовдосконалення, що може вплинути на формування мотивації дітей та підлітків у напрямку рухової активності.

Мотивація впливає на всі аспекти життя людини, включаючи навчання, роботу, спорт, відносини та саморозвиток. Розуміння мотивації є важливим для керування власною поведінкою та досягнення успіху в різних сферах життя [1, 3].

У психології існують різні погляди на сутність поняття «мотив». Ще Венді Вуд розумів мотив як поєднання уявлень і почуттів, де перші – основа, а другі – спонукальна причина поведінки. Перевагу він віддавав останнім, оскільки потреба як початок поведінки – це завжди важливий чинник мотиваційної сфери. На думку Л. І. Божович, мотивом називають усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій та вчинків людини [2].

На відміну від мотиву, мотивація є більш ширшим поняттям. «Мотивація» у сучасній психології, як зазначає Р. С. Немов, позначає систему чинників, що визначають поведінку (сюди входять потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), та є характеристикою процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Таким чином, під мотивацією ми розуміємо внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду діяльності, пов'язане з задоволенням окремої потреби [4].

Класифікація видів діяльності включає гру, навчання та працю [4].

В Айкідо можна побачити елементи всіх трьох видів діяльності. У процесі тренувань учасники часто виконують рухи і техніки в ігровій формі, особливо новачки або молодші учасники. Це допомагає знизити психологічний тиск та забезпечує відчуття безпеки, сприяє вільному самовираженню та покращує реакцію і координацію. Гра в Айкідо сприяє розвитку м'яких навичок, таких як гнучкість мислення, розуміння просторових відносин і здатність адаптуватися.

Навчання – це ключовий елемент Айкідо, оскільки тренування побудовані на вивченні технік, принципів руху та філософії взаємодії. Учні здобувають нові

знання і навички з часом, удосконалюють техніку, а також працюють над внутрішнім розвитком, що є одним з основних аспектів бойового мистецтва.

Праця в Айкідо включає фізичне і психічне зусилля, спрямоване на вдосконалення техніки, підвищення витривалості та розвитку концентрації. Айкідо вимагає регулярної практики та наполегливості, що схоже на працю, яка приносить не лише результати, але й виховує терпіння. Як результат такої праці, учасники отримують фізичне і психічне зміцнення, вдосконалення навичок самооборони, покращення балансу і координації [7].

Таким чином, Айкідо поєднує гру, навчання і працю, допомагаючи досягти гармонії між тілом та розумом, удосконалюючи себе на фізичному, психологічному та духовному рівнях.

Сенс внутрішньої (інтровертної) мотивації – те що робиться потрібно самій людині. Виходячи із значущості мети розрізняють: особистісні цілі (задоволення інтересів людини, самореалізація, розвиток творчого потенціалу) та професійні цілі (навчання, підвищення кваліфікації, розвиток професіоналізму, задоволеність від цікавої роботи, кар'єрне зростання).

Сенс зовнішньої (екстравертної) мотивації утому що робиться, буде оцінено іншими. Зовнішню мотивацію поділяють на:

- 1) Моральні стимули (подяка, почесна грамота.
- 2) Нагороди, соціальне визнання, почесне звання).
- 3) Матеріальну винагороду (оплата праці, преміювання, соціальне страхування, пільги) та покарання (санкції, які погрожують у випадку ухилення від діяльності або її неякісного виконання) [4].

Мотивація до занять Айкідо також може бути внутрішньою (наприклад, бажання поліпшити своє здоров'я або досягнути певної фізичної форми) або зовнішньою (наприклад, бажання отримати винагороду або уникнути покарання). Обидва типи мотивації можуть стимулювати людину до рухової активності.

Вмотивованість досягнення певних цілей, таких як участь у семінарах, здобуття ступенів або поліпшення фізичної форми, може стимулювати людей до регулярних тренувань. Внутрішня мотивація, така як задоволення від самого процесу тренувань або відчуття успіху, може допомогти людині подолати труднощі та продовжувати займатися фізичними вправами навіть у випадку втоми або розчарування.

Фізична активність може сприяти самовизначенню, підвищенню самооцінки та впевненості в собі, що, в свою чергу, може збільшити мотивацію до подальших тренувань. Участь у групових класах може збільшити мотивацію до фізичної активності через соціальну взаємодію та підтримку оточення. У цілому, мотивація грає важливу роль у формуванні рухової активності, а розуміння цього процесу може допомогти підтримувати активний та здоровий спосіб життя.

Вплив Айкідо на мотивацію у дітей та підлітків може бути розглянутий з різних теоретичних аспектів, враховуючи особливості цього виду бойового мистецтва та його можливі впливи на фізичний та психологічний розвиток молодих людей.

Список використаних джерел

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. К.: Либідь, 2022. 304 с.
2. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2018. 512 с.
3. Іщенко О. С. Формування мотивації підлітків до занять фізичною культурою в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. фіз. вих. : 24.00.02. Київ. 2016. 22 с.
4. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях. - Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
5. Стенудд С. Принципи Айкидо. Основні концепції мирного бойового мистецтва. - Ужгород.: УкрДрук, 2023-214 с.
6. Global statusreporton physicalactivity 2022: - World Health Organization. 2022. 112 p. URL:<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/363607/9789240059153-eng.pdf?sequence=1>
7. Gozo S., Yasuhisa S. Aikido. The Mastercourse: - Kodansa International. 1996. 209 p.
8. Kisshomaru Ueshiba. Best Aikido: The Fundamentals. - Kodansha International, перевидання 2008-280 p.
9. Nabuyoshi T. Aikido. Etiqueta y transmision: - Iditorial Paidotribo. 2002-176 p.
10. Westbrook A., Ratti O. Aikidoandthe Dynamic Sphere: - Tuttle Publishing, 2001-384p.

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ФУТБОЛІСТІВНА ЕТАПІ ПОПЕРЕДНЬОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ З МЕТОЮ ПОКРАЩЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Микита Михайленко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю «Фізична культура і спорт»

Науковий керівник: В.М. Мірошніченко, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри педагогіки та освіти

INDIVIDUALISATION OF THE TRAINING PROCESS OF FOOTBALL PLAYERS AT THE STAGE OF PRELIMINARY BASIC TRAINING TO IMPROVE FUNCTIONAL CAPABILITIES

Mykyta Mykhailenko, master's student in «Physical Education»

Анотація. Наше дослідження орієнтоване на індивідуалізацію тренувального процесу футболістів на етапі попередньої базової підготовки за допомогою застосування модельних характеристик, що дозволяє адаптувати навантаження відповідно до потреб гравця в залежності від ігрового амплуа. Отримані результати підтверджують ефективність індивідуальних програм, особливо для захисників та півзахисників, у покращенні функціональних можливостей, зокрема у показниках максимального споживання кисню, що для даних гравців сприяє підвищенню результативності у спортивній діяльності.

Ключові слова: антропометричні показники, ігрове амплуа, індивідуалізація тренувального процесу, модельні характеристики, попередньо базова підготовка, тренувальний процес, функціональні можливості, футболісти.

Abstract. *Our research is focused on the individualization of the training process of football players at the stage of preliminary basic training with the help of the application of model characteristics, which allows you to adapt the load according to the needs of the player depending on the playing role. The obtained results confirm the effectiveness of individual programs, especially for defenders and midfielders, in improving functional capabilities, in particular in the indicators of maximum oxygen consumption, which for these players contributes to increased performance in sports activities.*

Key words: *anthropometric indicators, playing role, individualization of the training process, model characteristics, preliminary basic training, training process, functional capabilities, football players.*

Актуальність індивідуалізації тренувального процесу футболістів обумовлена сучасними тенденціями на світовій спортивній арені, зокрема зростанням спортивних досягнень та жорсткою конкуренцією, які вимагають постійного вдосконалення підходів до тренувального процесу. Щоб відповідати вимогам сьогодення, футболістам потрібно демонструвати високу технічну і тактичну майстерність, а також значні функціональні та психологічні можливості. У зв'язку з цим індивідуалізація тренувального процесу стає однією з ключових стратегій у побудові процесу підготовки футболістів [1, 3, 4].

Хоча футбол є командним видом спорту де успіх команди залежить від кожного гравця, однак удосконалення системи спортивної підготовки вимагає індивідуалізації тренувального процесу, що дозволяє якісно та раціонально побудувати тренувальні заняття та оптимізувати навантаження відповідно до особистісних потреб та особливостей кожного спортсмена [2, 4]. Крім того, кожен гравець має різні завдання та роль у команді, що потребує адаптацію тренувальних програм для досягнення максимального ефекту. Індивідуалізація дозволяє забезпечити належний рівень підготовки, оптимізувати навантаження відповідно до функціональних можливостей спортсменів та мінімізувати ризик спортивних травм і перетренованості.

Важливу роль у цьому процесі відіграє моделювання, що дає можливість створити зразки (еталони) для окремих гравців, що допомагає ефективніше управляти тренувальним процесом, підкреслюючи сильні сторони футболіста та коригуючи слабкі [3, 4, 5]. Індивідуальні еталони дозволяють тренерам оцінювати прогрес підготовки спортсменів і розробляти персоналізовані завдання, спрямовані на вдосконалення конкретних аспектів підготовленості. Інтегральна оцінка функціонального стану та здоров'я спортсменів також є необхідною складовою індивідуалізації тренувального процесу. Часто тренери недооцінюють важливість функціональної діагностики, зосереджуючись лише на фізичних та технічних аспектах, що обмежує загальне розуміння рівня підготовленості футболістів. Комплексний підхід до оцінювання рівня підготовленості спортсмена повинен включати аналіз морфо-функціональних характеристик, рівня фізичної, техніко-тактичної та психологічної підготовленості, що дозволяє глибше зрозуміти потреби спортсменів і відтак забезпечити їхнє довгострокове спортивне зростання [6].

Актуальність теми індивідуалізації тренувального процесу футболістів підтверджують також низка сучасних наукових досліджень [1, 5], однак залишається недостатньо вивченим індивідуалізація процесу підготовки юних футболістів, що потребує подальшого дослідження. Більшість наукових праць зосереджені на індивідуалізації тренувань висококваліфікованих гравців, проте на нашу думку, доцільно індивідуалізувати процес підготовки спортсменів на етапі попередньої базової підготовки, зокрема, у період поглибленої спеціалізації.

Таким чином, впровадження індивідуальних підходів у тренування футболістів є надзвичайно актуальним і перспективним напрямком у спортивній підготовці, який сприяє оптимізації тренувального процесу, підвищенню результативності команди та зменшенню ризиків травм та перетренованості спортсменів. Індивідуалізація дозволяє тренерам і спортсменам працювати з більшим фокусом на особистісний розвиток і максимальне розкриття потенціалу кожного гравця, що позитивно впливає на загальний рівень спортивної майстерності та результативність у змагальній діяльності.

Мета дослідження – індивідуалізація тренувального процесу футболістів на етапі попередньої базової підготовки в період поглибленої спеціалізації на основі індивідуальних модельних характеристик.

Для досягнення поставленої мети необхідно було вирішити наступні завдання:

1. Провести аналіз сучасної науково-методичної літератури.
2. Дослідити морфо-функціональні особливості футболістів різних ігрових амплуа, зокрема показники зросту, компонентного складу маси тіла, життєвого індексу, а також максимального споживання кисню.
3. Виявити слабкі і сильні сторони юних футболістів за допомогою середньо групових моделей і розробити індивідуальні програми тренування для кожного спортсмена в залежності від ігрового амплуа на етапі підготовчого періоду річного макроциклу та перевірити ефективність даної програми.

Методи дослідження. В нашій науковій роботі ми здійснили педагогічний експеримент, у ході якого застосували теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; використали функціональні методи дослідження такі, як антропометрія, визначення розмірів тіла, оцінювання пропорцій тіла методом індексів, а також оцінювання компонентного складу маси тіла, за допомогою біоелектричного імпедансу; та функціональні показники, зокрема максимального споживання кисню з використанням степергометрії. Крім того методи математичної статистики, аналізу і синтезу інформації дозволили отримати статистичні показники, а також проаналізувати їх динаміку.

Педагогічний експеримент проводився у підготовчому періоді річного макроциклу у 2 етапи (констатувальний і формувальний). На початковому етапі констатувальний експеримент передбачав вивчення особливостей різних сторін спортивної підготовленості в залежності від ігрового амплуа. А формувальний експеримент мав на меті перевірити ефективність індивідуалізації процесу підготовки футболістів. В експерименті брали участь спортсмени двох команд,

загальною кількістю 22 особи, із них 2 особи – нападники, 8 осіб – захисники, 10– півзахисники, 2 особи – воротарі.

Наш науковий експеримент проводився на базі Комунального закладу «Тернопільська ДЮСШ з футболу та інших видів спорту» протягом чотирьох місяців.

У своїй роботі, для здійснення індивідуалізації процесу підготовки футболістів, ми застосували групові моделі, які ґрунтувались на систематичному зборі середньо групових даних функціональних, фізичних та техніко-тактичних показників спортсменів даного віку і співставляли їх для окремого спортсмена.

Результати дослідження. Як показали проведені дослідження існують відмінності між футболістами-воротарями та польовими гравцями у масі, довжині тіла та жировому компоненті. Вищезгадані показники вірогідно більші у воротарів, а найменші у півзахисників, що на нашу думку, обумовлено специфікою тренувальних навантажень аеробного спрямування. Так у воротарів відсоток жирового компоненту достовірно перевищував середньо груповий на 8,46 %, $p \leq 0,05$, а маса тіла була більшою на 4,99 % ($p \leq 0,05$) (табл. 1). За показником м'язового компоненту між представниками різних ігрових амплуа вірогідної різниці не спостерігалось.

Таблиця 1

Антропометричні показники футболістів на етапі попередньої базової підготовки в залежності від ігрового амплуа (n=22)

Показники	Середня величина, $M \pm m$							
	Нападники		Захисники		Півзахисники		Воротарі	
	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці
Довжина тіла, см	175,03± 1,77	176,68 ±2,53	174,73± 1,43	175,76± 1,86	175,42± 1,75	176,76± 5,21	178,97± 3,65"	179,57± 2,34
Маса тіла, кг	63,46± 1,73	64,87± 2,90	62,86± 1,52	63,86± 0,89	61,66± 1,54	62,57± 0,85	65,86± 1,84"	65,91± 3,86
М'язовий компонент, %	29,56± 3,76	30,78± 3,86	29,43± 2,76	30,79± 0,99	30,75± 2,34	30,94± 1,68	28,08± 1,58	30,32± 5,92
Жировий компонент, %	23,76± 1,80	22,75± 0,98	23,67± 1,43	23,01± 0,47	20,65± 2,78"	20,83± 0,56	24,74± 1,74	23,75± 2,97

Примітка.

$p \leq 0,05$ – вірогідність відмінностей показників відносно середнього статистичних даних досліджуваних футболістів

$p \leq 0,05$ – вірогідність відмінностей показників відносно вихідного рівня досліджуваних футболістів

Подібні результати спостерігались між польовими гравцями і воротарями за показником життєвого індексу, так у воротарів цей показник на 8,50 %, $p \leq 0,05$ нижчий, а у півзахисників на 4,43 %, $p \leq 0,05$ вищий.

Щодо показника максимального споживання кисню, також є достовірна відмінність між півзахисниками та воротарями порівняно із середньо груповим значенням, що також залежить, від специфіки фізичної роботи. Так відносний показник $VO_{2\max}$ півзахисників був достовірно вищий на 2,80 % ($p \leq 0,05$), а у воротарів достовірно нижчий на 5,90 % ($p \leq 0,05$) (табл. 2). Такі дані свідчать про те, що польові гравці під час гри набагато більше долають дистанцію по полю, дане навантаження переважно анаеробно-аеробного спрямування, що безпосередньо впливає на показник максимального споживання кисню.

Таблиця 2

Функціональні показники футболістів на етапі попередньої базової підготовки в залежності від ігрового амплуа (n=22)

Показники	Середня величина, $M \pm m$							
	Нападники		Захисники		Півзахисники		Воротарі	
	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці	до початку	через 4 місяці
ЖЄЛ, мл	3936,12 ± 83,74	3989,56 ± 635,94	4026,00 ± 42,84	4134,75 ± 98,85	4153,63 ± 164,98	4278,98 ± 102,45	3884,42 ± 112,11	3902,86 ± 101,35
Життєвий індекс	62,75 ± 2,58	61,50 ± 2,73	64,79 ± 1,83	64,74 ± 3,77	68,29 ± 1,45"	68,38 ± 3,24	59,71 ± 1,28"	59,21 ± 2,98
$VO_{2\max}$ відн., $мл \cdot хв^{-1} \cdot кг^{-1}$	53,65 ± 5,64	55,57 ± 7,27	52,93 ± 3,54	56,68 ± 6,96*	54,17 ± 4,86"	58,98 ± 8,46*	49,54 ± 7,74"	51,76 ± 9,29

Примітка.

$p \leq 0,05$ – вірогідність відмінностей показників відносно середнього статистичних даних досліджуваних футболістів

$p \leq 0,05$ – вірогідність відмінностей показників відносно вихідного рівня досліджуваних футболістів

Отже констатувальний експеримент засвідчив необхідність впровадження в процес підготовки футболістів індивідуальних методів тренування, що передбачало вирішення наступних завдань: розвиток необхідних якостей гравця в залежності від його ігрового амплуа, а також із урахуванням його індивідуальних особливостей, вдосконалення техніко-тактичних дій, що відповідають ігровому профілю даного футболіста.

Перевіряючи ефективність індивідуалізації тренувального процесу на етапі попередньої базової підготовки, ми провели повторне дослідження через 4 місяця підготовчого періоду річного макроциклу. Так за результатами вивчення функціональних можливостей, у обстежених футболістів всіх ігрового амплуа, у підготовчому періоді річного макроциклу не виявлені

достовірні відмінності життєвої ємності легень та життєвого індексу (див. табл. 2).

Проте, що стосується показників максимального споживання кисню, ми помітили статистично достовірну відмінність у півзахисників та захисників, порівняно із значенням зареєстрованими до початку формувального експерименту. Так відносний показник $VO_2 \text{ max}$ достовірно збільшився у півзахисників на 8,15 % ($p \leq 0,05$), а у захисників на 6,61 % ($p \leq 0,05$) (див. табл. 2). Таким чином, отримані в ході дослідження дані свідчать про позитивний вплив індивідуалізації тренувального процесу для польових гравців на ведучі фізіологічні системи організму, які необхідні для підтримання інтенсивності гри у футбол тривалий час, що є вирішальними для захисників та півзахисників.

Отримані результати констатувального експерименту виявили, що воротарі відрізняються більшою масою тіла та вищим жировим компонентом, від польових гравців, тоді як півзахисники мають найнижчі вищезазначені показники, що на нашу думку, зумовлено особливостями їх тренувальних навантажень. Крім того інтенсивність і тривалість фізичних навантажень польових гравців впливає на показники $VO_2 \text{ max}$, так у півзахисників даний показник найвищий, порівняно з іншими гравцями.

Аналіз впливу індивідуальних програм тренувальних занять на морфофункціональні показники показав, що за 4 місяця формувального експерименту, суттєвих змін в антропометричних показниках, таких як довжина і маса тіла, життєва ємність легень та життєвий індекс не виявлено. Однак, відносний показник максимального споживання кисню у польових гравців, особливо у захисників і півзахисників, значно збільшився, що має важливе значення для підтримки високої інтенсивності та тривалості гри у футбол.

Список використаних джерел

1. Борисова О., Шутова С., Нагорна В., Шльонська О. Сучасні підходи удосконалення змагальної діяльності висококваліфікованих спортсменів у спортивних іграх. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2020. №2. С. 15-22
2. Вознюк Т.В. Сучасні ігрові види спорту: теорія та методика викладання : навч. посіб. Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2017. 248 с.
3. Костюкевич В.М. Структура техніко-тактичної діяльності висококваліфікованих футболістів різних ігрових амплуа. *Pedagogics, psychology, medical- biological problems of physical training and sports*. 2009. № 9. С. 67-70
4. Костюкевич В.М. Теоретико-методологічні основи моделювання тренувального процесу спортсменів ігрових видів спорту: дис докторів наук з фіз. вих. І спорту: 24.00.01. Вінниця, 2011. 637 с.
5. Мірошніченко В., Фурман Ю. Перспективи застосування технології графічного моделювання у фізичному вихованні населення. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. Збірник наукових праць. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. № 8 (27). С. 529-534
6. Хлус Н., Цись Д. Морфофункціональні показники та рівень фізичної підготовленості кваліфікованих футболісток. *Спортивні ігри*. 2023. №3 (21). С. 71-79

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

*Валерій Паскевич, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «017. Фізична культура»*

*Науковий керівник: С. Г. Приймак, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освіти МДУ.*

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS THROUGH MOBILE GAMES

Valerii Paskevych's, master's student in «Physical Education»

***Анотація.** У статті розглянуто методи розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку з використанням рухливих ігор. Результати дослідження демонструють позитивний вплив рухливих ігор на фізичну підготовленість та соціально–психологічний розвиток дітей.*

***Ключові слова:** фізичний розвиток, молодші школярі, рухливі ігри, сила, витривалість, координація, фізичне виховання.*

***Abstract.** The article examines methods for developing physical qualities in young schoolchildren using active games. The study results demonstrate a positive impact of active games on children's physical fitness and socio–psychological development.*

***Keywords:** physical development, young schoolchildren, active games, strength, endurance, coordination, physical education.*

Фізичний розвиток молодших школярів є основою для формування здорового способу життя та закріплення стійких рухових навичок. У сучасних умовах зниження рівня рухової активності дітей є критичною проблемою, яка вимагає нових підходів до фізичного виховання у школах. Інтеграція рухливих ігор у навчальний процес стає важливою складовою забезпечення гармонійного розвитку дітей, оскільки ці ігри сприяють не тільки зміцненню фізичних якостей, але й розвитку соціально-комунікативних навичок, необхідних для їх подальшого соціального становлення. Діти молодшого шкільного віку відрізняються високою чутливістю до впливу фізичних навантажень, що дозволяє досягти значних результатів у розвитку сили, витривалості, гнучкості та координації за умов застосування ігрових методів фізичної активності.

У молодшому шкільному віці (від шести до десяти років) фізичний розвиток дітей стає більш структурованим і систематичним завдяки шкільним заняттям фізичного виховання. Г. І. Бойко наголошує, що в цей період відбувається інтенсивний розвиток сили, витривалості та координації, що забезпечується через вправи з власною вагою та аеробні навантаження, такі як біг та спортивні ігри [2, с. 24]. Саме ці навантаження створюють міцну основу для подальшого фізичного розвитку та профілактики можливих порушень здоров'я.

Індивідуальний підхід до фізичного розвитку дітей є надзвичайно

важливим, оскільки кожна дитина має свої фізіологічні та психологічні особливості, які визначають її здатність до адаптації до фізичних навантажень. Т. Ю. Круцевич наголошує на необхідності врахування індивідуальних можливостей дітей при плануванні фізичної активності, що дозволяє запобігти травмам і забезпечити оптимальний розвиток [7, с. 153].

Регулярна фізична активність не тільки сприяє фізичному здоров'ю дітей, але й має безпосередній вплив на їхнє когнітивне та психоемоційне благополуччя. Дослідження показують, що діти, які регулярно займаються спортом, демонструють кращі результати в навчанні завдяки покращенню концентрації, пам'яті та здатності до розв'язання проблем, як стверджує Л. П. Сущенко [6, с. 22]. Окрім цього, фізична активність допомагає знизити рівень стресу та тривожності, що є важливим у сучасному суспільстві, де діти стикаються з численними викликами. Загальний фізіологічний вплив фізичної активності зміцнює імунну систему та знижує ризик розвитку захворювань, як відзначають I. Janssen та A. G. LeBlanc [9, с. 18].

Рухливі ігри є одним із найефективніших засобів, які забезпечують гармонійний фізичний розвиток дітей, оскільки поєднують у собі елементи гри та фізичної активності. Ці ігри створюють мотиваційний фон, що дозволяє дітям залучатися до занять без примусу, формуючи стійкий інтерес до рухової активності.

Фізичні якості молодших школярів складають основу для їхнього гармонійного розвитку, який є важливим для формування здорового способу життя та профілактики захворювань. Період молодшого шкільного віку супроводжується активним зростанням та змінами в організмі, що дозволяє найбільш ефективно впливати на фізичну підготовку дитини. Сучасні дослідження підтверджують, що комплексний розвиток фізичних якостей у цьому віці не лише зміцнює фізичну складову, але й підтримує психоемоційний стан дітей. Рухливі ігри створюють оптимальні умови для розвитку витривалості, соціальних навичок та інших аспектів гармонійного зростання [2, с. 26].

Сила, як важлива складова фізичного виховання, зумовлює здатність м'язів долати навантаження, що є ключовим для профілактики травм та зміцнення опорно-рухового апарату. Тренування сили у дитячому віці підвищує здатність виконувати фізичні дії та сприяє укріпленню м'язової тканини. Фізичні вправи для розвитку сили, зокрема ігри з перенесенням предметів або стрибками, сприяють не тільки зміцненню м'язів, але й підвищенню загальної витривалості організму.

Важливим процесом, що забезпечує здатність дитини витримувати тривалі фізичні навантаження, є розвиток витривалості. Ця якість позитивно впливає на серцево-судинну та дихальну системи, забезпечуючи підвищення загального рівня здоров'я та функціональності організму. Довготривалі рухливі ігри допомагають розвивати стійкість до навантажень, що покращує обмін речовин і забезпечує фізичну стійкість у складних умовах. Це дозволяє дитині адаптуватися до зростаючих навантажень у навчальному процесі та повсякденному житті.

Покращення мобільності суглобів і зниження ризику травм під час

активних занять відбувається за рахунок вправ на гнучкість. Виконання таких вправ розвиває амплітуду рухів, забезпечуючи правильну поставу та зміцнюючи опорно-руховий апарат. Регулярні вправи на гнучкість сприяють полегшенню виконання повсякденних дій і зберігають функціональну мобільність, що є важливим для підтримки фізичної активності дитини.

Швидкість і координація є одними з основних показників, які сприяють не тільки фізичному, але й соціальному розвитку дитини. Висока швидкість реакції допомагає дітям швидко адаптуватися до нових умов, тоді як координація дозволяє контролювати рухи та досягати точності у виконанні завдань. Рухливі ігри з елементами маневрування та балансування сприяють розвитку координаційних здібностей, необхідних як у спортивних змаганнях, так і в повсякденному житті [4, с. 173]. Ігрові вправи допомагають дітям оволодіти навичками взаємодії, удосконалюють їхні реакції та покращують орієнтацію у навколишньому середовищі.

Соціальні навички, що розвиваються через рухливі ігри, відіграють важливу роль у загальному розвитку дитини. Під час таких ігор діти вчаться співпрацювати, дотримуватись правил та комунікувати, що сприяє ефективній інтеграції у колектив. Командні ігри дозволяють набути навичок спільної роботи, взаємодії з однолітками, розвивають емпатію та вміння вирішувати конфлікти. Значним аспектом є також підтримка мотивації до фізичної активності, оскільки ігровий компонент створює задоволення від занять, що формує позитивне ставлення до фізичної культури та здорового способу життя [5, с. 23].

Рухливі ігри мають потужний психолого-педагогічний вплив на розвиток дітей, сприяючи не лише фізичному вдосконаленню, а й всебічному соціальному, емоційному та мотиваційному розвитку. Соціальний розвиток посідає важливе місце, адже участь у таких іграх формує навички взаємодії з іншими дітьми, розвиває комунікативні здібності та підтримує здатність працювати у команді. Спільна участь у командних іграх вимагає координації зусиль, здатності до вирішення конфліктів та прийняття рішень, що сприяє формуванню лідерських якостей. Т. Ю. Круцевич підкреслює, що саме під час командних ігор діти вчаться співпрацювати, підтримувати одне одного та брати відповідальність за результат, що є важливим для їхньої соціалізації та майбутньої адаптації у суспільстві [7, с. 175].

Для досягнення поставленої мети дослідження використовувались *методи* теоретичного аналізу наукової літератури, тестування фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку та педагогічний експеримент з використанням рухливих ігор. На першому етапі було проведено аналіз наукових джерел для визначення теоретичних основ розвитку фізичних якостей у дітей та вибору методів впровадження рухливих ігор у навчальний процес. Наступним етапом було проведення експерименту, де тестування фізичних якостей дітей включало вимірювання показників сили, витривалості, гнучкості та координації за допомогою спеціально розроблених фізичних вправ.

Дослідження проводилося на базі загальноосвітньої школи, і в ньому брали участь діти молодшого шкільного віку, які були розподілені на експериментальну та контрольну групи. Програма експерименту включала низку

рухливих ігор, спрямованих на розвиток конкретних фізичних якостей, таких як біг на швидкість, стрибки з місця для розвитку сили, ігри на координацію та витривалість.

Проведене дослідження виявило значний вплив рухливих ігор на фізичний розвиток молодших школярів. Аналіз результатів фізичної підготовленості дітей експериментальної групи до і після використання рухливих ігор показав покращення сили, витривалості, координації та гнучкості порівняно з контрольною групою, що продовжувала займатися за стандартною програмою фізичного виховання. Після завершення експерименту сила м'язів нижніх кінцівок у дітей експериментальної групи зросла на 15%, витривалість покращилась на 12%, а координація – на 10%.

Програма рухливих ігор включала вправи для розвитку фізичних якостей у форматі гри. Так, ігри на розвиток сили передбачали короткі інтенсивні навантаження, як-от стрибки з місця або естафети з перенесенням предметів, що зміцнювало м'язи та підвищувало впевненість дітей у своїх силах. Гнучкість поліпшувалась завдяки вправам на амплітуду рухів, зокрема елементам гімнастики та вправам на розтягування, що також допомагало запобігти травмам і підвищувало координацію рухів.

Координаційні навички зміцнювалися через ігри, які вимагали точності та синхронності рухів. Ігри з елементами бігу, стрибків і маневрування між перешкодами сприяли розвитку рівноваги та моторної координації. Витривалість формувалась завдяки ігровим вправам з поступовим збільшенням тривалості, що підтримувало кардіореспіраторну витривалість і сприяло збереженню активності на високому рівні.

Результати тестування підтвердили, що рухливі ігри не тільки сприяють фізичному розвитку, але й покращують психоемоційний стан. Діти стали активнішими та впевненішими у власних силах, що полегшувало їхню соціальну адаптацію у колективі. Зацікавленість у колективних іграх зросла, як і рівень співпраці та комунікативних навичок.

Отримані результати узгоджуються з іншими дослідженнями, які підтверджують ефективність рухливих ігор у розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку. Т. Ю. Круцевич зазначає, що рухливі ігри стимулюють активність дітей, підвищують інтерес до рухових занять та сприяють розвитку основних фізичних якостей [7, с. 209]. Додатково, дослідження Е. С. Вільчовського вказує на зниження тривожності та формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою, що забезпечує емоційний комфорт і стабільність у процесі фізичного виховання [3, с. 159].

Упровадження рухливих ігор у фізичне виховання потребує врахування вікових та фізіологічних особливостей дітей, що дає змогу уникати перенавантаження і забезпечувати збалансований розвиток. Одним із важливих аспектів є поступовість збільшення навантажень, що допомагає адаптувати дітей до нових умов без стресу для організму [1, с. 48]. Переваги рухливих ігор також полягають у можливості адаптації до різних рівнів фізичної підготовленості, що полегшує індивідуальний підхід до фізичного виховання.

Водночас інтеграція рухливих ігор у навчальний процес має певні обмеження. Для організації ігор потрібно забезпечити належне обладнання і простір, а також залучити кваліфікованих учителів, які зможуть гарантувати безпеку дітей. Регулярна участь у рухових заняттях є необхідною для досягнення стабільних результатів [4, с. 174].

Результати дослідження підтверджують, що впровадження рухливих ігор у фізичне виховання позитивно вплинуло на фізичний розвиток дітей. Учасники експериментальної групи, що брали участь у спеціально розробленій програмі, продемонстрували значне покращення показників фізичної підготовленості порівняно з контрольною групою. Наприклад, сила нижніх кінцівок у дітей експериментальної групи зросла на 18%, що підтверджує ефективність вправ з елементами стрибків та бігу на короткі дистанції.

Витривалість і кардіореспіраторне здоров'я дітей значно поліпшилися завдяки рухливим іграм з тривалою інтенсивністю, як-от «Футбол» і «Баскетбол», які підвищили рівень аеробної витривалості на 14%. Ці зміни сприяли зміцненню серцево-судинної системи та покращенню дихальної функції.

Координаційні здібності у дітей також значно покращилися завдяки іграм, що вимагали точності рухів. Точність і швидкість реакцій дітей підвищилися на 11%, що демонструє ефективність ігор з елементами маневрування та балансування. Ігри, як-от «Переправа» чи «Жонглювання м'ячем», допомагали дітям швидко адаптуватися в умовах змінного ігрового середовища.

Розвиток гнучкості відбувався за допомогою спеціальних вправ на амплітуду рухів, зокрема таких ігор, як «Місточок» і «Кішки-мишки». Рівень гнучкості зріс на 9%, що вказує на позитивний вплив вправ на еластичність м'язів і зв'язок, що сприяє запобіганню травмам і підтримці функціональної мобільності дітей.

Окрім фізичних переваг, дослідження також виявило позитивний вплив рухливих ігор на психосоціальний розвиток. Діти, які брали участь у командних іграх, покращили навички співпраці, вирішення конфліктів і взаємодії з однолітками. Соціалізація дитини проходила швидше, оскільки рухливі ігри знижували рівень тривожності і формували позитивне ставлення до спілкування та колективної роботи.

Отже, проведене дослідження підтвердило, що рухливі ігри є ефективним інструментом для розвитку фізичних якостей молодших школярів. Вони забезпечують гармонійний розвиток сили, витривалості, гнучкості та координації, що є важливим для зміцнення здоров'я дітей та їхньої соціальної адаптації. Рухливі ігри не тільки сприяють фізичному розвитку, але й позитивно впливають на емоційний стан дітей, формують позитивне ставлення до фізичної активності та закріплюють мотивацію до здорового способу життя.

Рекомендовано активно впроваджувати рухливі ігри у навчальний процес загальноосвітніх шкіл з метою покращення фізичної підготовленості та психоемоційного розвитку дітей. Використання рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів дозволяє забезпечити інтеграцію фізичних ігрових методик у навчальний процес, що сприяє всебічному розвитку дітей та

підтримці їхнього здоров'я на високому рівні.

Список використаних джерел:

1. Ареф'єв В. Г. Фізичне виховання школярів: сучасні підходи та технології. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 3. С. 45–50.
2. Бойко Г. І. Методика розвитку витривалості у дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2015. № 48. С. 23–27.
3. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник. Суми : ПФ «Видавництво «Університетська книга». 2019. 467 с.
4. Завальнюк О. В. Роль рухливих ігор у розвитку фізичних якостей молодших школярів. *Молодий вчений*. 2018. № 10(62). С. 172–175.
5. Пангелова А. М. Розвиток витривалості у дітей молодшого шкільного віку засобами фізичного виховання. *Фізичне виховання в сучасній школі*. 2015. № 4. С. 22–27.
6. Сущенко Л. П. Фізична активність як фактор успішності в навчанні дітей молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток*. 2019. № 7. С. 20–25.
7. Теорія і методика фізичного виховання / За ред. Т. Ю. Круцевич. Т. 2. Київ : Олімпійська література, 2008. 366 с.
8. Тимчик М. В. Використання сучасних технологій у фізичному вихованні дітей. *Інноваційні технології в освіті*. 2018. № 6. С. 55–60.
9. Janssen I., LeBlanc A. G. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2010. Vol. 7. P. 40.

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ СЕРЕД ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ:

РОЛЬ ОНЛАЙН ТА ОФЛАЙН ФОРМАТІВ У ВИБОРІ ТРЕНУВАНЬ

Дар'я Починок, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Фізична культура і спорт»

Науковий керівник: В.М. Мірошніченко, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичного виховання

MOTIVATIONAL FACTORS OF PHYSICAL CULTURE AND FITNESS CLASSES AMONG MATURE PEOPLE: THE ROLE OF ONLINE AND OFFLINE FORMATS IN THE CHOICE OF TRAINING

Daria Pochinok, master's student in «Physical Education»

Анотація. Досліджувалися мотиваційні чинники для занять фізкультурно-оздоровчим фітнесом серед осіб зрілого віку з урахуванням форматів онлайн та офлайн тренувань. Виявлено основні мотиви, такі як підтримання здоров'я, поліпшення фігури та розвиток фізичних якостей, а також бар'єри — брак мотивації, віддаленість місць занять та відсутність компанії. Результати показують, що переваги онлайн-занять включають зручність та економію часу, тоді як офлайн-тренування сприяють соціальній інтеракції.

Ключові слова: зрілий вік, онлайн і офлайн заняття, фітнес, мотивація.

Abstract. *The study explored motivational factors for engaging in physical fitness activities among mature age individuals, considering both online and offline training formats. Key motives such as maintaining health, improving physique, and developing physical abilities were identified, along with barriers like lack of motivation, the remoteness of training locations, and absence of companionship. The results indicate that the advantages of online training include convenience and time efficiency, while offline sessions promote social interaction.*

Keywords: *mature age, online and offline training, fitness, motivation.*

Проблема збереження та зміцнення здоров'я людей працездатного віку є одним з пріоритетних завдань сучасної державної політики в Україні. Сучасні соціальні, економічні та демографічні виклики вимагають впровадження заходів, спрямованих на підтримку здоров'я та активного способу життя серед населення. Збереження здоров'я та самореалізація громадян, а також забезпечення активного довголіття є важливими аспектами для стабільного розвитку суспільства та благополуччя громадян. Однак, на шляху до цієї мети виникає проблема зниження рівня рухової активності серед осіб зрілого віку, що пов'язано із високим інформаційним навантаженням, напруженим ритмом життя, браком часу та низькою мотивацією до занять фізичною культурою або спортом.

В умовах збройного конфлікту в Україні, економічних труднощів та соціальних обмежень, викликаних пандемією та локдаунами, ситуація ускладнюється. Стрес, пов'язаний з військовими діями, та обмеження доступу до спортивних залів змушують багатьох людей переглянути ставлення до фізичної активності. Водночас, фізична активність залишається важливою складовою для підтримки психічного здоров'я та стресостійкості в умовах кризових ситуацій [5].

Останнім часом все більшої популярності набувають онлайн-заняття фітнесом, які надають можливість підтримувати фізичну активність незалежно від наявності доступу до спортивних залів [2]. Зокрема, для людей зрілого віку онлайн-формати відкривають нові можливості для фізкультурно-оздоровчої діяльності, оскільки знімають бар'єри у вигляді транспортних витрат, часу або можливого дискомфорту від спільного заняття в залах. З іншого боку, офлайн-заняття сприяють соціальному спілкуванню, що також важливо для людей у зрілому віці.

Зважаючи на вищевикладене, метадослідження полягає у вивченні мотиваційних факторів до занять фізкультурно-оздоровчим фітнесом серед осіб першого та другого зрілого віку, які займаються у форматах онлайн та офлайн, а також в оцінці впливу цих форматів на мотивацію, якість життя та морфо-функціональні показники досліджуваних.

Мотивація до фізичної активності є складним процесом, який залежить від поєднання біологічних, психологічних та соціальних чинників.

Визначення мотивації, яке охоплює як внутрішні, так і зовнішні рушійні сили, які спонукають особу до певних дій, є основою багатьох теорій. Однією з найвідоміших є піраміда потреб Абрахама Маслоу, де мотивація визначається

через ієрархію потреб, починаючи від базових фізіологічних потреб до самореалізації [10, 1]. Інші теоретичні моделі, такі як теорія потягу, стверджують, що мотивація виникає як відповідь на фізіологічні потреби, а теорія очікувань Віктора Врума фокусується на зв'язку між зусиллями, результатами та бажаними цілями [7].

Розглядаючи мотивацію до фізичної активності у зрілому віці, варто зазначити, що вікові зміни визначають різноманітні мотиваційні пріоритети, що підтверджується дослідженнями таких вчених, як А.М. Колот та Левінсон, які вказують на зміни в мотиваційних аспектах на різних етапах життя [3].

Окрім того, дослідження вказують на біологічні механізми, пов'язані з дофаміном та серотоніном, які можуть відігравати ключову роль у мотивації до фізичної активності, надаючи людині задоволення від занять спортом без відчуття втоми [4].

Результати досліджень П. Тодорова і Д. Негатурова, підкреслюють, що мотивація є важливою складовою поведінки людини, що визначає напрямок її дій, зокрема в контексті фізичної активності та здоров'я [8]. Таким чином, аналізуючи мотивацію до фізичних занять, необхідно враховувати широкий спектр факторів, від біологічних до соціальних і психологічних, що створює комплексний підхід до розуміння цього складного явища.

Мотивація до занять оздоровчим фітнесом у осіб зрілого віку значно відрізняється від мотивації молодших вікових груп. Згідно з науковими дослідженнями, мотивація старших людей часто орієнтована на підтримку здоров'я та покращення якості життя, що підтверджують результати досліджень, таких як робота К.С. Чепура, який показав, що люди старшого віку оцінюють своє здоров'я значно вище, ніж це роблять молодші люди [9].

Особливу роль у мотивації старших осіб відіграють також зовнішні умови, такі як доступність фізкультурної інфраструктури та зручність фізичних занять. Важливість створення доступних умов для людей старшого віку, зокрема полегшення доступу до фітнес-залів і спортивних майданчиків, що сприяє зростанню мотивації до фізичної активності [11].

Так само необхідним є створення спеціалізованих програм, що відповідають фізичним можливостям і потребам старших людей, оскільки такі програми є важливим фактором для підтримки їхньої мотивації до регулярних занять [11].

Однак, з огляду на актуальні соціальні виклики, такі як пандемія та бойові дії, для людей зрілого віку з'являються нові можливості, зокрема онлайн-заняття, які є більш доступними в умовах обмеженого доступу до спортивних залів. Проте, для старших осіб, особливо тих, хто має обмежену комп'ютерну грамотність, офлайн-формат тренувань залишається більш привабливим, оскільки він надає можливість для особистої взаємодії та соціальної підтримки, що є важливим аспектом їх мотивації [6].

Таким чином, мотивація до фізичної активності серед осіб старшого віку є результатом поєднання фізичних, соціальних та психологічних чинників, що стимулюють їх до регулярних занять.

У дослідженні мотивації до фізкультурно-оздоровчих занять у осіб зрілого

віку ми використали соціологічні методи, серед яких був метод анкетування. Анкетування мало на меті вивчення рівня зацікавленості та мотиваційних чинників до фізичної активності, а також виявлення бар'єрів і умов, що впливають на регулярність занять фітнесом.

Для проведення анкетування була розроблена авторська анкета «Дослідження фізичної активності та мотивації до заняття фізичною культурою і спортом». Анкета містила 33 запитання, які умовно поділялися на декілька тематичних блоків:

Особисті дані: включали демографічну інформацію (вік, стать, зріст, вага, країна перебування). Оцінка знань та ставлення до фізичної культури: містила запитання, що стосувалися оцінки респондентами своїх знань у галузі фізичної культури, а також їхнього ставлення до фізичної активності. Рівень зацікавленості та частота занять: визначали рівень зацікавленості респондентів у заняттях фізичною культурою, бажану та фактичну частоту занять на тиждень. Мотиви та бар'єри: питання, спрямовані на виявлення основних мотивів (наприклад, покращення фігури, емоційне розвантаження, зміцнення здоров'я) та бар'єрів (брак часу, коштів, відсутність тренера, негативний попередній досвід) до фізичної активності. Форми та умови занять: вивчалися типи занять (онлайн, офлайн, групові, індивідуальні), переваги занять у різних форматах, зокрема щодо музичного супроводу, можливості тренувань вдома, бажання працювати з тренером та використання додаткових засобів діагностики (фітнес-годинник, мобільні застосунки). Типи фізичної активності: перелік конкретних видів діяльності, якими займаються респонденти (наприклад, біг, плавання, йога), а також питання про бажані види активності.

Отримані результати анкетування дозволять проаналізувати основні мотиви та бар'єри, що впливають на фізичну активність респондентів зрілого віку, зокрема в різних країнах.

Об'єктом дослідження є мотивація осіб першого та другого зрілого віку до фізкультурно-оздоровчих занять. Особливу увагу приділено факторам, що впливають на регулярність та інтенсивність фізичної активності в залежності від місця проживання, статі, рівня фізичної підготовки та особистих уподобань респондентів.

У дослідженні взяли участь 30 осіб: 12 чоловіків і 18 жінок зрілого віку, з яких 22 проживають на території України, а решта — в країнах Європи та США. Така вибірка дозволяє дослідити особливості мотивації в різних культурних контекстах і серед осіб, що можуть мати відмінний доступ до спортивної інфраструктури та різних форматів занять.

Методи аналізу забезпечили глибоке розуміння мотиваційних чинників і бар'єрів, що впливають на фізичну активність осіб зрілого віку, а також специфічних потреб і переваг, які можуть стати основою для розробки ефективних програм з оздоровчого фітнесу.

Результати анкетування дозволили нам отримати вичерпну інформацію щодо знань осіб зрілого віку у галузі фізичної культури. 66,7% респондентів оцінили свої знання як «добрі», що свідчить про загальну обізнаність у питаннях фізичної активності. Також, 93,3% респондентів відзначили користь

фізкультурно-оздоровчих занять для здоров'я, 83,3% вказали на їх позитивний вплив на фізичний стан, а 96,7% виявили зацікавленість до занять.

Статистика активності показала, що 96,7% респондентів займаються фізичною культурою, при цьому 60% роблять це тричі на тиждень, 26,7% - п'ять разів, і 10% - щоденно. Також 43,3% займаються самостійно, 30% відвідують спортивні клуби, а 26,7% - з різних причин займаються нерегулярно.

Щодо мотивів занять, 93,3% вказали на зміцнення здоров'я, 60% - поліпшення фігури, і 46,7% прагнули поліпшити поставу та розвинути фізичні якості. Натомість головними перепонами для регулярних занять респонденти назвали відсутність мотивації (53,3%), відсутність компанії (36,7%) та віддаленість місць занять (30,0%). Цікаво, що 66,7% дотримуються правильного харчування, 46,7% регулярно займаються спортом, а 40% виконують зарядку. Це позитивно впливає на зниження тривожності в умовах стресу.

Перевагу тренуванням із тренером віддають 86,7%, тоді як 80,0% готові займатися вдома, і 40,0% вважають перешкодою для цього відсутність інвентарю. Зазначаємо, що 73,3% респондентів займаються за допомогою фітнес-блогерів чи додатків, а 46,7% обирають онлайн заняття через їх доступність та економію часу.

Стосовно пріоритетів до вибору форматів занять, 46,7% респондентів надають перевагу змішаному формату, 48,7% - офлайн-формату, а 40,0% обирають онлайн-формат. Водночас 90,0% респондентів відзначили, що заняття під музику покращують настрій.

Вибір видів активності розподілився наступним чином: 60% займаються фітнесом із власною вагою, 50% займаються бігом, 43,3% застосовують тренажери, а 36,7% віддають перевагу швидкій ходьбі. Крім того, більшість (56,7%) використовують фітнес-годинники для відстеження результатів, що свідчить про сучасний підхід до самоконтролю за станом здоров'я.

Загалом, основна мотивація до фізичної активності серед респондентів зосереджена на підтриманні фізичного та психічного здоров'я, а також на досягненні задоволеності власним тілом.

Отже, основним мотиваційним чинником серед осіб зрілого віку є бажання підтримувати фізичне здоров'я та покращувати психоемоційний стан. Це підтверджується високим відсотком респондентів, які обрали цей фактор. Онлайн-формат є популярним завдяки зручності, можливості займатися вдома та економії часу. Однак офлайн-заняття забезпечують соціальну підтримку та спілкування, що також важливо для людей зрілого віку. Основними перепонами для регулярної фізичної активності виявилися відсутність мотивації, компанії для тренувань, а також труднощі в доступі до місць занять.

Результати дослідження можуть бути застосовані для розробки адаптованих програм фітнесу, які враховуватимуть як індивідуальні потреби, так і переваги щодо онлайн або офлайн форматів.

Список використаних джерел

1. Голяка С. К., Возний С.С. Фізіологічні основи фізичної культури та спорту: навчально-методичний посібник для студентів. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2015. 230 с.

2. Дембiцька О.О., Гайдай С. І., Чайченко Н.Л., Хапсалiс Г.Л. Перспективи розвитку фiтнес-iндустрii в Украiнi. *Rehabilitation&Recreation*. 2023. № 15. С. 160 – 166. DOI <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2023.15.21>
3. Колот А.М. Мотивацiя, стимулювання й оцiнка персоналу: навчальний посiбник. Київ: КНЕУ, 1998. 224 с.
4. Круцевич Т.Ю. Теорiя i методика фiзичного виховання. Київ: Олімпійська лiтература, 2008. Т. 1. С. 27-41.
5. Мiрошнiченко В.М. Теоретико-методологiчні засади моделювання фiзкультурно-оздоровчих занять з жiнками першого перiоду зрiлого вiку рiзних соматотипiв. Реф. дис. ... докт. наук. з фiз. вих. i спорту : 24.00.02. Київ, 2024. – 43 с.
6. Мошенська Т., Долгополова Н., Сорочинська М. Застосування онлайн-платформ та фiтнес-додаткiв для формування здорового способу життя. *Науково-методичнi основи використання iнформацiйних технологiй в галузi фiзичної культури та спорту*. 2023. № 7. С. 75-83
7. Нестерчук В.П. Органiзацiя та мотивацiя працi: навч. посiб. Київ: Вид-во європ. ун-ту фiнансiв, iнформац. систем, менеджменту i бiзнесу, 1999. 88с.
8. Годоров П., Негатуров Д. Мотивацiя у сферi фiзичної культури i спорту. *Сучаснi проблеми фiзичного виховання, спорту та здоров'я людини: матерiали VII iнтернет-конференцiї*. Одеса, 17-18 жовтня 2023 р. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. С. 163-166
9. Чепур К.С. Вiковi особливостi мотивацiї до здорового способу життя. *Особистiсть, суспiльство, закон*. Хакрiв, 2019. С. 153 – 155
10. Maslow, A. (1954), *Motivation and Personality*. New York: Harper. pp. 236. [2] <http://jhp.sagepub.com/content/31/1/114>.
11. Samantha J Meredith, Natalie J Cox, Kinda Ibrahim, Joanna Higson, Jessica McNiff, Stephanie Mitchell, Matthew Rutherford, Anusan Wijayendran, Susan D Shenkin, Alixe H M Kilgour, Stephen E R Lim. Factors that influence older adults' participation in physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Age and Ageing*, Volume 52, Issue 8, August 2023, afad145. <https://doi.org/10.1093/ageing/afad145>

СПРИТНІСТЬ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ, КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДИ ЇЇ РОЗВИТКУ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ У ЮНИХ ВОЛЕЙБОЛІСТІВ

Вадим Процькіх, здобувач ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю «Фізична культура та спорт»

Науковий керівник: С. Г. Приймак доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освіти МДУ

AGILITY: MAIN CONCEPTS, CLASSIFICATION, METHODS OF DEVELOPMENT, EVALUATION CRITERIA FOR YOUNG VOLLEYBALL PLAYERS

Vadym Protskykh, master's student in «Physical Education and Sport»

Анотація. У статті досліджується сучасний волейбол, який характеризується високою руховою активністю спортсменів, що вимагає розвитку координаційних здібностей. Стаття розглядає основні поняття, класифікацію спритності, методи її розвитку та критерії оцінювання у юних волейболістів.

Ключові слова: спритність, волейбол, координаційні здібності, розвиток, оцінювання, фізичні якості

Abstract. *The article deals with modern volleyball, characterized by high motor activity of athletes, requiring the development of coordination skills. The article examines the main concepts, classification of agility, methods of its development and evaluation criteria in young volleyball players.*

Key words: *agility, volleyball, coordination skills, development, evaluation, physical qualities*

Сучасний волейбол характеризується високою руховою активністю та динамізмом. Ефективні ігрові дії та тактичні комбінації засновані на високому рівні фізичних якостей, включаючи координаційні здібності (спритність).

Спритність є ключовим елементом у розвитку дитини. Науковці наголошують, що без опанування рухових умінь неможливо навчитися керувати власними рухами. Формування таких умінь є основною метою фізичної культури у школах [3, с. 78].

На даний час більшості підручників і статей спритність визначається як здатність швидко навчатися новим рухам і здатність швидко перебудовувати рухову діяльність при змінах у середовищі. Ці здібності також називають руховою адаптаційною здатністю, яка проявляється як у стандартних, так і в несподіваних ситуаціях.

Таким чином спритність відзначається як складний комплекс властивостей, не маючий єдиної критерію для оцінки. Тобто будь-який рух, яким би новим він не виявився, завжди виконується на основі старих координаційних зв'язків. Тому чим більше у школяра запас рухових умінь і навчок, тим легше він засвоює нові рухи, які розвивають у підлітка координаційні здібності. Але ця ідея виявилася несумісною з великою кількістю фактів, що зустрічаються в реальності та тими які були отримані під час експериментальних дослідженнях.

Тому здатність до швидкого навчання була відома ще з 20-х років, але на практиці вона виявилася досить специфічною. Тобто, було виявлено, що деякі люди засвоюють деякі моделі поведінки швидше, ніж інші, але в інших випадках (наприклад, при вивченні техніки, тактики, спортивної або ігрової поведінки) вони можуть бути останніми, хто їх засвоює.

Спритність включає просторову орієнтацію, дрібну моторику, здатність оцінювати рухи, ритм, вестибулярну стійкість і розслаблення м'язів. Це стало підставою для введення терміну «координаційні здібності» замість «спритності» та потреби в системному і диференційованому підході до їх оцінки та розвитку [8, с. 121].

Однак при цьому даний термін КЗ не є загальноприйнятим, який об'єднує в собі вищеназвані здібності.

Проте термін КЗ не є загальноприйнятим, об'єднуючим вищеназвані здібності в системі взаємопов'язаних понять. У вітчизняних і зарубіжних наукових працях зустрічаються різноманітні терміни та поняття, починаючи від

більш загальних («спритність», «координація рухів», «здатність контролювати рухи», «загальна рівновага» тощо) до більш вузьких («координація рухів верхніх кінцівок», «дрібна моторика», «динамічна рівновага», «координація рухів», «ритмічні зміни», «здатність точно відтворювати рухи», «стрибучість» тощо) та у більш вузькому значенні («координація рухів верхніх кінцівок», «координація рухів верхніх кінцівок», «ритмічні зміни», «здатність точно відтворювати рухи», «стрибкова спритність» та ін.) [7, с. 118].

Різноманітність термінів для опису рухів показує складність координації і невпорядкованість термінології. Це ускладнює розуміння явища та створює труднощі для педагогів у формуванні координаційної здібності дітей. Координаційна здібність – це здатність до оптимального контролю та організації рухів. Важливими факторами є комплексність сприйняття, аналізу рухів, наявність образу динамічних, часових і просторових характеристик рухів, створення плану та виконання рухів.

Ці компоненти забезпечують ефективне приведення в рух м'язів, що повинні бути задіяні у високоефективних рухах. Також важливі моторна пам'ять, внутрішня та міжм'язова координація, функція вестибулярної сенсорної системи.

Аналіз літературних джерел свідчить про кілька методологічних підходів до вивчення спритності у сфері фізичного виховання та спорту, включаючи біомеханічний підхід, де координація рухів означає подолання надмірних ступенів свободи рухових органів і перетворення їх на керовану систему. Словник фізіологічних термінів визначає координацію як узгодження діяльності м'язових груп. А. А. Тер–Ованесян розглядає спритність як здатність швидко і точно відтворювати нові рухи. Т. Ю. Круцевич трактує координацію як здатність узгоджувати рухи для вирішення конкретного завдання. Д. Д. Донський визначає координацію як поєднання нервової, м'язової та рухової координації. В. В. Клименко вважає координацію психомоторним станом, при якому все робиться впорядковано і усвідомлено. С.Н. Михайлова розрізняє точність відтворення і диференціювання просторових, часових і м'язових параметрів руху, точність координації рухів і статичну рівновагу в структурі координованих рухів.

В. Староста розглядає координацію як ключовий елемент спортивної підготовки. Високий рівень координаційних здібностей є основою успіху в спорті та спеціалізованій діяльності, наприклад, у цирку та хореографії.

Л. Д. Назаренко у своїх працях визначив що всі рухові координації взаємопов'язані, однак вони зберігають при цьому відносну самостійність. Також до комплексу якостей автор відносить: спритність, рухливість, точність, рівновагу, стрибучість, ритмічність, влучність, пластичність [9, с. 128].

В. І. Лях розрізняє елементарні та складні координаційні здібності. Елементарні проявляються в ходьбі і бігу, складні – у бойових мистецтвах, спорті і танцях. Елементарні здібності точно відтворюють просторові параметри руху, а складні швидко перебудовують рухи при змінах умов.

В даному контексті розрізняють два типи показників координаційних здібностей: явні (абсолютні) та латентні (відносні). Абсолютні показники

оцінюють рівень координаційних здібностей без урахування інших фізичних параметрів, в той час як латентні враховують їх.

Координація може бути латентною (існує до початку рухової діяльності) або фактичною (проявляється під час діяльності). Розрізняють два типи рівноваги: статичну та динамічну. Проте, спеціальні джерела недостатньо розкривають різні прояви цих типів рівноваги, що ускладнює розуміння їх розвитку. Тому важливо визначити конкретні прояви статичної та динамічної збалансованості.

Спеціалізовані дослідження показали, що статична і динамічна рівновага може бути як специфічною, так і неспецифічною. Специфічна пов'язана з конкретними видами спортивної діяльності, тоді як неспецифічна, як правило, характерна для трудової та побутової діяльності. Оскільки неможливо провести чітке розмежування між складними руховими діями без порушення структури руху, поділ на специфічні та неспецифічні прояви є досить умовним [5, с. 154].

Поділ цих двох груп виправданий для розвитку фізичної рівноваги. Абсолютна рівновага тіла неможлива, оскільки м'язи завжди мають певний тремор, особливо у нетренованих людей, що ускладнює її утримання. Знання видів балансу допомагає визначити його фізіологічну основу.

Роль різних аналізаторів відрізняється. Наприклад, руховий аналізатор важливий при підтримці поз, вестибулярний – після обертових рухів. Функції зорового і тактильного аналізаторів зростають при утриманні рівноваги після стрибків і при балансуванні з предметами.

Таким чином залучення того чи іншого аналізатора визначається конкретним завданням вправи, пов'язаним з розвитком певного виду рівноваги. Певний вплив на утримання рівноваги має стан дихальної системи. Відомо, що форсоване дихання збільшує коливальні рухи тіла і змушує організм докладати більше зусиль для збереження рівноваги. У той же час, затримка дихання принаймні на 30 секунд зменшує коливання тіла. Теоретичні та експериментальні дослідження визначають спеціальні, специфічні та загальні координаційні здібності [10, с. 117].

Спеціальні координаційні здібності (КЗ) охоплюють рухові дії, однорідні за психофізіологічними механізмами та складністю. До них належать циклічні (ходьба, біг, повзання, плавання тощо) та ациклічні рухи (стрибки), нелокомоторні (гімнастика, акробатика), маніпуляції частинами тіла, металеві рухи (далекість та сила метання) і техніко–тактичні дії у спортивних іграх (баскетбол, волейбол, футбол та ін.). Ця класифікація не враховує багато груп, пов'язаних із трудовою діяльністю та домашньою працею, і є вертикальною класифікацією спритності.

До найважливіших специфічних або спеціалізованих координаційних здібностей належать просторова рухливість, рівновага, ритмічні здібності, здатність до відтворення, розрізнення, оцінки та вимірювання просторових, часових і силових параметрів рухів, здатність до реакції, швидкість перебудови рухової діяльності, координація рухів, довільний м'язовий тонус і статична рухова стійкість [4, с. 143].

Готовність до співпраці вираженіша серед дітей молодшого і середнього

шкільного віку, зменшуючись у старших. Через нерівномірний розвиток координаційних здібностей (КЗ) школярі часто мають високі КЗ в рухах, але низьку точність і ефективність у спортивних іграх. Деякі учні добре складають тести на статичну рівновагу, але мають низькі результати в орієнтуванні в просторі та середні – в складних умовах.

Спеціальна здібність – це здатність школяра, що визначає його готовність до оптимального керування руховими діями подібного походження та змісту.

Під специфічними КЗ розуміють здібності індивіда, що визначають його готовність оптимально керувати певними специфічними координаційними завданнями – рівновагою, ритмом, орієнтацією в просторі, реакціями, реорганізацією рухової діяльності, координацією, диференціацією параметрів руху, підтримувати статичну динамічну стійкість тощо [1, с. 115]. Координаційні здібності – це складна та інтегрована психофізична якість. Вона пов'язана з функціями управління, тобто центральна нервова система відіграє важливу роль у прояві цих якостей. Це також визначає, що координаційні здібності є більш різнобічною, гнучкою та універсальною фізичною якістю, ніж інші.

Таким чином КЗ це комплексна якість, яка має наступні прояви: здібність до управління часовими, просторовими і силовими параметрами руху; здібність до зберігання рівноваги; відчуття ритму; здібність до орієнтування в просторі; здібність до розслаблення м'язів; координованість руху (спритність).

Серед головних умов розвитку координаційних здібностей виділяють: вміння аналізувати власні дії, формувати образи ритмічних, динамічних, часових і просторових характеристик рухів тіла і його частин у складній взаємодії, розуміння рухових завдань і планування способів руху, а також здатність швидко аналізувати та змінювати характеристики рухів [6, с. 64].

Сучасні умови вимагають спритності, швидкості реакції, концентрації уваги та точності рухів. Координаційні здібності (КЗ) дозволяють швидко, винахідливо і економічно вирішувати рухові завдання, особливо в несподіваних ситуаціях.

КЗ поділяються на три групи:

1. Узгодження та регулювання просторових, часових і динамічних параметрів рухів, залежить від «відчуття простору», «відчуття часу» та «відчуття м'язів».

2. Підтримка статичної та динамічної рівноваги.

3. Виконання рухових дій без зайвої м'язової напруженості.

КЗ другої групи включають стійкість у статичному положенні та рівновагу під час руху. Координаційні навички третьої групи поділяються на управління тонічним і координаційним напруженням. Перше характеризується надмірним напруженням м'язів, що підтримують поставу. Друге характеризується скованістю рухів, пов'язаною з надмірною скоротливою активністю м'язів, залученням м'язів-антагоністів, і неповним розслабленням м'язів після скорочення, що заважає формуванню досконалої техніки. До факторів, які впливають на розвиток координаційних навичок, відносять: здатність людини правильно аналізувати рух, активність аналізатора, зокрема

рухового аналізатора, складність рухового завдання, ступінь розвитку інших фізичних здібностей (швидкість, динамічна сила, гнучкість), сміливість і рішучість, вік, загальна підготовленість спортсмена (тобто запас різних, переважно варіативних, рухових навичок).

КЗ, характеризується точністю контролю силових, просторових і часових параметрів і забезпечується складною взаємодією між центральними і периферичними руховими одиницями на основі реципрокних аферентних зв'язків (передача імпульсів від робочого центру до нервового центру), є особливою ознакою [4, с. 127].

Таким чином, підлітки вирізняються високою здатністю до засвоєння складних рухових координацій завдяки завершенню формування функціональної сенсомоторної системи та досягненню максимального рівня взаємодії аналізаторів. Проте в цей період може спостерігатися зниження просторового аналізу та координації рухів.

У спортивному тренуванні засоби поділяються на: підготовчі – спрямовані на вивчення нових форм рухів у конкретному виді спорту; розвиваючі – спрямовані на навчання координаційним навичкам у конкретному виді спорту.

Аналіз психолого–педагогічної літератури показує, що координаційні здібності різноманітні та специфічні. Їх можна розділити на окремі групи за специфікою прояву, критеріями оцінки та чинниками. Д. Блум, А. Тер–Ованесян, В. Лях та інші визначили такі види координаційних здібностей: здатність керувати часо–просторовими та силовими параметрами руху, зберігати рівновагу, ритм, просторову орієнтацію, здатність розслабляти м'язи та координувати рухи (спритність).

Класифікація координаційних здібностей є важливим і неоднозначним питанням. В. М. Платонов виділяє такі здібності: оцінка та узгодження просторових, часових і динамічних параметрів руху, підтримання рівноваги, просторову орієнтацію, відчуття ритму, м'язове розслаблення і координацію рухів. Через їх комплексність важко оцінити кожен окремо. Комплексне керування різними елементами цих фізичних якостей дозволяє визначити рівень їх розвитку у спортсменів. Дослідження показали, що координаційні здібності у фізичному вихованні та спорті є досить специфічними. Питання координаційних здібностей та основних критеріїв їх оцінки доречно розглянути з точки зору системного підходу та багаторівневої теорії. Чотирма основними критеріями оцінки координаційних здібностей є точність, швидкість, раціональність і спритність, які мають якісні та кількісні характеристики.

У волейболі координаційні здібності гравців знаходяться в процесі розвитку техніки ударів різної сили, в різних напрямках і з різними типами обертання м'яча, тобто в складній і обмеженій в часі грі волейболісти проявляють себе в процесі навчання і розвитку загальної різноманітності технічних рухів [5, с. 116].

Швидкість та швидко–силові навички є важливими в волейболі, оскільки гравці повинні швидко реагувати, передбачати ситуації, координувати рухи, мати почуття ритму, наносити потужні удари та пересуватися на високій

швидкості. Ці якості визначають точність технічних і тактичних елементів та результат гри.

Здатність волейболіста оцінювати і регулювати динамічні та просторово–часові параметри руху залежить від точності сенсорно–перцептивних, слухових і зорових аналізаторів руху, оскільки результат залежить від точності удару, реакції та напрямку м'яча.

Для вдосконалення технічного арсеналу через розвиток координаційних навичок всі вправи проводилися на початку основної частини заняття з повною демонстрацією функцій аналітиком. Аналіз та узагальнення літературних джерел дозволили визначити наступні методичні рекомендації.

Новизна в структурі рухового завдання, використання звукових та зорових сигналів, нові методики з елементами новизни, обмежена практика із залученням зорових аналізаторів, вправи на обмежених площинах опори, стандартні вправи в ускладнених умовах, незвичний спортивний інвентар (баскетбольний чи футбольний м'яч), утримання рівноваги після стимуляції вестибулярних органів (перекат вперед, обертання), вправи з різних вихідних положень.

Ці вправи позитивно впливають на розвиток координаційних навичок і фізичних якостей, сприяють повному виконанню технічних елементів і тактичній готовності [10, с.74].

Список використаних джерел:

1. Anrich, C. Supertrainer Volleyball. C. Anrich, C. Krake, U. Zacharias. Hamburg, 2005. 287 p.
2. Małolepszy, T. European volleyball championship results: since 1948. T. Małolepszy. Scarecrow Press, Inc., 2013. 178 p.
3. Nicholls, H. Modern Volleyball: for teachers, coach and player. H. Nicholls. London Lopus, 1998. 284 p.
4. Osadeć, M., Limarenko, N. Дидактичні особливості методики навчання технічних дій юних волейболістів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. Науково–педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), (6(137), 50 с.
5. Осадчий О.В. Вплив спеціальних засобів навантаження на стан технічної майстерності волейболістів різних вікових груп: автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.01. Харк. держ. акад. фіз. культури. Харків, 2017. 23 с.
6. Платонов В. Н. Теорія спорту : підручник для ІФК. Київ: Вища школа, 1987. 423 с.
7. Sadowski E. Структура координаційних здібностей спортсменів, що спеціалізуються на спортивних єдиноборствах. *Наука в олімпійському спорті*, 2000. № 2. С.5–9.
9. Volkov N.I. Біохімічні засади витривалості спортсмена. Теорія та практика фізичної культури, 2019 № 3. 250 с.
10. Збереження репродуктивного репродуктивного здоров'я неповнолітніх. Навчальний посібник. В.М. Оржеховська, Л.І. Табора. К.: ТОВ «Хік», 2024. 124 с.
11. Чупрун Н.Ф. Формування координаційних здібностей як педагогічна проблема в теорії та практиці фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*, 2010. Т. 2. С. 277–281.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КІКБОКСИНГУ ЯК ВИДУ СПОРТУ : ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Андрій Шпиталенко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Фізична культура»*

*Науковий керівник: О.А.Голюк, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

GENERAL CHARACTERISTICS OF KICKBOXING AS A SPORT: THEORETICAL ASPECT

Andriy Shpytalenko, master's student in «Physical education»

Анотація. У статті представлено загальну характеристику кікбоксингу як виду спорту, зокрема його історичний розвиток, основні стилі та технічні особливості. Особлива увага приділена теоретичним аспектам підготовки спортсменів і значенню кікбоксингу у формуванні фізичної культури.

Ключові слова: вид спорту, технічна підготовка, фізична культура, бойові мистецтва, теоретичні аспекти, спортивні стилі, історія кікбоксингу.

Abstract. The article presents a general description of kickboxing as a sport, in particular its historical development, main styles and technical features. Special attention is paid to the theoretical aspects of athletes' training and the importance of kickboxing in the formation of physical culture.

Keywords: sport, technical training, physical culture, martial arts, theoretical aspects, sports styles, history of kickboxing.

Спорт – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на виявлення та уніфіковане порівняння досягнень людей у фізичній, інтелектуальній та іншій підготовленості шляхом проведення спортивних змагань та відповідної підготовки до них. Сучасний спорт має такі напрямки: дитячий спорт, дитячо-юнацький спорт, резервний спорт, спорт вищих досягнень, професійний спорт, спорт ветеранів, олімпійський спорт, неолімпійський спорт, спорт інвалідів тощо [2]. Особливе місце в Україні та світі займає один з найяскравіших видів спорту – кікбоксинг, який стрімко розвивається та вже має статус Олімпійського виду спорту.

На сьогодні, у сучасному спорті спостерігається стрімке зростання рівня конкуренції, що вимагає від спортсменів безперервного вдосконалення та розвитку. Це особливо стосується таких інтенсивних і динамічних видів, як кікбоксинг, де високий рівень фізичної, технічної та психологічної підготовки є вирішальними для досягнення успіху. Окрім цього, важливим фактором є здатність спортсмена адаптуватись до змін умов змагань, мати високу стійкість до стресу та контролювати свої емоції. Усе це зумовлює потребу в новітніх підходах до тренувального процесу, що сприяють комплексному розвитку кікбоксерів.

Останніми роками спортивні єдиноборства активно розвиваються та привертають значну увагу дослідників, а також стають одними з найпопулярніших видів спорту. До східних бойових мистецтв належить і

кікбоксинг - контактний вид спорту, де швидкість і сила спортсмена істотно впливають на успіх у змагальних поєдинках. В Україні кікбоксинг почав набувати популярності наприкінці 80-х років ХХ століття. Нині у країні працює понад двадцять клубів кікбоксингу, які підготовлюють спортсменів для участі в міжнародних турнірах, чемпіонатах Європи та світу.

Кікбоксинг як вид спорту має глибоке історичне коріння, що сягає традиційних бойових мистецтв Сходу, таких як японське карате, тайський бокс (муай-тай) та інші види єдиноборств. У другій половині ХХ століття виникла потреба у створенні нового спортивного напрямку, який об'єднав би різні техніки ударів руками і ногами, використовуючи методи як східних, так і західних бойових мистецтв. Так, у 1960-х роках у США та Японії почав розвиватися кікбоксинг як самостійний вид спорту. Офіційно вважається, що засновником кікбоксингу є японський майстер бойових мистецтв Осаму Ногучі, який намагався поєднати техніки муай-таю з техніками карате, щоб розширити можливості спортсменів і створити новий, універсальний стиль бою.

На кінець 1970-х років кікбоксинг отримав визнання як самостійний вид спорту і почав активно поширюватися у країнах Європи та Північної Америки. В Україні кікбоксинг почав розвиватися на початку 1990-х років після здобуття незалежності, коли країна стала відкритішою до впровадження нових видів спорту та методів підготовки. Наукові дослідження в галузі кікбоксингу в Україні почали активно з'являтися з кінця 1990-х років, і на сьогодні цей вид спорту набув широкої популярності серед молоді.

Кікбоксинг (від англ. «kick» - удар ногою і «boxing» - бокс) – це контактний вид спорту, який об'єднує ударну техніку рук і ніг, запозичену з карате, боксу, тайського боксу, а також інших бойових мистецтв. Кікбоксинг бере свій початок у США, де наприкінці 1960-х — початку 1970-х років почали проводити змагання у повний контакт. Приблизно в цей же період з'явився і сам термін "кікбоксинг", який пов'язують з ім'ям відомого чемпіона Чака Норріса. На момент виникнення кікбоксингу в Америці вже існувало чимало шкіл східних бойових мистецтв, таких як карате, тхеквондо, ушу та інші. Однак правила змагань у цих бойових мистецтвах були різними, тому виникла ідея організувати поєдинки, де могли б змагатися представники різних стилів, що отримало назву "фулл-контакт карате". Перший офіційний турнір такого формату відбувся у 1974 році, після чого змагання стали регулярними і в США, і за кордоном.

У Японії кікбоксинг швидко набув популярності, і вже до 1976 року в країні було зареєстровано близько 6 тисяч активних спортсменів. Поступово сформувались три ключові організації: Всеяпонська асоціація кікбоксингу (АКБА), Всесвітня асоціація кікбоксингу (WKBA) і Ліга кікбоксингу "Какутоги". У 1977 році АКБА і WKA почали співпрацю, прагнучи популяризувати кікбоксинг на міжнародному рівні. У 1980-х роках ця організація отримала назву Всесвітньої організації аматорського кікбоксингу (WAKO), яка в подальшому домагалась визнання цього виду спорту олімпійським. На Генеральній асамблеї міжнародних спортивних федерацій (GAISF) у 2006 році WAKO була офіційно прийнята до складу GAISF, що стало важливим кроком у розвитку кікбоксингу.

Перша організація кікбоксингу в Україні з'явилася у 1989 році в Києві, а в 1990 році цей вид спорту отримав офіційне визнання. У 1993 році збірна України дебютувала на чемпіонаті світу, виступаючи у двох міжнародних версіях IAKSA і WAKO. Зараз WAKO об'єднує понад 95 країн, що охоплюють усі континенти. Кікбоксинг, який виник з практики "американського карате" у 1970-х, швидко набув популярності серед молоді та продовжує залишатись одним із поширених бойових мистецтв у світі.

Основна мета кікбоксингу полягає в здобутті перемоги над суперником шляхом точних ударів, технічної майстерності та стратегічного мислення. Кікбоксинг також включає у себе різноманітні стилі бою та види змагань, серед яких лайт-контакт, фул-контакт, лоу-кік та інші. Одним із новітніх видів кікбоксингу є ВАКО. Як справедливо зазначають науковці, саме кікбоксинг є світовим лідером у рамках бойових мистецтв [3].

Відомі зарубіжні вчені, такі як Джон Карлсон і Джордж Каріадіс, у своїх дослідженнях підкреслюють важливість кікбоксингу як засобу всебічного фізичного розвитку та самозахисту. Українські вчені акцентують увагу на важливості цього виду спорту для молоді, оскільки він сприяє формуванню витривалості, сили, швидкості та координації. На думку цих дослідників, кікбоксинг має не тільки спортивне, а й виховне значення, оскільки розвиває у молодих людей дисципліну, самоконтроль, почуття відповідальності та впевненості у власних силах [4].

Згідно з новітніми міжнародними соціологічними дослідженнями, кікбоксинг разом з іншими бойовими мистецтвами займає важливе місце серед пріоритетів і потреб молоді шкільного та студентського віку у сфері фізичної культури. Аналіз науково-методичної літератури підтверджує, що кікбоксинг застосовується в системі фізичного виховання студентів. Фахівці вказують, що регулярні заняття кікбоксингом позитивно впливають на аеробні й анаеробні показники юних спортсменів, підвищують м'язову силу, швидкість і гнучкість. Такі результати дають підстави вважати, що вправи з кікбоксингу сприяють зміцненню здоров'я і можуть бути ефективним інструментом покращення фізичного стану молоді.

У сучасних умовах кікбоксинг набуває все більшої популярності, оскільки він є не лише спортивним, а й ефективним засобом самозахисту. Особливо важливим є розвиток кікбоксингу серед молоді, адже цей вид спорту сприяє формуванню фізично та психологічно стійких особистостей, здатних захищати себе та своїх близьких. Кікбоксинг, окрім фізичних навичок, виховує у молоді такі цінні риси характеру, як сміливість, наполегливість, стійкість та здатність до швидкого прийняття рішень у складних ситуаціях.

Дослідження показують, що регулярні заняття кікбоксингом знижують рівень агресії та конфліктності серед підлітків, сприяючи здоровому способу життя. Цей спорт дає можливість молоді самовиразитися, розвивати особисті навички та формувати міцний фізичний стан, що є особливо актуальним у час глобалізації та швидких змін у суспільстві. У багатьох країнах світу, таких як США, Франція, Німеччина та Японія, кікбоксинг активно підтримується на державному рівні, і існують програми розвитку цього виду спорту серед молоді.

Наприклад, у США функціонують спеціалізовані школи кікбоксингу, які пропонують молодим людям не лише фізичну підготовку, а й соціальну підтримку, психологічні тренінги та професійний супровід спортсменів. У європейських країнах кікбоксинг розглядається як ефективний метод інтеграції молоді у здоровий спосіб життя та попередження злочинності серед підлітків. Україна також починає активно впроваджувати досвід зарубіжних країн, організовуючи секції кікбоксингу у спортивних школах, клубах і дитячо-юнацьких спортивних організаціях. Проте, існує потреба у державній підтримці, розширенні тренерських кадрів та науково-методичних підходів, що дозволить забезпечити якісну підготовку молодих кікбоксерів. Сучасні дослідження, такі як роботи Михайла Гладкого та Вадима Слюсаря, підкреслюють важливість інтеграції новітніх технологій у тренувальний процес, що дозволяє підвищити конкурентоспроможність українських спортсменів на міжнародному рівні.

Отже, кікбоксинг є важливим видом спорту, який об'єднує бойові мистецтва, фізичний розвиток, психологічну стійкість та особистісне самовдосконалення. Історичний розвиток кікбоксингу, його багатогранність та універсальність сприяють популярності цього виду спорту серед молоді. Зарубіжний досвід підтверджує перспективність та ефективність кікбоксингу як способу фізичного і морального виховання молодих людей. Для України впровадження комплексних програм підготовки та інтеграція нових технологій у тренувальний процес є необхідними кроками для розвитку даного виду спорту на національному рівні та підвищення конкурентоспроможності українських спортсменів.

Список використаних джерел

1. Гуцул Н., Сосновський Д. Розвиток кікбоксингу на міжнародній арені та досягнення українських спортсменів-кікбоксерів. Молода спортивна наука України. 2015. Т.1. С. 65-69.
2. Костюкевич В.М. Теорія та методика тренування спортсменів високої кваліфікації : навч. посібн. Вінниця: «Планер», 2007. 273 с.
3. Орел І. О., Гамма, Т. В., Гірак А. М., Ногас А. О., Гуцман С. В. Розвиток кукбоксингу вако як олімпійського виду спорту. *Rehabilitation and Recreation*, (9), 193–199. <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2021.9.26>
4. Лапшина Г.Г., Гуцул Н.З., Котельник А.М.,Рихаль В.І. Основні підходи до урахування індивідуальних особливостей в підготовці кваліфікованих спортсменів з кікбоксингу. Вісник Запорізького національного університету: зб. наук. статей. Фізичне виховання та спорт. Запоріжжя: Запорізький національ-ний університет, 2018. № 2. С. 96–105.
5. Vysochina N., Romoldanova I., Kuznetsova O. Mental properties' formation of the personality of athletes specializing in taekwondo. 2022. № 1(23). С. 82-91. DOI:10.15391/ed.2022-1.08.

РОЗДІЛ 4. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ЖІНОК У ГРУПАХ ВЗАЄМОПІДТРИМКИ

*Ельміра Бухонська, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.М. Блашкова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

ON THE FORMATION OF WOMEN'S PSYCHOLOGICAL RESILIENCE IN MUTUAL SUPPORT GROUPS

Elmira Bukhonska, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. В статті розкрито підходи до розуміння психологічної стійкості. Проаналізовано предикатори психологічної стійкості вимушено переселених осіб. Висвітлено особливості психологічної стійкості жінок в умовах війни.

Ключові слова: психологічна стійкість, вимушено переселені особи

Abstract. The article describes approaches to understanding psychological resilience. Predictors of psychological resilience of internally displaced persons are analyzed. The peculiarities of psychological resilience of women in war conditions are highlighted.

Keywords: psychological resilience, internally displaced persons

Наприкінці лютого 2022 року багато українців зіштовхнулись з реаліями війни, до яких ні фізично ні психологічно вони не були готові. Внаслідок війни значна кількість жінок була змушена залишити місця свого проживання, переселятися у чуже для них середовище.

Багато жінок знаходяться у стані посттравматичного стресу, що проявляється у збільшенні агресивності та погіршенні відносин з іншими людьми. Погіршення емоційного стану людини, та тим більше, коли це наслідок екстремальної ситуації є великою проблемою. Надмірний прояв агресії, пригніченість, тривога, апатія заважають людині зберігати добрі відносини з членами власної родини, що також страждають від перенесеного стресу, знайомитися та спілкуватися з людьми, що проживають на тій місцевості, куди переїхав постраждалий, з новими людьми на новій роботі тощо

У психологічному словнику поняття «стійкий» розуміється як характеристика індивіда, поведінка якого вирізняється надійністю та послідовністю. Йому протиставляється поняття «нестійкий», яке має кілька значень у психології [12]: індивід, що демонструє безладні і непередбачувані

моделі поведінки та настрої; індивід, схильний демонструвати невротичні, психотичні чи навіть небезпечні інших моделі поведінки.

Психологічна стійкість особистості завжди була у центрі уваги вчених, оскільки збереження даної особистісної якості є гарантом успішного саморозвитку та адаптації в мінливому навколишньому середовищі.

У гештальтпсихології (К. Левін, Ф. Хоппе), розглядається стійкість особистості з погляду побудови цілей. Дане цілепокладання може виступати як ситуативним, так і глобальним. Отже, людина з певними життєвими прагненнями та цілями, рухається з упевненістю і не витрачає власні сили на тимчасові та ситуаційні труднощі [2].

Гуманістична психологія, представниками якого є Е. Берн, К. Роджерс психологічна стійкість розглядається у межах своєї Я-концепції. Відповідно до цієї теорії існує реальне Я і ідеальне Я. Упродовж життя людина рухається та розвивається в результаті прагнення до свого ідеального образу, при цьому набуваючи нового досвіду та знання. Даний напрямок доводить думку про те, що психологічна стійкість в основному залежить від успішності особистості у своєму розвитку, впевненості у власних силах. Крім того, в процесі життя формується комплекс захисних механізмів та способів подолання труднощів, що дає можливість долати внутрішній дискомфорт [5].

У вітчизняній психології питання психологічної стійкості особистості розглядається з погляду діяльності нервової системи, фізіологічних особливостей кожної людини, а також досліджуються несвідомі та свідомі прояви нервової системи [4].

А. Masten визначає стійкість як характеристику особистості, яка проявляється у ступені опірності стресовим навантаженням, що зближує цю категорію з поняттям стресостійкості [8]. М. Ungar та Е. Werner уточнюють, що психологічна стійкість служить особливим маркером комплексної здатності протистояти раптово виниклим негативним, психотравмуючим обставинам [10].

У спробі систематизувати уявлення різних авторів про конструкт психологічної стійкості J. Neill виділив основні ключові слова, що визначають тематику відповідних науково-дослідних робіт [9]: адаптивне подолання; емоційний інтелект; витривалість; «вивчений» оптимізм; «засвоєна» винахідливість; самовідновлення особистості.

А. Zautra, J. Hall та К. Murray уточнюють, що стійкість як позитивний результат подолання складної життєвої ситуації можна спостерігати переважно у тих індивідів, які здатні активно взаємодіяти з навколишнім середовищем та активувати власні ресурси, необхідні для підвищення суб'єктивного благополуччя та захисту від факторів ризику [11].

Під стійкістю розуміється здатність протистояти труднощам, зберігати віру у себе в ситуаціях фрустрації, постійний, досить високий рівень настрою. При цьому стійкість передбачає сукупність процесів адаптації особистості до навколишніх умов і водночас стабільність реалізації її функцій [3].

На думку В. Нечипоренко, В. Литкіна та А. Сеніченко, структурними компонентами психологічної стійкості виступають емоційний, вольовий та інтелектуальний [2]. Залежно від характеру здійснюваної суб'єктом діяльності та

зовнішніх причин, дані компоненти можуть займати різні «рангові місця».

Чинники психологічної стійкості [3]:

1. Біологічний – потенційні можливості організму, зокрема – нервової системи (сила, рухливість, врівноваженість процесів нервової системи).

2. Психічний – можливості психіки (пізнавальні, емоційні та вольові психічні процеси).

3. Соціальний – здатність суб'єкта діяльності зберігати суспільно корисну працездатність.

Події, що відбуваються в Україні, демонструють важливість і цінність ролі людей у соціальних та історичних змінах. Сьогодні потреба в психологічній підтримці як окремих людей, так і соціальних груп в цілому є беззаперечною, а українська держава перебуває в досить складній ситуації. Вимушене переміщення є екстремальною або, принаймні, кризовою ситуацією. Як і інші кризові ситуації, вимушена міграція глибоко і часто незворотно трансформує внутрішню структуру особистості мігранта (цінності, моделі поведінки, мотивації, цілі тощо) [6].

На жаль, *вимушене переселення* – це складна життєва ситуація, психологічно травмована історією міграції та обставинами нового соціокультурного середовища, що ставить унікальні вимоги до адаптації особистості.

Як зазначає науковець Л. П'янківська оселившись у новому середовищі та розпочавши нове життя, внутрішньо переміщені особи зовсім по-іншому ставляться до себе, свого внутрішнього життя та навколишнього світу. Їх поведінка характеризується підвищеною збудливістю та агресивною реакцією на подразники. Вони страждають від безсоння і часткової втрати пам'яті, мають труднощі в спілкуванні. У соціально-психологічному плані ВПО усвідомлюють свої труднощі, коли вони не можуть знайти роботу за фахом, позбавлені можливості отримати освіту та професійну підготовку, а їхні життєві плани опиняються під загрозою [7].

Згідно з численними гендерними теоріями внаслідок того, що жінки та чоловіки мають різну реакцію – жінкам притаманна гарна навченість, виховність, розвинена конформність, а у чоловіків такі природні навички як – винахідливість, кмітливість, пошук.

Оскільки гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що розвиток психологічної стійкості жінок-переселенок доцільно здійснювати з використанням груп взаємопідтримки, що є ефективним засобом набуття ними психологічної стійкості в умовах воєнного стану. було здійснено спробу психодіагностики жінок на виявлення у них рівня психологічної стійкості.

Враховуючи вищезазначене був обраний діагностичний інструментарій для дослідження: опитувальник життєстійкості (С. Мадді), «Толерантність до невизначеності» Д. Маклейна, методика «Діагностика типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища», проєктивна методика М. Люшера «Колірний тест». Для підтвердження або спростування даної гіпотези нами було продіагностовано 50 осіб – вихідці південних та східних областей України, що мають офіційний статус ВПО (внутрішньо переміщена особа). Вік

досліджуваних 19-55 років з переважанням у вибірці респондентів жіночої статі (26 жінок та 24 чоловіків).

Результати жіночої частини вибірки отримані в ході тестування за методикою життєстійкості С. Мадді проілюстровані на рис.1

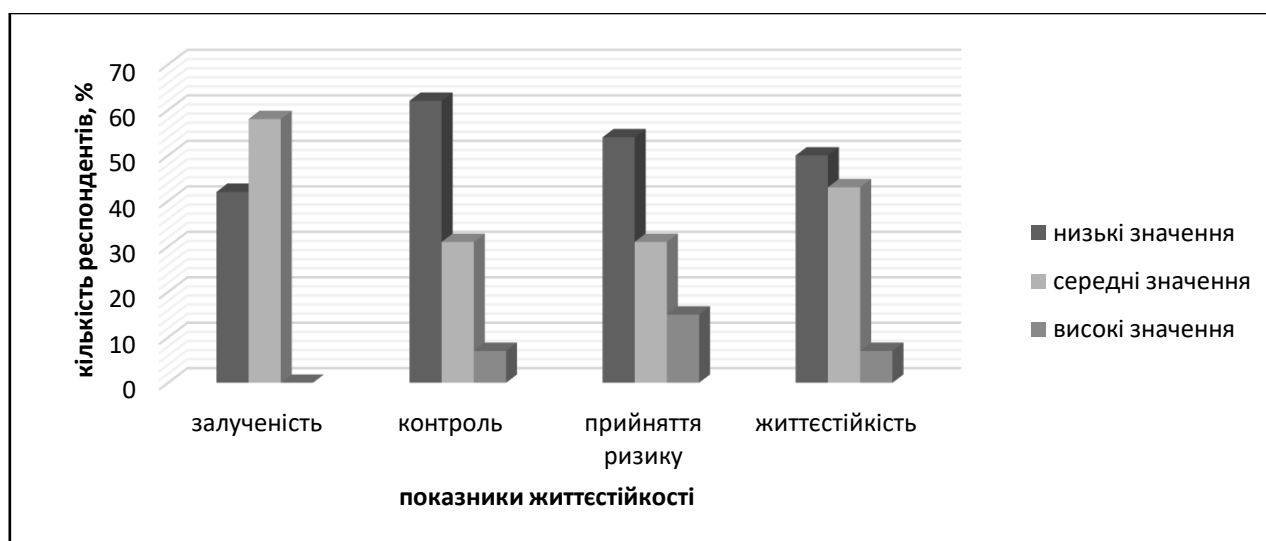


Рис. 1. Результати жіночої частини вибірки отримані в ході тестування за методикою життєстійкості С. Мадді

З діаграм, що їх вміщено на рисунку 1 видно, що 58% жінок мають середній рівень залученості. З зазначеного можна зробити висновок, що їхнє відчуття необхідності в певній діяльності залежить від обставин, які їй діяльності передують. З іншого боку, 42% респонденток мають низький рівень залученості, тобто для них характерне відчуття відторгнення, відчуття себе «поза» життям. Для 62% респонденток елемент життєстійкості, який пов'язаний з контролем, є низьким. Це значить, що зазначені респондентки відчують себе безсилими і нездатними обирати власну діяльність та шляхи розвитку.

Лише 8% респондентів відчують, що контролюють своє життя і не залежать від інших. 54% жінок визнали, що у стані стресу неохоче йдуть на ризиковані дії, не знаючи наперед своїх шансів на успіх; 23% респонденток можуть піти на ризиковані дії, щоб отримати досвід; 23% жінок у стані стресу вважають, що можуть піти на ризиковані дії, щоб отримати досвід; 50% опитаних жінок не знають, як ефективно протистояти напрузі в стресових ситуаціях. 42% респонденток регулярно контролюють себе та обирають продуктивні копінг-стратегії залежно від інтенсивності стресогенного фактору. Крім того, лише 8% комфортно себе почувають в будь-яких обставинах.

Для ширшого вивчення толерантності до невизначеності та супутніх ознак досліджуваних було проведено методику «Шкала толерантності до невизначеності» Д. Маклейна (MSTAT-1). На рис.2. зображено відсоткове співвідношення високих, середніх та низьких показників толерантності до невизначеності жінок.

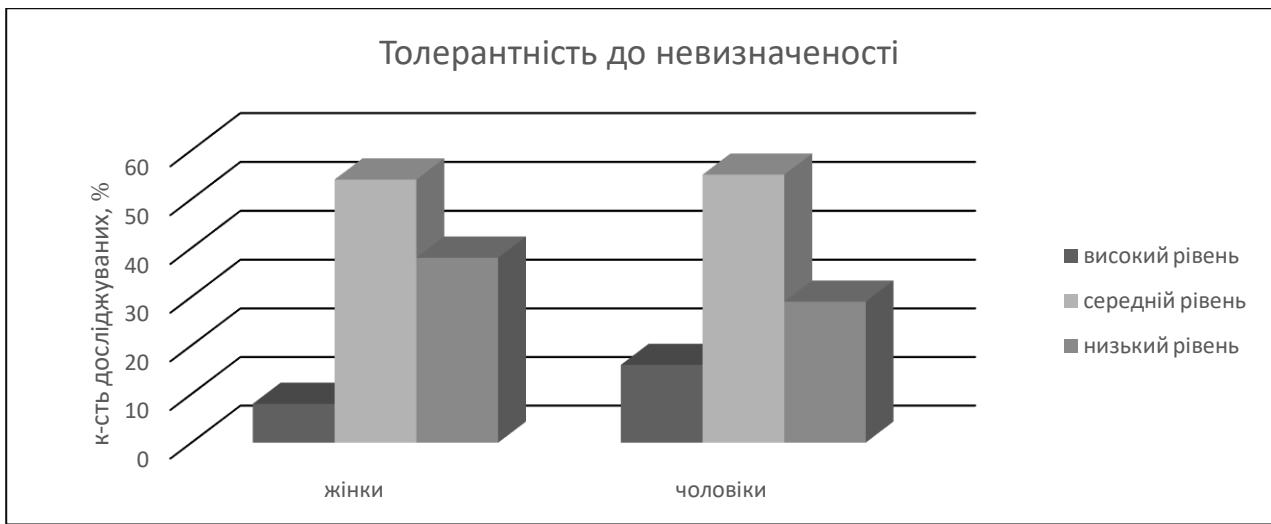


Рис. 2. Відсоткове співвідношення високих, середніх та низьких показників толерантності до невизначеності жінок.

Отримані дані демонструють значну перевагу в кількості досліджуваних, що мають середній рівень толерантності до невизначеності, що свідчить про ситуативність оцінювання ситуацій невизначеності як позитивних, помірну потребу в категоризації та стабільності. Виходячи з отриманих даних також можна сказати що 38% жінок мають низький рівень толерантності до невизначеності. Це говорить про те, що вони мають труднощі з прийняттям неоднозначних складних ситуацій, схильні спрощувати дійсність до «чорно-білого», остерігаються ситуацій невизначеності. Лише 8% жінок продемонстрували високий рівень толерантності до невизначеності, що проявляється у багатовимірному погляді на життя, готовності діяти в ситуаціях невизначеності, не сприйняті діяти за готовими шаблонами

Для того, щоб більш детально проаналізувати толерантність до невизначеності досліджуваних було проаналізовано рівень вираженості кожної із субшкал. Рівень вираженості «ставлення до новизни» зображено на рис.3

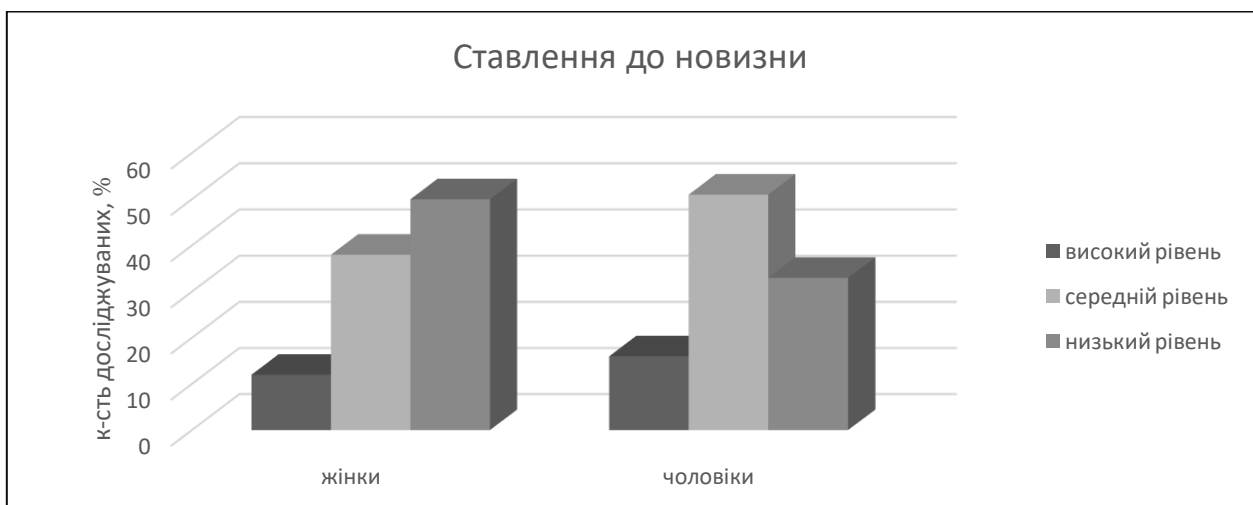


Рис.3. Відсоткове співвідношення компоненту толерантності «ставлення до новизни» у чоловічій та жіночій вибірці.

За першим показником високий рівень вираженості притаманний лише 12% жінкам, тобто такі люди абсолютно спокійно відносяться до ситуацій які суттєво відрізняються від їх попереднього досвіду. А от низький рівень є у 50% жінок, свідчить про можливість уникнення якісно нових ситуацій, якщо у людини є така можливість, також такі ситуації можуть у них викликати дискомфорт, тривожність, неможливість адекватно сприймати певну ситуацію.

Рівень вираженості «ставлення до складних задач» зображено на рис 4. За показником «ставлення до складних завдань» маємо наступний рівневий розподіл: жінок що мають високий рівень – 46%, тобто вони адекватно ставляться до складних ситуацій, вони можуть виважено оцінити становище та перейти безпосередньо до дій. Середній рівень притаманний 54% жінок, в більшості випадків відповідна реакція на важке завдання тут залежить саме від його складності і чим вище тим сприйняття є більш інтолерантним. Жінок з низьким рівнем не виявлено.

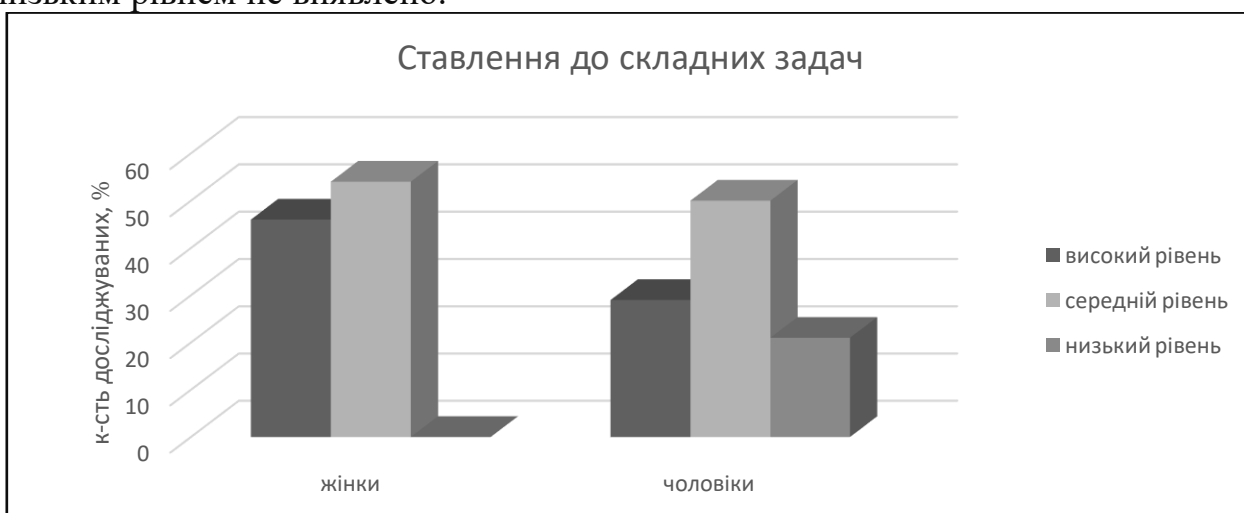


Рис.4. Відсоткове співвідношення компоненту толерантності «Ставлення до складних задач» у чоловічій та жіночій вибірці

Результати досліджуваних за субшкалою «ставлення до невизначеності» проілюстровані на рис.5.

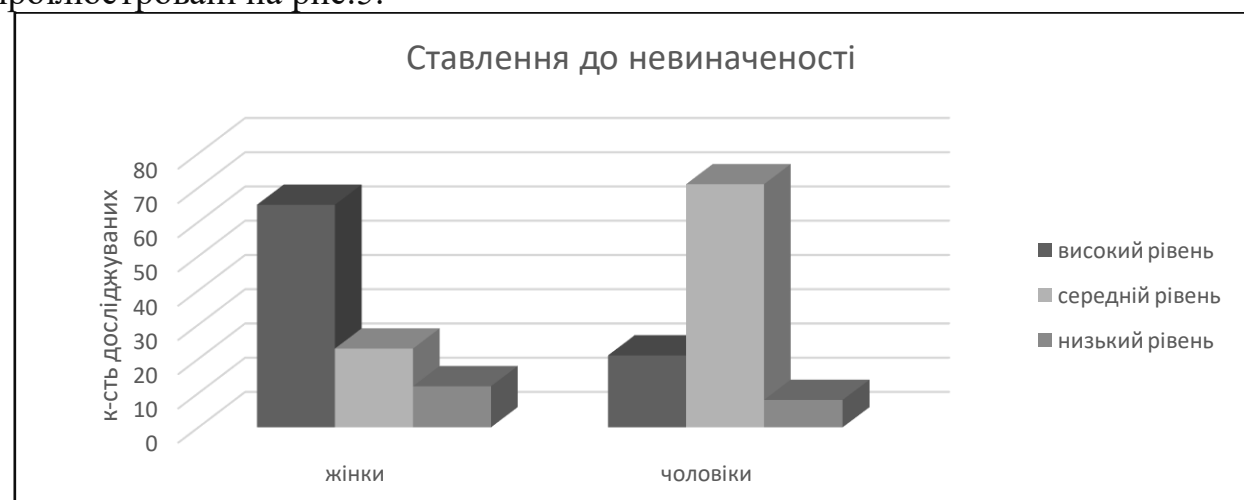


Рис.5. Відсоткове співвідношення компоненту толерантності «Ставлення до невизначеності» у чоловічій та жіночій вибірці.

Відповідно із шкалою «ставлення до невизначеності», людям із низьким рівнем, у нашому випадку 65% жінок притаманно уникнення невизначеності, з високим рівнем виявлено лише 12% опитаних жінок, тобто їм притамане гармонійне функціонування у ситуаціях невизначеності і середній рівень – (23% жінок) притаманний людям, що в більшості залежать від ситуацій і супутніх ознак цієї невизначеності.

Результати досліджуваних за методикою «Діагностика типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища» проілюстровані на рис.6.

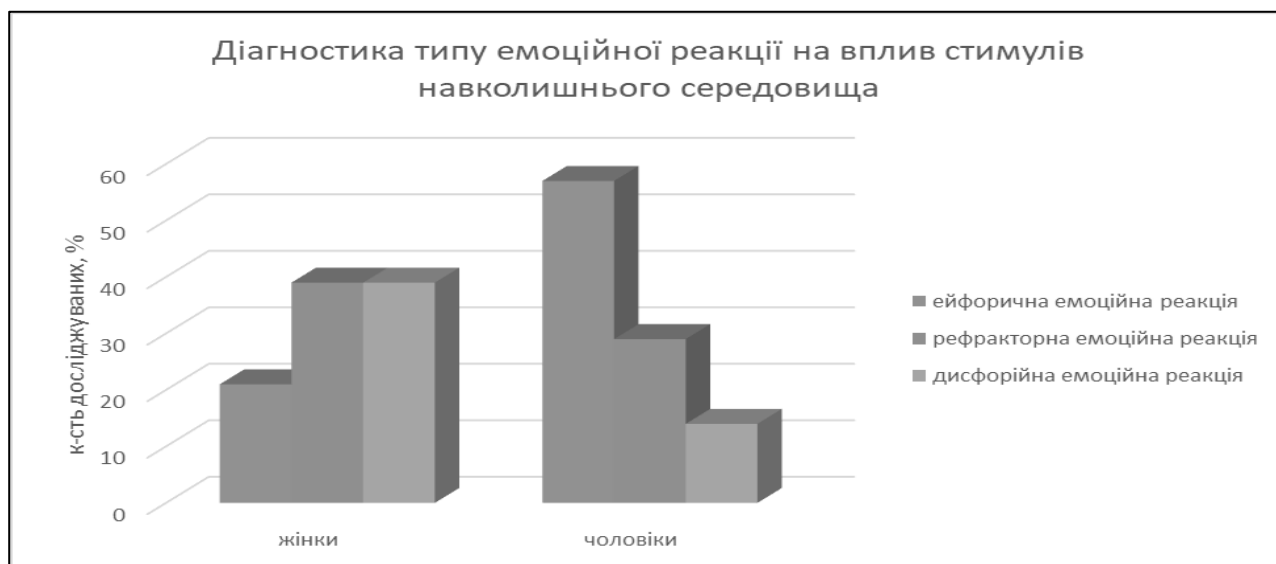


Рис.6 Розподіл вираженості емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища у досліджуваній вибірці

З рис.6 помітно, що в 22% жінок виражена ейфорична емоційна реакція. Згідно з цією формулою енергетика впливів (позитивних, нейтральних або негативних) перетворюється, як правило, в позитивні психічні стани і вчинки індивіда, спрямовані на діяльність, на оточуючих. Респонденти у яких переважає ейфорична емоційна реакція з гумором ставляться до дрібних неприємностей. Спосіб їхнього життя – конструктивна творча активність, пошуки нових вражень, зважена ризиковість. У спілкуванні у них переважає партнерство, дружня взаємодія, прагнення до колективних форм діяльності, лідерства, яке досягається за рахунок віддачі досвіду і знань, прояву ініціативи, готовності надати допомогу і підтримку партнерам.

39% респондентів-жінок мають виражену рефракторну емоційну активність – це стан гальмування активності, що настає після порушення. Енергетичний заряд (позитивний, нейтральний або негативний за характером впливу) зазвичай звертається на самого індивіда і блокує або загальмовує його поведінку або деякі психічні прояви. Згідно з цією реакцією людина зациклюється на дрібниці життя, пасивно відпочиває після розумового стомлення. Такі респонденти ведуть розмірений спосіб життя, вони обережні у своїх вчинках і рішеннях, що приймаються.

Отримуючи енергію ззовні, індивід починає «ганяти» її всередині себе: фантазувати, роздумувати про побачене, почуте. Даним респондентам

характерне застрягання на афективних станах, іпохондрії, вони дозволяють себе переконати або піддаються впливу оточуючих. Їм властиве закритість почуттів, що виражається в недовірливості, підозрливості, небажанні показати свої переживання та ставлення до подій або партнерам).

Решта респондентів (39% жінок) характеризуються дисфорійною емоційною реакцією на вплив стимулів навколишнього середовища. Згідно з цією реакцією енергетичні припливи (негативні, нейтральні або позитивні) закономірно виливаються в негативні поведінкові акти і психічні стани, спрямовані на навколишнє середовище. Носій цієї формули драматизує життєві дрібниці; стомившись, стає роздратованим і непривітним, мстить кривдникові. Дисфоричність може проявлятися в тому, що багато позитивних стимулів викликають у індивіда негативні реакції: хороша порада їх дратує, дружня участь обурює, комплімент викликає протест. Респондентам властива деструктивна активність, тобто прагнення руйнувати, бунтувати, чинити опір чи в більш м'якій формі – бажання багато чого змінювати до гіршого і менш досконалого, опірність корисним засадам, виправданого порядку, авантюризм як форма прояву натури. Вони здатні до безперешкодного прояву негативних та деструктивних почуттів, серед яких злість, ненависть, заздрість, агресивність, ворожість.

Результати досліджуваних за методикою М. Люшера проілюстровані на рис.7, де було відображено енергетичний баланс респондентів.

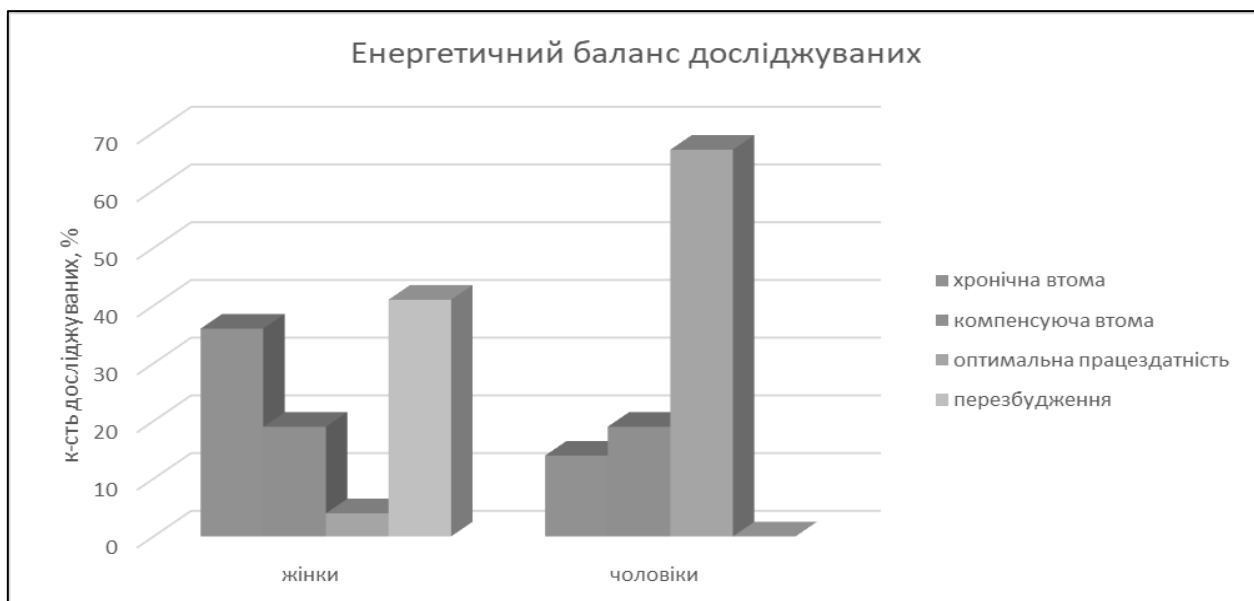


Рис.7 Енергетичний баланс досліджуваних

Відповідно ключа до методики в жінок переважають високі та низькі показники значення вегетативного коефіцієнта. 39% жінок відчувають хронічну перевтому, виснаження, низьку працездатність. А для 36% жінок характерне перезбудження, вони працюють на межі своїх можливостей, що призводить до швидкого виснаження.

Для покращення психологічної стійкості, досліджуваним жінкам було запропоновано організувати групу взаємопідтримки під керівництвом експериментатора. Встановлення ефективності груп взаємопідтримки як засобу

набуття психологічної стійкості жінок в умовах воєнного стану висвітлено в наступному розділі. Дослідники зазначають, що взаємна допомога стає реальністю, коли люди, перед якими стоять спільні проблеми чи завдання, об'єднуються для взаємної підтримки та конструктивних дій у їх вирішенні.

Подібна допомога зазвичай базується на власному досвіді членів таких колективів у вирішенні конкретних проблем. Група взаємопідтримки – це колектив людей, об'єднаних спільною життєвою проблемою чи ситуацією. Такою може бути хронічне захворювання чи залежність, пережита учасниками особиста драма, а може ситуація неприйняття суспільством і потреба обстоювати свої права.

Комунікація у групі побудована таким чином, що фасилітатор та учасники не дають порад, перелік питань один до одного також обмежений. Усі висловлюються у вигляді монологу. Роль фасилітатора полягає в тому, щоб стежити за дотриманням правил групи та проявляти активність у темі для обговорення. Взаємодія може змінюватися в тому випадку, коли один із учасників запитує зворотний зв'язок.

Групи взаємопідтримки мають дуже багато спільного з групами підтримки (наприклад, схожість переваг та обмежень). Переваги груп підтримки та взаємопідтримки полягають у наступному [1]: група дає учасникам можливість побачити себе та свої проблеми з різних точок зору; дозволяє отримати унікальні соціальні навички (наприклад, навчитися відверто говорити про свою проблему); спілкування всередині групи дає можливість відчувати єдність із людьми, які опинилися у подібній ситуації, чого не можна досягти індивідуальними способами роботи.

Отже, отримані результати свідчать про те, що жінки, які відчули на собі вплив війни, є менш психологічно стійкими, вони гірше адаптуються в соціумі, їм складно знаходити спільну мову з оточуючими, не мають перспективних цілей на майбутнє, які вони не здатні реалізувати в зв'язку з негативним сприйняттям життя в цілому через пережитий стрес проживання в умовах війни.

Можливості групи взаємопідтримки насамперед обумовлюються розумінням того, що позитивний ефект від участі в груповій роботі може проявитися не відразу. Тільки завдяки власній активній участі в групі позитивні зміни стану особистості та її стосунків із оточуючими стануть з часом відчутними.

Список використаних джерел:

1. Андрушко Я.С. Психокорекція: навч.-метод. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2017. 212 с.
2. Апанович О.О. Теоретико-методологічні особливості психологічної стійкості. URL: <https://ap.uu.edu.ua/article/112>
3. Готич В. О. Структурна модель психологічної стійкості студентів в умовах війни *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 2023. № 1. С. 21-25.
4. Кравцов Д. Психологічна стійкість особистості: напрямки дослідження. 2017. URL: https://univd.edu.ua/general/publishing/konf/25_11_2017/pdf/82.pdf
5. Ляшко Л. Особистісні особливості психологічної стійкості молоді в умовах війни

Psychological Prospects Journal. Вип. 42, 2023. С.82-96. URL: https://www.researchgate.net/publication/376345350_OSOBISTISNI_OSOBLIVOSTI_PSIHOLOGICNOI_STIJKOSTI_MOLODI_V_UMOVAN_VIJNI

6. Педько К.В. Соціально-психологічні особливості вимушених переселенців ВІСНИК. №128, 2015. С. 201-203

7. П'янківська Л. Вплив наслідків війни на психічне здоров'я людини: огляд зарубіжних досліджень *Збірник наукових праць «SCIENTIA»*, 2022. С.79-81.

8. Masten A.S. Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development *Education Canada*. -2009. Vol. 49, №3. P. 28-32.

9. Neill J. What is psychological resilience? URL: <http://wilderdom.com/psychology/resilience/PsychologicalResilience.html>

10. Ungar M. A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*. 2004. Vol. 35, № 3. P. 341-365.

11. Zautra A.J. Resilience: a new definition of health for people and communities. *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press. 2010. P. 69-74

12. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник Харків: Прапор, 2007. 640 с.

ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Наталя Виборнова, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: О. М. Блашкова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

THE INFLUENCE OF MASS MEDIA ON THE FORMATION OF ADOLESCENTS' WORLDVIEW: PSYCHOLOGICAL ASPECT

Nataliia Vybornova, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** У статті здійснено спробу теоретичного аналізу впливу інформаційних джерел, соціальних мереж та ЗМІ на світогляд і емоційний стан підлітків. Розкрито значення підвищення рівня медіаграмотності та формування критичного мислення в осіб підліткового віку.*

***Ключові слова:** інформаційні джерела, соціальні мережі, ЗМІ, медіаграмотність, підлітки*

***Abstract.** The article attempts to theoretically analyze the influence of information sources, social networks and mass media on the worldview and emotional state of adolescents. The importance of raising the level of media literacy and the formation of critical thinking in adolescents is revealed.*

***Keywords:** information sources, social networks, media, media literacy, adolescents.*

Загальним наслідком впливу засобів масової інформації на дітей і підлітків є порушення когнітивних функцій, дистанціювання від реального життя, навчання, обов'язків, інерція в наслідуванні агресивної і антигромадської поведінки героїв ЗМІ, деформація морального розвитку і схильність до

порушення морально-етичних норм. Порушення соціальних контактів, поява інтернет-залежності тощо.

Дослідивши цю тему більш детально, можна зробити більш конкретні висновки. Вплив сцен насильства викликає зміну сприйняття навколишнього світу, зміна ставлення підлітків до насильства як законного способу вирішення конфліктів, дублювання моделей насильницької поведінки, поява десенсибілізуючих реакцій вносить свій вклад [3].

Результатом впливу реклами є те, що реклама стверджує повагу до матеріальних продуктів як повноцінну заміну духовних продуктів і формує думку про те, що споживання і матеріальні блага є кінцевими цілями людського життя. Реклама продуктів харчування негативно впливає на здоров'я, сприяючи збільшенню кількості дітей та підлітків, які страждають ожирінням, створює певні стереотипи (включаючи гендерні) [1; 2].

До наслідків впливу відверто сексуальних сцен можна віднести схильність підлітків до передчасного статевого акту і порушення прийнятих морально-етичних норм, формування спотвореного уявлення про відносини між партнерами, штучне нав'язування певних моделей сексуальної поведінки.

На сучасному етапі розвитку суспільства, розвиток медіасередовища і поширення нових медіатехнологій, значно перевищив здатність людей мислити. На цьому ґрунтується потенційна небезпека ЗМІ. Особливо сильним є вплив ЗМІ на духовне і ментальне життя суспільства, що відбивається на якості соціалізації майбутніх поколінь [7].

Соціалізація під впливом ЗМІ означає, що всі опиняються в проблемній ситуації – і діти, і дорослі, які їх оточують, - коли авторитет і компетентність дорослих слабшають і вони втрачають свою конкурентну перевагу перед силою й авторитетом віртуального світу [7; 8].

Використання медіа, в тому числі соціальних мереж, є одним з найпоширеніших видів проведення вільного часу для дітей та підлітків сьогодні. Соціальні медіа – це будь-який веб-сайт, який забезпечує соціальну взаємодію. Зокрема, це соціальні мережі (наприклад, Facebook, MySpace), ігри та віртуальні світи (Club Penguin, Second Life, The Sims), відеосайти (YouTube) та блоги. Ці ресурси стрімко розвиваються в останні роки, надаючи сучасній молоді можливості для розваг та спілкування [11].

Основні ризики поділяються на такі категорії: спілкування за принципом «рівний-рівному»; «небажаний контент»; «нерозуміння конфіденційності в Інтернеті»; «зовнішній вплив через сторонні рекламні групи». *Кіберпереслідування* – це навмисне використання цифрових медіа для поширення неправдивої, непристойної або небажаної інформації про іншу особу. Це найпоширеніший ризик для всіх молодих людей у мережі «рівний-рівному».

Секстинг можна визначити як «надсилання, отримання та передачу сексуальних повідомлень, фотографій та інших зображень за допомогою цифрових пристроїв, таких як мобільні телефони та комп'ютери». Багато з цих зображень швидко поширюються через мобільні телефони та Інтернет. Це явище поширене серед молоді, і нещодавнє опитування показало, що 20% молодих людей надсилали або публікували свої оголені або напівоголені фотографії чи

відео.

Дослідники запропонували новий феномен під назвою «фейсбучна депресія». Це депресія, яка розвивається, коли діти та підлітки проводять так багато часу на сайтах соціальних мереж, таких як Facebook, що у них починають проявлятися типові симптоми депресії. Бути прийнятим такими ж підлітками, як і він сам, і спілкуватися з іншими підлітками – важлива частина їхнього життя.

Основні ризики, з якими сьогодні стикаються діти та підлітки в Інтернеті, - це ризик бути «видимими для всіх», неналежне використання технологій, відсутність приватності, надмірний обмін інформацією та розміщення недостовірної інформації про себе та інших. Така поведінка загрожує приватності дітей [9].

Водночас, сайти соціальних мереж дають змогу молодим людям виконувати багато важливих завдань у реальному житті в режимі онлайн, наприклад, підтримувати зв'язок із сім'єю та друзями, заводити нові знайомства, обмінюватися фотографіями та ідеями. Використання соціальних мереж також дає молодим людям значні переваги, які впливають на їхню самооцінку і думку про себе, суспільство і світ.

Розширення мережевих зв'язків шляхом пошуку людей з різних соціальних прошарків зі схожими інтересами (це важливий крок для всіх молодих людей, що сприяє повазі, терпимості та цілеспрямованому обговоренню особистих і глобальних проблем) [1].

Також розширюються можливості для навчання. Учні середніх і старших класів використовують соціальні мережі для спільної роботи над домашніми завданнями та груповими проєктами. Наприклад, Facebook та аналогічні додатки соціальних мереж дають змогу учням збиратися поза класом, щоб співпрацювати та ділитися ідеями для завдань. Деякі школи успішно використовують блоги як ресурс, що сприяє вивченню мов, розвитку писемності та творчих здібностей.

Однак через свій юний вік молоді люди можуть зіткнутися з недостовірною інформацією в цих пошукових системах, що вимагає участі батьків. Батьки повинні стежити за тим, щоб їхні діти користувалися надійними інтернет-ресурсами, правильно інтерпретували інформацію та не допускали інформаційного перевантаження. Якщо батьки цікавитимуться тим, якими сайтами користуються їхні діти, вони зможуть не лише виявляти інформацію, а й обговорювати її.

Усі українці нині зазнають впливу великої кількості інформації, обсяг якої не завжди вдається контролювати, диференціювати або свідомо переробляти. Наявність безлічі стресорів, збільшені масштаби інформаційних технологій у сфері комунікацій, що дають змогу миттєво доносити інформацію до більшої аудиторії, і, навпаки, ізоляція людей на окупованих територіях від незалежних ЗМІ призвели до того, що стійкість особистості до інформаційно-психологічних впливів була знижена.

Тому актуальним є вивчення психологічних аспектів впливу інформації на особистість мирних жителів під час воєнних дій.

О Копан та В. Мельник вказують на інформаційно-психологічну війну як засіб маніпулювання свідомістю людини, О. Саєнко визначає механізми

інформаційно-психологічного впливу та умови ведення гібридної війни, Л. Чистокретов та В. Шишко розглядають інформаційно-психологічний вплив як невід'ємну складову інформаційної безпеки. І. Сахалк досліджує стратегії і тактики сугестії в сучасному українському медіа-дискурсі, О. Росінська розглядає психологічно-маніпулятивний вплив ЗМІ в умовах інформаційної війни, а В. Шишко – роль ЗМІ в контексті інформаційної безпеки. Досліджень на цю тему достатньо [3; 4].

Інформаційний вплив традиційно розглядається як соціально-психологічний вплив, оскільки він здійснюється за допомогою психологічних засобів, таких як слова, акценти, паузи, образи та невербальні засоби. Він може бути конструктивним або неконструктивним, ефективним або неефективним, правдивим або неправдивим [8]. На державному рівні, в тому числі у воєнний час, створюються спеціальні організації, центри і навіть інститути, які займаються інформаційно-психологічними технологіями.

Б. Кобильник та А. Гізун вказують на використання в інформаційній війні низки різних методів інформаційно-психологічного впливу. Автори наголошують на агресивному характері такого впливу та його поширенні через засоби масової інформації, що дозволяє вибірково обирати аудиторію, найбільш вразливу до дій агресора [5].

Проаналізувавши заголовки інформаційних повідомлень у ЗМІ, Ю. Опанасенко доходить висновку, що використовується низка прийомів (інформаційне маніпулювання, викривлення інформації, гіперболізація, подання цитат як фактів, що вже відбулися тощо), які в умовах війни негативно впливають на психічний стан людей і «можуть руйнівню впливати на стресостійкість населення, породжуючи плітки, панічні настрої та деморалізуючи суспільство» [9].

Таким чином, незважаючи на значну кількість публікацій про інформаційно-психологічні впливи з різних медіа-ресурсів, сьогодні мало висвітлюються такі впливи в контексті реальних бойових дій, зокрема війни в Україні, яка відбувається тут і зараз. Вивчення психологічного впливу новин про війну на цивільне населення та мирних жителів набуває особливого значення.

Метою даного дослідження є визначення особливостей впливу інформації про військові новини на особистість та психічний стан молоді під час військових дій в Україні. Вплив інформації про військові дії на особистість та психічний стан молоді досліджувався за допомогою онлайн-опитування.

Опитування проводилося серед підлітків, які виїхали з міста Маріуполь та Маріупольського району до міста Дніпра, на базі Центру підтримки ВПО Маріупольського району «Серце сходу» у квітні 2024 року. Серед респондентів діти, які до повномасштабного вторгнення російської федерації на територію України мешкали як в місті, так і в сільській місцевості.

Загалом в опитуванні взяли участь 65 респондентів, 17 хлопців та 48 дівчат віком 15-18 років.

64,6% респондентів обрали телеграми як основний спосіб отримання інформації про війну та бойові дії в Україні. 12,0% респондентів користуються соціальними мережами, а 10,0% - новинними сайтами як джерелами інформації.

Найменше респонденти шукають інформацію про перебіг бойових дій в офіційних джерелах або на телебаченні (1,0% та 1,0% відповідно).

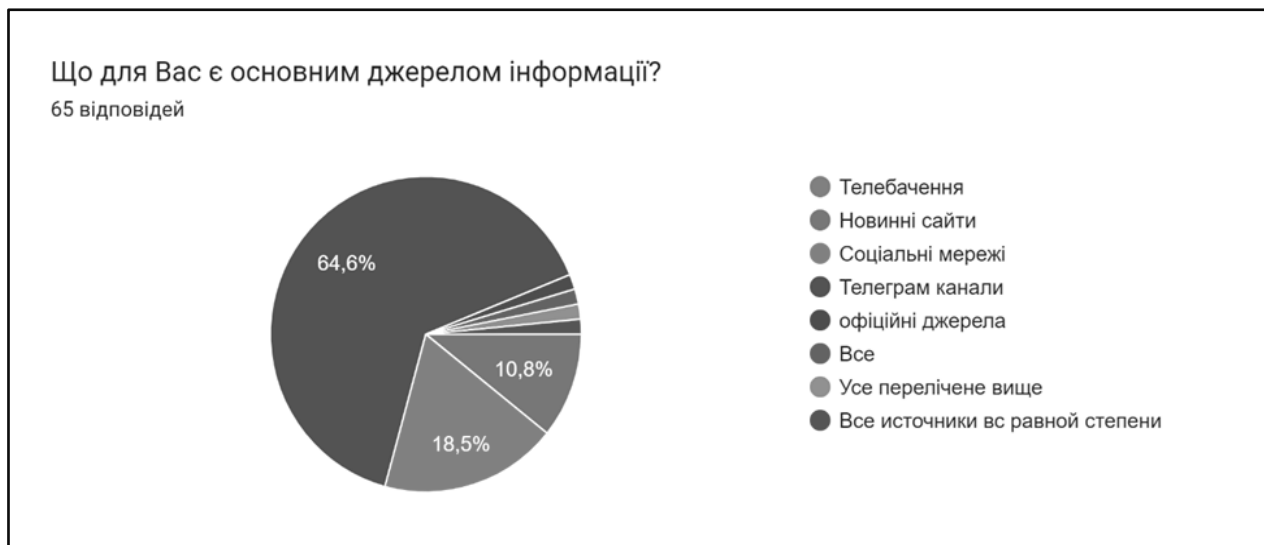


Рис. 1. Джерела отримання інформації

Вибір телеграм-каналів як основного джерела інформації дає, з одного боку, певну свободу у виборі тем і джерел інформації, а з іншого - підвищує рівень впливу серед найбільш емоційних людей, які не критично ставляться до такої інформації.

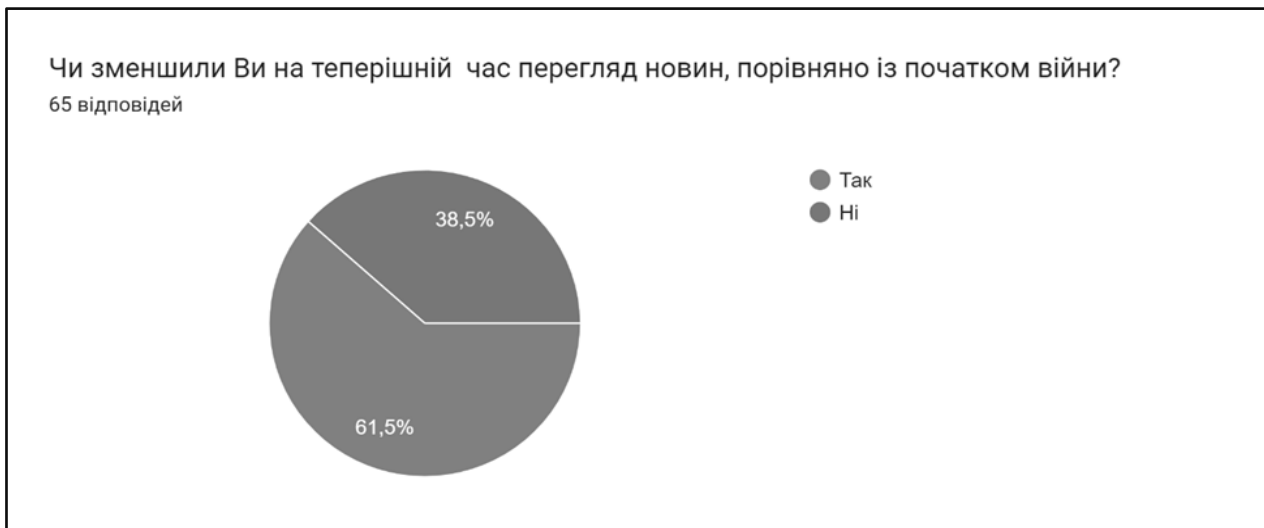


Рис. 2. Зменшення часу на перегляд новин порівняно з початком війни

Результати опитування показують, що частота перегляду військових новин респондентами з початку війни на момент дослідження значно зменшилася. 61,5% респондентів зараз витрачають менше часу на перегляд новин, ніж на початку війни. Проте перегляд інформаційних каналів залишається досить високою. Так, 55,4% респондентів стверджують, що дивляться до трьох годин новин щодня, 33,8% - до однієї години щодня, і 33,8% - до однієї години щодня.

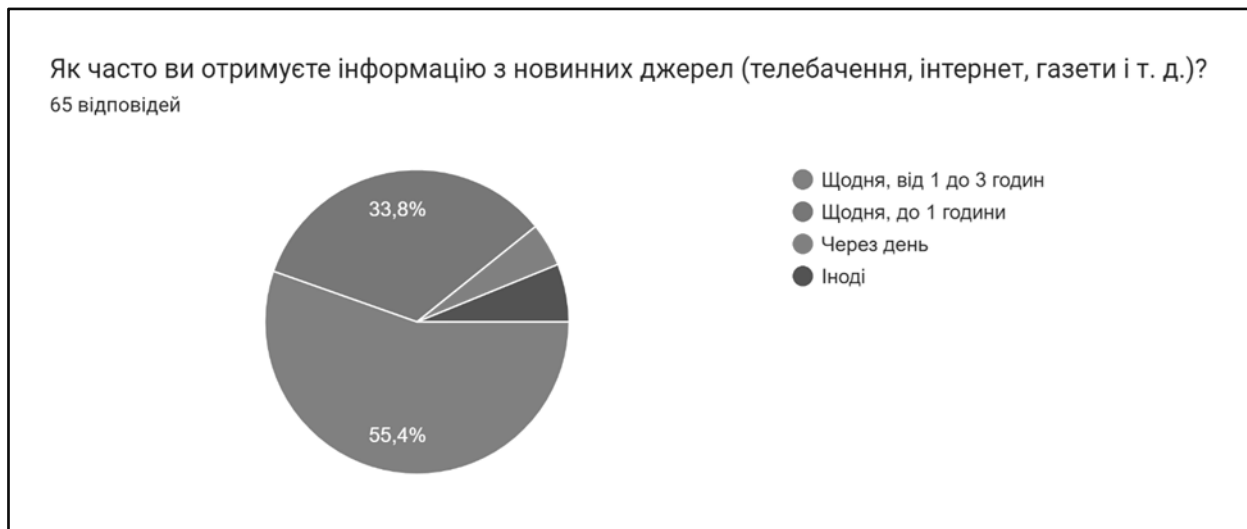


Рис. 3. Частота перегляду новин

95,3% респондентів стверджують, що перегляд новин про війну має на них значний вплив. За даними опитування, новини про війну мають психологічний вплив, переважно на психічний стан, настроїв (55,4%), психічний стан і самопочуття (20,0%) молоді, найменше новини про війну впливають на розумову діяльність та активність (по 7,7%), 4,5% респондентів відповіли, що новини про війну не мають такого впливу.

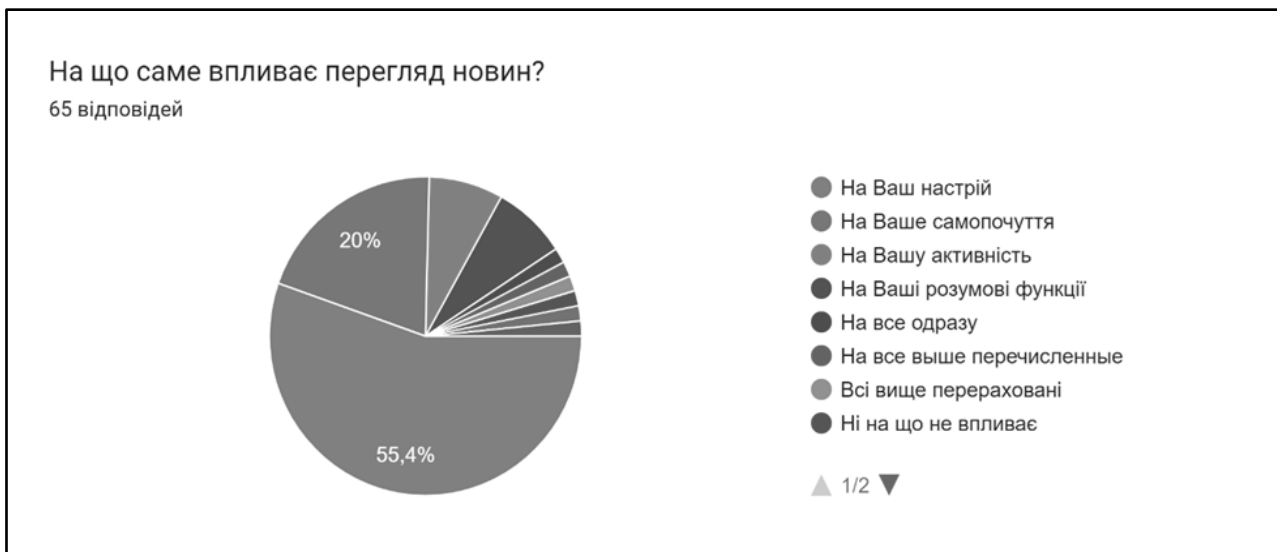


Рис. 4. Психологічний вплив інформаційних джерел

Дійсно, як зазначає А. Марчак, «впровадження інформаційних технологій створює не тільки нові можливості, але й нові проблеми та загрози». У новій інформаційній реальності проявилися раніше прогнозовані негативні ефекти і виникли нові проблеми. «Все більшого значення набувають проблеми маніпулювання свідомістю в кіберпросторі та забруднення інформаційного середовища у зв'язку з викривленням і фільтрацією інформації в пошукових системах і соціальних мережах» [24].

Таке забруднення відбувається шляхом надання інформації, що має яскраво виражений маніпулятивний характер (наприклад, неправдива інформація,

дезінформація, інформація, що поширюється з метою заподіяння шкоди, інформація, що поширюється з метою створення конфліктних ситуацій, інформація, що поширюється з метою формування негативних станів або почуттів, інформація, що поширюється з метою спонукання до деструктивної поведінки тощо).

Також було досліджено психічний стан респондентів після перегляду військових новин. Результати показали, що розгубленість, на яку вказали 62,0% респондентів, була домінуючим душевним станом на початку війни.

Усі респонденти, які взяли участь в опитуванні, зазначили, що стикалися з дезінформацією або фейковими новинами.

Оцінюючи інформацію як фейкову, 38,0% респондентів оцінювали її на основі стилю подачі, 35,0% - на основі некомпетентності подачі, 29,0% - на основі дуже сильного та нав'язливого впливу інформації, 22,0% - на основі помилок або недоліків у змісті, 20,0% - на основі шаблонів або стилю подачі.

Деякі респонденти зосереджували увагу на тому, де була представлена інформація та чи було посилання на джерело інформації, а також намагалися аналізувати та порівнювати інформацію з різних джерел. За словами респондентів, з часом їхні навички розпізнавання дезінформації стали більш досконаліми, і їм стало легше виявляти фейкову інформацію.

Таким чином, підвищення медіаграмотності має стати ключовою компетенцією не лише для молодого покоління, а й для дорослих, людей старшого віку, батьків, вчителів, особливо щодо факторів, які зменшують деструктивний вплив медіа, як продемонстрували наші дослідження.

Цікаво, що 18,5% респондентів вважають себе впливовими в соціальних мережах. Це означає, що вони самі мають вплив на думки інших.

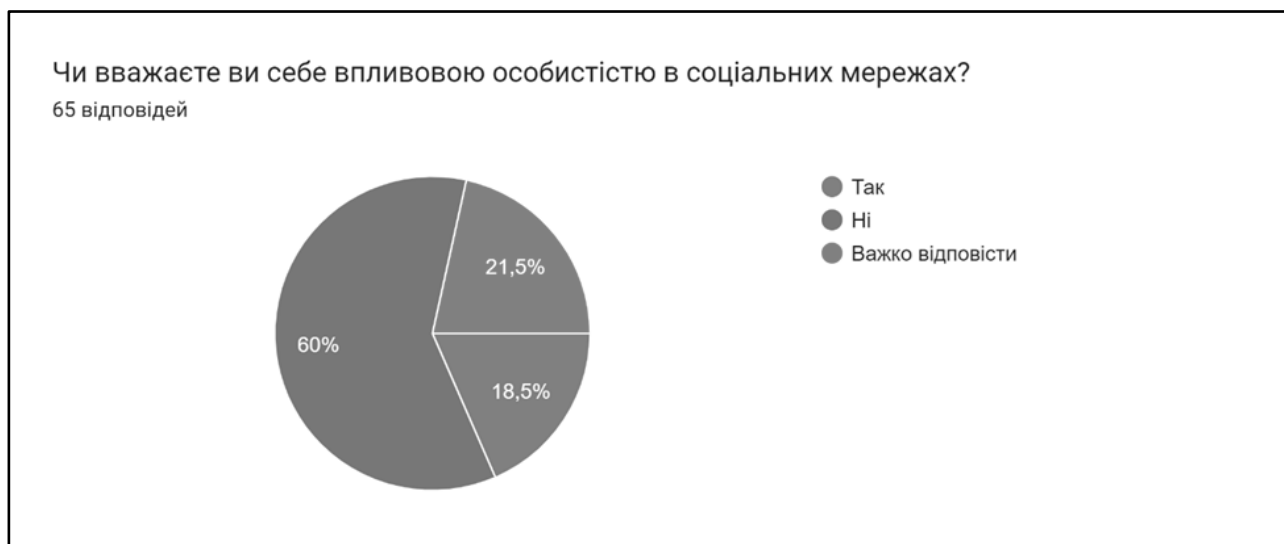


Рис. 5. Оцінювання себе, як впливовою особистістю в соціальних мережах

Дослідження виявило, що інформація про військові дії має значний вплив на психологію цивільного населення. Військові новини впливають на психічний стан, самопочуття, когнітивні процеси та погляди на майбутнє. Соціально-

психологічної адаптації до життя в умовах воєнних дій можна досягти, якщо менше часу приділяти перегляду військових новин, розвивати вміння розпізнавати дезінформацію, розвивати толерантність до невизначеності та відновлювати безперервність життя.

За даними дослідження 38,5% респондентів вважають, що основною метою інформаційної війни є маніпулювання громадською думкою, 29,2% вважають, що інформаційний вплив спрямований на підвищення рівня страху та напруженості, а 23,1% - на посилення соціального конфлікту. Таким чином, за допомогою інформаційних атак ворог намагається посилити внутрішню напруженість і послабити суспільний спротив.



Рис. 6. Наслідки інформаційної війни

Із представлених даних проведеного опитування, можемо зробити висновок про значний вплив ЗМІ та інших джерел інформації на формування деструктивної поведінки підлітків, із можливим підвищенням у них рівня тривожності та підозрілості стосовно оточуючих. А також можемо зазначити, що сформованість на достатньому рівні медіаграмотності та вміння розпізнавати фейкову інформацію є одним із ключових надбань поведінки сучасної особистості, яке убезпечить особистість від впливу негативно забарвленої інформації.

Перспективами подальших досліджень у даному напрямку є розробка практичних рекомендацій, спрямованих на розвиток медіаграмотності, навичок саморегуляції та усвідомленої уваги особистості.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 2007. 373 с.
2. Діденко М., Зелінська О. Інформаційно-психологічний вплив на людей під час війни. *Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса*. 2022. Том 1. № 14. С. 211-214. <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/12102>
3. Зайко Л. Медіаграмотність як елемент захисту аудиторії від маніпуляцій реклами. *Scientific notes Institute of journalism*. 2016. Issue 63. P. 53-57.

4. Кобільник Б., Гізур А. Роль інформаційно-психологічних впливів у інформаційній війні. *Актуальні задачі та досягнення у галузі кібербезпеки: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. (Кропивницький, 23-25 листопада 2016 року). Кропивницький, 2016. С. 28-29.
5. Коваленко А., Шаров С. Розвиток медіаграмотності за допомогою онлайн платформи Prometheus. *Гуманітарний простір науки: досвід та перспективи: матеріали XXIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (2 липня 2019 р., м. Переяслав-Хмельницький), 2019. С. 157–161.
6. Марчук А. Психологічні аспекти негативного впливу сучасного інформаційного середовища на людей. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Львів: ЛьвДУВС, 2018. С. 274-278.
7. Немеш О. Вплив медіа на соціалізацію сучасної молоді. *Психологія: реальність і перспективи*. Рівне: РДГУ, 2020. Вип. 14. С. 166-176.
8. Опанасенко Ю. Вплив заголовків з ознаками патогенності на молодіжну аудиторію в умовах війни. *Сучасний масовокомунікаційний простір: історія, реалії, перспективи: Матеріали науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих науковців*, Суми: Сумський державний університет, 2022. С. 57-58.
9. Татенко В. Соціальна психологія впливу: Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с.
10. Шевченко Л. Медіалінгвістика в сучасній Україні: аналіз ситуації. *Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика*, 2013. Вип. 26. С. 3-12.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

*Наталія Воробйова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: В.В. Шахов, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

FEATURES OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT OF EMPLOYEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE TERRITORIAL COMMUNITY

Nataliia Vorobiova, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розглянуто особливості психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів територіальної громади. Досліджено вплив стресових чинників на педагогічний колектив, їхні наслідки для професійної діяльності та можливі шляхи покращення психоемоційного стану освітян. Описано основні напрями та заходи щодо підвищення рівня підтримки з боку адміністрації та педагогічного колективу, а також роль психосоціальної підтримки у профілактиці професійного вигорання.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, стрес, професійне вигорання, педагоги, освітній заклад, психологічне здоров'я.

Abstract. The article examines the features of psychosocial support for employees of educational institutions in the territorial community. The impact of stress factors on the teaching staff, their consequences for professional activity, and possible

ways to improve the psychosocial state of educators are explored. The main directions and measures for enhancing support from administration and teaching staff are described, as well as the role of psychosocial support in preventing professional burnout.

Key words: *psychosocial support, stress, professional burnout, teachers, educational institution, psychological health.*

Психосоціальна підтримка працівників освітніх закладів є критично важливим елементом забезпечення ефективності та якості освітнього процесу. За сучасних умов, коли педагоги стикаються з високим рівнем стресу, емоційного навантаження та професійних викликів, підтримка їхнього психоемоційного стану стає основою для створення здорового робочого середовища. Особливу увагу слід приділити профілактиці професійного вигорання, яке є наслідком тривалого впливу стресових факторів і може призвести до зниження мотивації, продуктивності та загального благополуччя працівників. У статті аналізуються чинники, що впливають на психосоціальний стан освітян, та надаються рекомендації щодо поліпшення умов праці з метою підтримки їхнього психічного здоров'я.

За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психосоціальна підтримка – це процес сприяння стійкості індивідів, сімей та громад, що допомагає їм відновитися після кризи та створює захисне середовище для майбутнього розвитку [2]. У більш широкому контексті, як зазначає О.І. Власова, психосоціальна підтримка може бути визначена як сукупність заходів, спрямованих на задоволення психологічних та соціальних потреб індивідів, сімей та спільнот. Ці заходи мають на меті підвищення загального благополуччя, сприяння розвитку соціальних зв'язків та підвищення здатності долати життєві труднощі [1]. У контексті освітніх закладів психосоціальна підтримка набуває особливого значення, враховуючи високий рівень стресу та емоційного навантаження, з яким стикаються працівники освіти. Дослідження показують, що впровадження програм психосоціальної підтримки в освітніх установах сприяє зниженню рівня професійного вигорання, підвищенню задоволеності працею та покращенню загальної якості освітнього процесу [3, с. 61].

На думку М. Савчина, роль психосоціальної підтримки у подоланні стресів та кризових ситуацій є ключовою. В умовах постійного стресу, який став невід'ємною частиною сучасного життя, особливо в професійному середовищі освітян, психосоціальна підтримка виступає як потужний інструмент профілактики та подолання негативних наслідків стресу. Вона допомагає індивідам розвивати навички стресостійкості, покращувати копінг-стратегії та ефективно справлятися з викликами повсякденного життя [7, с. 152].

У сучасних умовах освітяни все частіше виконують роль менеджера, особливо коли йдеться про керівників освітніх закладів та їхніх заступників. Ця роль передбачає управління ресурсами, планування та організацію навчального процесу, взаємодію з різними стейкхолдерами освітнього процесу.

Високий рівень відповідальності та соціальних очікувань є ще однією важливою характеристикою професійної діяльності працівників освітніх

закладів. Суспільство покладає на освітян відповідальність не лише за академічні досягнення учнів, але й за їхній моральний та особистісний розвиток. Це створює значне психологічне навантаження, оскільки результати освітньої діяльності часто стають видимими лише через роки.

С. Максименко вважає, що в умовах швидких соціальних змін та технологічного прогресу від працівників освіти очікується постійне оновлення знань та навичок, освоєння нових технологій та методів навчання. Це вимагає значних часових та емоційних інвестицій, часто за рахунок особистого часу та ресурсів [5, с. 91].

В. Москаленко зазначає, що рівень відповідальності освітян часто не відповідає рівню їхньої автономії та повноважень. Вони мають відповідати за результати навчання, але часто обмежені у виборі методів та підходів жорсткими освітніми стандартами та бюрократичними вимогами [6, с. 231].

Важливим аспектом професійної діяльності освітян є балансування між професійним та особистим життям. Часто освітяни змушені жертвувати своїм особистим часом задля підготовки до уроків, заповнення документів або участі в позашкільних заходах. Це не лише порушує їхній баланс між роботою та відпочинком, але й може негативно вплинути на особисті стосунки, адже освітяни не мають достатньо часу для відновлення своїх емоційних та фізичних ресурсів. Постійна потреба відповідати високим професійним вимогам може призводити до відчуття емоційної виснаженості, що є одним із основних факторів ризику розвитку професійного вигорання.

Т. Лисянська визначає соціальні аспекти роботи в освітніх закладах, які виходять далеко за межі навчальної діяльності та включають взаємодію з учнями, батьками, колегами та адміністрацією. Вони формують основи соціального середовища, в якому функціонує освітній заклад, та значною мірою впливають на якість освітнього процесу і благополуччя самого педагога. Важливу роль у цьому відіграє комунікація, побудова взаємної довіри та співпраця між усіма учасниками освітнього процесу [4].

С. Максименко зазначає, що погіршення психосоціального стану освітян також впливає на взаємодію між учнями та педагогами. Вчителі, які відчувають постійний стрес або емоційну виснаженість, можуть втрачати здатність до емпатії та конструктивної комунікації з учнями. Це може призвести до зниження рівня довіри та взаєморозуміння в навчальному процесі, що, в свою чергу, знижує ефективність навчання. Крім того, негативний психоемоційний стан педагога може створювати напружену атмосферу в класі, що також негативно позначається на поведінці та навчальних досягненнях учнів [5, с. 255].

Психосоціальна підтримка є критично важливим елементом забезпечення здорового функціонування освітньої системи, адже вона сприяє збереженню психічного здоров'я та емоційного благополуччя педагогів. У контексті сучасних викликів, які стоять перед освітянами, наявність належної психосоціальної підтримки стає необхідною умовою для збереження їхньої мотивації, ефективності та професійного розвитку. Однак специфічні потреби освітян у такій підтримці є різноманітними і вимагають комплексного підходу до їх задоволення.

Результати дослідження рівня психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів (за результатами анкетування 50 педагогів)

1. Загальна інформація про респондентів

Дослідження охопило 50 педагогів, серед яких були представники різних вікових груп. Найбільша частка респондентів (40%) належить до вікової категорії 31-40 років, тоді як 20% респондентів перевищують 51 рік. 15% учасників мають стаж роботи в освіті менше 5 років, 40% – від 11 до 20 років, а 20% – більше 20 років. Це свідчить про значну різноманітність досвіду серед учасників, що може позитивно вплинути на глибину аналізу результатів.

2. Задоволеність роботою

Загальна задоволеність роботою респондентів виявилася помірною. Лише 12% педагогів оцінили своє задоволення на максимальний бал, в той час як 40% респондентів поставили середній бал (3). Основні чинники, які впливають на задоволення, включають взаємодію з колегами (60% учасників вважають це важливим), підтримку адміністрації (45%), умови праці (30%) та фінансову винагороду (25%). Це вказує на те, що, хоча відносини в колективі є позитивними, існують і фактори, які потребують покращення.

3. Соціальна підтримка

Респонденти оцінюють рівень соціальної підтримки в колективі в основному як середній. Лише 8% учасників вважають, що підтримка є дуже високою, в той час як 40% оцінили її на середньому рівні (3). Щодо підтримки з боку адміністрації, 65% педагогів підтвердили, що відчують її, але 35% вважають її недостатньою. Половина учасників зазначили, що в закладі проводяться регулярні заходи для підтримки колективу, однак інша половина не має таких відомостей, що вказує на відсутність інформації або низький рівень організації заходів.

4. Стресові фактори

Багато педагогів стикаються зі стресовими ситуаціями на роботі. Найбільш поширеними джерелами стресу є переповненість класів (70% респондентів), конфлікти з учнями (50%) та вимоги навчальної програми (45%). Важливо відзначити, що 30% учасників відзначили невідомість щодо майбутнього, що може викликати додатковий стрес. Щодо частоти відчуття стресу, 30% респондентів вказали, що вони відчують стрес часто або дуже часто.

5. Програми підтримки

Більшість респондентів (55%) мають уявлення про існуючі програми підтримки в їхніх закладах. Однак, лише 10% вважають ці програми дуже ефективними. Багато педагогів висловили бажання бачити нові програми підтримки, такі як тренінги з управління стресом (45%), психологічні консультації (35%), курси підвищення кваліфікації (30%) та корпоративні заходи (20%). Це свідчить про потребу в більш систематичному підході до підтримки працівників.

Задоволеність роботою серед педагогів є помірною, і хоча більшість респондентів відчуває підтримку з боку колег, є серйозні питання щодо адміністративної підтримки та загальних умов праці. Стресові фактори, такі як переповненість класів та конфлікти, потребують уваги з боку керівництва

освітніх закладів. Програми підтримки не отримують високих оцінок, і в багатьох випадках педагоги висловлюють потребу в нових ініціативах, що могли б покращити їх психоемоційний стан та загальне робоче середовище.

Таким чином, результати дослідження вказують на важливість впровадження програм, які забезпечать необхідну підтримку для педагогів, підвищать їх задоволеність роботою та зменшать рівень стресу, що, у свою чергу, сприятиме поліпшенню освітнього процесу.

Результати дослідження рівня психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів (за результатами інтерв'ю з 20 педагогами)

1. Загальна характеристика респондентів

В інтерв'ю взяли участь 20 педагогів різних спеціальностей та вікових категорій, зокрема:

- вчителі початкової школи: 10 осіб
- вчителі середньої школи: 7 осіб
- вихователі дошкільних закладів: 3 особи

Середній стаж роботи респондентів становить 12 років, що свідчить про наявність значного досвіду в освітній сфері.

2. Задоволеність роботою та мотивація

Задоволеність роботою:

Педагоги висловили змішані думки щодо своєї задоволеності роботою.

- 10 респондентів зазначили, що задоволені своїми досягненнями і ставленням колег, але вказали на недостатню підтримку з боку адміністрації.
- 6 педагогів відзначили, що відчувають стрес через недостатнє фінансування та ресурси для виконання своїх обов'язків.
- 4 респонденти підкреслили, що вважають своє покликання важливим і готові працювати над собою, щоб покращити навчальний процес.

Мотивація:

Усі респонденти відзначили важливість визнання їхньої роботи. Вони вважають, що мотивують їх:

- Висловлення вдячності від учнів і батьків (70%).
- Професійний розвиток та можливість відвідувати тренінги (50%).
- Конкретні премії або винагороди (30%).

3. Соціальна підтримка та колектив

Соціальна підтримка:

В усіх інтерв'ю респонденти підкреслили важливість соціальної підтримки в колективі.

- 15 педагогів зазначили, що підтримка з боку колег є важливим фактором, який допомагає зберігати позитивний психоемоційний стан.
- 5 респондентів вказали, що спілкування з колегами допомагає їм впоратися зі стресом, особливо в складні часи.

Атмосфера в колективі:

Респонденти вважають, що атмосфера в колективі переважно позитивна, але відзначили наявність конфліктів, які часом виникають через робочі навантаження або різні підходи до навчання. 70% педагогів вважають, що для поліпшення атмосфери необхідно проводити командні заходи.

4. Стрес та вигорання

Стресові фактори:

У ході інтерв'ю педагоги назвали кілька основних стресових чинників:

- Переповненість класів та велике навантаження (80%).
- Конфлікти з батьками (60%).
- Невизначеність у майбутньому та нестабільність в освітній системі

(50%).

Вигорання:

В 40% випадків педагоги висловили занепокоєння щодо професійного вигорання. Вони відзначили, що це може бути наслідком тривалого стресу, невідповідності між очікуваннями та реальністю, а також відсутності відпочинку.

5. Програми підтримки

Знання про програми:

Тільки 30% респондентів знають про існуючі програми підтримки, що пропонуються адміністрацією.

• 10 респондентів вказали на те, що програми підтримки, які проводяться в закладі, є недостатньо ефективними.

Бажані програми:

Багато педагогів висловили потребу в нових програмах підтримки, таких як:

- Психологічні тренінги та семінари (70%).
- Групи підтримки для обговорення стресових ситуацій (50%).
- Організація регулярних соціальних заходів для зміцнення колективу

(40%).

Результати інтерв'ю з педагогами свідчать про те, що хоча більшість респондентів задоволені своєю роботою, існують серйозні проблеми, пов'язані зі стресом, недостатньою адміністративною підтримкою та професійним вигоранням. Важливість соціальної підтримки в колективі, а також потреба в програмах, що сприяють професійному розвитку та психоемоційному благополуччю, були чітко виражені. Це вказує на необхідність удосконалення стратегій підтримки працівників освітніх закладів для покращення їхнього психосоціального середовища.

Програма заходів щодо покращення психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів територіальної громади базується на результатах дослідження рівня підтримки педагогів та має на меті створення сприятливих умов для їхнього професійного розвитку, психологічного здоров'я і продуктивної праці. Програма включає кілька напрямів, кожен з яких спрямований на вирішення конкретних проблем, виявлених у дослідженні, та забезпечення довготривалого позитивного впливу на педагогічний колектив.

1. Розвиток програм психологічної підтримки та тренінгів

Зважаючи на те, що значна частина педагогів відчуває стрес і потребує підтримки, перший крок - це створення комплексних програм психологічної допомоги та проведення регулярних тренінгів для працівників освітніх закладів.

- Психологічна служба. Створення або вдосконалення діючої

психологічної служби, яка надаватиме індивідуальні консультації для педагогів, допомагатиме в управлінні стресом і вирішенні конфліктних ситуацій.

- Тренінги. Проведення тренінгів із розвитку стресостійкості, емоційного інтелекту та позитивної комунікації. Ці тренінги допоможуть педагогам навчитися керувати власним емоційним станом і зміцнювати взаємини в колективі.

2. Впровадження програм професійного розвитку та підвищення кваліфікації

Мотивація та задоволеність працею безпосередньо пов'язані з можливістю професійного розвитку. Тому одним із ключових напрямів програми є створення умов для постійного вдосконалення навичок і знань педагогів.

- Курси підвищення кваліфікації. Організація регулярних курсів з актуальних тем для освітньої сфери, зокрема щодо сучасних методик викладання, інтеграції інноваційних технологій у навчальний процес та управління класом.

- Менторські програми. Запровадження менторських програм, де більш досвідчені педагоги діляться своїм досвідом з молодими колегами. Це сприятиме підвищенню рівня взаємодії між працівниками та поліпшенню атмосфери в колективі.

3. Розвиток соціальної підтримки та корпоративної культури

Наявність сильної корпоративної культури та підтримка з боку колег є важливими аспектами для створення сприятливого робочого середовища. В рамках програми пропонується:

- Командоутворення. Організація корпоративних заходів, таких як семінари, виїзні тренінги, спільні проекти та зустрічі, спрямовані на покращення командної роботи, підтримку співробітників і покращення комунікації між ними.

- Партнерські програми. Впровадження системи партнерства між освітніми закладами та громадами, яка сприятиме соціальній інтеграції педагогів у діяльність місцевої громади, залученню їх до суспільних ініціатив.

4. Забезпечення сприятливих умов праці та фінансових стимулів

Фінансова підтримка є важливим мотиваційним фактором, тому одним із напрямів програми є покращення умов праці і стимулювання педагогів.

- Покращення умов праці. Забезпечення освітніх закладів новим обладнанням, оновлення класів і створення комфортних робочих умов для працівників. Важливо також зменшити навантаження на педагогів шляхом перегляду навчальних планів та організації додаткової допомоги у викладанні.

- Фінансова мотивація. Впровадження системи фінансових стимулів для найактивніших педагогів, які демонструють високі результати в роботі. Це можуть бути премії, доплати за участь у проектах або інші види фінансової підтримки.

5. Сприяння здоровому способу життя та профілактика вигорання

З метою попередження професійного вигорання пропонується розробити програми, які сприятимуть здоровому способу життя серед педагогів.

- Програми здоров'я. Створення програм, які включають регулярні медичні обстеження, спортивні заходи та підтримку активного способу життя.

• Профілактика вигорання. Організація семінарів і групових зустрічей для працівників, де обговорюватимуться теми попередження професійного вигорання, управління стресом та підтримки психічного здоров'я.

Висновки. На основі проведеного дослідження було визначено, що забезпечення ефективної психосоціальної підтримки працівників освітніх закладів є необхідною умовою для збереження їхнього психічного здоров'я та підвищення ефективності професійної діяльності. Пропонується впровадження низки заходів, спрямованих на розвиток програм психологічної підтримки, професійного розвитку, соціальної взаємодії та профілактики професійного вигорання. Такий комплексний підхід дозволить створити сприятливе середовище для педагогів, що в свою чергу позитивно вплине на загальну атмосферу в освітніх закладах і якість освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Власова І. Педагогічна психологія: Навч. Посібник. Київ. Либідь, 2005. 400с. Режим доступу: <http://refs.in.ua/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-klibide.html>
2. Всесвітньої організації охорони здоров'я URL: <https://www.who.int/ukraine/uk/publications/9789241516822>
3. Галаган Я. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. Київ. ун-т економіки і технології транспорту; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти Акад. пед. наук України. К. : КУЕТТ, 2005. 232 с.
4. Лисянська М. Педагогічна психологія: Практикум: навч. посіб Київ Каравела, 2019. 224 с.
5. Максименко, С. Д. Психологія особистості : підруч. для студ. вищ. навч. Закладів. Київ КММ, 2017. 296 с.
6. Москаленко, В. В. Соціальна психологія : підручник. Київ: Центр. навч. л-ри, 2015. 624 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

ВПЛИВ ГРУП ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ НА ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЖІНОК З ДОСВІДОМ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ ЧЕРЕЗ ВІЙНУ

*Оксана Гончарова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор кафедри
практичної психології МДУ*

THE IMPACT OF EMOTIONAL SUPPORT GROUPS ON POST-TRAUMATIC GROWTH IN WOMEN WITH FORCED MIGRATION EXPERIENCE DUE TO WAR

Oksana Honcharova, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття присвячена дослідженню впливу груп емоційної підтримки на посттравматичне зростання (ПТЗ) жінок із досвідом вимушеної міграції через війну. Метою дослідження є аналіз ефективності групової

емоційної підтримки як інструменту для зниження посттравматичного стресу та стимулювання позитивних змін, таких як розвиток емпатії, підвищення самооцінки, формування нових життєвих цінностей.

Ключові слова: посттравматичне зростання, емоційна підтримка, вимушена міграція, жінки, групова терапія, психологічна адаптація.

Abstract. *The article is dedicated to exploring the impact of emotional support groups on post-traumatic growth (PTG) in women with the experience of forced migration due to war. The aim of the study is to analyze the effectiveness of group emotional support as a tool for reducing post-traumatic stress and stimulating positive changes, such as the development of empathy, increased self-esteem, and the formation of new life values.*

Key words: *Post-traumatic growth, emotional support, forced migration, women, group therapy, psychological adaptation.*

Військові конфлікти та їхні наслідки значною мірою впливають на психологічний стан людей, особливо тих, хто зазнав вимушеної міграції. Серед цих груп жінки займають особливе місце, адже вони не лише стикаються з втратою домовки та розривом соціальних зв'язків, але й несуть на собі відповідальність за дітей, родину та адаптацію до нових умов життя. У таких обставинах значно підвищується ризик розвитку посттравматичних стресових розладів (ПТСР) та тривалого емоційного виснаження.

Однак сучасні дослідження у сфері психології свідчать про феномен посттравматичного зростання (ПТЗ), коли індивід, попри пережитий травматичний досвід, демонструє розвиток нових життєвих цінностей, зміцнення особистісних ресурсів та формування позитивних змін у сприйнятті себе та світу.

Одним із найефективніших методів підтримки посттравматичного зростання є робота в групах емоційної підтримки. Такі групи забезпечують безпечне середовище для висловлення переживань, обміну досвідом, формування соціальних зв'язків і набуття нових стратегій адаптації.

Вивчення впливу груп емоційної підтримки на жінок із досвідом вимушеної міграції є надзвичайно важливим у контексті військових конфліктів, що тривають у світі, зокрема в Україні. Попри численні дослідження феномену ПТЗ, практичні аспекти використання групової емоційної підтримки в умовах вимушеної міграції залишаються недостатньо висвітленими.

Відповідно до Конвенції ООН про статус біженців, біженці це мігранти, які через обґрунтовані побоювання стати жертвою переслідувань за ознакою расової належності, релігії, громадянства, належності до певної соціальної групи чи політичних поглядів знаходиться за межами країни своєї національної належності і не в змозі користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися таким захистом внаслідок таких побоювань; або, не маючи визначеного громадянства і знаходячись за межами країни свого колишнього місця проживання в результаті подібних подій, не може чи не бажає повернутися до неї внаслідок таких побоювань (Конвенція..., 1951). З погляду індикаторів

просторової мобільності населення найбільш проблемною у плані адаптації до нового соціуму є саме категорія біженців.

Характер прийняття міграційного рішення має вимушений характер. Люди часто навіть не встигають зібрати потрібні речі, житло знищене. У порівнянні з біженцями, інші категорії міжкультурних мігрантів роблять добровільний вибір.

Метою міграції є порятунок життя. У випадку переїзду до іншої країни мета досягнута, життя врятоване, але виникає питання «що робити далі?». Очікувати на повернення на Батьківщину? Адаптуватись у новому соціумі? Виникає ситуація «життя, відкладене на майбутнє».

Місце переїзду наперед не заплановане, їдуть туди, де приймуть. Тривалість перебування невизначена. Залежить від строків закінчення війни: політики по прийому біженців даної країни. Учасниками вимушеної міграції, як правило, є неповні сім'ї, жінки з дітьми.

Професія й освіта перед переїздом у країні, яка приймає, не нострифіковувалася, оскільки виїзд був несподіваний і не запланований. Відповідно, доводиться виконувати некваліфіковану і низькооплачувану роботу.

Правовий статус перебування у країн, яка приймає, тимчасовий. Готовності до адаптації немає жодної. Освіта і професія у приймаючій країні не нострифікувались, культурою приймаючої країни не цікавились, мова не вивчалась [1, с. 71].

Посттравматичне зростання (ПТЗ) є психологічним процесом, в результаті якого людина, яка пережила травматичний досвід, може досягти позитивних змін у своєму особистісному розвитку. Цей феномен був вперше описаний в середині 1990-х років і здобув широке визнання у психології завдяки роботам професорів Річарда Тедаескі та Лоуренса Калхуна. Вони визначили ПТЗ як зміну в когнітивних, емоційних і соціальних аспектах особистості, що виникає після переживання екстремального стресу чи травми [2, с. 44].

ПТЗ включає кілька важливих аспектів, таких як:

Зміна у ставленні до життя і світу: пережитий травматичний досвід може призвести до глибоких переоцінок цінностей, життєвих пріоритетів і смислів.

Позитивні зміни у соціальних взаємодіях: після травми людина може створювати нові стосунки, покращувати рівень емпатії та взаємодії з іншими.

Підвищення психологічної стійкості: здатність адаптуватися до складних умов і краще справлятися з новими труднощами [3, с. 25].

Емоційна підтримка є одним із ключових факторів, що сприяє посттравматичному зростанню, оскільки вона забезпечує безпечне середовище для вираження емоцій та переживань, що виникли внаслідок травми. Це допомагає особам, які пережили травму, почати переосмислювати ситуацію, що змінила їхнє життя. Емоційна підтримка у вигляді групових заходів дозволяє пережити болісні моменти в груповому контексті, де кожен учасник може отримати і надати допомогу [4].

Групи емоційної підтримки можуть бути ефективними для жінок з досвідом вимушеної міграції, оскільки вони дають можливість не тільки зменшити стрес, але й сприяють розвитку нових соціальних зв'язків, що

допомагає у процесі адаптації в новому середовищі.

Жінки, які пережили вимушену міграцію через війну, часто стикаються з рядом психоемоційних проблем. Втрата рідної домівки, розрив з близькими людьми та адаптація до нових культурних і соціальних умов створюють значний стрес. Жінки можуть переживати такі емоційні стани, як тривога, депресія, відчуття безвиході та ізоляції, що значно погіршує їх психологічний стан [5].

У цьому контексті групи емоційної підтримки стають важливим ресурсом для зниження стресу і розвитку психологічної стійкості. Присутність у групах дозволяє учасницям не тільки висловити свої переживання, але й отримати підтримку від інших, що пережили подібний досвід.

Групова терапія є одним із найефективніших методів для сприяння ПТЗ. Під час групових зустрічей учасниці можуть спільно працювати над подоланням стресу, розвивати нові навички, зміцнювати власну впевненість і позитивно переосмислювати досвід травми. В рамках групової роботи використовуються різні техніки, зокрема, когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, медитація та інші підходи, які допомагають знизити рівень тривожності і депресії, а також сприяють розвитку нових життєвих цінностей.

Групи емоційної підтримки для жінок-мігранток можуть значно покращити їх соціальну адаптацію, допомогти розвинути соціальні зв'язки та підтримку, що є критично важливим у процесі інтеграції в нову культуру [6, с. 64].

Адаптація в імміграції як особистісне зростання у процесі переживання цілого ряду криз, тісно пов'язана з соціокультурними і психологічними особистісними трансформаціями. Після переїзду до іншої країни іммігранту доводиться брати участь у тривалому за часом і гострому за перебігом процесі економічної, соціокультурної і психологічної адаптації, які в результаті призведуть до тотальних і глибоких особистісних трансформацій. Процес трансформації особистості в імміграції має свої структуру, механізми, етапи, тривалість, глибину переживання і є результатом зовнішнього впливу та внутрішньої психічної роботи іммігранта. У процесі адаптації особистість іммігранта трансформується на когнітивному рівні (освоєння нових знань, перебудова ціннісно-сислової сфери, образу власного Я і картини світу у цілому), на афективному рівні (усвідомлення і подолання негативних психоемоційних станів) і на поведінковому рівні (виконання норм, прийнятих у новій культурі).

Конструктивний, адекватний, можна сказати нормативно «правильний», процес адаптації, означає проходження іммігрантом через цей процес за допомогою так званої «роботи переживання» [1, с. 40].

Selbsthilfe-Service-Büro Gesundheitsamt – відділ самопомоги Департаменту охорони здоров'я, структура, одне з завдань якої профілактика захворювань, едукація, інформування, підтримка громадян через формування тематичних груп самопомог в суспільстві. В тому числі груп самопомог та емоційної підтримки. Станом на листопад 2024 року через Selbsthilfe-Service-Büro Департаменту охорони здоров'я відкрито та функціонує три групи самопомоги та емоційної підтримки для жінок з України з досвідом вимушеної

еміграції на основі яких здійснено дослідження посттравматичного зростання жінок.

Дослідження було проведене серед жінок, які пережили вимушену міграцію через війну, з метою вивчення ефективності груп емоційної підтримки в контексті посттравматичного зростання. У дослідженні брали участь 50 жінок, які проходили психологічну підтримку в групах емоційної підтримки.

Для оцінки ефективності програми було використано декілька методів:

Анкетування: для визначення рівня стресу і депресії учасниць до і після проходження групової терапії.

Групові інтерв'ю: для збору якісної інформації про переживання жінок і їхні зміни після участі у групах підтримки.

Спостереження: для оцінки соціальних взаємодій та емоційної стабільності учасниць.

Вплив груп емоційної підтримки на емоційну стабільність. На основі попереднього дослідження потреб українців з досвідом міграції 33,3% респондентів – 40 осіб в віці від 20 до 59 років, вказали про потребу психоемоційної підтримки. На основі чого було зареєстровано та сформовано в місті Дюссельдорф, Німеччина, групи емоційної підтримки.

Результати дослідження показали значне покращення емоційного стану жінок після участі в групах емоційної підтримки. До початку програми 78% учасниць зазначили високий рівень тривожності, депресії та стресу. Після проходження курсу групової терапії цей показник знизився до 40%. Більше 60% учасниць відзначили зниження рівня відчуття безнадійності та покращення загального емоційного стану.

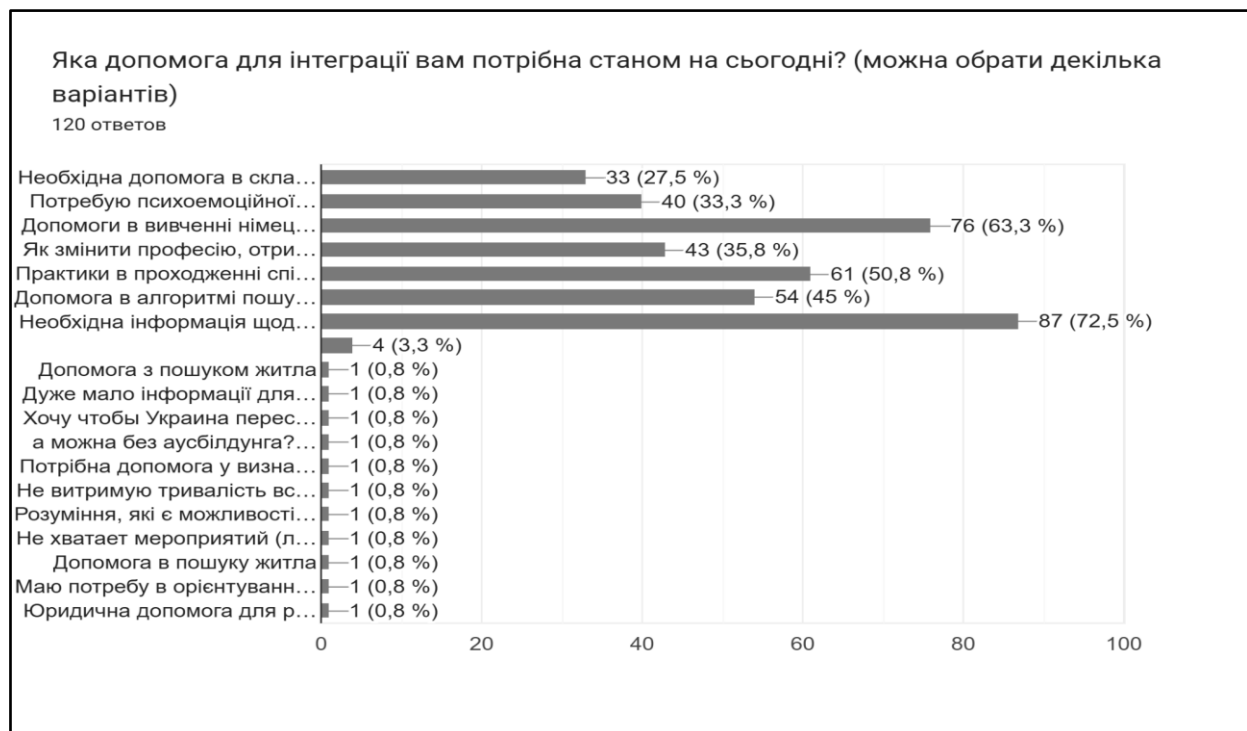


Рис. 1. Кількісні показники відповідей песпондентів на запитання «Яка допомога для інтеграції вам потрібна на сьогодні?»

Психологічна підтримка в групах сприяла зменшенню тривожності, невизначеності. Учасниці груп, що прийняли участь в групах емоційної підтримки, виявили покращення у здатності справлятися з тривогою та депресією. Ці зміни відзначались як на індивідуальному, так і на колективному рівнях. Взаємодія з іншими жінками, що пережили подібні травматичні ситуації, допомогла зменшити почуття ізоляції та покращити соціальну підтримку.

2. *Розвиток соціальних зв'язків та відновлення соціальної підтримки.* Завдяки груповим зустрічам частина жінок змогли налагодити нові соціальні зв'язки, що стало важливим аспектом їх адаптації в новому середовищі. Учасниці груп повідомляли про більш високий рівень довіри до інших людей, а також про здатність відкритіше виражати свої емоції. Це стало основою для розвитку стійких соціальних мереж і позитивних контактів з іншими мігрантами, що також допомогло зменшити соціальну ізоляцію.

Водночас, 52% учасниць відзначили покращення в особистісній стійкості вони стали більш здатними приймати нові виклики, а також демонстрували більшу рішучість у досягненні життєвих цілей.

3. *Зміни в самооцінці та впевненості в собі.* Учасниці, які проходили групову підтримку, повідомили про зростання впевненості в собі. До початку групових зустрічей багато жінок мали знижений рівень самооцінки, оскільки пережили важкі психологічні травми, пов'язані з війною та міграцією.

4. *Позитивні зміни в когнітивному сприйнятті ситуації.* Частково змінився й когнітивний аспект у сприйнятті пережитого досвіду. Жінки, що брали участь у групових заняттях, зазначали, що вони змогли побачити можливості для розвитку, а не лише обмеження. Це стало важливим аспектом їхнього посттравматичного зростання, оскільки дозволило знову знайти сенс у своєму житті, навіть попри тяжкі переживання.

Отримані результати підтверджують ефективність груп емоційної підтримки для жінок, які пережили вимушену міграцію через війну. Зниження рівня стресу, покращення емоційного стану та підвищення соціальних зв'язків свідчать про значний позитивний вплив таких програм на психоемоційне відновлення жінок. Участь у групах емоційної підтримки дозволяє жінкам не тільки впоратися з наслідками травми, але й стимулює їхній розвиток у напрямку посттравматичного зростання.

Групова підтримка відіграє важливу роль у процесі адаптації, оскільки вона допомагає побудувати нові соціальні зв'язки, які є необхідними для інтеграції в нову культурну та соціальну середу. Залучення до групи дає можливість жінкам відчувати себе частиною спільноти, що знижує ризики соціальної ізоляції та депресії.

Однак, незважаючи на позитивні зміни, важливо зазначити, що для досягнення більш глибоких і тривалих результатів необхідно здійснювати регулярні та структуровані програми емоційної підтримки, що охоплюють різні аспекти психологічної допомоги.

Висновки: 1. Групи емоційної підтримки є ефективним інструментом для стимулювання посттравматичного зростання жінок, що пережили вимушену міграцію. Їхній вплив виражається в зниженні стресу, покращенні емоційного

стану, соціальних зв'язків та самооцінки. 2. Посттравматичне зростання в жінок-мігранток включає не лише відновлення психоемоційної рівноваги, але й розвиток нових соціальних і когнітивних стратегій. Це дозволяє жінкам ефективно адаптуватися до нових умов життя і знаходити нові життєві сенси. 3. Психологічна допомога через групи емоційної підтримки має важливе значення для створення сприятливих умов для інтеграції жінок у нові соціальні умови. Це необхідний елемент у роботі з травмованими людьми, що пережили насильство та втрату.

Список використаних джерел:

1. Дідковська Л., Дідковський А., Соціально-культурна адаптація в імміграції. Київ: Растр 7, 2024. 156 с.
2. Калхун Л.Г., Тедескі Р.Г. Посттравматичне зростання: перехід від травми до трансформації. Київ: Психологія, 2006. 214 с.
3. Левіт І.О. Емоційна підтримка в кризових ситуаціях: теоретичні та практичні аспекти. Київ: Наука, 2018. 189 с.
4. Сміт Дж. Групова терапія для жінок: особливості роботи з мігрантками. *Вісник психології*. 2019. № 3(1). С. 45-50.
5. Бенедиктова М.С. Психологія посттравматичного зростання. Дніпро: Психологічна культура, 2020. 167 с.
6. Іванова Т.В., Петрів О.П. Психологічна допомога жінкам-переселенцям: методи та стратегії підтримки. Харків: Соціум, 2022. 158 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ СИНДРОМУ «ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ» СЕРЕД ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ УКРАЇНИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

*Кристіна Железняк, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: С.І.Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент
в.о. зав. кафедри дошкільної освіти МДУ*

«STUDY OF THE MANIFESTATIONS OF THE «DELAYED LIFE» SYNDROME AMONG DISPLACED PERSONS OF UKRAINE DURING THE PERIOD OF MARTIAL STATE»

Krystyna Zhelezniak, master's student in «Practical psychology»

Анотація. Метою статті є розгляд проблеми очікування як складової синдрому «відкладеного життя» на основі аналізу результатів емпіричного дослідження проявів синдрому «відкладеного життя» серед переміщених осіб України в період воєнного стану.

Ключові слова: синдром «відкладеного життя», очікування під час воєнного стану, переміщена особа, локус контролю.

Abstract. The purpose of the article is to consider the problem of waiting as a component of the «delayed life» syndrome based on the analysis of the results of an

empirical study of the manifestations of the «delayed life» syndrome among displaced persons of Ukraine during the period of martial law.

Key words: *"delayed life" syndrome, waiting during martial law, displaced person, locus of control.*

Громадяни України середнього і старшого віку за своє життя принаймні тричі опинялися в масштабних екстремальних умовах: Чорнобильська катастрофа та її наслідки, пандемія коронавірусу 2019–2022 рр. і війна РФ проти України, що розпочалася у 2014 р. Кожна з цих довгострокових подій стала сумною смугою в житті людей, потребувала мобілізації всіх внутрішніх ресурсів і занурювала їх на тривалий час у надзвичайний стан. Важливу роль у цих обставинах відігравав такий феномен, як очікування. Він має складну структуру, що розгортається в психологічній, соціально-психологічній, соціальній та інших сферах індивідуального й суспільного життя. Зрозуміло, що його прояви у звичайних та екстремальних умовах помітно різняться. Тому перш ніж зосередитись на аналізі феномену очікувань, розглянемо, у чому полягає сутність надзвичайних умов.

Під екстремальними соціальними умовами дослідник М. Шульга розуміє такі обставини життя, які продовжуються тривалий час, і суттєво виходять за межі суспільних і природних норм, які історично склалися у даному суспільстві. Це сукупність соціальних, економічних, технологічних, екологічних, організаційних, психічних і психофізіологічних чинників, що суттєво відхиляються від своїх звичайних, буденних показників і негативно впливають на життєдіяльність особистості, суспільних груп або всього суспільства [4]. В екстремальних умовах особистість занурюється у новий тип існування, потрапляючи у не повсякденний спосіб буття. Для нього характерними є суттєве погіршення умов життя, постійна загроза здоров'ю і навіть існуванню людей. Такі умови притаманні періодам війн, довготривалих епідемій, масштабних антропогенних і природних катастроф.

Психологічний стан окремої особистості та груп людей в екстремальних ситуаціях й умовах проявляється як їхня реакція на вкрай несприятливі обставини. Якщо розглядати екстремальні умови, то психологічний стан особистості тут не є статичним. На першому етапі він проявляється як шок, заціпеніння, потрясіння, істерика, страх, стрес. На цьому етапі руйнується звичний плин життя, свідомість сприймає нові обставини як абсурд, кошмар, фантастику, сновидіння. Картини, які спливають у свідомості людей, які знаходяться в екстремальних умовах, нерідко нагадують видовища, породжені асоціативною логікою сновидінь. У них порушується логіка мислення, свідомість звужується, концентрується на проблемі виживання, витісняючи у сферу несвідомості інші теми. Відбувається активний пошук будь-якої форми виживання, можливої в даних умовах [4].

Синдром відкладеного життя – це особлива форма сприйняття дійсності, перебування в якій є виснажливим для нервової системи. Така втеча від реальності є захисною реакцією психіки і допомагає нам пережити наслідки надмірно великого стресу війни й не хвилюватися з приводу того, що саме зараз

ми приділяємо величезну кількість часу не тим речам. Наш мозок намагається зняти емоційний тиск, даючи надію, що колись потім настане справжнє життя, яким ми зможемо насолоджуватися, а поки потрібно терпіти й чекати. Інколи люди живуть із синдромом відкладеного життя роками, навіть не усвідомлюючи цього [1; 3].

Для більш глибокого розуміння ситуації нами було проведено емпіричне дослідження такого показника психіки переміщених осіб, як локус контролю, який надає розуміння того, на що взагалі в житті покладаються люди – на себе чи на зовнішні фактори. Також ми хотіли виявити сфери життя, які знаходяться на паузі і підкреслюють прояви синдрому «відкладеного життя». Отримані результати допомогли зробити висновки щодо прояву синдрому «відкладеного життя».

Інструментарій дослідження складався з методики локусу контролю Дж.Роттера [2], а також розробленого нами опитувальника щодо проявів відкладеного життя. Дослідження проводилося в режимі онлайн-анкетування за допомогою Google форм.

Із загальної вибірки респондентів (60 осіб, з яких - 35 жінок та 25 чоловіків) у 32 осіб (53 %) діагностовано інтернальний локус контролю. Це означає, що даним особам притаманна схильність приписувати результати власних дій та діяльності внутрішнім факторам. Тобто більшість респондентів все ж таки позначили, що багато ситуацій у житті залежать від них та їхніх власних дій. Іншим 28 особам (47%) притаманний екстернальний локус контролю. Вони схильні приписувати результати діяльності виключно зовнішнім факторам, тобто орієнтуються на зовнішні обставини, вдачу – тобто те, на що вплинути не можливо (див. Рис. 1).

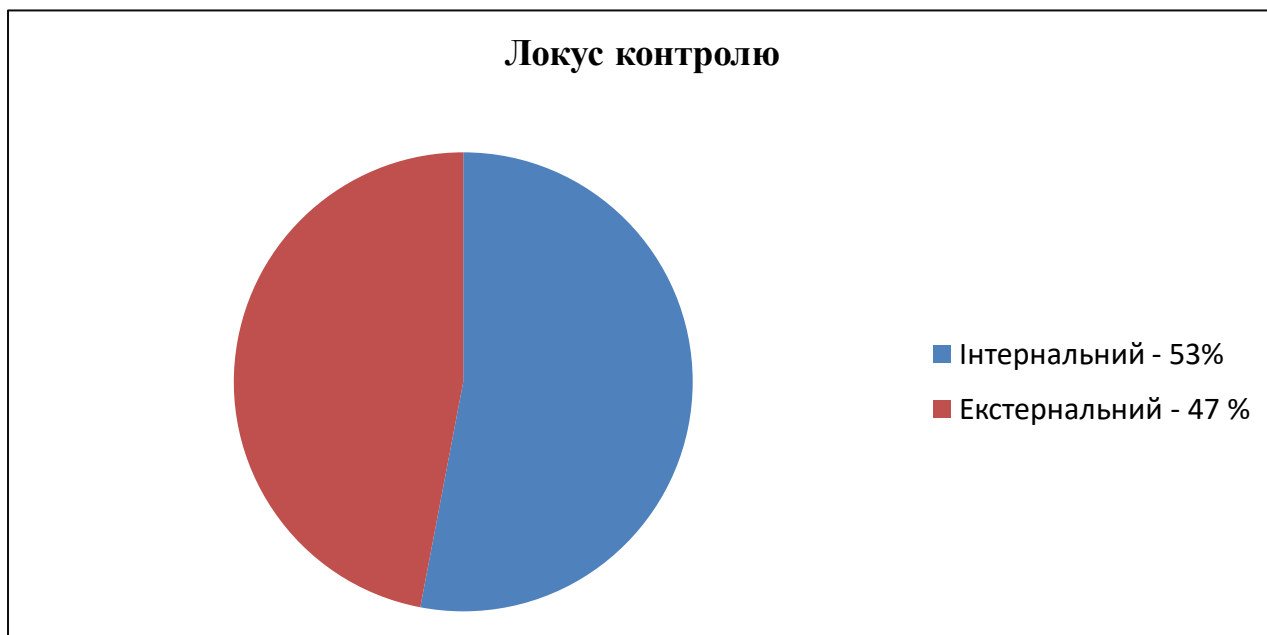


Рис. 1. Спрямованість особистості на інтернальні та екстернальні стимули (за методикою «Когнітивна орієнтація» (локус контролю) Дж. Роттера).

Також певну зацікавленість викликало питання, чи впливає гендер на локус контролю досліджуваних. Інтерпретація результатів виявила, що жінки більш схильні до екстернального локусу контролю, а чоловіки до інтернального. Тож жінки більш схильні сподіватись на долю, на зовнішні обставини, а чоловіки більш схильні раціоналізувати, розбиратися в тому, що треба робити самому заради досягнення власних цілей. Спрямованість жінок на інтернальний локус контролю – 45%, екстернальний – 55%. Спрямованість чоловіків на інтернальний локус контролю – 57%, екстернальний – 43%.

На другому етапі дослідження, з метою визначення наявності синдрому «відкладеного життя» та його проявів, ми використовували власний опитувальник з 15 питань. Було виявлено подані нижче факти.

Зокрема, 52,9 % респондентів фіксують свою увагу на тому, що будуть робити в майбутньому, тобто мають певні очікування щодо цього майбутнього. 23.5% респондентів відповіли «ні», тобто не фіксують свою увагу на діях у майбутньому, припустимо що живуть більше завданнями сьогодення. Інші 23.5% респондентів зазначили «важко відповісти», тобто не мають точного уявлення про розуміння свого теперішнього та майбутнього (див. Рис. 2).

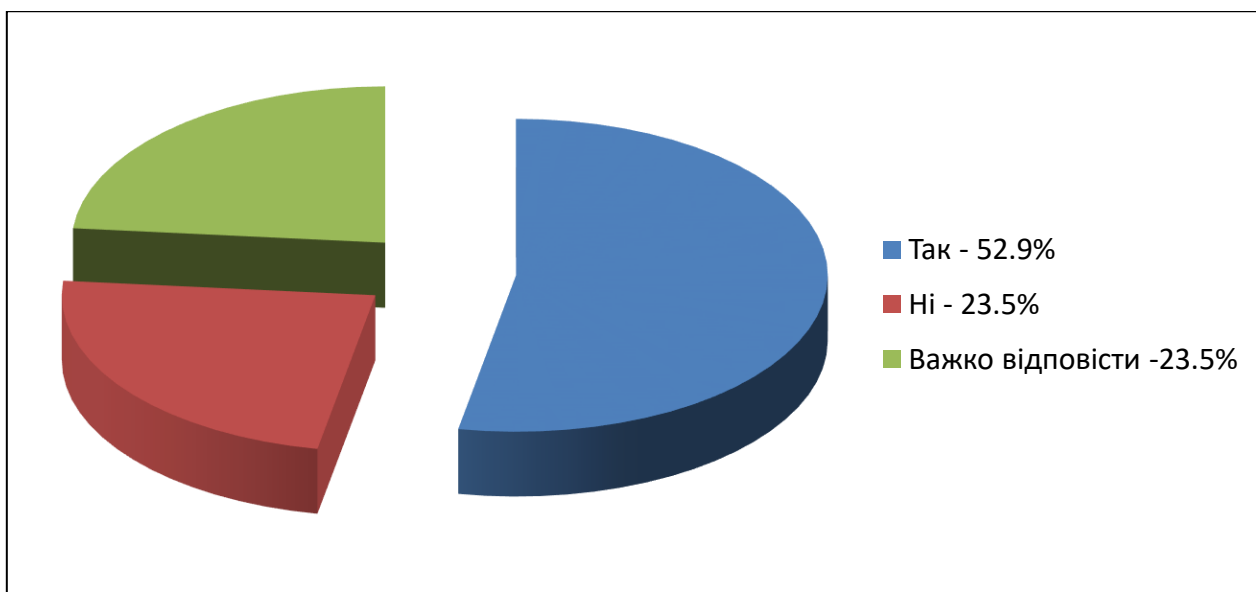


Рис. 2. Спрямованість особистості на фіксацію дій у майбутньому

Номінальна шкала з більш конкретизованим твердженням «Мені доводиться відкладати дуже багато речей на більш сприятливі часи» дала практично такий самий показник, як і фіксація уваги респондентів на тому, що вони будуть робити у майбутньому, тобто після війни.

Як видно з діаграми, 52.9% респондентів дали відповідь «так», 41.2% дали відповідь «ні», і 5.9% обрали відповідь «важко відповісти» на зазначене вище запитання (див. Рис. 3).

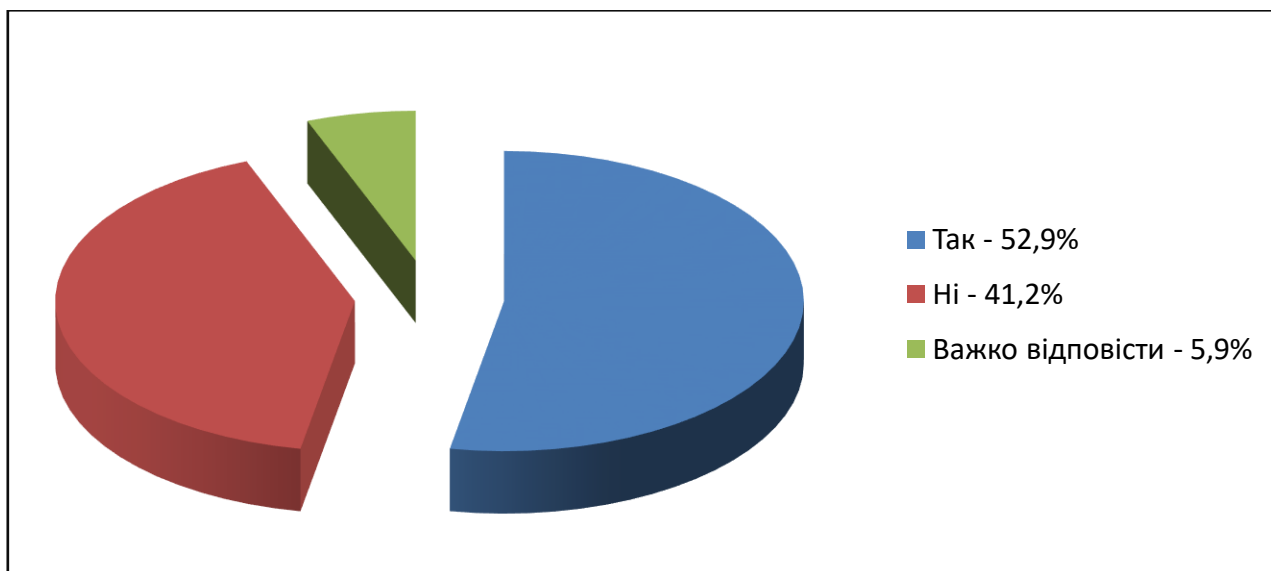


Рис. 3. Відкладання більшості речей на більш сприятливі часи

Крім того, на конкретне твердження «коли війна закінчиться, то можна буде дозволити собі більше» більшість респондентів (44.4%) дали ствердну відповідь; 33.3% відповіли «ні», 22,2% - «важко відповісти» (див. Рис. 4).

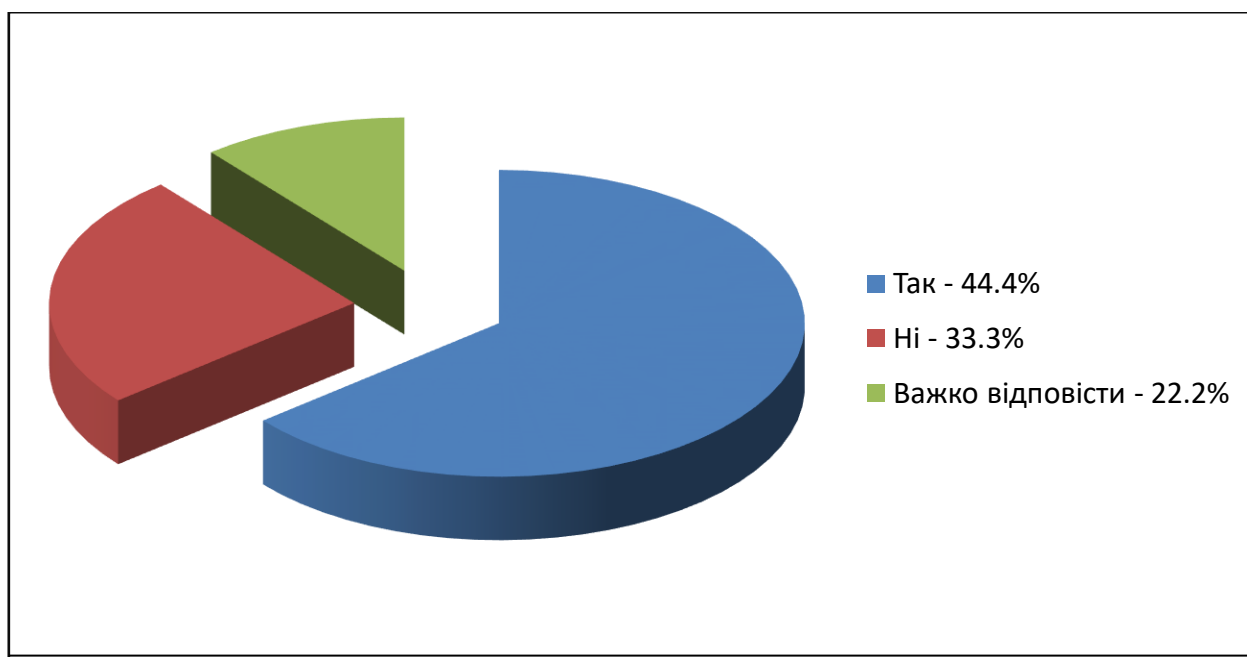


Рис. 4. «Коли війна закінчиться, то можна буде дозволити собі більше»

Ураховуючи вище наведені факти, цікавими є відповіді на питання «Мені важко сказати, чого хочеться прямо зараз». 66.7% респондентів вважають, що їм не важко сказати, чого хочеться на даний момент, 27.8% відповіли «так», 5.6% – «важко відповісти» (див. Рис. 5).

Отже, з огляду на зазначене вище робимо висновок, що більшість досліджуваних переміщених осіб досить точно знають, чого вони хочуть прямо зараз, але відтермінують час реалізації своїх планів «на більш сприятливий період», до того часу, «коли війна закінчиться». Тому можемо

сміливо сказати, що гіпотеза про те, що більшість людей очікує більш сприятливих часів на те, щоб здійснювати бажане, підтверджується і дає нам можливість сказати, що більшість людей живуть з синдромом «відкладеного життя».

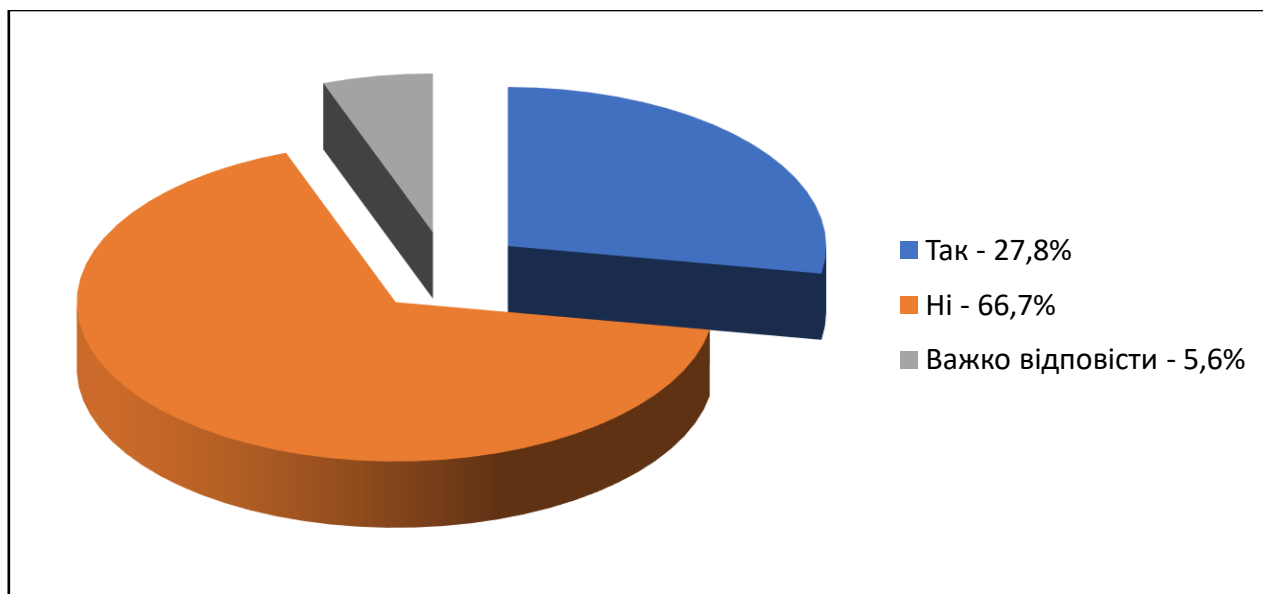


Рис. 5. « Мені важко сказати, чого хочеться, прямо зараз»

Але поруч із тенденцією до відтермінування якихось справ, у межах здійсненого дослідження ми побачили й певні особливості зазначеного. Зокрема, опитування показало, що більшість респондентів не чекає закінчення війни, щоб «змінити професійну діяльність», «подорожувати при можливості». Також більшість респондентів вважає, що їм «не соромно відвідувати кафе поки йде війна» (див. Рис. 6).

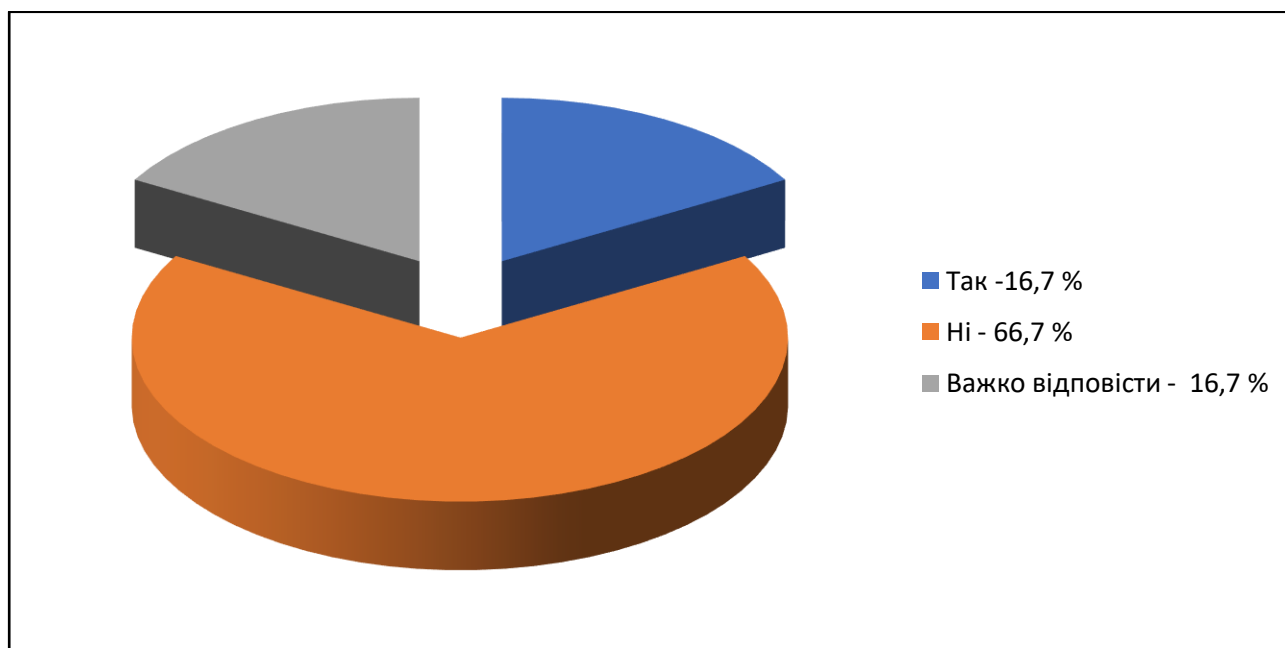


Рис. 6. «Іноді мені соромно за те, що я відвідую кафе, поки йде війна»

При цьому на відкрите питання про те, що б хотілося змінити у своєму житті, якби сказали, що війна закінчилась?, - ми побачили багато однакових відповідей від респондентів жіночої та чоловічої статі. Ті, хто знаходиться за межами держави, відповіли «повернутись в Україну», хто знаходиться в Україні - «повернутись додому». Робимо висновок, що люди сподіваються на повернення саме у місце свого попереднього проживання.

Серед інших відповідей про бажання щось змінити у своєму житті, коли закінчиться війна, бачимо: «відкрити бізнес», «побачити близьких та друзів», «купити квартиру», «змінити партнера», «відкрити бізнес» та ін. Відтак, на основі зазначеного можна стверджувати, що в ході дослідження ми побачили загальні статистичні тенденції щодо наявності в більшості досліджуваних синдрому «відкладеного життя».

Те, що відтерміновує окрема людина і зазнає від цього психологічного дискомфорту, є полем для роботи практичного психолога. Віднайти з клієнтом бажане майбутнє і, по можливості, допомогти проживати якісь речі в найближчій перспективі, наповнюючи сенсом поточне життя, а не майбутнє, коли «буде все добре» - робота психолога.

Список використаних джерел:

1. Клевака Л. П., Горбенко Ю. Л. Синдром відкладеного життя у стресових умовах війни. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості : зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф.*, 2-3 червня 2022 р. Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2022. С. 105-109
2. Методика дослідження локусу контролю Дж. Роттера. URL: https://www.eztests.xyz/tests/personality_rotter/
3. Синдром відкладеного життя: рекомендації як почати жити. URL: <https://holdyou.net/news/sindrom-otlozhennoy-zhizni>
4. Українське суспільство в умовах війни 2022: Колективна монографія / За ред.: С. Головахи, С. Макеєва. НАН України. Інститут історії України. 46 с.

ПСИХОСОМАТИЧНІ ПРОЯВИ АТОПІЧНОГО ДЕРМАТИТУ У ПІДЛІТКІВ: ДІАГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Люмила Жупанова, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.М. Блашкова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

PSYCHOSOMATIC MANIFESTATIONS OF ATOPIC DERMATITIS IN ADOLESCENTS: A DIAGNOSTIC ASPECT

Lyudmila Zhupanova, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. В статті розкрито особливості прояву психосоматики у підлітків, а саме прояву шкірних захворювань атопічного дерматиту та акне. Висвітлено важливість зовнішніх та внутрішніх чинників у розвитку

психосоматичних проявів в осіб підліткового віку.

Ключові слова: *психосоматика, атопічний дерматит, підлітки*

Abstract. *The article reveals the peculiarities of psychosomatics manifestation in adolescents, namely the manifestation of the skin disease atopic dermatitis. The importance of external and internal factors in the development of psychosomatic manifestations in adolescents is highlighted.*

Keywords: *psychosomatics, atopic dermatitis, adolescents*

Прогрес соціального поступу, розвиток колективної самосвідомості, щоденне перевантаження інформаційними потоками, можуть викликати травмування психіки людини та провокувати виникнення психосоматичних захворювань. Одним із таких факторів також є емоційне напруження, яке переживає людина. Саме тому, важливо враховувати вплив психосоціальних та особистісних факторів з боку медицини у вивченні психосоматичних захворювань.

Саме тому, й наукові дослідження та обґрунтування, розроблення необхідних підходів щодо етіології та патогенезу психосоматичних проявів здійснюються і фахівцями охорони здоров'я, і науковцями психологічної науки.

Як зазначають Д. Харченко та Ю. Чистовська, у зв'язку з поглибленням знань у фізіології, психофізіології та психічної діяльності науковці все більш детальніше вивчають фізіологічні та психічні феномени здоров'я людини. Оскільки проблему взаємозв'язку соматичних функцій і психічних процесів досліджують і фізіологи і психологи [7, с.191].

Як зазначає колектив авторів Н. Кітчак, В. Тимошук, Ю. Момоток дослідження психосоматики лежить на стику психології та медицини, остання й описує процеси виникнення захворювань у людини через специфічну діяльність психіки під дією стресових ситуацій, які в свою чергу й сприяють фізичним проявам. На думку авторів, однією із головних причин психосоматичних проявів є особиста реакція людини на переживання стресу [2].

Психосоматичні захворювання складають таку групу станів, які виникають в результаті взаємодії психічних та фізіологічних чинників. Є тією категорією психічних розладів, які проявляються на фізіологічному рівні, тобто фізіологічні розлади, які мають свій прояв на психічному рівні, або ж фізіологічні патології, на розвиток яких впливають психогенні фактори. І причиною таких проявів може бути переживання стресу або перевтома, спровоковані таким емоційним станом, до проживання яких особистість непристосована [1].

Психосоматика – є напрям медичної психології та практичної медицини, дослідження яких направлені на вивчення впливу психологічних факторів на виникнення і протікання соматичних захворювань. Цей напрям поєднує основоположний принцип медицини щодо поєднання душі і тіла. Власне термін психосоматика належить німецькому вченому психіатру Йогану Хейнроту. На думку вченого психосоматика досліджує зв'язок між психологічними процесами та соматичним (тілесним) станом людини [1; 3].

Власне термін *атопія* – від грецьк «атопос» – сторонній, незвичайний, був запропонований А. Соса в 1922 р., яким визначалися спадкові форми підвищеної

чутливості організму до впливу зовнішніх чинників.

Сучасна медицина трактує *атопічний дерматит* як спадкову форму алергії. Це захворювання є одним із найбільш поширених серед чоловіків та жінок, різних вікових груп.

Згідно з даними ВООЗ поширеність *атопічного дерматиту* зростає, і становить від 6 до 25 % у різних країнах. Варто також зауважити, що дане захворювання частіше виникає у жінок, і у жителів великих міст, ніж жителів сільської місцевості [6, с.12].

Як зазначає Ч. Тайкун *атопічний дерматит* є алергічним політологічним захворюванням шкіри у людей саме із спадковою схильністю. Тому дане захворювання проявляється у 80% дітей, якщо воно діагностовано у обох батьків і 56% складає ризик прояву його у дитини, якщо хворий лише хтось один із батьків. Адже успадковуються поєднання генетичних чинників, які й сприяють виникненню алергічної патології [6, с.12].

Психосоматичні розлади у підлітків виявляються під впливом ряду різноманітних чинників, які можна розділити на спадкові, конституційні, життєдіяльні та середовищні:

– *Спадкова схильність* – генетичні фактори є причиною у розвитку психосоматичних розладів. Дослідження показують, що певні генетичні варіанти можуть впливати на стресову реакцію організму, особливо в умовах несприятливого середовища. У дітей, чії батьки мають психосоматичні захворювання або підвищену тривожність, є більша ймовірність розвитку подібних проявів [5];

– Конституціональні особливості це сукупність анатомо-фізіологічних характеристик факторів, зумовлених як генетично, так і в результаті впливу середовища. Це можуть бути індивідуальні особливості функціонування нервової, ендокринної або імунної систем, що виникають у реакції на стресові фактори.

– *Життєдіяльність людини* хронічний стрес, низька якість життя та порушення в щоденному функціонуванні можуть значно підвищити ризик психосоматичних захворювань.

– Вплив *навколишнього середовища* охоплює фізичний, соціальний та емоційний відповідний вплив на розвиток психосоматичних проявів. Забруднене повітря, погані екологічні умови, хімічні подразники можуть спровокувати загострення хворобливих захворювань, таких як астма або дерматит.

– *Психологічні фактори*, такі як низька самооцінка, тривожність, перфекціонізм або підвищена самокритика, також виконують значну роль у виникненні психосоматичних розладів. Такі особистісні риси можуть сприяти частішому переживанню негативних емоцій, що ведуть до хронічного стресу та психосоматичних проявів [6, с. 20].

Ч. Тайкун, зазначає, що будь якому захворюванню властиві взаємодія емоційного конфлікту з особистісними особливостями людини. Орієнтуючись на висунуту «гіпотезу специфічності» стає зрозумілим, що певні психологічні особливості людини в своїй основі мають специфічну природу, і за рахунок цієї специфічності, можуть провокувати появу соматичного розладу [6].

У підлітковому віці сприйняття власного тіла та зовнішності набуває особливого значення, що обумовлено низькими фізіологічними та соціальними змінами. У цей період відбувається інтенсивний фізичний розвиток, зокрема зміни статури тіла та ваги, що може призвести до виникнення незадоволеності власним тілом, особливо якщо підлітки порівнюють себе з ідеалами, які демонструють медіа. Це нерідко стає причиною розвитку комплексів, розладів харчової поведінки та низької самооцінки [3].

Оскільки гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що подолання проявів психосоматичних проявів у підлітків, можливо здійснити за допомогою корекційної програми роботи практичного психолога, було здійснено спробу психодіагностики підлітків із психосоматичними проявами.

Враховуючи вищезазначені чинники, які можуть провокувати виникнення психосоматичних проявів, вважаємо доречним дослідження взаємостосунків підлітків з батьками то соціумом, а також рівень соціально-психологічної адаптації респондентів із психосоматичними проявами.

Для реалізації емпіричного етапу дослідження було обрана наступні методики: «Підлітки про батьків (ADOR)» Е. Шефера»; «методика «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона» та «методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд».

У експериментальному дослідженні брало участь 50 респондентів, старшого підліткового віку від 16 до 19 років. Під час обробки використано дані усіх 50 осіб, що становить 100% від усіх учасників дослідження.

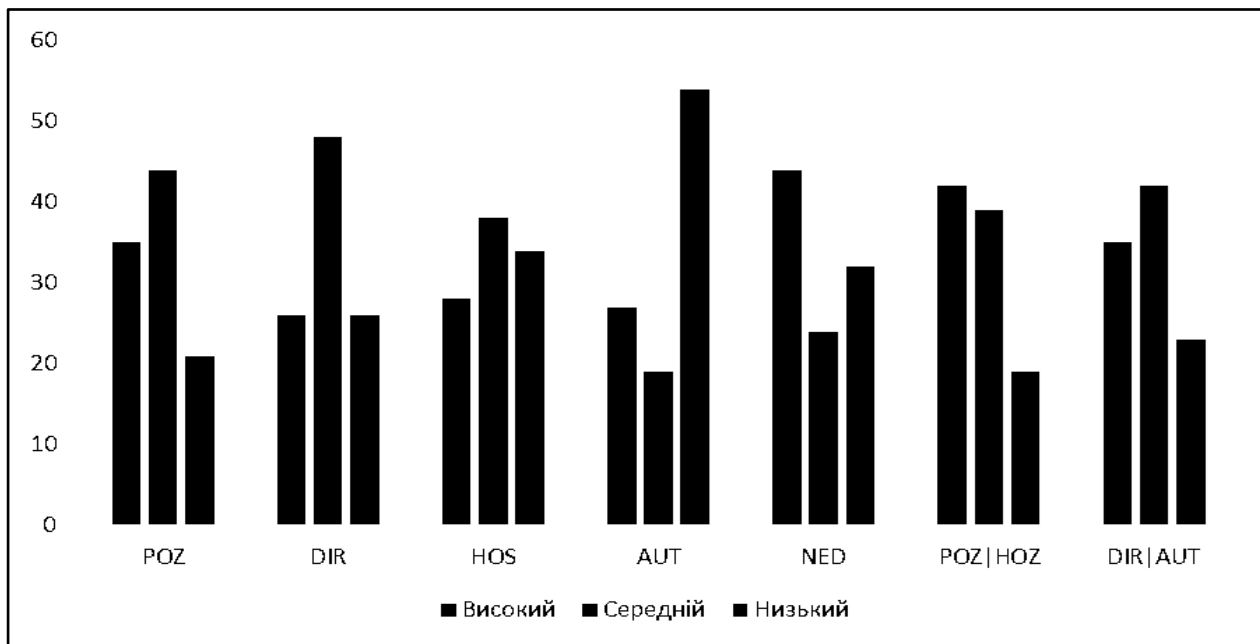


Рис.1. Показники за методикою «Підлітки про батьків» або «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR)

Після інтерпретації отриманих результати діагностування старших підлітків «Підлітки про батьків» або «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR) нами було виявлено показники за шкалами:

– шкала «позитивного інтересу» [POZ] у 44% опитуваних спостерігається

середній рівень, що можна пояснити власне психологічним прийняттям підлітків своїх батьків, має прояв у критичному підході до них. Відповідно до результатів опитування 35% респондентів відчувають прояв прихильності від батьків, тобто високий рівень, а 21% опитуваних низькі показники, що можна трактувати як прояв негативних думок та ставлення до батьків, недовіра та підвищена критичність; – *шкала «близкості» (POZ|HOS)* – у 42% опитуваних виявлено високий показник, що є свідченням про відповідній рівень довірливих стосунків, почуттів та сприйняття своєї дитини. Та у 19% опитуваних спостерігається віддаленість від батьків та недовірливі стосунки, прояви непорозуміння, тобто низький рівень. У частини опитуваних яка складає 39% із загального числа, виявлено середній показник близьких стосунків підлітків з батьками;

– *шкала показника «директивності» (DIR)* – згідно з отриманими результатами 48% респондентів мають *низький рівень* директивності, що можна трактувати як адекватне сприймання власних батьків, спільні сімейні цінності, установки, досить часто їхні погляди співпадають між собою; Інші респонденти мають 26% високий показник, яка визначає директивність зі сторони батьків до своїх дітей, тобто батьки намагаються «нав'язати» свої думки та погляди; але у більшої частини респондентів переважає середній рівень директивності 26%, що є показником формування гармонійних, міцних сімейних відносин між дітьми та батьками;

– *шкала ворожості (HOS)* – у 28% опитуваних виявлено високий показник, що свідчить про сприйняття підлітком своїх батьків, як агресивно налаштованих та надмірно суворих, батьків, які обмежують життєдіяльність підлітка та зазначають багато заборон. Все це в свою чергу значно знижує бажання підлітка спілкуватися та взаємодіяти зі своїми батьками У частини респондентів 34% спостерігається низький показник, що характеризується позитивною активністю з боку батьків, які демонструють відповідальне ставлення до своєї дитини. Таку модель підлітки сприймають як норму, бо відчувають себе у ній комфортно. Середній показник дорівнює позначці 38%;

– *шкала «Автономність»* – у 54% опитуваних виявлено низький рівень, показника того, що підлітки можуть відстоювати свої погляди і цінності, та не сприймають батьків як диктаторів; але у 19% підлітків спостерігається високий показник, що свідчить про сприймання батьків як диктаторів, коли все під забороною, і слова батьків мають бути виконані; при цьому не має емоційної прихильності та поваги до батьків. У 27% респондентів виявлено *середній рівень* за даною шкалою;

– *шкала «Непоследовність»* – у 44% респондентів спостерігається *високий показник*, який характеризується оцінкою непоследовності в словах та діях батьків, як чергування психологічних тенденцій, 32% отримали *низький показник*, що можна трактувати як інформативної значимості у виховному процесі, а це викликає недовіру дітей до батьків. І, у меншій частини опитуваних виявлено *середній показник* за цією шкалою – 24%;

– *шкала «Критики» (DIR/AUT)* – 35% мають *високий показник*, що характеризує підвищений рівень зацікавленості та контролю батьків до своїх

дітей, а *низький показник*, який виявлено у 23% свідчить про відсутність зацікавленості до власної дитини з боку батьків. У 42% опитуваних виявлено *середній показник* критики батьків спрямованої до підлітків.

Із отриманих даних стало відомо, що найбільш поширені показники мають межі від середнього до низького рівнів. А показники за шкалами високого рівня дещо менші відсотки. Дослідження прояву поведінки підлітків у групі було проведено за допомогою методики «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона. Після опрацювання отриманих результатів була зведена таблиця даних

Таблиця 1.

**Результати дослідження отримані за методикою
«Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона**

№ п/п	Шкала	К-ть осіб, %
1.	Залежність	7 (14%)
2.	Незалежність	5 (10%)
3	Товариськість	14 (28%)
4	Нетовариськість	8 (16%)
5	Прийняття «Боротьби»	8 (16%)
6	Уникнення «боротьби»	8 (16%)

Згідно отриманих результатів дослідження експериментальної групи підлітків, нами було встановлено, що у найбільш виражена тенденція належить шкалі «*товариськість*» – 14(28%), опитуваних наступними по тенденції спадання є шкали «*нетовариськість*» 8(16%) респондентів, «*прийняття боротьби*» та «*уникнення боротьби*», також у 8 (16%) осіб було виявлено дані показники. Характеризуючи високий показник за шкалою *товариськість* розуміємо, що для підлітків важливо бути причетним до групи однолітків, підтримувати спілкування та емоційний контакт.

Згідно отриманих результатів показники *залежності* виявлено у 7 (14%) та показник за шкалою *незалежності* у 5 осіб (10%) з загального числа опитуваних. Проаналізувавши показники за шкалами *прийняття боротьби та неприйняття боротьби*, а також за шкалою *нетовариськість* – ми отримали однакові показники, тобто у 8 осіб (16%). На нашу думку такі результати є дещо зниженими і тенденція до боротьби є недостатньою. Низьким є бажання підлітка до прояву активності під час виконання будь якої взаємодії чи діяльності.

Респонденти проявляють тенденцію до *залежності* від інших, готовність сприймати думку оточуючих за власну, та досить невисоку тенденцію до *незалежності* – що навпаки є проявом неготовності та незгоди сприймати думку, яка нав'язується кимось, переймати ціннісні орієнтири чийсь за власні.

Опрацювавши результати опитування підлітків за методикою діагностики *соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд*, ми отримали наступний розподіл показників.

Під поняттям *соціально-психологічної адаптації* ми розуміємо, те як людина може адаптуватися до навколишніх умов життя. Які методи, засоби та

форми для успішної адаптації використовує, чи потребує допомоги і як звертається по неї до інших. Стосовно підлітків, які мають психосоматичні прояви у вигляді atopічного дерматиту та акне, розуміємо, що процес їхньої соціально-психологічної адаптації до соціуму та підліткових груп має вагомe значення. Адже, мати гарну зовнішність для підлітка, рівноцінно, приналежності до мікрогрупи.

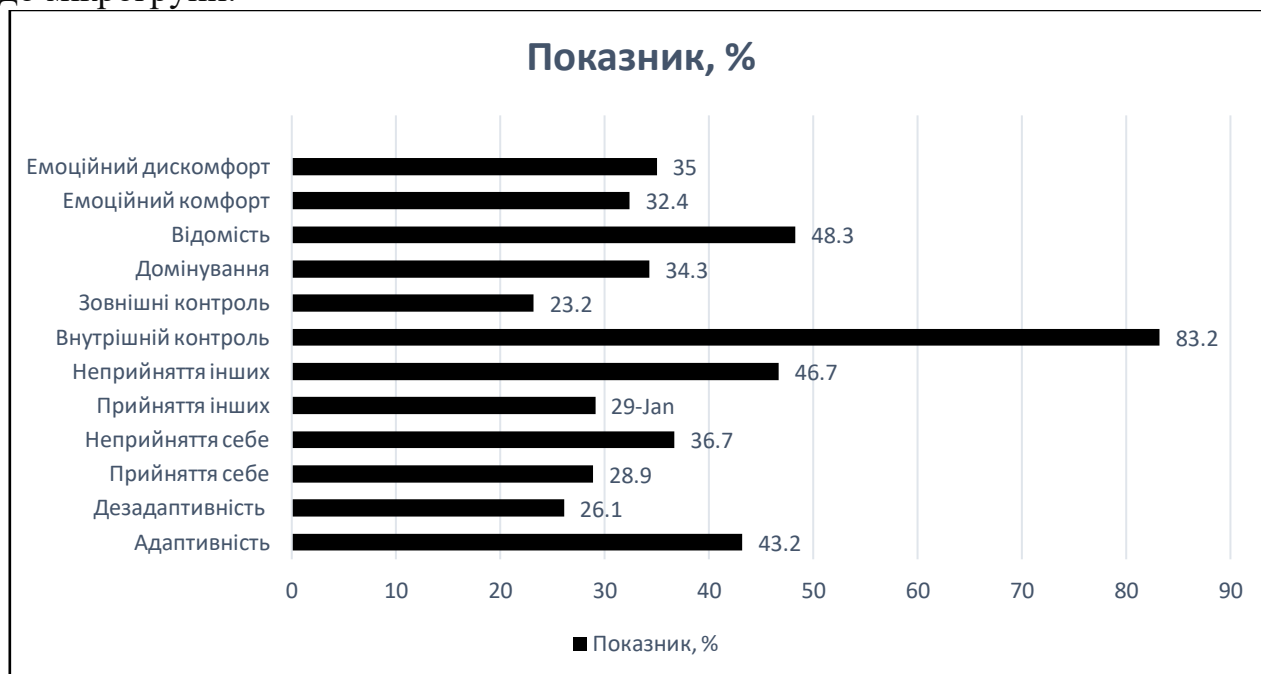


Рис. 2 Результати діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонд

Із поданих результатів ми бачимо, що (83,2 %) респондентів володіють *середнім рівнем внутрішнього контролю*. Враховуючи індивідуальну ситуацію кожного підлітка, ми розуміємо, що кожен із них проживає щоденний стрес, що в свою чергу заважає ефективній соціально-психологічній адаптації у підлітковій групі та у класі.

Підлітки намагаються контролювати свої емоції та бути менш імпульсивними, менше проявляти агресії та нервозності, рідше бути спонтанним у вирішенні будь яких завдань та дотримуються бажання бути трохи осторонь від великої компанії чи скупчення людей. Дещо обмежується коло спілкування. Все частіше виникають думки про власний внутрішній світ, який має бути безпечним, привабливим та прихованим від небажаних гостей.

Високий показник за шкалою *відомості* (48,3%) – можемо трактувати, як схильність підлітка до того, щоб перекладати відповідальність за своє життя, здоров'я, вчинки, поведінку загалом – на дорослих, або на тих, хто може відповідати за щось (наприклад, лікар -за здоров'я).

Високий рівень за шкалою *емоційного дискомфорту* (35%) може свідчити про підвищену нервову нестабільність. Підлітки часто відчувають негативні емоції, такі як тривога, страх, роздратування. Можуть бути труднощі в процесі контролю емоцій, що впливає на загальний психологічний стан. *Емоційний комфорт* має показник середнього рівня (32,4%) можемо трактувати як

стабільний душевний стан та гармонію. Підлітки постійні у своїй поведінці та емоціях, впевнені в собі, відчувають задоволення від взаємодії, легко справляються зі стресовими ситуаціями.

Домінування має показник середнього рівня (34,3%). Відображає бажання контролювати ситуацію та інших людей. Підлітки з такими показниками рідше прагнуть лідерства, інколи невпевнено відстоюючи свою точку зору, можуть бути впертими. *Зовнішній контроль* середній рівень (23,2%) можна трактувати як те, що визначальним фактором для виникнення та існування дружби між підлітками можуть бути зовнішні чинники. Підлітки можуть вірити, що їхнє життя залежить від обставин, удачі або дій інших людей.

Шкала *неприйняття інших* (46,7%) має досить високий рівень, що може вказувати на проблеми у спілкуванні, відчуженість, конфліктність у стосунках з оточуючими. Підлітки можуть мати труднощі з прийняттям думок і позицій інших людей. Шкала *прийняття інших* (29,6%) навпаки, має середній рівень. Отримані дані можуть свідчити про відкритість, толерантність та готовність використовувати різні точки зору. Такі підлітки легко йдуть на контакт, готові підтримувати інших.

Шкала неприйняття себе (36,7%) має середній показник та вказує на низьку самооцінку, внутрішні конфлікти та незадоволеність собою. Це може бути ознакою низької впевненості в собі та тривожності. За шкалою *прийняття себе* (28,9%) Підлітки з середнім рівнем мають позитивну самооцінку, дещо невпевнені у своїх силах та здібностях, але навчаються приймати свої сильні та слабкі сторони.

Шкала *дезадаптивність* (26,1%). Середнього рівня : Вказує на труднощі в соціальній адаптації, можливі проблеми в навчанні, соціальних контактах та сімейних відносинах. такі підлітки можуть мати труднощі з інтеграцією в колектив. Шкала *Адаптивність* (43,2%) має високий рівень, що в свою чергу можемо трактувати як те, що підлітки легко пристосовуються до нових умов, швидко реагують на зміни та мають високий рівень стресостійкості.

Враховуючи отримані результати за трьома методиками, вважаємо, що підлітки у яких спостерігається психосоматичні прояви через наявність atopічного дерматиту та акне, мають певні труднощі у соціалізації в підліткові групи та суспільство загалом. Труднощі також спостерігаються у взаємодії та у спілкуванні з батьками. Отримані результати за методикою соціально-психологічної адаптації свідчать про проблему інтеграції в суспільство, що чітко проявляється за показниками відповідних шкал.

Нашу увагу привертають шкали та відсоткові показники, зокрема ворожості; директивності та автономії – за методикою «Підлітки про батьків» або «Поведінка батьків та ставлення підлітків до них» (ADOR). Також звернемо увагу на показники за шкалами залежності, нетовариськості, прийняття боротьби та неприйняття боротьби – за методикою «Q-сортування» (Q-sort) В. Стефансона. За методикою соціально-психологічної адаптації підлітків з проявами психосоматики (К. Роджерс, Р. Даймонд) ми зосередилися на показниках шкал внутрішнього контролю, відомості, неприйняття інших, неприйняття себе, емоційного дискомфорту та домінування.

Вважаємо, що згідно із показниками зазначених шкал обраних методик, можемо зробити припущення, щодо труднощів сприймання підлітка себе у зв'язку із наявним психосоматичними проявами, а також труднощів у встановлення комунікації, спілкуванні, взаємодії з оточуючими людьми. Адже, це може перешкоджати ефективному медикаментозному лікуванню наявних захворювань.

Потребуючи довготривалого медикаментозного лікування або перебуваючи на лікуванні, підлітки «випадають» із соціального життя груп однолітків, в яку потім важко повернутися та знову зайняти позицію «свій». У разі з успішного подолання захворювання, підлітку набагато легше та швидше вдається відновити контакти та взаємодію з однолітками.

Ми розуміємо, що лікування захворювань шкіри, як психосоматичного прояву потребує задіяння різних фахівців, і практичного психолога у тому числі. Тому, нами запропоновано програму з елементами психокорекційної роботи психолога із підлітком, а реалізація цієї програми може бути у якості доповнення до медичного протоколу лікування за спільною згодою лікарів і психолога. *Метою програми є* зниження психосоматичних проявів atopічного дерматиту та акне у підлітків, покращення їх емоційного стану, розвиток навички саморегуляції та підвищення адаптивності. *Завданнями програми визначено:* зниження рівня тривожності та емоційного дискомфорту; розвиток навичок стресостійкості та емоційної саморегуляції; поліпшення самооцінки та самоприйняття; підвищення рівня внутрішнього контролю та відповідальності за своє здоров'я; Забезпечити психоедукацію щодо зв'язку між емоційним станом та психосоматичними симптомами

Отже, задля успішного медикаментозного лікування захворювань шкіри, підліткам також варто звернутися за допомогою до кваліфікованих психологів. За рахунок взаємодії фахівців можливо подолати психосоматичні прояви захворювань шкіри. Оскільки психічний стан підлітків є досить нестабільним, близьким та оточуючим їх людям, варто знати деякі правила ефективного спілкування та взаємодії з цієї категорію осіб.

Список використаних джерел

1. Грицюк І.М. Психосоматичні прояви психологічних порушень у дітей, що пережили психотравмуючу ситуацію. *Наука і освіта: наук-практ. журн.* Одеса, 2016 Вип. № 2-3, С. 121-123.
2. Кітчак Н., Тимошук В., Момоток Ю. Психосоматика. Перебіг недуг та причини їх виникнення Психологія та психіатрія Режим доступу: URL <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/1358>
3. Масік О.І. Клінічні особливості та лікування психічних розладів у підлітків з соматичними захворюваннями: дисертація. Вінниця, 2019. 290 с.
4. Пипа Л.В., Лисиця Ю.М., Свістільник Р.В. Соматоформні (психосоматичні) розлади у дітей. *Актуальність проблеми в сучасній педіатричній практиці (частина I)*. Вінниця, 2015. Вип. 2(66). С.123-127.
5. Психосоматичні захворювання URL: <http://surl.li/drdodo>
6. Такйун Ч. Індивідуально-психологічні та гендерні особливості підлітків, які хворі на atopічний дерматит. Дис. на здоб. ... к. п. н. 19.00.04 медична психологія. Харків. 2016, 210 с.
7. Харченко Д.М., Чистовська Ю.Ю. Особливості психосоматичних скарг в осіб із

різними стилями поведінки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки.* 2017. Вип. 2(2). С. 190-194. URL: [Thttp://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%282%29__34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_2%282%29__34)

8. Шевченко Х. Психосоматика: «чиказька сімка» класичних психосоматозів URL: <https://tsn.ua/lady/zdorovye/aktualnaya-tema/psihosomatika-chikazka-simka-klasichnih-psihosomatoziv-1541733.html>

ЗМІНИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ВНАСЛІДОК ДІЇ СТРЕСУ В КОНТЕКСТІ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ

Наталія Запашук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

CHANGES IN THE PSYCHOLOGICAL STATE OF A PERSON AS A RESULT OF STRESS IN THE CONTEXT OF WARTIME

Nataliya Zapashchuk, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті досліджено вплив довготривалого стресу, пов'язаного з військовим станом, на психологічний і емоційний стан особистості. Проаналізовано допоміжні заходи, які мають бути вжиті державою для підтримки психологічного стану громадян.

Ключові слова: стрес, війна, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), травма, допомога, підтримка

Abstract. The article examines the impact of long-term stress associated with martial law on the psychological and emotional state of an individual. The object of analysis of this paper is the auxiliary measures that should be taken by the state to support the psychological state of citizens.

Key words: stress, war, post-traumatic stress disorder (PTSD), trauma, help, support

Довготривалий стрес під час війни може суттєво змінювати психологічний та емоційний стан особистості, знижуючи рівень психологічного благополуччя людини та відповідно викликаючи значні зміни в її поведінці, емоціях і розумових процесах.

Тривалий стрес може мати багато наслідків, які можна віднести до наступних категорій:

- емоційна виснаженість, тривожність;
- порушення роботи мозку;
- погіршення здатності до адаптації;
- порушення соціальних і особистих зв'язків, руйнування родин;
- фізичні та психосоматичні наслідки (хворобливі стани);

– переживання травматичного досвіду.

Проаналізуємо як описують і характеризують ці аспекти відомі дослідники психо-емоційного стану людини.

Тривалий стрес, в тому числі спричинений військовими конфліктами, дестабілізує, а іноді – руйнує, емоційний стан людини. В перспективі це може призвести до значних порушень у її психічному здоров'ї. В умовах війни тривале перебування в стані підвищеної напруги спричиняє постійне емоційне виснаження та викликає хронічну тривожність. Тривалий стрес впливає на настрій, на розумову діяльність, соціальну активність, та фізичне самопочуття.

Війна спричиняє постійні загрози різного рівня, починаючи з загрози втрати життя, або здоров'я, близьких людей, важливі значущі речі. Такий режим постійної небезпеки активує природні механізми реакції на стрес властиві нервовій системі людини. Такий стан стає хронічним, що збільшує ризик розвитку тривожних розладів. Бессел ван дер Колк, у своїй книзі «Тіло веде лік» зазначає, що тривалий стрес може бути «вбудований» в тіло, і надмірно активована симпатична нервова система викликає фізичні симптоми тривоги, як-от підвищений серцевий ритм і м'язове напруження, що негативно впливають на загальний емоційний стан [1].

Автор зауважує: «Адреналін належить до гормонів, які відіграють ключову роль у реакції нашого організму на небезпеку, - він допомагає нам або боротися, або втікати. Підвищений рівень саме цієї речовини спричиняв пришвидшене серцебиття і підвищений артеріальний тиску пацієнтів, які слухали про свою травму. За нормальних умов наше тіло реагує на небезпеку тимчасовим виробленням стресових гормонів. Щойно небезпека минає, їхній рівень падає і організм повертається до нормального стану. Однак рівень гормонів стресу в психологічно травмованих людей повертається до вихідного рівня дуже повільно, але дуже швидко і диспропорційно зростає знову у відповідь навіть на помірний подразник. Постійно підвищений рівень гормонів стресу негативно впливає на роботу нашого організму, спричиняючи порушення пам'яті та уваги, дратівливість і розлади сну» [1, с. 74].

Ван дер Колк також акцентує увагу на дисоціації і повторному проживанню травми, які часто проявляються у людей з ПТСР. «У якомусь сенсі флешбеки і повторне проживання навіть гірші ніж сама травма. Будь-яка подія має початок і завершення – рано чи пізно вона скінчиться. Але в людей з ПТСР флешбек може статися будь-якої миті – як уві сні, так і наяву. Вони не знають коли цей стан почнеться знову і як довго триватиме. Із часом, такі люди зосереджені лише на спробах захиститись від чергового флешбеку» [1, с. 102]. Травма порушує нормальну роботу нервової системи, залишаючи людину в стані хронічного стресу або дисоціації, навіть після завершення небезпечної ситуації. Це призводить до постійного відчуття тривоги або, навпаки, до зниженого рівня реакцій, коли людина може втрачати контакт зі своїми емоціями і тілесними відчуттями. Автор відзначає, що через постійні травматичні переживання мозок часто перебудовує свою роботу таким чином, щоб постійно «шукати» загрози, що значно впливає на емоційне та фізичне здоров'я людини.

Порушення роботи мозку: довготривалий стрес, спричинений війною, значно впливає на когнітивні функції людини, включаючи пам'ять, здатність адекватно і логічно мислити, концентрацію, критичний розум, здатність до обробки інформації та прийняття рішень. Найчастіше це призводить до загального погіршення продуктивності та порушень у рутинній діяльності. Тривалий стрес спричиняє виснаження когнітивних ресурсів мозку, що негативно позначається на короткочасній пам'яті та здатності до концентрації. Гострий або хронічний стрес може блокувати здатність мозку зберігати нову інформацію або згадувати вже наявну, особливо якщо стрес супроводжується високим рівнем тривожності. Бессел ван дер Колк у роботі «Тіло веде лік» досліджує детально яким чином психологічна травма впливає на роботу мозку. Під час роботи над книгою вчений провів багаточисленні експерименти, в яких сканував мозок пацієнтів, які пережили травматичний досвід, в різних умовах, під час даних експериментів часто було зафіксоване значне зниження активності майже всіх відділів головного мозку пацієнтів в момент флешбеку. Отже, на зниження когнітивних здібностей людини під час війни впливає не тільки емоційна і фізична виснаженість, але й фізіологічні реакції мозку на пережитий травматичний досвід.

Наступний аспект, який ми розглянемо детальніше – зниження адаптивності. У своїх роботах патофізіолог Ганс Сельє, якого вважають батьком теорії стресу, досліджуючи механізм зниження адаптивності, дійшов висновку, що зниження адаптивності організму відбувається при тривалому впливі стресу, оскільки ресурси організму поступово виснажуються. Він пояснює цей феномен через концепцію загального адаптаційного синдрому. Загальний адаптаційний синдром – це зусилля організму, спрямоване на пристосування до умов, що змінилися, за рахунок вмикання вироблених в процесі еволюції спеціальних механізмів захисту. Коли людина відчуває стрес, її надниркові залози виділяють два гормони стресу – адреналін і кортизол. Ці гормони необхідні для нормального фізіологічного відреагування стресу і для забезпечення виживання людини в стресових умовах. Але коли стрес стає хронічним, надлишок гормонів стресу стає небезпечним для організму людини.

Також Г. Сельє зазначає, що під час тривалого стресу організм постійно мобілізує свої ресурси для протидії стресовій ситуації, і з часом здатність адаптуватися слабшає. На останній стадії, коли організм більше не здатен підтримувати ефективну реакцію на стрес, виникає виснаження, яке відповідно викликає зниження адаптивності. Це впливає на здатність людини пристосовуватися до змін або ефективно справлятися з новими проблемами, що виникають у її житті. Тому Г. Сельє ввів поняття так званого позитивного і негативного стресу. Помірний короткотривалий стрес є позитивним стимулом до активації людини в її проявах, в той же час довготривалий хронічний стрес є негативним через виснаження організму і зниження загальної адаптивності [2].

Наступний аспект наслідків війни, який ми розглянемо детальніше – це руйнування соціальних зв'язків. Війна часто приводить до порушення звичних соціальних структур, виникнення психологічного тиску на людей, змушуючи їх адаптуватися до нових, часто травматичних умов. Через бойові дії, евакуацію та

вимушене переселення багато людей змушені покидати свої домівки. Це призводить до розриву родинних зв'язків, зменшення соціальної підтримки та зрештою до ізоляції особистості. Втрата стабільного оточення та звичного кола спілкування викликає відчуття самотності, що ускладнює процес адаптації до нових умов життя.

У воєнний час часто спостерігаються зростання підозрливості, тривожності та страху через невпевненість у безпеці та непередбачуваність подій. Це впливає на здатність людей вибудовувати нові соціальні зв'язки та підтримувати наявні. Люди, які залишаються в зоні бойових дій, часто переживають значний емоційний і фізичний стрес. У цьому стані люди менше схильні брати участь у соціальних взаємодіях.

Переселенці можуть стикатися зі складнощами в нових громадах через відчуження або відмінності в цінностях та переконаннях, що посилює їхню соціальну ізоляцію. Під час війни люди частіше проявляють радикалізм, нетерпимість і несприйняття будь-якої іншої точки зору. Також посилюється розділення на «свій-чужий», що пов'язано в першу чергу з умовами підвищеної небезпеки, яка вимагає точно і швидко визначити ворога. В цілому, війна сприяє руйнації соціальних зв'язків і знижує соціальну підтримку, що має довготривалі наслідки для психологічного благополуччя та соціальної стабільності суспільства.

Як було відмічено раніше, довготривалий стрес, особливо в контексті військових конфліктів, може спричиняти значні фізіологічні та психосоматичні зміни в організмі людини. Це: зміни в роботі серцево-судинної системи, порушення ендокринної системи, збій імунної системи, порушення вегетативної нервової системи, психосоматичні захворювання, та багато інших порушень.

У книзі «Чому зебри не страждають на виразку» Роберт Сапольські, професор біології та нейрології Стенфордського університету, детально пояснює, як стрес впливає на розвиток захворювань, підкреслюючи фізіологічні механізми цього процесу. Р. Сапольські спирається на теорію Г. Сельє і підтримує її в тому, що стрес сам по собі є необхідним адаптивним механізмом, але тривалий або хронічний стрес може порушити роботу систем організму і викликати серйозні захворювання. В своїх роботах Р. Сапольські описує, що під час стресу збільшується рівень адреналіну і кортизолу, що підвищує частоту серцевих скорочень і артеріальний тиск. Якщо ці фізіологічні процеси постійно активуються через хронічний стрес, це може призвести до гіпертонії, атеросклерозу та підвищити ризик інфаркту. Однак є аспекти, в яких Р. Сапольські не погоджується з Г. Сельє. Якщо Г. Сельє вважав, що хвороби спричинені довготривалим стресом виникають на третій стадії – стадії виснаження, то Р. Сапольські зазначає: «Річ не в тім, що стресова реакція виснажує, а в тім, що за умови інтенсивної активації стресова реакція може мати більш руйнівні наслідки для організму, ніж сам стресогенний чинник, особливо якщо ви переживаєте суто психологічний стрес» [2].

Тривалий стрес пригнічує імунну систему, роблячи організм вразливішим до інфекцій. Під час стресу активуються гормони, які тимчасово послаблюють імунітет, щоб зберегти ресурси для інших потреб. Однак постійна активація

цього механізму ослаблює здатність організму до самозахисту.

В своїй книзі Р. Сапольські використовує приклад зебр, щоб пояснити різницю між гострим і хронічним стресом: гострий стрес властивий тваринам і він допомагає їм швидко реагувати на небезпеку, а людям більш властивий постійний стрес, який часто має виключно психологічні чинники. Такий стрес завдає шкоди здоров'ю людей через безперервне функціонування систем, призначених для короткочасного виживання [2].

Механізм зародження і формування психосоматичних захворювань внаслідок стресових подій також описує Бессел ван дер Колк, він зазначає, що травма залишає відбиток у мозку і тілі, який можна порівняти з постійною активацією системи «бий або біжи». Він пояснює, що травматичні переживання часто блокуються в мозку на рівні правої півкулі та лімбічної системи, що призводить до пригнічення емоцій, спогадів та фізичних реакцій. Це стає основою для психосоматичних порушень, оскільки пригнічена травма може виявлятися через фізичні симптоми, такі як головні болі, хронічний біль і порушення роботи травної системи. «Коли наші відчуття притупляються, ми більше не можемо почуватися по-справжньому живими» [1, с. 137]. Автор також акцентує, як травма порушує нормальне функціонування нервової системи, особливо її симпатичного та парасимпатичного відділів. Коли система стресу знаходиться в постійній активності, це виснажує організм і сприяє формуванню психосоматичних захворювань. У довготривалій перспективі це може призводити до серцево-судинних захворювань, діабету та інших хронічних станів.

Аналогічну ідею розвиває Деніел Гоулман в книзі «Емоційний інтелект» [3]. Автор аналізує, як тривалий посттравматичний стрес може призводити до дисбалансу в лімбічній системі, що включає структури мозку, відповідальні за емоційну реакцію та регуляцію. Зокрема, він зосереджується на ролі мигдалеподібного тіла (амігдали) – центру, який миттєво реагує на загрозу і запускає «бий або біжи». Під впливом постійного стресу чи травми амігдала може залишатися надмірно активованою, що підтримує тривожність, страх і підвищену настороженість, навіть коли загрози вже немає.

Як зазначає Д. Гоулман, що через надмірну активацію амігдали «перевантажує» інші ділянки мозку, зокрема префронтальну кору, яка відповідає за раціональне мислення та контроль над емоціями. Через таку реакцію постраждалі особи можуть втрачати здатність тверезо оцінювати ситуації, швидко піддаються паніці і демонструють імпульсивну поведінку. Цей лімбічний дисбаланс значною мірою ускладнює процес відновлення психіки після травми і може стати основою для довготривалих психосоматичних розладів.

Одним з найпоширеніших наслідків військового часу є переживання травматичного досвіду, з яким безпосередньо чи опосередковано стикається людина в обставинах збройних конфліктів. Це може бути травма учасника подій, чи травма свідка, в обох випадках люди, що пережили травматичні події знаходяться в зоні ризику розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Як офіційний діагноз ПТСР був установлений порівняно недавно, і на початку вважалось що цей розлад характерний для професійних військових. Але реалії сучасної війни демонструють, що ПТСР може бути діагностований у цивільних, в тому числі у дітей.

У книзі «Реакція на важкий стрес та розлади адаптації» Л. Герасименко, А. Скрипніков та Р. Ісаков досліджують механізми виникнення пост-травматичного стресового розладу (ПТСР) та адаптаційних розладів. Автори описують ПТСР як реакцію на надзвичайно стресову подію, яка перевищує можливості людини адаптуватися і дають наступне визначення: «Посттравматичний стресовий розлад (в'єтнамський синдром, афганський синдром тощо) – відстрочена або пролонгована реакція на одиничні або тривалі стресові переживання надзвичайно загрозливого, іноді катастрофічного характеру» [4, с. 8].

В роботі підкреслюється, що людина, яка пережила стресову подію, часто стикається з труднощами у поверненні до нормального життя. ПТСР супроводжується погіршенням когнітивних функцій, емоційною нестабільністю та порушенням сну, що ускладнює здатність до адаптації. ПТСР часто супроводжується повторними спогадами про травматичну подію, так звані флешбеки, ці спогади підтримують високий рівень стресу и заважають відновленню.

Згідно офіційної статистики Електронної системи охорони здоров'я в Україні (ЕСОЗ) у 2023 році кількість пацієнтів з встановленим діагнозом ПТСР зросла майже в чотири рази в порівнянні з 2021 роком, а за перші два місяці 2024 року діагноз встановлено фактично такій же кількості пацієнтів, як за весь 2021 рік.

Наразі зрозуміло, що наведена статистика показує лише наявність тенденції до різкого збільшення випадків діагностування ПТСР. Побачити реальну картину ми зможемо через деякий час після закінчення бойових дій, оскільки ПТСР найчастіше розвивається через 3-6 місяців по завершенню травматичної стресової події.

Отже, стрес у воєнний час є ще одним великим викликом для суспільства і для держави, оскільки має пролонгований вплив на здоров'я суспільства в цілому. Важливо приділяти максимум уваги психологічній підтримці військовослужбовців, членів їх родин, людям які переживають втрату, дітям.

Наразі в Україні працює багато проектів, спрямованих на психологічну підтримку і піклування про ментальне здоров'я. Перелік включає локальні місцеві і всеукраїнські, приватні і державні, грантові, створені за допомогою підтримки зарубіжних партнерів, громадські об'єднання і волонтерські ініціативи.

Серед них: Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» – ініціатива першої леді Олени Зеленської, спрямована на розбудову якісної системи надання послуг у сфері психосоціальної підтримки та розвиток культури піклування про ментальне здоров'я. Проєкт «Психосоціальна підтримка в Україні» PRO_MentalHealth, створений за допомоги польських партнерів.

Проєкт «Надання соціально-психологічної підтримки та допомоги

населенню під час війни». Кризовий центр медико-психологічної допомоги – надає психологічну допомогу переселенцям, військовослужбовцям Збройних Сил України, які були поранені чи зазнали психологічних травм. Lifeline Ukraine – всеукраїнська гаряча лінія, створена для надання кризової психологічної допомоги ветеранам, членам родин військовослужбовців, і для всіх мешканців України. Київський міський кризовий центр «Соціотерапія». Мольфа Хаб – проект з психологічної реабілітації військових, ветеранів, та членів їх родин. Кол-центр #ВартоЖити – психологічна підтримка. ЯРМІЗ Центр реабілітації та реадптації учасників АТО та ООС.

Резюмуючи вищенаведене, можна зробити висновок, що в Україні приділена увага психологічній підтримці населення, є розуміння важливості цієї місії і на державному рівні, і на рівні приватних ініціатив. Найголовніше – пам'ятати, що звертатись за допомогою і підтримкою не є ознакою слабкості, навпаки це відповідальність і адекватне ставлення до власного здоров'я і безпеки.

Список використаних джерел:

2. Колк Б. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому. Харків Віват, 2024, 624 с.
3. Сапольські Р. Чому зебри не страждають на виразку. Харків, Фабула, 2020, 400 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків Віват, 2024, 512 с.
5. Герасименко Л.О., Скрипніков А.М., Ісаков Р.І. Реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. Навчальний посібник. Київ, ВСВ «Медицина», 2023. 120 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВІЙСЬКОВИХ, ЯКІ ЗВІЛЬНИЛИСЯ З ПОЛОНУ

*Оксана Іщенко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: В.В.Шахов, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR MILITARY PERSONNEL RELEASED FROM CAPTIVITY

Oksana Ishchenko, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття розглядає особливості психологічного супроводу військових, які звільнилися з полону. Пережиті тортури призводять до серйозних психічних травм, таких як ПТСР, депресії та порушення когнітивних функцій. Окремо підкреслено важливість підготовки психологів до роботи з такими людьми, включаючи знання Стамбульського протоколу. Зазначено, що реабілітація військових полонених включає не лише індивідуальну психотерапію, але й підтримку родин, що також потребує особливого підходу.

Ключові слова: психологічний супровід, полон, ПТСР, тортури, психологічна травма, військові.

***Abstract.** The article examines the features of psychological support for military personnel who have been released from captivity. The psychological consequences of torture, including PTSD, depression, and cognitive impairments, are discussed. The importance of preparing psychologists to work with such individuals, including familiarity with the Istanbul Protocol, is emphasized. The article highlights that the rehabilitation of former captives involves not only individual psychotherapy but also family support, which requires a special approach.*

***Keywords:** psychological support, captivity, PTSD, torture, psychological trauma, military.*

Вступ. 24 лютого 2022 року росія розпочала повномасштабне вторгнення на територію України, вона розв'язала найбільшу війну в Європі з часів Другої світової війни. Ця війна понівечила життя мільйонів людей. Але Україна встояла, залучилася підтримкою Заходу і прагне звільнити всю свою територію, яка на сьогодні перебуває під тимчасовою окупацією військ РФ та звільнити усіх наших військових, що перебувають в полоні ворога.

Окрему групу військовослужбовців – учасників бойових дій становлять ті особи, які перебували в полоні, отримали серйозні фізичні травми або інвалідність внаслідок цього. Наслідки полону негативно впливають на їхній загальний психічний стан. В більшості випадків полон стає навіть більш серйозним випробуванням для психіки, ніж участь у військових діях. Враховуючи особливий характер відомостей про факти тортур у полоні й про ті психологічні травми, через які страждають люди, що їх отримали, в тому числі й спустошуюче почуття власної безпорадності, психолог, який веде психологічний супровід полоненого має бути знайомим зі Стамбульським протоколом – Керівництвом з ефективного розслідування та документування тортур та інших жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність, видів поводження та покарання [1] та мати відповідний рівень профільної підготовки, а також повинен пройти попередню підготовку по роботі з особами, які отримали психологічні травми, зокрема, травми внаслідок тортур. Йому мають бути відомі умови утримання у в'язницях та місцях ізоляції, катувальних камерах, методи тортур, що застосовуються в тому регіоні де утримувався військовополонений, а також характерні наслідки тортур.

Індивідуальна психотерапевтична робота з людиною, яка пережила полон, і з членами її родини проводиться, якщо вони виявляють бажання. Тривалість роботи з постраждалими та членами його родини може бути різною. В практиці фахівців вона варіюється від місяця до двох років. Одна з головних цілей тортур полягає в доведенні людини до стану граничної безпорадності та душевного страждання, які можуть призвести до порушення когнітивних, емоційних та поведінкових функцій. Розповідь про тортур, яких зазнала людина, може змусити її як би знову пережити те, що трапилося, посиливши завдану їй психологічну травму. Вислуховування подробиць тортур може викликати вторинні травматичні симптоми і в консультантів, тому їм рекомендується обговорювати свої враження один із одним, дотримуючись при цьому вимог професійної етики щодо збереження конфіденційності[2].

Катування, особливо сексуального характеру, є суто інтимним питанням,

і розмова про них може відбутися лише під час повторного відвідування, а то й пізніше. Не можна змушувати людей розповідати про будь-яку форму тортур, якщо їм незручно говорити про це. Для осіб, які пережили торттури, розповідь про конкретні подробиці торттури може виявитися важкою з низки важливих причин.

До найбільш поширених психологічних симптомів, що виникають звільнених з полону, належать: депресивні реакції, тривога, безсоння, нічні кошмари, ретроспекції та послаблення пам'яті.

З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, пояснюють, що основними психіатричними розладами, що пов'язані з торттурами, є ПТСР та глибока депресія. Душевний біль, що викликається всім, що символізує перенесену травму або нагадує про неї, часто виявляється у вигляді недовіри та страху перед особами, які наділені владою, зокрема перед психологами та лікарями. Для встановлення порозуміння з жертвами торттур, які нещодавно зазнали сексуального насильства, потрібна спеціальна психологічна підготовка та належна психологічна підтримка. Слід уникати будь-яких дій, які могли б посилити психічну травму, що завдана особі, яка пережила торттури[3; 4].

Поширені психологічні реакції: повторне переживання травми, уникнення та емоційна загальмованість, перезбудження, симптоми депресії, порушена самооцінка та обмежена перспектива, дисоціація, деперсоналізація та нетипова поведінка, соматичні симптоми, сексуальні розлади, психоз, зловживання алкоголем і наркотиками, нейропсихологічний розлад.

Діагностична класифікація:

а) депресивні розлади: пригнічений настрій; помітне зниження інтересу чи здатності отримувати задоволення в усіх чи майже в усіх життєвих проявах; втрата ваги чи зміна апетиту; безсоння чи надмірна сонливість; психомоторне збудження або загальмованість; втома чи занепад сил; відчуття нікчемності або надмірної чи безпричинної провини; зниження здатності думати чи зосередитися; нав'язливі думки про смерть або самогубство.

Для того, щоб можна було встановити такий діагноз, ці симптоми повинні викликати серйозне нездужання або бути перешкодою для соціальної чи професійної діяльності, не бути пов'язаними з будь-яким фізіологічним розладом і не пояснюватись якимось іншим діагнозом.

б) Посттравматичний стресовий розлад. Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), як пояснює Горбунова В. В., Климчук В. О. – це діагноз, який найчастіше асоціюється з психологічними наслідками торттур. Визначення ПТСР багато в чому ґрунтується на наявності розладів пам'яті, що спричинені отриманою травмою, наприклад, нав'язливих спогадів, нічних кошмарів та нездатності згадати важливі аспекти травми. Людина може виявитися не в змозі точно згадати конкретні деталі подій, що пов'язані з торттурами, але бути здатною згадати основні моменти пережитих торттур.

в) Стійка зміна особистості. Діагноз стійкої зміни особистості слід ставити лише в тих випадках, коли є докази певної, істотної та стійкої зміни системи сприйняття, реагування або судження даної людини про навколишній світ і про саму себе, що пов'язано з негнучкою й не здатною до адаптації поведінкою, яка не спостерігалася до травми. Цей діагноз виключає зміни, які є наслідком іншого

психічного розладу або є залишковим симптомом будь-якого психічного розладу, який мав місце раніше, а також зміни особистості та поведінки внаслідок хвороби, порушення нормальної діяльності або ушкодження головного мозку.

г) Зловживання алкоголем та наркотиками. О. О. Сердюк, В. В. Чугунова відзначають, що в осіб, які пережили тортури, часто в якості вторинного прояву розвивається зловживання алкоголем і наркотиками для того, щоб придушити хворобливі спогади, впоратися з неприємними емоціями та вгамувати тривогу. Хоча в систематичних дослідженнях рідко порушується питання про зловживання алкоголем і наркотиками з боку жертв тортур. До підвищеного ризику зловживання алкоголем і наркотичними речовинами схильні колишні військовополонені, які страждають від ПТСР. Часто зустрічається поєднання ПТСР зі зловживанням алкоголем і наркотиками і серед ветеранів війни [6; 7].

Грибок А. О. пояснює, що потреби військових, які пережили полон, можуть бути різні, але важливо, надаючи допомогу, дотримуватися принципу комплексності. Спочатку необхідно оцінити ситуацію, в якій перебуває людина, а також визначити її потреби. Оцінювати потреби необхідно разом із колишнім військовополоненим, який має бути залучений до вибору форми допомоги. Якщо в нього є сім'я, необхідно також уточнити потреби членів родини (вони також психологічно травмовані і потребують підтримки). Сім'я для того, хто пережив полон, може бути не тільки підтримкою, але й подразником, що зв'язує його з минулим, із тим, що він намагається забути. Дуже часто після полону в сімейних стосунках виникають проблеми і непорозуміння. Завдання того, хто надаватиме підтримку колишньому військовополоненому, – інформувати людину про її права і можливості, бути поруч, але не приймати рішення за неї.

Психологам, які займаються наданням допомоги жертвам тортур, рекомендується обов'язково враховувати механізм «зустрічного» перенесення афекту та, за можливості, забезпечити контроль і консультації з боку того чи іншого колеги [5].

Реабілітаційні заходи військовослужбовців Збройних Сил України проводяться в закладах охорони здоров'я та в системі Міністерства оборони України, а також в установах та закладах інших відомств (за згодою) або в межах Меморандумів про співпрацю. Зокрема з вересня 2022 року розпочато пілотний проект щодо надання послуг із психологічної реабілітації військовослужбовцям Збройних Сил України в Державному закладі «Центр психічного здоров'я та реабілітації ветеранів „Лісова поляна" Міністерства охорони здоров'я України» (далі - Центр), з яким підписано меморандум про взаємодію та співпрацю. Крім того, психологами Центру розроблена комплексна соціально-психологічна програма реабілітації саме для осіб, які звільнені з полону.

Після повернення з полону з усіма військовослужбовцями проводяться заходи декомпресії. Декомпресія є початковим етапом психологічної реабілітації військовослужбовців, які перебували в полоні. Під час проведення декомпресії офіцери-психологи проводять індивідуальне психологічне діагностування, роз'яснення та індивідуальні консультації за запитом. За результатами проведення заходів декомпресії визначають військовослужбовців, які

потребують реабілітації, їх направляють до закладів охорони здоров'я в системі Міністерства оборони України, а також в установах та закладах інших відомств за їхньою згодою.

Військовий психолог має гуманітарну освіту в галузі психології, тому він не займається діагностикою психічних захворювань, не має права лікувати і призначати лікарські препарати. Його сфера діяльності не має відношення до хвороб. Разом з тим, психолог повинен вміти розмежовувати психопатологічні симптоми від умовно нормальної своєрідної поведінки і переживань людини, яка переживає психологічні труднощі.

Професійний психолог повинен вміти розпізнавати патологічні прояви в мисленні, емоційній сфері, поведінці, міжособистісних відносинах, щоб не допустити помилки під час інтерпретації індивідуально-психологічних особливостей клієнта і не пропустити психіатричні розлади.

Така позиція, передбачає обізнаність психолога в питаннях феноменології психічних захворювань, а також чітке усвідомлення меж своєї професійної компетенції, а вже їх лікуванням повинен займатися фахівець з медичною освітою.

Необхідність правильного розуміння зони своєї компетенції стає особливо актуально, коли мова йде про психічні розлади, коли клієнт стає об'єктом необґрунтованого і недоцільного втручання з несприятливими наслідками не тільки для стану хворого, але і для професійної самооцінки самого психолога.

Під час надання психологічної допомоги потерпілі часто демонструють потребу відкритої підтримки, емпатійності психолога. Завжди, особливо на початку надання психологічної допомоги, постраждалим потрібна психологічна просвіта, щоб пояснити сутність проблеми, особливості та мету психологічної роботи. Вже протягом перших інтерв'ю з жертвою катувань необхідно визначити терміни проведення сесій, сказати, наскільки важлива кожна сесія. На початковому етапі психологічної допомоги метою є встановлення елементарної безпеки та поступове відродження базової довіри. Опрацювання травматичного досвіду в цій фазі може бути несприятливим. Є ризик, що допомога припиниться передчасно, адже потерпілому важко бути в контакті з джерелом болю та нестерпною тривогою через недостатньо безпечний простір і стосунки з психологом. Важливо, щоб психолог турбувався про об'єм травмивного досвіду, який розкривається протягом однієї сесії. Перебіг психологічної допомоги з жертвами тортур ускладнений, часто результати бувають доволі обмежені, насамперед тому, що була зруйнована «базова довіра» потерпілого, і йому важко відчувати безпеку в контакті з психологом. Жертви тортур блокують свій травмивний досвід, що істотно порушує психологічний контакт. Багато проблем пов'язані з тенденцією клієнтів до переживання почуття провини. Жертви тортур можуть ідентифікувати себе з кривдниками, щоб зберегти зруйновану ідентичність. Така «залежність у ненависті» може призвести до нового почуття провини, що віддаляє потерпілих ще більше від інших людей. Психолог має знати про можливість такої емоційної прихильності й уміти захистити себе від цього. Це можна досягти, якщо фахівець залишиться сильним, знає, як встановити межі, тактовно відкидає спроби клієнта ідеалізувати психолога.

Наступна фаза – поступове відтворення та опрацювання травмивного досвіду. Зазвичай, цей етап найдовший і часто найважчий. Психолог має проявити тактовність, емпатію, стати чинником стабілізації та гарантом безпеки. Так відбувається експозиція травмивного досвіду та створюється простір для відновлення внутрішнього відчуття безперервності й цілісності. Остання фаза присвячена реконструкції, реінтеграції та відділенню від психолога, включенню постраждалого в суспільне життя, плануванню нового життя.

Отже, психологічний супровід військових після полону є багатокомпонентним процесом, спрямованим на зменшення психологічного стресу, відновлення їхнього психічного здоров'я та інтеграцію у суспільне життя. Ефективність супроводу залежить від використання комплексного підходу, врахування індивідуальних потреб військових та залучення професійної підтримки на всіх етапах реабілітації, а саме:

1. Актуальність психологічної підтримки. Перебування у полоні спричиняє глибокі психологічні травми, які можуть проявлятися у формі посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривожності та інших порушень. Це вимагає комплексного підходу до реабілітації, який охоплює психологічні, соціальні та медичні аспекти.

2. Ефективність інтегрованих методів. Психологічний супровід після полону включає використання когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), технік стабілізації, арт-терапії, тілесно-орієнтованих практик та групової роботи. Ці методи допомагають стабілізувати емоційний стан військових, подолати наслідки психологічних травм та відновити функціонування у соціальному середовищі.

3. Роль міждисциплінарної взаємодії. Успішна реабілітація військових після полону можлива завдяки координації між психологами, психіатрами, соціальними працівниками та іншими фахівцями. Такий підхід сприяє створенню індивідуалізованої програми підтримки, яка враховує особисті потреби та специфіку пережитого досвіду.

6. Психоедукація та соціальна підтримка. Психоедукаційна робота з військовими та їхніми сім'ями допомагає знизити рівень стигматизації психічних розладів, сприяє розумінню процесу реабілітації та полегшує соціальну адаптацію. Залучення громади та організація підтримуючих груп також є важливими складовими відновлення.

7. Потреба у довгостроковій підтримці. Наслідки перебування у полоні можуть проявлятися навіть через тривалий час після звільнення, що вимагає забезпечення тривалої психологічної допомоги, моніторингу стану військових та доступності спеціалізованих послуг.

Психологічна реабілітація військовослужбовців, які пережили полон, є важливим та складним процесом, що вимагає комплексного підходу та високого професіоналізму від психологів і всіх спеціалістів, залучених до надання допомоги. Наслідки травм, спричинених перебуванням у полоні, значно впливають на психічне здоров'я постраждалих, і статистика підтверджує важливість психологічної підтримки на всіх етапах реабілітації.

За даними Міжнародного Комітету Червоного Хреста (МКЧХ), близько

60% осіб, які пережили катування або жорстоке поводження під час полону, розвивають симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР), серед яких повторне переживання травми, тривожні розлади, депресія та труднощі з інтеграцією в соціальне життя. Водночас статистика з Національної психіатричної асоціації України свідчить, що 70% колишніх військово-полонених, які отримали допомогу, страждають від депресивних симптомів різного ступеня тяжкості, а у близько 40% з них виявлено ознаки глибокої депресії, що вимагає постійної терапії.

Наслідки психологічних травм можуть бути довготривалими, і близько 30-40% військових, які пережили полон, стикаються з порушеннями когнітивної функції, такими як проблеми з пам'яттю та концентрацією уваги. Показово, що понад 50% постраждалих відзначають порушення сну, зокрема безсоння та нічні кошмари, що є характерними ознаками ПТСР.

Для більш точного визначення ефективності реабілітаційних програм, у пілотному проєкті з надання психологічної підтримки, що був розпочатий у 2022 році в рамках Центру психічного здоров'я та реабілітації ветеранів «Лісова поляна», було зафіксовано, що понад 80% колишніх військовополонених, які пройшли комплексну психотерапевтичну програму, повідомили про зменшення інтенсивності симптомів ПТСР, депресії та тривоги вже після 3-4 місяців роботи з психологами.

Дослідження Державної служби України з надзвичайних ситуацій виявили, що серед тих, хто повернувся з полону, приблизно 35% зловживають алкоголем або наркотиками як спроба зняти психологічний стрес та впоратися з травмами. Цей факт підтверджує необхідність інтегрованої підтримки, яка включає не тільки психологічну допомогу, але й медичну, а також програми, спрямовані на запобігання зловживанню психоактивними речовинами.

Згідно з даними дослідження Національного інституту психічного здоров'я США (NIMH), особи, які пережили катування, особливо сексуальне насильство, мають більший ризик розвитку стрімких психічних розладів, таких як психоз (від 5% до 10% постраждалих). Більш того, статистика показує, що понад 60% жертв тортур стикаються з порушеннями в особистісному сприйнятті і самосвідомості, що потребує тривалого психологічного втручання.

Координація між різними спеціалістами також є ключовим фактором успіху реабілітації. Системні дослідження свідчать, що близько 45% осіб, які отримують міждисциплінарну допомогу (психологічну, медичну, соціальну), демонструють значно кращі результати реабілітації, порівняно з тими, хто отримує лише одну форму підтримки.

Отже, психологічний супровід військових після полону є багатокомпонентним процесом, спрямованим на зменшення психологічного стресу, відновлення їхнього психічного здоров'я та інтеграцію у суспільне життя. Статистичні дані чітко підтверджують, що без комплексної, міждисциплінарної підтримки та тривалої реабілітації важко досягти стійких результатів. Психологічна підтримка повинна бути адаптована до індивідуальних потреб кожного військовослужбовця, враховувати тяжкість його травм і забезпечувати належну підтримку на всіх етапах відновлення.

Список використаних джерел:

1. Стамбульський протокол. Посібник з питань ефективного розслідування і документування фактів катувань та іншого жорстокого, нелюдського чи такого, що принижує гідність, поводження або покарання. Нью-Йорк і Женева : Видання Організації Об'єднаних Націй, 2004. 137 с. URL: <https://ukraine.un.org/sites/default/files/2021-06/Istanbul%20Protocol%20in%20Ukrainian.pdf> (дата звернення: 02.11.2022).
2. Череповська Н. І. Деструктивні інформаційні впливи медіа та профілактика їхніх наслідків у військовослужбовців та ветеранів АТО. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції : матеріали міжвідом. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 берез. 2016 р. Київ, 2016. 248 с.
3. Основи психологічного консультування (лекційний курс) : навч.-метод. посіб. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. 204 с.
4. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб.. Том 3. Київ, 2018. 236 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf>
5. Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі : монографія Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 225
6. Beebe G. W. Follow-up studies of World War II and Korean war prisoners: II. Morbidity, disability and maladjustments. *American Journal of Epidemiology*. vol. 101 (1975), pp. 400–422
7. Dadfar A. (1994). The Afghans: Bearing the scars of a forgotten war. In A. J. Marsella, T. Bornemann, S. Ekblad, & J. Orley (Eds.), *Amidst peril and pain: The mental health and well-being of the world's refugees*. *American Psychological Association*. pp. 125–139. URL: <https://doi.org/10.1037/10147-006>

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Мирослава Калюжна, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: О.В. Пучина, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології МДУ

FEATURES OF POST-TRAUMATIC GROWTH OF THE ADULT POPULATION OF UKRAINE

Myroslava Kaliuzhna, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. В статті розкриваються особливості посттравматичного зростання дорослого населення України. Автор статті визначає чинники, які сприяють посттравматичному зростанню дорослого населення України в віковому діапазоні 45-60 років.

Ключові слова: посттравматичне зростання, особливості, доросле населення України.

Abstract. The article reveals the peculiarities of post-traumatic growth of the adult population of Ukraine. The author identifies the factors that contribute to the post-traumatic growth of the adult population of Ukraine in the age range of 45-60 years.

Key words: post-traumatic growth, features, adult population of Ukraine.

Аналіз посттравматичного зростання українського народу як історичного феномену є важливим і цікавим аспектом дослідження. Внаслідок різних історичних подій українська нація продемонструвала виняткові здібності до розвитку. Народ України, котрий неодноразово переживав трагічні події, завжди мав великий потенціал для посттравматичного зростання, адже важка реальність не тільки загартовує, але й спонукає до пошуку шляхів розв'язання проблем. У цьому контексті вивчення цього феномену може допомогти країні зміцнити свою ідентичність і розвивати нові можливості для майбутнього.

Починаючи з 45 років людина вступає в той період свого життя, коли має можливість не тільки користатися результатами своїх життєвих наративів, а також ще має потенціал до розвитку вже на базі набутого досвіду. Цьому поколінню, юність якого прийшлася на розвал стабільної держави, а професійне становлення якого було пов'язано з побудовою нової України, з початком воєнних дій доводиться починати все заново. І тому сучасні українські психологи опиняються перед новими челленджами в допомозі клієнтам в умовах постійно мінливої реальності буття. Завдання дослідження полягає в тому, щоб визначити умови, які сприяють особливостям посттравматичному зростанню дорослої особистості під час війни.

Посттравматичне зростання - це процес позитивних змін, які можуть виникати після пережитих стресових або травматичних подій. Це не просто відновлення або повернення до нормального стану, а також глибша зміна, що включає розвиток нових життєвих цінностей, вищий рівень самопізнання та покращення взаємин із людьми. Такий процес не є обов'язковим і може відбутися не у всіх людей після травматичних подій, але коли він має місце, він може значно підвищити якість життя і допомогти особистості знайти новий сенс і мету. Після травми багато людей відчувають себе сильнішими та здатними справлятися з життєвими труднощами в майбутньому.

Психологічна травма – це емоційний або психічний шок, який виникає як результат переживання надзвичайно стресових, болючих або загрозливих подій. Ці події можуть мати різний характер, від фізичного насильства до втрати близької людини або пережитого природного катаклізму. Травма може викликати серйозні зміни в емоційному стані, поведінці та загальному психічному здоров'ї людини. Якщо людина впоралася з травмуючою подією у минулому і вміє відноситися до неї в даний час, проявляє більше ентузіазму та задоволеності від життя, то це показник того, що вона є власником сильних психологічних ресурсів, які нівелюють загрози здоров'ю [9, с. 163]. Доктор психологічних наук і академік Національної академії педагогічних наук Тетяна Михайліна Титаренко є автором теорії особистісного життєконструювання відзначає: «Посттравматичне зростання можна визначити як прискорення позитивних особистих змін, що виникає внаслідок переживання травми та конструктивної взаємодії з новою посттравматичною реальністю» [7, с. 229].

Посттравматичне зростання може проявлятися в різних аспектах життя людини, і його роль може бути дуже значущою для особистого зростання: після травми люди можуть стати більш стійкими, впевненими в собі та здатними справлятися з труднощами. Травматичний досвід може зміцнювати стосунки з

іншими людьми. Люди часто стають більш емпатичними і відкритими до підтримки. Ті, хто пережив травму, можуть переглянути свої цілі і прагнення, знаходячи нові смисли і напрямки в житті. У людини відбувається підвищення емоційної стійкості.

Якщо простежити періоди життєвого циклу поколінь населення України, які народилися у 70-х роках минулого століття і трохи пізніше, то можна побачити, що ті, кому зараз у районі 50-60 років, постійно вимушені були виживати та пристосовуватися. Це покоління стало свідком і учасником переходу від соціалізму до капіталізму, а також зіткнулося з такими явищами, як розпад СРСР, криза і нові соціальні реалії. Період 90-х якнайкраще відображає резистентність і постратравматичне зростання цілого покоління нашої країни тому, що в той період професійна підготовка не завжди давала можливості для самореалізації, і людина працювала там, де платили гроші, а не там де їй хотілося працювати. І це також впливало на адаптаційний потенціал покоління.

Політично-економічні зміни мали значний вплив на формування адаптаційних стратегій дорослого покоління. В 2008 році прийшла світова економічна криза, в 2014 знов почалася криза в країні, а потім в лютому 2022 почалися воєнні дії. У колективній монографії «Якість життя населення та перші наслідки війни» низка науковців відзначають: «Показники рівня та якості життя населення в Україні впродовж тривалого періоду не мали стійкого зростання: після 2008 року окремі позитивні зрушення відбувалися впродовж не більше двох-трьох років поспіль» [6, с. 8].

Впродовж тридцяти років незалежності України, до початку повномасштабної війни, спостерігалось розширення споживчих можливостей домогосподарств, розвиток соціальної та інформаційно-комунікаційної інфраструктури, покращення доступу до інформації та нових технологій [6].

Ці соціально-економічні чинники формували унікальні особистісні характеристики, що дозволяють людям ефективно справлятися з викликами свого часу. Доросле покоління має психологічну стійкість, яка відіграє ключову роль у процесі постратравматичного зростання. Завдяки аспектам резильєнтності людина адаптується до складних ситуацій, долає труднощі [4]. Функціонування та розвиток резильєнтності особистостей, народжених в Україні у 60-70-х роках, пов'язане з кількома ключовими чинниками:

– Соціально-економічний контекст: Економічна стабільність і розвиток промисловості в цей час сприяли формуванню певних цінностей, таких як працьовитість і колективізм. Однак також мали місце дефіцити та обмеження, що формувало здатність до адаптації.

– Політичне середовище: Життя в умовах Радянського Союзу накладало відбиток на світогляд. Пристосування до авторитарної системи, ідеології та обмеження свободи вираження сприяло розвитку навичок виживання та гнучкості.

– Культурні традиції: Вплив української культури, фольклору та традицій сприяв формуванню ідентичності та соціальної згуртованості, що важливо для підтримання адаптаційного потенціалу.

– Освіта: Доступ до освіти та її якість відігравали значну роль у формуванні

адаптаційних навичок. Високий рівень грамотності

Таким чином, резильєнтність та адаптивність не тільки допомагають впоратися з травмою, а й сприяють особистісному зростанню і розвитку.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) в березні 2020 року оголосила про початок світової пандемії Covid-19. Карантин суттєво змінив уклад життя, активність людей обмежилась площею її домівки. Психологи відмічали, що за півроку карантину через усвідомлення епідемічних ризиків та власних страхів повністю змінилися моделі поведінки людей. Кожна людина має унікальні психологічні характеристики, які дозволяють їй реагувати на зменшення інтенсивності соціального життя по-різному. Результати опитувань Соціологічною групою «Рейтинг» показали, що саме люди віком старше 50 років в цілому відчували себе емоційно стабільними під час карантину і змогли пережити його без серйозних психологічних наслідків для своєї особистості. Згідно з результатами дослідження, відчуттю балансу сприяв внутрішній контроль, міцні міжособистісні зв'язки та інтенсивність спілкування, взаємодопомога та базова довіра до людей [2]. В. О. Климчук на базі свого ґрунтового дослідження постравматичного зростання під час коронавірусу зробив висновок: «Найбільший внесок, судячи із наявних результатів, у посттравматичне зростання роблять (а відтак є потенційними ресурсами для його фасилітації) такі його компоненти, як «ставлення до інших» та «цінування життя» [3, с. 95]. Під час Ковіду-19 для всіх виявився важливим фактор підтримки спільноти. Розвиток почуття єдності та спілкування між людьми, які стали жертвами пандемії, допомагали один одному та розуміли один одного, все це посприяло сталості та психічному росту. Це включало в себе розповсюдження корисної інформації про заходи безпеки, підтримку місцевих підприємств та взаємопідтримку через онлайн-ресурси та соціальні мережі. Багато підприємств України своєчасно вжили різноманітні заходи для підтримки своїх працівників під час пандемії COVID-19. Також були вироблені та поширені через онлайн платформи і цифрові додатки загальні рекомендації по збереженню психічного здоров'я для окремих вузькоспеціалізованих галузей таких, як, наприклад, для медичних працівників, працівників освітніх та дошкільних закладів, будинків для людей похилого віку, спортивно-фізкультурної сфери тощо. Ці заходи значно знизили рівень психічної напруги в суспільстві та допомогли у запобіганні психічних розладів та психосоматичних захворювань.

Війна внесла в досвід українців колективну травматизацію, змінила спосіб життя громадян, посіяла тривогу щодо перспектив свого майбутнього та майбутнього своєї країни. Однією з найважливіших умов адаптації під час війни стала самоефективність. Самоефективність не пов'язана з рівнем майстерності або здібностей людини, але представляє собою внутрішню впевненість у своїй здатності діяти відповідним чином [8, с. 38]. Оскільки бізнес потребує робочого досвіду, то зрозуміло, що вік представників підприємців і керівників бізнесу переважно становить 40+, то для них важливо в період воєнного стану підтримувати ефективність своїх компаній. Ключовим фактором успішної адаптації до нових умов став потенціал працездатного населення України, який виражається у напрацьованих під час епідемії коронавірусу теоретичних та

практичних знаннях. Наступним фактором адаптації досвіду постравматичного зростання у період COVID до умов воєнного стану в Україні стала розвинута підтримка спільноти, яка вилилася у широкий соціально-активний рух волонтерства. Під час епідемії саме вікова категорія приблизно 40+ виявила стресостійкість і опинилася серед перших, хто взяв на себе обов'язки по допомозі оточуючим. З початком війни багато українців включилися в волонтерство. Таким чином на прикладі цих досліджень ми бачимо, що предиктом постравматичного зростання дорослого населення під час війни став досвід виживання під час COVID-19. Досвід війни в Україні демонструє, що посттравматичне зростання сприяє розвитку, психологічній зрілості, самоактуалізації не лише окремої особи, але й формуванню психічно та ідеологічно здорової української спільноти.

Згідно даних опитування, проведеного Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва спільно з Центром політичної соціології протягом 5-15 червня 2023, ключовими емоціями українців, коли вони думають про майбутнє країни, продовжують бути надія (59%), тривога (42%) та оптимізм (33%). Економічно активне населення віком від 18 до 59 років більш оптимістичне (+7%) та впевнене (+7%) у майбутньому держави [1].

Таким чином умовою постравматичного зростання дорослого населення України під час війни є позитивний досвід напрацьованих життєвих наративів. Факторами посттравматичного зростання представників вікової категорії 45-60 років є виступають наступні аспекти:

1. Життєвий досвід. Ця генерація пережила різні соціальні та економічні зміни, що формувало їхню здатність справлятися зі стресом і адаптуватися до нових умов.

2. Ресурсність. Стійкі особистісні риси, такі як оптимізм, рішучість та емоційна стабільність, допомагають їм знаходити сенс у важких ситуаціях і використовувати їх для особистісного зростання.

3. Соціальні зв'язки. Вміння підтримувати стосунки з оточуючими, розвивати емпатію та комунікацію сприяє розвитку посттравматичного зростання через взаємодію з іншими.

4. Спосіб мислення. Когнітивні стилі, такі як рефлексія та самоаналіз, допомагають цій генерації переосмислювати травматичний досвід і використовувати його для особистісного розвитку.

5. Цінності та переконання. Життєві цінності, сформовані під впливом історичних подій, можуть спонукати людей до позитивних змін та саморозвитку після травм.

Ці фактори взаємодіють і створюють сприятливі умови для посттравматичного зростання. І тому особливістю постравматичного зростання дорослого населення України під час війни є позитивний напрацьований життєвий досвід.

Список використаних джерел:

1. Аналітичний звіт за підсумками опитування «Війна, мир, перемога, майбутнє». URL: <https://dif.org.ua/article/analitichniy-zvit-za-pidsumkami-opituvannya-viyna-mir-peremoga->

maybutne

2. Климчук В.О. «Психологія посттравматичного зростання»: монографія. Кропивницький: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2020. 125 с.
3. Кравченко О.О. Міщенко М.С. Дослідження психологічного стану в умовах ізоляції. Науковий журнал «Габітус». Випуск 13. Т.1. 2020. URL:http://habitus.od.ua/journals/2020/13_2020/part_1/13-1.pdf
4. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень: Акт. проблеми психології. Т. 3. 14-те вид. Вінниця: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 40 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf.
5. Титаренко Т.М. Стратегії сприяння посттравматичному зростанню особистості // Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2017. Вип. 1. С. 229. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2017_10_16.
6. Черенько Л.М., Полякова С.В., Шишкін В.С., Реут А.Г., Крикун О.І., Когатько Ю.Л., Заяц В.С., Клименко Ю.А. Якість життя населення України та перші наслідки війни: монографія. Київ: Національна Академія наук України Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи. 2023. 8 с.
7. Bandura A. Exercise of personal agency through the Self-efficacy mechanism. Self-Efficacy: Thought Control of Action / Ed. R. Schwarzer. Washington: Hemisphere Publishing, 1992. P. 3–38
8. Janoff-Bulman R. Happystance. A review of Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective // Contemporary Psychology. 2002. V. 37. P. 162-163.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ У ЖІНОК, ЯКІ ОБІЙМАЮТЬ ПОСАДИ В ДЕРЖАВНИХ ОРГАНАХ

*Яна Касьянова, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практичної психології МДУ*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL RESISTANCE IN WOMEN HOLDING POSITIONS IN STATE BODIES

Yana Kasyanova, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** В статті розкриваються психологічні особливості розвитку емоційної стійкості у жінок, які обіймають посади в державних органах. Автор статті визначає способи, методи і прийоми, що сприяють розвитку емоційної стійкості у жінок, які обіймають посади в державних органах.*

***Ключові слова:** емоційна стійкість, державна служба, копінг-стратегії.*

***Abstract.** The article reveals the psychological features of the development of emotional stability in women who hold positions in state bodies. The author of the article defines ways, methods and techniques that contribute to the development of emotional stability in women who hold positions in state bodies.*

***Key words:** emotional stability, public service, coping strategies.*

Державна служба як соціальний інститут являється важливим елементом

системи державної служби. Соціальними задачами державної служби можна віднести захист та реалізацію інтересів, прав, свобод громадян; ефективне рішення соціальних задач і зобов'язань держави перед суспільством; забезпечення соціальних державних послуг таких як охорона здоров'я, освіта, безпека; вирішення соціальних конфліктів у суспільстві; усунення безробіття; забезпечення рівного доступу громадян до державної служби [1].

На підставі аналізу специфіки посадово-функційних обов'язків державних службовців, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик жінок, які обіймають посади в державних органах доцільно обґрунтувати особливості розвитку емоційної стійкості державного службовця, механізми особливостей її вияву в екстремальних і звичних ситуаціях.

Ефективність діяльності державного службовця визначається не тільки професійними знаннями, вміннями і навичками, а й важливими властивостями, таких як емоційна стійкість.

Емоційна стійкість жінок, які обіймають посади в державних органах є важливою якістю для ефективною роботи державної служби, що включає розвиток уміння відповідати на емоційні виклики, стресові ситуації та труднощі, які виникають під час взаємодії з колегами, керівництвом, підприємствами, організаціями та громадянами.

Уміння керувати своїми емоційними станами, емоціями, почуттями – одне з найважливіших завдань у професійній діяльності державного службовця.

У психологічній літературі, у якій приділяється увага підвищенню рівня емоційної стійкості, пропонується велика кількість способів, методів і прийомів, що сприяють формуванню даної якості. Більшість із них відрізняється ефективністю впливу на структурні компоненти емоційної стійкості особистості.

Згідно з точкою зору М. Лисечко розвиток емоційної стійкості включає: формування самоприйняття, удосконалення стратегій управління стресом, формування самооцінки, уважність і зосередженість на сьогоднішньому [2].

Емоційну стійкість автор пропонує розвивати за допомогою формування відповідних знань, мотивації та належної підготовки. Це дозволить ефективно впоратися з ситуацією та захиститися від емоційного спустошення. Важливим аспектом формування емоційної стійкості особистості є прийняття того факту, що вона нерозривно пов'язана з іншими сферами життя. Наприклад, підвищення стійкості на роботі також зробить людину стійкою в її особистих стосунках і навпаки.

Підвищення рівня емоційної стійкості, на думку М. Лисечко відбувається шляхом розвитку [2]: самосвідомості, наполегливості, емоційного самоконтролю, гнучкого мислення та міжособистісних стосунків.

Так, М. Жилін [3], С. Колот [4], З. Комаринська [5] та інші вчені важливим чинником розвитку емоційної стійкості вважають емоційний інтелект, як ефективну емоційно-вольову саморегуляцію, вміння розпізнавати і взаємодіяти з емоційним станом інших людей, психологічну стійкість і життєздатність при наявності різних життєвих стресорів, що є важливими факторами успішної діяльності особистості.

Емоційна стійкість може формуватися в процесі життєдіяльності й

придбання певного досвіду як пристосування емоційної сфери індивідуума до навколишніх умов і діючих на нього факторів. Найчастіше таке формування відбувається на неусвідомлюваному рівні.

Багато дослідників вважають, що рівень емоційної стійкості підвищується при дотриманні основних психогігієнічних правил, таких як: оптимальна організація режиму праці й відпочинку; систематичні заняття фізичною культурою й спортом; періодична зміна видів діяльності, що припускає перемикання з інтелектуальної роботи на фізичну працю або спортивні вправи; чергування психом'язової напруги й релаксації реалізованої в організації системи перерв у роботі, активного відпочинку, повноцінного сну тощо

Також, велике значення, приділяється рівню професійної майстерності у виконуваній співробітником діяльності, тому, як емоційні фактори в меншому ступені впливають на діяльність, у тому випадку, коли суб'єктом придбані необхідні професійні якості вміння й навички.

Як вважає О. Малхазов [6], забезпечення цілісності функціонування системи емоційної регуляції діяльності, поведінки особистості проявляється, як здатність особистості контролювати емоційні стани у значущих ситуаціях соціальної взаємодії та у професійній діяльності. Ця здатність забезпечується функціонуванням багаторівневої системи психофізіологічних, індивідуально-психологічних та соціально-психологічних чинників. Вченим висунуто припущення про те, що ефективність системи можна змінити шляхом корегування окремих її елементів. Підхід до аналізу проблеми з позицій соціально-психологічної теорії відновлення психологічного здоров'я дозволив виділити три групи чинників, коригування яких в умовах реабілітації сприятиме підвищенню емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій:

– здатність до емоційного самовладання, яка залежить від балансу досвіду і схематичних уявлень в емоційно дражливій ситуації, диференціювання емоцій, широти спектру стратегій виходу з ситуацій;

– здатність до рефлексії власних емоційних проявів, що визначається мірою усвідомлення індивідуальних особливостей, ресурсів та проблемних зон емоційної саморегуляції; рівнем антиципації ситуацій, що зумовлюють зниження емоційної стійкості;

– самосприйняття і самоствавлення – виявляється в уявленнях про бажані моделі поведінки у емоційно значущих ситуаціях; упевненості у власній спроможності контролювати емоційні стани, моделях поведінки, які видаються респонденту оптимальними у типових ситуаціях.

Здатність до саморегуляції особистості в умовах війни може бути складною, але водночас вона може бути важливим ресурсом для виживання і пристосування до стресових ситуацій. Особистості, які можуть саморегулюватися в умовах війни, можуть краще контролювати свої емоції, поводитися розсудливо і діяти ефективно навіть в небезпечних ситуаціях.

Люди можуть реагувати на травматичні події по-різному, в залежності від їхньої особистості, резервів, попереднього досвіду травми та підтримки, яку вони отримують після події. Війна є складною життєвою ситуацією, яка може

викликати негативні зміни в емоційному стані особистості. Під час війни люди можуть відчувати страх за своє життя та життя близьких, боятися невідомого майбутнього, за власну безпеку та безпеку інших людей, втому та виснаження, беспорядність, розпач та гнів у зв'язку із втратою близьких та знищення майна та інші негативні емоції.

У зв'язку із зазначеним, динаміка емоційної стійкості особистості є складною в умовах воєнних дій і збройних конфліктів, оскільки такі ситуації можуть суттєво впливати на психічний стан людини.

Динаміка емоційної стійкості може виглядати наступним чином [6]:

1. Початковий стрес: виникнення воєнного конфлікту може призвести до шоку, стресу та нездатності адаптуватися до нових умов життя. Люди можуть бути посередньо втягнуті в воєнні дії або бути свідками наслідків конфлікту, що може викликати сильні емоційні реакції.

2. Емоційна нестабільність: умови воєнного конфлікту призводять до емоційної нестабільності, коливань настрою, різних емоційних вибухів та змін в психічному стані. Це може включати різні симптоми, такі як посилення тривоги, депресії, посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та інших психічних розладів.

3. Адаптація: з часом деякі люди можуть звикнути до нових умов воєнного конфлікту та розвинути стратегії адаптації, що допомагають забезпечувати емоційну стійкість. Це може включати використання різних механізмів впорядкування, таких як гумор, соціальна підтримка.

Основні аспекти здатності до саморегуляції особистості в умовах війни включають [6; 7]:

1. Емоційну саморегуляцію – вміння контролювати власні емоції в екстремальних умовах війни, таких як страх, тривога, гнів, туга тощо.

2. Когнітивну саморегуляцію – вміння керувати власними думками, переключати увагу на позитивні аспекти та забезпечувати раціональний підхід до ситуації.

3. Соціальну саморегуляцію – вміння взаємодіяти з іншими людьми, забезпечувати підтримку та взаємодопомогу.

4. Фізіологічну саморегуляцію – вміння доглядати за своїм фізичним станом.

Одним із факторів, що впливають на емоційну стійкість, є вміння використовувати різні копінг-стратегії. Копінг-стратегії – це різні підходи і способи, які особистість використовує для того, щоб впоратися зі стресом і зменшити його негативний вплив на своє фізичне і емоційне самопочуття. Ці стратегії можуть бути внутрішніми (психологічними) або зовнішніми (соціальними), позитивними або негативними і варіюватися в залежності від особистих характеристик і ситуації стресу.

За Р. Лазарусом та С. Фолкманом виділено вісім основних копінг-стратегій:

– планування вирішення проблеми, докладання зусиль по зміні ситуації, які включають в себе дослідження для вирішення проблеми, формування плану дій;

- конфронтуючий копінг, а саме активні зусилля для зміни ситуації, певна степінь агресії та готовність до ризику;
- прийняття відповідальності, а саме признання своєї ролі в виникненні проблеми та прийняття певних рішень, що впливають на проблему;
- самоконтроль, який характеризується в вольовій регуляції своїх переживань та дій, осмислення впливу, який ситуація завдає людині;
- позитивна переоцінка, згідно з якою людина шукає переваги в стресовій ситуації, провокується позитивним світоглядом;
- пошук соціальної підтримки, звернення за допомогою до оточуючих, пошук порад;
- дистанціювання, яке проявляється в когнітивних зусиллях зменшення значимості ситуації, перенесення її на другий план, зміна фокусу на інші речі;
- уникнення та бігство від проблеми, які притаманні для ескапізму, спонукають до адиктивних звичок [8, с. 4].

Ці копінг-стратегії були поділені на чотири групи [9, с. 66].

Перша група включає в себе планування рішення проблеми, конфронтація, прийняття відповідальності, ці стратегії об'єднує активне включення людини в ситуацію, вона вживає дії для її вирішення.

Друга група складається з стратегій самоконтролю та позитивної переоцінки, при цих копінг-стратегіях людина контролює свій стан, вирішує проблему завдяки зміні психологічного стану, когнітивно перероблює ситуацію на ту, яка буде більш прийнятною.

В третю групу входять такі копінг-стратегії як дистанціювання та уникнення, їх об'єднує відхід людини від ситуації, відмову від змін ситуації чи свого стану, характерне для зовнішнього локусу контролю.

Четверта група – стратегія пошуку соціальної підтримки, стратегія якої не надає можливості самостійно вирішити проблему, але й не змушує людину виходити з ситуації, людина шукає оточення, яке буде здатне розділити відповідальність, та зменшити вплив стресової ситуації.

Аналіз досліджень учених з проблеми розвитку емоційної стійкості дозволили виокремити наступні стратегії, як ефективні:

1. Соціальна підтримка: звернення до родичів, друзів, побратимів або інших людей для отримання підтримки та розмови про свої почуття та емоції, що допомагає знизити відчуття ізоляції та самотності, що можуть виникати в умовах війни.

2. Фізичний ресурс: регулярна фізична активність, здоровий сон, збалансоване харчування та уникнення вживання алкоголю та наркотиків можуть підтримувати загальну здатність до саморегуляції.

3. Самосвідомість: розуміння своїх емоцій, думок та реакції на стрес. Самоспостереження допомагає розпізнавати емоції, відповідати на них свідомо та контролювати їх вплив і, як наслідок, розвивати рефлексію.

4. Емоційний інтелект: дозволяє виявляти емоційну гнучкість, адаптуватися до нових обставин і шукати конструктивні шляхи вирішення проблем.

5. Розуміння ситуації: розуміння контексту, причин війни та наслідків

конфлікту допомагає особистості знаходити більш адекватні способи реагування на складні ситуації, забезпечує здатність до адаптації та змін в умовах війни.

Головна мета копіngu як психологічного механізму – це забезпечення оптимального рівня життєдіяльності та психологічного самопочуття особистості в складних життєвих ситуаціях, зокрема в стресових ситуаціях. Копінг-стратегії допомагають особистості ефективно впоратися з труднощами, подолати стрес, забезпечити психологічну стійкість та зберегти оптимальний рівень функціонування. Оптимальний рівень життєдіяльності означає, що особистість може ефективно впоратися з викликами та важкостями, які можуть виникнути в її житті, без надмірного фізіологічного або психологічного напруження. Копінг-стратегії допомагають особистості розуміти, приймати та вирішувати проблеми, регулювати свої емоції та взаємодіяти з оточуючим середовищем. Крім того, копіng-стратегії сприяють збереженню психологічного самопочуття особистості в стресових ситуаціях. Вони допомагають знижувати рівень тривоги, стресу та депресії, забезпечують підтримку позитивних емоцій та психічного благополуччя [10].

При аналізі психологічної літератури, нами були відібрані наступні способи формування емоційної стійкості, які найбільш часто застосовуються в практичній діяльності: формування вмінь відтворення стану ситуативної готовності до впливу емоційного фактору й стану попереднього налаштування на діяльність; оволодіння вміннями довільного керування власним сприйняттям емоціогенних факторів, саморегуляції знаку, модальності й інтенсивності емоцій; оволодіння вміннями реабілітації нервово-психічних й емоційних станів, відновлення психо-енергетичного потенціалу організму, зняття стомлення.

Список використаних джерел:

1. Гришина Н.В. Державна служба як соціально-правовий інститут і професійна службова діяльність. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія ПРАВО*. 2023. Випуск 78: частина 2. С. 38-42.
2. Лисечко М.В. Що таке емоційна стійкість і як її розвинути? Психологічна служба КДПУ (Криворізького державного педагогічного університету): URL: <https://kdpu.edu.ua/> (дата звернення: 10.09.2024).
3. Жилін М.В. Емоційний інтелект як професійно важлива характеристика для фахівця у сфері психології. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*. Видавничий дім «Гельветика». Одеса, 2023. С. 125-127.
4. Колот С.О. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту і емоційної регуляції. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*. Видавничий дім «Гельветика». Одеса, 2023. С. 179-182.
5. Комаринська З.М. Важливість розвитку емоційного інтелекту у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери соціального забезпечення. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації*. Видавничий дім «Гельветика». Одеса, 2023. С. 183-185.
7. Малхазов О.Р. Технологія формування емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2018. № 2. С. 132-147.

8. Комар З. Психологічна стійкість воїна. Київ : Посольство Великої Британії в Україні. Stabilization Support Services, 2017. 184 с.
9. Lazarus R. Stress, appraisal, and coping Monography. New York, 1984. 445 p.
10. Шайхлісламов З.Р., Горбенко В.Ю. Теоретичні підходи визначення копінг-стратегії поведінки особистості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2023. Том 34 (73). № 1. С. 64-69.

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА БОЛГАРІЇ

Євгенія Ковтун, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології МДУ

PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF BULGARIA

Evgenia Kovtun, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** Стаття присвячена адаптації українських дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища Болгарії. Адаптація розглядається як складний психологічний процес та подаються шляхи вирішення цієї проблеми.*

***Ключові слова:** адаптація, психологічний процес, мовні бар'єри, соціалізація, іноземні учні.*

***Abstract.** The article is devoted to the adaptation of Ukrainian primary school children to the educational environment of Bulgaria. Adaptation is considered a complex psychological process, and solutions to this problem are presented.*

***Keywords:** adaptation, psychological process, language barriers, socialization, foreign students.*

Діти становлять значну частину мігрантів, і є найбільш вразливою групою, оскільки вони найгостріше відчувають брак ефективних засобів та механізмів інтеграції в різні сфери суспільства. Основні труднощі, з якими стикаються діти з сімей мігрантів, включають необхідність побудови нових рольових відносин, здобуття нового статусу серед однолітків і вчителів, різницю в навчальних програмах, довгі перерви в навчанні, незнання мови, цінностей і традицій нової країни. Вони також можуть стикатися з нетолерантним або зневажливим ставленням з боку дітей місцевого населення, неприйняттям з боку однокласників, що може варіюватися від небажання спілкуватися до проявів фізичного та психологічного насильства; зниження самооцінки та самоповаги; тривожність, агресивність, замкнутість, недовіра до вчителів та адміністрації школи; зниження інтелектуальної та мотиваційної активності; формування негативних стереотипів. Ці фактори ускладнюють їхню адаптацію до нового

колективу та соціалізацію.

Більшість дослідників адаптації погоджуються з тим, що адаптація – це доволі складний феномен. Так, адаптацію у широкому значенні трактують: як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються; як активну взаємодію особистості та середовища залежно від ступеня її активності; як перетворення середовища згідно з потребами, цінностями й ідеалами особистості, або як переваги залежності особистості від середовища [1].

У розгляді адаптації, соціалізації та інтеграції, О. Лютак визначає ці поняття як ключові для розуміння взаємодії особистості з суспільством. Вони наголошують на важливості відмінностей між ними: адаптація визначається як процес пристосування до нових умов, соціалізація – як освоєння соціальних ролей і культурних норм, а інтеграція – як активна участь в суспільному житті. При цьому деякі дослідники, такі як І. Тарасюк розглядають соціалізацію як одну з форм адаптації [3].

Соціальна адаптація визначається як процес досягнення стану соціальної рівноваги, який забезпечує не лише фізіологічне і психологічне, але й соціальне благополуччя особистості. Це завершальний етап адаптації, який забезпечує гармонію з оточуючим соціумом. Розглядаючи проблему адаптації учнів, вони повинні адаптуватися до вимог соціальних груп, які характерні для навчального закладу, таких як учні, вчителі та інші класи.

Успішність адаптаційного процесу в школі оцінюється за двома критеріями: продуктивністю навчальної діяльності та психологічним самопочуттям школяра, виявляючи відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту. Більшість учнів адаптується до навчального середовища швидко, приймаючи його вимоги та поступово адаптуючись до нового ритму життя. Одним із ключових чинників успішної адаптації учня до школи є його соціальне оточення, яке включає вчителів, однокласників, а також родину. Ставлення вчителя до учня має значний вплив на подальший успіх у навчанні. Позиція учня в класі та ситуація, в якій він опиняється, також визначають його адаптаційні можливості.

У процесі адаптації учня до навчання можна виділити три рівні: високий, середній та низький. Учні з високим рівнем адаптації позитивно ставляться до навчання, легко засвоюють матеріал та проявляють великий інтерес до навчального процесу. Учні з середнім рівнем адаптації також позитивно ставляться до навчання, засвоюють матеріал і виявляють зацікавленість у навчальних завданнях, але вони можуть потребувати певного контролю та підтримки. Учні з низьким рівнем адаптації мають труднощі у встановленні позитивного ставлення до навчання, можуть проявляти порушення дисципліни та потребують значної допомоги та підтримки вчителя та батьків [2].

Шкільна дезадаптація виникає в разі, коли учень не може адаптуватися до навчального середовища, що проявляється у зниженні його здатності до навчання через несумісність умов та вимог навчального процесу з психофізіологічними можливостями та потребами дитини, а молодший шкільний вік є тим етапом онтогенезу, в якому активно і стрімко розвиваються

соціальні емоції, самосвідомість, формується самооцінка, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і їх супідрядність у генезі соціального розвитку дитини, закладається специфіка спілкування з дорослими і однолітками. Дезадаптація – це процес, що відбувається поза патологією і пов'язаний з відвиканням від одних звичних умов життя і адаптацією до інших. Цей процес відображає стан особистості, яка тимчасово втрачає психологічну рівновагу та може досліджувати різні емоційні стани, такі як страх, стрес, тривога, фрустрація і дискомфорт.

Згідно з дослідженням С. Булавенко, діти можуть класифікуватися залежно від рівня адаптації. Для «легкої адаптації» характерні тимчасові проблеми з апетитом та сном, які зазвичай вирішуються протягом першого місяця. У «середньої важкості» адаптації дитина може хворіти, зазвичай на гострі респіраторні інфекції, а «важка адаптація» може призвести до тривалих емоційних проблем, що вимагають більш тривалого періоду адаптації. Організація освітнього середовища є ключовим фактором, що визначає якість навчального процесу, рівень соціалізації учнів та підготовку їх до майбутньої професійної діяльності [2].

Освітні системи різних країн часто відображають соціокультурні, економічні та політичні умови розвитку суспільства. У цьому контексті аналіз освітніх середовищ України та Болгарії є актуальним з огляду на їх спільну історичну спадщину, одночасно з тим, що обидві країни мають свої унікальні шляхи реформування освіти, враховуючи нові виклики сучасного світу. Історично розвиток освітніх систем України та Болгарії був тісно пов'язаний із процесами національного відродження, соціальних та політичних змін. У ХІХ столітті обидві країни пережили періоди боротьби за незалежність і культурну ідентичність, що значно вплинуло на формування їхніх освітніх моделей. Українська освітня система формувалася під впливом як західноєвропейських традицій, так і радянського впливу, що особливо позначилося на централізованості та стандартизації освіти.

Болгарія, після визволення від османського ярма у 1878 році, також створила свою національну систему освіти на основі західноєвропейських моделей, проте зберегла тісний зв'язок із своїм культурним спадком. За радянських часів обидві країни функціонували в межах соціалістичної системи освіти, що передбачала високу уніфікацію програм, обов'язкове вивчення марксистсько-ленінської ідеології та індустріальний підхід до підготовки кадрів. З кінця ХХ століття, після здобуття Україною незалежності у 1991 році та початку демократичних перетворень у Болгарії, обидві країни почали реформування своїх освітніх систем з метою їхньої інтеграції в європейський освітній простір.

Болгарська освітня система, як і українська, побудована на кількох рівнях: дошкільна, початкова, середня, професійна та вища освіта. Загальна середня освіта у Болгарії є обов'язковою до 16 років і складається з початкової (1-4 класи), нижньої середньої (5-7 класи) та старшої школи (8-12 класи). Після завершення старшої школи учні можуть вступати до університетів або професійно-технічних закладів. Згідно з дослідженнями Т. Йорданової, Болгарія

після вступу до ЄС у 2007 році адаптує свою освітню систему до загальноєвропейських стандартів, зокрема в контексті Болонського процесу. Це передбачає модернізацію навчальних програм, інтеграцію інформаційних технологій у навчальний процес та забезпечення академічної мобільності студентів і викладачів. Водночас, країна стикається з такими проблемами, як недостатнє фінансування освітніх установ, що позначається на якості навчання та інфраструктурі шкіл. У Болгарії також функціонує безкоштовна система загальної освіти, але, як і в Україні, спостерігаються регіональні відмінності у якості навчання.

Однією з головних проблем Болгарії є зниження рівня зацікавленості учнів у продовженні навчання у старшій школі через низький рівень оплати праці та відсутність перспектив для молоді у сільській місцевості. В обох країнах спостерігається поступовий перехід від традиційного педагогічного підходу до інноваційних методів навчання, орієнтованих на учня.

В Україні реформа «Нової української школи» передбачає відмову від застарілих методів викладання, таких як зубріння і репродуктивне навчання, на користь активного залучення учнів у процес пізнання через проєктну діяльність, інтерактивні заняття та індивідуальні підходи. У Болгарії також активно впроваджуються інноваційні методи викладання, хоча їх поширення обмежується недостатньою підготовкою вчителів до роботи з новими технологіями та педагогічними підходами. Як зазначає дослідник А. Філімончук, болгарська система освіти потребує більш активної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах цифровізації освіти та нових викликів інформаційного суспільства [5].

Адаптація іноземних учнів у школах є важливим процесом, який впливає на їхнє соціальне й академічне життя. Освітнє середовище молодшої школи відіграє вирішальну роль у формуванні психологічного комфорту та соціальної інтеграції дитини, особливо в умовах іншомовного або інокультурного середовища. В Україні та Болгарії, як країнах з різною історією розвитку освіти та соціокультурними відмінностями, освітні системи пропонують різні підходи до адаптації іноземців, що може позначатися на їхньому успіху в навчанні та інтеграції.

Молодша школа в Україні є початковим етапом загальної середньої освіти і охоплює 1-4 класи. Вона має обов'язковий характер і розрахована на дітей віком від 6-7 років. Реформа «Нова українська школа» (НУШ), запроваджена в 2018 році, змінила підходи до навчання, акцентуючи увагу на компетентнісному підході, розвитку критичного мислення та індивідуальних здібностей учнів. Особливо важливою є інтеграція учнів-іноземців у цей новий формат навчання, який ставить за мету формування гармонійної особистості в умовах мультикультурного суспільства. Згідно з дослідженнями С. Булавенко, іноземним учням надається додаткова підтримка в адаптації через введення підготовчих класів, де вони вивчають українську мову, а також інтегруються в освітній процес через адаптацію навчальних програм і методичних підходів до викладання для тих, хто не володіє українською мовою [2].

У Болгарії початкова освіта також триває 1-4 класи, і система освіти

орієнтована на забезпечення високої якості знань з основних предметів. За даними С. Дмитрієвої, одним із ключових аспектів освітнього процесу у молодшій школі є інтеграція іноземних учнів через спеціальні програми вивчення болгарської мови, що є обов'язковим для всіх іноземних дітей, які прибувають до країни [1]. Як і в Україні, у Болгарії існують спеціальні підготовчі класи, де учні, які не володіють мовою, проходять інтенсивні курси. Проте, у Болгарії спостерігається проблема недостатньої підготовки вчителів до роботи з іноземними учнями, що може негативно позначатися на їхній соціалізації та академічних успіхах. Це особливо актуально для іноземців, які прибувають із країн з низьким рівнем знань болгарської мови та мають значні культурні відмінності.

Одним із найважливіших аспектів адаптації іноземних учнів у молодшій школі є подолання мовних бар'єрів. В Україні програма НУШ передбачає введення інтегративних методів викладання, де учням надається можливість вивчати українську мову як другу мову. Існують спеціальні курси та індивідуальні підходи до навчання, які допомагають іноземцям швидше опанувати мову. Як зазначає дослідник І. Тарасюк, інтеграція учнів у мовне середовище відбувається через спілкування в навчальному процесі та позашкільних заходах, що сприяє як академічній, так і соціальній адаптації [4].

У Болгарії, згідно з дослідженнями І. Тарасюк, мовна адаптація також є ключовою складовою інтеграції іноземців. Проте, на відміну від України, в Болгарії більше уваги приділяється обов'язковому вивченню болгарської мови як частини навчальної програми для іноземних учнів. Мовні курси організовуються як на рівні шкіл, так і в окремих підготовчих центрах. Незважаючи на це, ефективність таких програм часто обмежується через нестачу кваліфікованих кадрів [4].

Культурна адаптація є іншим важливим аспектом інтеграції іноземних учнів у молодшій школі. В Україні програми культурної інтеграції включають різні заходи, спрямовані на формування толерантності та культурного розуміння. Як відзначає С. Дмитрієва у рамках шкільних програм передбачено участь учнів у культурних проектах, що дає змогу іноземцям знайомитися з українськими традиціями, а також демонструвати свої власні культурні особливості через міжкультурні заходи [1].

У Болгарії культура відіграє також важливу роль у адаптації іноземців. Школи організовують різні заходи, спрямовані на ознайомлення учнів з болгарськими традиціями, святами та звичаями. Культурна інтеграція є частиною загальношкільної програми, проте недостатнє фінансування та увага до індивідуальних потреб учнів-іноземців можуть призводити до їхньої ізоляції. В Україні для іноземних учнів діє система психологічної підтримки, яка включає роботу з психологами та соціальними педагогами. Згідно з дослідженнями О. Лютак, у рамках програми НУШ надається спеціальна допомога дітям з інших країн, що включає психологічну адаптацію до нових умов, роботу з культурним шоком та підтримку в міжособистісних стосунках у класі. У Болгарії також передбачено психологічну підтримку для іноземців, проте, доступність таких послуг часто обмежена через недостатню кількість фахівців та низьку увагу до

індивідуальних потреб іноземних учнів. Це може ускладнювати їхню адаптацію та соціалізацію, особливо у випадках, коли учні прибувають з країн з кризовою ситуацією або негативним досвідом [3].

Соціалізація іноземних учнів у молодшій школі є важливим етапом їхньої адаптації. У Болгарії, соціалізація іноземних учнів відбувається через групові проекти, позашкільні заходи та спортивні гуртки. Проте часто існує проблема ізоляції іноземців, особливо тих, хто недостатньо володіє мовою або має значні культурні відмінності. Українські фахівці пропонують різноманітні методи, спрямовані на полегшення процесу психологічної адаптації дітей до іноземних шкіл. Зокрема, впровадження психологічної підтримки у шкільну систему, яка передбачає регулярні індивідуальні чи групові консультації з дитячими психологами. Такі консультації спрямовані на роботу з тривожними станами, емоційною нестабільністю та проблемами соціалізації, які часто виникають у дітей під час адаптаційного періоду. Для цього рекомендується організовувати інтеграційні заходи, спрямовані на об'єднання дітей з різних культурних середовищ, як-от спільні ігри, творчі проекти та екскурсії.

Ще одним ефективним методом, є забезпечення культурної інтеграції через мовну підтримку. Українські діти, що опиняються в Болгарії, стикаються з мовним бар'єром, що може викликати додатковий стрес. Дослідження Г.Пашкової підтверджують, що організація додаткових мовних курсів, адаптованих для дітей молодшого шкільного віку, суттєво знижує тривожність та сприяє швидшому зануренню в навчальний процес. Окрім традиційних методів адаптації, сучасні українські вчені пропонують використовувати технології для покращення процесу інтеграції дітей в освітнє середовище. Наталія Гаврилова рекомендує застосування цифрових платформ для навчання та соціалізації, які дають дітям можливість підтримувати зв'язок із рідною мовою та культурою, водночас адаптуючись до нового освітнього контексту [1].

Важливим є залучення українських вчителів до освітнього процесу в Болгарії, які можуть стати важливим «містком» між українськими дітьми та болгарським освітнім середовищем. Присутність україномовного педагога може значно полегшити процес навчання для дітей, знизити рівень тривожності та сприяти кращій комунікації з іншими учнями та вчителями. Отже, психологічна адаптація українських дітей молодшого шкільного віку до освітнього середовища Болгарії є складним процесом, що вимагає комплексного підходу. Основні методи покращення адаптації включають психологічну підтримку, мовну допомогу, соціальну інтеграцію через культурні заходи, а також використання технологій для навчання та комунікації. Українські психологи та педагоги підкреслюють важливість створення безпечного середовища, яке враховує культурні особливості дітей, забезпечує їх психологічний комфорт та сприяє розвитку їхніх соціальних навичок. Успішна адаптація українських дітей у Болгарії можлива завдяки підтримці з боку педагогів, психологів та однолітків, а також завдяки інтеграції українських елементів у шкільну програму [5].

Процес психологічної адаптації українських дітей молодшого шкільного віку в освітньому середовищі Болгарії – це складний виклик, що включає інтеграцію в нову культурну, мовну та соціальну систему. Діти мігрантів, як

правило, стикаються з серйозними труднощами, які охоплюють не лише вивчення нової мови, але й подолання культурних бар'єрів, встановлення нових соціальних зв'язків та адаптацію до іншої освітньої системи.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості комунікативних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні. *Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні та Польщі: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* / За ред. Саух І.В. 247-250 с.
2. Булавенко С.Д. Шляхи формування соціально-адаптованої особистості в загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Чернігів: Вид-во ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. Вип.96. С. 28-30.
3. Лютак О.З. Соціально-культурна адаптація як предмет наукового аналізу. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія психологія*. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 12. Ч. 1. С. 47-53.
4. Тарасюк І.В. Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07, Луцьк, 2013. 228 с.
5. Філімончук А.В. Виникнення бар'єрів спілкування у повсякденному житті як один із неминучих аспектів встановлення комунікативних зв'язків з оточуючими. *Психолог.* № 37. 2008. С. 13-17.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ, СХИЛЬНИХ ДО ПРАВОПОРУШЕННЯ

*Ольга Котелюх, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор
кафедри практичної психології МДУ*

EXPERIMENTAL STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE NON-VERBAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE ACTIVITY AMONG INDIVIDUALS PRONE TO OFFENDING

Olga Kotehlyukh, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті представлено результати експериментального дослідження психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності працівників пробації, які працюють з правопорушниками. Результати дослідження показали високий рівень здатності до розпізнавання емоцій, ефективного використання невербальних засобів комунікації (міміка, жести, контакт очей) та різні рівні виразності й чутливості до невербальних сигналів серед працівників.

Ключові слова: невербальна комунікація, правопорушники, психодіагностика, емоційна сприйнятливність, перцептивна компетентність.

***Abstract.** This article presents the results of an experimental study of the psychological features of the non-verbal component of communicative activity of probation officers working with offenders. The results of the study showed a high level of ability to recognize emotions, effective use of non-verbal communication tools (facial expressions, gestures, eye contact), and various levels of expressiveness and sensitivity to non-verbal signals among the officers.*

***Key words:** non-verbal communication, offenders, psychodiagnostics, emotional sensitivity, perceptual competence.*

Актуальність дослідження невербальної комунікації у сфері психології та соціальної роботи з правопорушниками зростає у зв'язку з потребою в ефективних методах взаємодії між працівниками пробації та особами, схильними до правопорушень. Невербальна комунікація, що включає в себе жести, міміку, тон голосу, а також позицію тіла, грає ключову роль у встановленні довірливих відносин і взаєморозуміння між учасниками комунікативного процесу. В умовах, коли правопорушники можуть відчувати стрес, тривогу та недовіру, вміння працівників пробації ефективно використовувати невербальні сигнали стає вирішальним фактором у досягненні позитивних результатів в процесі ресоціалізації.

В Україні, як і в інших країнах, система пробації в останні роки зазнала значних змін, спрямованих на удосконалення роботи з особами, які вчинили правопорушення. Однак, попри наявність теоретичних напрацювань у галузі психології, практичне використання знань про невербальну комунікацію залишається недостатньо дослідженим. Важливість даного аспекту підкреслюється численними науковими працями, які свідчать про те, що невербальна комунікація може суттєво вплинути на процес встановлення довіри та підтримки відкритого діалогу.

На основі сучасних досліджень у галузі психології та соціальної роботи було виявлено, що працівники пробації, які володіють високим рівнем емоційної інтелігентності та здатні розпізнавати невербальні сигнали, мають більший успіх у роботі з правопорушниками. Це підкреслює необхідність впровадження нових підходів до навчання працівників пробації, з акцентом на розвиток їхніх навичок невербальної комунікації. У цьому контексті наше дослідження має на меті не лише аналіз психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності працівників пробації, а й виявлення їхньої здатності до ефективної взаємодії з особами, схильними до правопорушень.

Метою нашого експериментального дослідження є вивчення психологічних характеристик невербальної комунікації серед працівників пробації, а також визначення рівня їхньої чутливості до невербальних сигналів. Для досягнення цієї мети було використано ряд психодіагностичних методів, зокрема:

1. Методика експертної оцінки невербальної комунікації О. М. Кузнецова – методика використовується для оцінки рівня навичок невербальної комунікації у працівників, зокрема їх здатності до розпізнавання та адекватного використання невербальних сигналів у процесі взаємодії [2, с. 126].

2. Тест на здатність розпізнавати емоції – тест спрямований на виявлення вміння учасників розпізнавати емоційні стани правопорушників, що є критично важливим для побудови ефективної комунікації [5, 78-84].

3. Тест Г.Я. Розена на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності – методика дозволяє оцінити здатність працівників сприймати та інтерпретувати невербальні сигнали [3, 95-102].

4. Тест виразності та чутливості до невербальних сигналів: за допомогою цього тесту оцінювалися рівні виразності невербальних сигналів, які використовують працівники, а також їх чутливість до таких сигналів під час взаємодії з правопорушниками.

Дослідження проводилося на базі служб пробації Дніпропетровської та Кіровоградської областей, у яких брали участь 50 працівників. Результати цього дослідження можуть суттєво сприяти розробці програм підготовки працівників пробації, а також підвищенню їхньої професійної компетентності в сфері комунікації.

Експериментальне дослідження виявило кілька важливих аспектів невербальної комунікації працівників органів пробації, які впливають на їхню взаємодію з правопорушниками.

Використання невербальних засобів комунікації. Результати показали, що 74% респондентів (37 співробітників із 50) часто використовують міміку для передачі своїх емоцій та створення сприятливого клімату в спілкуванні з правопорушниками. Що стосується жестів, 84% (42 правоохоронці) вказали на часте використання жестів. Важливим аспектом є контакт очей: 90% (45 працівників) часто підтримують цей контакт та зауважують, що такий підхід має позитивні результати, підвищуючи довіру з боку правопорушників. Щодо інтонації, 80% (40 респондентів) регулярно використовують інтонаційні варіації.

Здатність розпізнавати емоції. Тест на здатність розпізнавати емоції показав, що 83,5% (41 з 50) працівників демонструють високий рівень емоційної чутливості. Серед жінок цей показник становить 85% (21 з 25), у той час як серед чоловіків – 82% (20 з 25). Це свідчить про те, що працівники органів апробації здатні адекватно оцінювати емоційний стан правопорушників, що є критично важливим для успішної комунікації.

Рівень перцептивної невербальної компетентності. Результати тесту Г. Я. Розена виявили, що 10% респондентів (5 осіб) мають низький рівень перцептивної компетентності, 70% (35 осіб) – середній рівень, а 20% (10 осіб) – високий рівень. Це свідчить про те, що більшість працівників можуть успішно розпізнавати основні невербальні сигнали, однак існують труднощі в інтерпретації складніших або суперечливих сигналів [1, 34-40]. Приміром, деякі респонденти зазначали, що їм важко вловлювати нюанси невербальних проявів, що може ускладнювати процес комунікації.

Виразність та чутливість до невербальних сигналів. Аналіз результатів тесту виразності показав, що 70% (35 осіб) мають високий рівень виразності невербальних сигналів, 20% (10 осіб) – середній рівень, і 10% (5 осіб) – низький рівень. Серед тих, хто має високий рівень виразності, 54% (19 жінок) та 46% (16 чоловіків). Щодо чутливості до невербальних сигналів, 20% (10 осіб)

респондентів вказали на високий рівень, 60% (30 осіб) – на середній, а 20% (10 осіб) – на низький. Це свідчить про те, що, хоча працівники вміють добре передавати невербальні сигнали, вони часто не повністю усвідомлюють або розпізнають невербальні сигнали з боку правопорушників.

Таким чином, результати дослідження вказують на важливість підвищення рівня невербальної компетентності та чутливості до невербальних сигналів серед працівників органів пробації, що може значно покращити ефективність їхньої роботи.

У нашій статті представлено результати експериментального дослідження психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності працівників пробації, що взаємодіють з особами, схильними до правопорушень. З огляду на важливість невербальної комунікації у процесі ресоціалізації правопорушників, дане дослідження спрямоване на виявлення рівня емоційної чутливості, здатності до розпізнавання емоцій та використання невербальних сигналів у професійній діяльності.

Перш за все, результати нашого дослідження показали, що більшість працівників пробації мають високу здатність до розпізнавання емоцій у співрозмовників. Це свідчить про те, що вони можуть ефективно ідентифікувати емоційні стани осіб, з якими взаємодіють. Високий рівень інтелігентності є критично важливим у контексті роботи з правопорушниками, оскільки останні часто переживають стрес, тривогу та інші негативні емоції, які можуть заважати відкритому спілкуванню. Це, у свою чергу, підкреслює необхідність розвитку програм підготовки працівників пробації, які акцентуватимуть увагу на вдосконаленні навичок емоційного розпізнавання та реагування на невербальні сигнали.

Одним із важливих аспектів нашого дослідження стало вивчення використовуваних працівниками пробації невербальних комунікаційних технік. Результати показали, що найбільш ефективними інструментами виявилися відкриті жести та підтримка зорового контакту, які сприяють створенню атмосфери довіри. Відкриті жести, такі як руки, що не закриваються, та виразні мімічні реакції, допомагають зменшити рівень тривоги правопорушників та покращують взаєморозуміння. Це особливо важливо в умовах, коли правопорушники можуть відчувати неприязнь до представників влади, і наявність підтримуючої невербальної комунікації може змінити динаміку взаємодії.

Проте, незважаючи на високі показники розпізнавання емоцій, результати дослідження виявили певні недоліки в рівні експресивності та чутливості працівників пробації до невербальних сигналів. Це свідчить про потребу в додаткових тренінгах, які б зосереджувалися на розвитку невербальних навичок, а також на усвідомленні власних невербальних сигналів. Працівники повинні бути обізнані про те, як їхні невербальні прояви можуть впливати на сприйняття з боку правопорушників. Це дозволить уникнути непорозумінь та покращити загальний процес комунікації.

Ще одним важливим аспектом, який був обговорений у нашій статті, є роль контексту в невербальній комунікації. У різних соціальних ситуаціях невербальні сигнали можуть набувати різного значення. Наприклад, у ситуаціях

стресу чи конфлікту невербальні реакції можуть бути інтерпретовані по-різному, залежно від контексту. Це підкреслює важливість врахування культурних і соціальних аспектів при взаємодії з правопорушниками, оскільки невірна інтерпретація невербальних сигналів може призвести до посилення конфлікту. Тому працівники пробації повинні мати можливість адаптувати свої комунікаційні стратегії до специфіки кожної ситуації.

Наше дослідження також відзначає необхідність подальшого вивчення впливу невербальної комунікації на результати ресоціалізації правопорушників. Успіх у цьому процесі може значно залежати від здатності працівників пробації до ефективної невербальної взаємодії. Підвищення рівня навчання та розвитку невербальних навичок може мати позитивний вплив не лише на професійну діяльність працівників пробації, а й на результативність роботи з правопорушниками. Це може включати в себе розробку нових підходів до тренінгів, які б поєднували теорію та практичні навички невербальної комунікації.

Загалом, результати нашого дослідження підтверджують важливість невербальної комунікації в роботі з правопорушниками та вказують на потребу в комплексному підході до навчання працівників пробації. Вміння ефективно використовувати невербальні сигнали може стати ключовим фактором у процесі побудови довірливих відносин, що є основою для успішної ресоціалізації осіб, які скоїли правопорушення. У майбутньому важливо продовжувати дослідження в цій галузі, щоб виявити нові аспекти невербальної комунікації та їхній вплив на результати соціальної роботи з правопорушниками.

Результати експериментального дослідження психологічних особливостей невербального компонента комунікативної діяльності працівників пробації, які працюють з правопорушниками, виявили низку важливих аспектів, що підтверджують значущість невербальної комунікації в цій сфері.

Більшість працівників пробації (83,5%) продемонстрували високий рівень здатності до розпізнавання емоцій, що свідчить про їхню готовність адекватно оцінювати емоційні стани правопорушників. Це є критично важливим для ефективної комунікації, оскільки дозволяє швидко реагувати на зміни в емоційному стані співрозмовників і налагоджувати довірчі стосунки.

Респонденти активно використовують невербальні комунікаційні засоби, такі як міміка, жести, контакт очей та інтонація. Це підтверджує, що працівники усвідомлюють важливість цих інструментів у зменшенні агресії та тривожності у правопорушників. Зокрема, 90% працівників підтримують контакт очей, що позитивно впливає на рівень довіри з боку правопорушників.

Хоча більшість респондентів продемонстрували середній або високий рівень перцептивної компетентності, результати свідчать про наявність труднощів у розпізнаванні складних невербальних сигналів. Це може ускладнити процес комунікації, оскільки правопорушники можуть використовувати неоднозначні сигнали, що потребує від працівників високої чутливості та досвіду.

Результати дослідження вказують на важливість впровадження програм навчання для працівників пробації, що акцентують увагу на розвитку навичок невербальної комунікації. Це може включати тренінги з вивчення невербальних

сигналів, розпізнавання емоцій та реакцій на них, а також технік зниження тривожності у правопорушників. Підвищення рівня навчання може суттєво поліпшити ефективність комунікації та, в результаті, результати роботи працівників.

Отримані результати підкреслюють необхідність проведення подальших досліджень у цій області, що дозволять глибше зрозуміти вплив невербальної комунікації на взаємодію працівників пробації з правопорушниками. Це може сприяти розробці нових підходів та стратегій, які підвищать ефективність соціальної роботи з цими категоріями осіб.

Список використаних джерел:

1. Бурлака О.В. Психологія спілкування: теорія та практика Київ: Центр учбової літератури, 2015. С. 34-40.
2. Кузнецов О.М. Методи і техніки психологічних досліджень Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2010. С. 118-126.
3. Розен Г.Я. Психологічна експертиза та діагностика. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, 2010. С. 95-102.
4. Соколовський І.В. Психологія та педагогіка: наукові дослідження, проблеми та інновації. Київ: Наукова думка, 2018. С. 45-57.
5. Шаповал О.В. Психологічні вимірювання: методи та практичне застосування. Львів: Видавництво Львівського університету, 2016. С. 78-84

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМИ ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Наталія Коваленко, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практичної психології МДУ*

PECULIARITIES OF EXPERIENCING PSYCHOLOGICAL TRAUMA BY HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING MARTIAL LAW

Nataliia Kovalenko, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття присвячена дослідженню особливостей прояву психологічної травми у здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. Автор окреслює наслідки психологічної травми, з якими стикаються здобувачі вищої освіти в період воєнного стану.

Ключові слова: психологічна травма, переживання травми, здобувачі вищої освіти, воєнний стан.

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of psychological trauma in higher education students during martial law. The author outlines the consequences of psychological trauma faced by higher education students during martial law.

Keywords: *psychological trauma, trauma experience, higher education students, martial law.*

В умовах сьогодення до постійно існуючих проблем додалися ще ті, на які ми аж ніяк не можемо вплинути, але на які ми маємо відволікатися кожную хвилину і які з великою вірогідністю можуть призвести до психологічного травмування особистості. Дослідники суспільного розвитку не раз констатували, що проблематика психологічної травми людини не є новою. В той же час для українського суспільства переживання, а також дослідження психотравмуючої ситуації в умовах війни є доволі новим досвідом, що обумовлює актуальність теми.

Потрібно зважати на те, що більшість здобувачів вищої освіти не має досвіду переживання психологічної травми в умовах військового конфлікту та не знайома з особливостями життєдіяльності в період воєнного стану, тому усвідомлення реальності й себе в цій реальності, залучення ресурсів, необхідних для збереження ментального здоров'я і власної ідентичності, є важливим завданням особистості у період воєнного стану. Мета статті – виявити особливості психологічного переживання психологічної травми здобувачами вищої освіти у період воєнного стану.

У психологічній літературі часто виокремлюються певні наслідки психологічної травми, які особистість має подолати: дратівливість, жахи, відчуження, параліч, паніка, шок, тривога, нестабільність, депресія, страх, марення, нерухомість, безпорадність, нав'язливі думки, розщеплення особистості, приголомшеність, нав'язливі спогади, зміна ставлення, порушення сприйняття часу, розгубленість, саморуйнація, втрата пам'яті, агресивність, ляклива реакція, яскраві спогади.

За даними МОЗ психологічні наслідки війни позначатимуться на нашому психічному стані ще принаймні 7-10 років після закінчення війни [1].

Доцільно зауважити, що у сучасному житті людина знаходиться в умовах постійного стресу і психотравмуючих ситуацій, на що звертав увагу канадський фізіолог та біохімік Ганс Сельє – автор біологічної концепції стресу. Так, Сельє вважав, що стрес є обов'язковим компонентом життя людини, а повна свобода від стресу означає смерть [2].

Від народження і до самої старості людина піддається різноманітним негативним впливам, під час яких спрацьовують різноманітні захисти з метою зберегти цілісність психіки. Внутрішню травму можна порівняти з фізичною раною, до якої людина вже давно звикла і не звертає на неї ніякої уваги. Але людина переживає дуже сильний внутрішній біль. Особи, що вижили після травми, можуть проходити через такі періоди, коли у них поперемінно виникає то занепокоєння та повторне переживання події, то депресія та відчуження у стосунках з сім'єю, друзями та в основній діяльності. Психологи вважають такі зміни нормою, що має бути, та радять людям, які вижили після травми, не розраховувати на те, що життя повернеться до нормальних умов.

Прибічник юнґіанського психоаналізу Д. Калшед у роботі «Внутрішній світ травми» дійшов висновку, що травмована психіка продовжує травмувати

саму себе через синдром нав'язливого повторення. Так, травмовані люди починають постійно виявляти себе такими в життєвих ситуаціях, в яких вони піддаються повторній травматизації [3].

Дослідник О. Лентянчик виокремлює наступні етапи переживання психологічної травми під час війни:

1. Етап очікування. Це період, коли ми вже очікуємо небезпеку, але сподіваємося, що все мине. На такому етапі можливе відчуття паніки.

2. Етап удару. Це момент, коли власне, наступила руйнівна подія, наприклад, початок військового вторгнення. Залежно від підготовки й стану психіки людина може «завмерти» чи, навпаки, хаотично або більш-менш усвідомлено діяти.

3. Етап дії. Під час цієї стадії емоцій майже не існує, тривога та хвилювання пригнічуються, ніби «відключаються», у тілі домінує гормон адреналін.

4. Етап медового місяця. На цьому етапі люди відчують, що події поступово «вирівнюються». Можливі сильні перепади емоцій, від сліз до відчуття любові та вдячності.

5. Етап усвідомлення. Люди починають усвідомлювати, із чим вони зіткнулися, та досліджувати свої втрати.

6. Етап відновлення. Цей етап має дві фази: фаза 1 – фізичне та фінансове відновлення, щоби повернутися до того місця, де ви були до початку надзвичайної ситуації; фаза 2 – духовне відновлення, яке може тривати більше часу, під час якого людина має прийняти та знайти нові сенси [4].

Важливо зазначити, що ця послідовність є конструктивним розвитком ситуації. Психологиня Ю. Бондарук зазначає, що якщо людина не проходить фази проживання травматичної ситуації, етапи занадто затягуються, не мають логічного завершення, з'являються симптомокомплекси (посттравматичний стресовий розлад), впоратися з якими травмована особистість самотійно вже не може [5].

На думку багатьох дослідників психологічна травма є подією стресовою, коли психіка перенавантажується і не може опрацювати травматичний досвід. Звичайно, травма відрізняється від інших стресових переживань. Не будь-який стрес є травмою, але будь-яка травма – стрес.

У здобувачів вищої освіти навчальний стрес розвивається через значний потік інформації, зміни умов і формату навчання, стрес посилюється під час іспитів. Невдачі в особистому житті призводять до стану тривожності та емоційної напруженості.

Науковець В. Лазаренко стверджує, що в результаті навчального стресу, коли виснажуються фізіологічні ресурси організму, можуть розвинути функціональні захворювання нервової системи. Під час війни у здобувачів вищої освіти спостерігався високий рівень агресивності, занепокоєння, розпачу, апатії [6].

Стрес є супутником студентського життя, особливо на початковому етапі, під час самоаналізу, особистісного самовизначення, екзаменаційних сесій тощо. При цьому, коли існують ще стреси військового часу, здобувачам вищої освіти вкрай важливо не втрачати мотивацію до навчання, до обраної професії. Аналіз

наукової літератури, присвяченої вивченню стресостійкості здобувачів вищої освіти, засвідчує той факт, що означений феномен займає провідне місце у сучасних дослідженнях щодо проблем розвитку стресостійкості здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану [7].

Дослідниця Ю. Бондарук висловлює думку, що подолання екстремальних ситуацій важче дається молодим і старим людям. Молоді люди мають недостатній досвід, незрілі механізми захисту, регресійні способи реакції на стрес, не усвідомлюють та не обговорюють травматичну ситуацію, іноді повністю залежні від дорослих. Літні люди володіють низьким адаптаційним потенціалом до змінених умов існування, ригідні системи захисту, стереотипне мислення, виснажену ендокринну систему боротьби зі стресовими ситуаціями тощо [5].

Науковець У. Михайлишин наводить результати дослідження розвитку стресу студентів-медиків у різні періоди воєнного стану та робить висновки, що здобувачі вищої освіти зазнали значного стресу з моменту запровадження воєнного стану. У результаті дослідження встановлено, що в перші три місяці війни здобувачі вищої освіти зазнають сильного стресу. У цей період зафіксовано високий рівень тривожності, занепокоєння, незадоволення життям, труднощі у прийнятті рішень, неухважність. Також турбували безсоння, кошмари, порушення короткочасної пам'яті. У більшості студентів-медиків була змінена харчова поведінка. Констатувалися симптоми порушення системи травлення, підвищена пітливість. Через дев'ять місяців від початку війни у студентів-медиків порівняно з контролем дослідження показало зменшення ознак інтелектуальної, поведінкової, емоційної та фізіологічної складової стресу. Якщо у перші місяці війни впливав, в основному, фактор несподіваності, руйнування сталого устрою життя, страх за своє життя, відчуття провини, не усвідомлення свого місця в даній ситуації, то через дев'ять місяців вплив діючого стресового чинника на організм опитаних не зменшився, а ще додалися нові стресові фактори. Дослідник зауважує, що період дев'яти місяців найбільш небезпечний у розвитку стресової ситуації. Вона може або залишитися на етапі дистресу з переходом у важчі деструктивні порушення психіки, або перейти на етап плато з активацією адаптаційної системи антистресу. Частими залишалися нав'язливість думок, важкість зосередження, погані сні, кошмари [8].

Дослідники В. Предко та О. Сомова стверджують, що рівень стресу серед українців значно підвищився в результаті війни, зокрема жінки більше страждають від стресу, ніж чоловіки. У своєму дослідженні впливу війни на зміну рівня стресу науковці зазначають, що рівень стресу корелюється обставинами, в яких опинилися українці. Так, найвищий рівень стресу встановлено у українців, які поїхали закордон до початку війни, мають близьких, які знаходяться в зоні активних бойових дій або приймають участь в активних бойових діях; найнижчий рівень стресу мають ті українці, які знаходяться в Україні, в місцях де не ведуться активні бойові дії, не мають близьких, які знаходяться в зоні активних бойових дій. Найпопулярнішими стратегіями подолання стресу та збереження життєстійкості серед українців виявилася праця (розумова або фізична), читання книжок або перегляд серіалів чи фільмів,

творчість та спілкування з близькими людьми. Багатьом українцям допомагає волонтерство [9].

З огляду на зазначене доцільно зауважити, що внаслідок того, що освітній процес вимагає великих інтелектуальних та фізичних зусиль, здобувачі вищої освіти, які постійно підвищують свої розумові здібності, мають високий рівень подолання психологічної травми.

Аналізуючи дослідження зміни психологічного сприйняття особистості після повномасштабного вторгнення, можна виокремити відмінності стресу в ситуації війни від стресу в мирний час. Так, серед основних ознак стресу у період воєнного стану можна виділити: ураження базових потреб людини; поєднання з іншими дистресовими впливами (голод, холод, тривала депривація, вимушені переміщення, розлучення із близькими людьми, втрата зв'язків із рідними); має глобальний колективний характер; здебільшого кардинально змінює долі людей; має характер як безпосереднього впливу, так і відтерміновані наслідки, які для особистості можуть бути вкрай катастрофічними; воєнний стрес недостатньо прогнозований та тісно пов'язаний з чітким усвідомленням закінчення війни.

Як зазначає дослідник О. Чабан, військовий стрес має безліч різних конфігурацій: від стресового впливу новин про війну по телебаченню, або чуток, що з'являються поступово, до втрати близьких, руйнувань, вимушеного переселення, нестачі харчів, насилля та жорстокості, смерті та зруйнованих доль.

На думку О. Чабана, всі фактори військового стресу мають дещо спільне та призводять до наступних наслідків: великих, несподіваних і неминучих змін у житті; втрат різних типів: втрати життя, безпеки, приналежності, соціального положення та статусу, продовольчої безпеки; невизначеності щодо того, що відбувається, де взяти їжу, що може трапитись із близькими, чим можуть закінчитися бойові дії; непередбачуваності щодо свого існування та наступних подій; впливу негативної інформації на свідомість людини, яка починає чинити опір, пристосовуватись та отримувати той ступінь контролю, який можливий в умовах війни [10].

Як підсумок зазначимо, що, переживаючи психологічну травму, здобувачі вищої освіти у період воєнного стану зазнають впливу значущих стрес-факторів, який виражається у зменшенні ефективності життєдіяльності суб'єкта, зміні його системи саморегуляції. Особистість може запанікувати, втратити орієнтацію в часі та просторі, піддатися сильним емоціям або бути паралізованою страхом. Таким чином, хоча в кожному з нас є насіння стійкості, це насіння іноді потрібно активувати, захищати та підтримувати діями, рішеннями та надією. Ці зміни можуть бути результатом інтенсивної разової стресової події або діючої протягом тривалого часу стресової ситуації. При цьому в основі психотравмуючої ситуації можуть лежати усвідомлювані і неусвідомлювані зміни у фізіологічній, емоційній, когнітивній (інтелектуальній) і поведінковій складових системи регуляції.

Список використаних джерел:

1. Бондарук Ю.С. Психологічні особливості посттравматичного стресового розладу як комплексу реакції людини на травматичну ситуацію // Віртус. 2018. № 6. С. 43-47.

2. Гріньова Н., Слободян С. Дослідження психотравм особистості та шляхи їх корекції у форматі позитивної психотерапії. 2020. Львів: Ліга, 115 с.
3. Лентяничик О. Що слід знати про психоемоційні стани під час війни. URL: <https://apteka-ds.com.ua/blog-item/shcho-slid-znaty-pro-psykhoeemotsiini-stany-pid-chas-viin>.
4. Михайлишин У.Б., Сухан В.С., Анталовці О. В. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в період воєнного стану: Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія :Психологія.2023. №2. с. 27-33.
5. Практикум з підвищення стресостійкості та розширення адаптаційних можливостей організму / за ред. О.С. Чабана. Київ: ТОВ «Доктор-Медіа-Груп», 2017. 27 с.
6. Предко В.В., Сомова О.О. Вплив війни на зміну рівня стресу та стратегій збереження життєстійкості українців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 2022. № 4. С. 89-97.
7. Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
8. Сельє Г. Коли стрес не приносить горя. Київ: Книга, 2002. 189 с.
9. Kruty K., Zdanevych L., Desnova I., Vlashkova O., & Zameliuk M. The Main Trends in the Formation of Psychological Competence in the Process of Teacher Training. *Academia.* 2024. № 0 (35-36). P.p. 50-72. <https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5002/4790>

ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ГРУП ВЗАЄМОПІДТРИМКИ ЯК ЗАСОБУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

*Анна Колосок, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології*

TESTING THE EFFECTIVENESS OF MUTUAL SUPPORT GROUPS AS A MEANS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

Anna Kolosok, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розглядається ефективність груп взаємодопомоги як важливого засобу психологічної адаптації жінок, які є внутрішньо переміщеними особами (ВПО), в умовах війни в Україні. Основна увага приділяється впливу груп на психоемоційний стан учасниць, зниженню рівня стресу, тривожності та розвитку соціальних навичок. У статті аналізуються методики організації групових зустрічей, зокрема принцип «рівний-рівному», який забезпечує відкритість, довіру та ефективну комунікацію серед учасниць.

Ключові слова: психологічна адаптація, жінки ВПО, групи взаємодопомоги, соціальна інтеграція.

Abstract. The article examines the effectiveness of mutual support groups as an important means of psychological adaptation of women who are internally displaced persons (IDPs) in the context of the war in Ukraine. The main focus is on the impact of groups on the psycho-emotional state of participants, reducing stress, anxiety and developing social skills. The article analyses the methods of organising group meetings, in particular, the peer-to-peer principle, which ensures openness, trust and

effective communication among participants.

Key words: *psychological adaptation, IDP women, mutual support groups, social integration.*

Війна є одним із найбільших викликів сучасності, який впливає не лише на державу та її інститути, але й на суспільство та кожну окрему людину. Воєнний конфлікт спричиняє значні травматичні події, які залишають глибокий слід у психологічному стані людей. Ступінь впливу цих подій та здатність до адаптації суттєво різняться в кожній особистості, залежно від індивідуальних особливостей і соціального середовища.

Внутрішньо переміщені особи (ВПО), зокрема жінки, стикаються з важкими викликами, пов'язаними з втратою дому, розривом соціальних зв'язків, переживанням тривалого стресу та емоційного виснаження. Наслідки цих подій проявляються у широкому спектрі станів – від соціальної ізоляції до надмірної активності, спрямованої на компенсацію втрат і відновлення стабільності.

Психологічне відновлення жінок ВПО потребує багатокомпонентного підходу, який включає не лише базову гуманітарну підтримку, але й соціально-психологічні методи адаптації. У цьому контексті групи взаємопідтримки виступають дієвим засобом, який сприяє зниженню рівня стресу, покращенню соціальних навичок та емоційної стабільності. Вони створюють простір для обміну досвідом, емоційної підтримки та формування почуття спільності серед учасниць.

Роль груп взаємопідтримки у відновленні жінок ВПО є важливою не лише для адаптації до нових умов, але й для повернення їх до активного соціального життя. Як зазначав Карл Роджерс, групова робота є одним із найбільш ефективних інструментів соціально-психологічної підтримки, що допомагає людям відновлювати емоційну рівновагу та інтегруватися в суспільство [3, с. 27]. У цьому контексті дослідження впливу груп взаємопідтримки набуває особливого значення, оскільки вони стають ключовим елементом психологічної реабілітації в умовах воєнного часу.

Адаптація особистості до умов соціальних змін є однією з ключових тем сучасних психологічних, соціологічних і педагогічних досліджень. Зокрема, дослідники В. Байдик, Т. Титаренко, Л. Коробка, О. Михайлич, В. Москаленко та інші зосереджують увагу на важливості психологічної підтримки в умовах війни. Групова робота з внутрішньо переміщеними особами (ВПО) розглядається як ефективний інструмент для подолання психологічних труднощів, зниження стресу та формування нових соціальних зв'язків [8, с. 56].

Проблема дезадаптації є однією з центральних у дослідженнях роботи з ВПО. Як зазначає Г. Сельє, дезадаптація виникає внаслідок тривалого стресу, який порушує здатність особистості адекватно реагувати на змінені умови. Дезадаптація проявляється у вигляді тривожних, депресивних або поведінкових розладів, що знижують соціальну активність і продуктивність людини [5, с. 137]. За словами В. Бабича, основними причинами дезадаптації є втрата соціального статусу, житла, близьких зв'язків та економічна нестабільність [2, с. 7].

Багаторівневий підхід до відновлення психологічного здоров'я, який

пропонує Т. Титаренко включає:

1. Базовий рівень – підвищення життєздатності особистості.
2. Інструментальний рівень – використання технологій, таких як мобільні додатки, для психологічної підтримки.
3. Буферний рівень – групові практики, які сприяють створенню мережі взаємодії між учасниками для підвищення їхньої самоорганізації та регуляції [8, с. 57].

Як підкреслює Л. Коробка, роль колективної рефлексії у психологічній адаптації сприяє адаптації груп до змін, підтримує позитивну ідентичність, формує колективну пам'ять і прогнозує майбутнє. Рефлексія допомагає ВПО інтегруватися в нове середовище через усвідомлення спільних цінностей і норм [2, с. 68].

Дослідники А. Дуля та О. Файдюк наголошують на важливості створення груп взаємопідтримки для жінок, які переживають адаптаційні труднощі через втрату домівки чи зміни в сімейному житті. Групова робота забезпечує безпечний простір для обговорення проблем, зменшує рівень тривожності та сприяє емоційному відновленню [1, с. 258].

На думку В. Москаленко, виділяють чотири складові підтримки, які реалізуються у груповій роботі:

Оціночна підтримка – допомога у розумінні ситуації через порівняння.

Інформаційна підтримка – надання корисних знань.

Інструментальна підтримка – практична допомога в конкретних ситуаціях [4, с. 323].

Як зазначає Н. Пилипенко, поєднання групової роботи з індивідуальним консультуванням сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню позитивних міжособистісних стосунків і покращенню самоконтролю учасників. Групи взаємопідтримки є ефективним інструментом для подолання наслідків стресу [7, с. 146]. Аналіз наукових праць підтверджує, що групова психологічна підтримка є важливим інструментом для адаптації жінок ВПО. Вона сприяє зниженню тривожності, підвищенню емоційної стійкості та розвитку соціальних навичок. Разом із тим залишається актуальним завдання розробки більш гнучких і ефективних методик для роботи з ВПО, які б враховували їхні індивідуальні потреби та обставини в умовах війни та поствоєнного відновлення.

Групи взаємопідтримки є важливою складовою процесу адаптації та відновлення жінок внутрішньо переміщених осіб (ВПО) під час і після війни. Вони створюють сприятливе середовище, де учасниці можуть трансформувати свій травматичний досвід у джерело особистісного зростання та розвитку. У таких групах жінки отримують можливість відкрито ділитися своїми переживаннями, обмінюватися досвідом і знаходити підтримку серед інших учасниць із подібними викликами.

Групи стають місцем, де жінки можуть відчувати прийняття, знайти розуміння та розділити свої емоції. Учасниці отримують допомогу від однодумців і фахівців, які сприяють усвідомленню їхніх почуттів та допомагають знаходити ефективні шляхи подолання наслідків травматичних подій.

Групи допомагають жінкам впоратися з почуттям тривожності, страху та розгубленості, що є наслідками вимушеного переселення та втрат. Учасниці груп знаходять емоційну підтримку, яка сприяє зменшенню почуття самотності та ізоляції. Завдяки довірливому середовищу жінки мають змогу поділитися своїми найважчими переживаннями, що полегшує процес емоційного відновлення.

Одним із ключових аспектів роботи груп є навчання ефективним стратегіям подолання стресу. Учасниці оволодівають техніками розслаблення, саморегуляції та стабілізації емоційного стану, що допомагає їм справлятися зі складними ситуаціями. Особлива увага приділяється відновленню здатності до концентрації, планування та управління своїм майбутнім.

Групи підтримки сприяють створенню середовища солідарності, де жінки можуть розраховувати на допомогу інших учасниць. Взаємодія у групі допомагає їм зрозуміти, що вони не самотні у своїх труднощах, а також сприяє розвитку почуття приналежності до спільноти.

Учасниці отримують не лише емоційну підтримку, але й можливість відновити віру у власні можливості. Вони знаходять упевненість у тому, що можуть впоратися з труднощами, адаптуватися до нових умов життя та будувати свої плани на майбутнє.

Групи соціально-психологічної підтримки, орієнтовані на жінок ВПО, забезпечують їм простір для терапії, відновлення довіри до оточення та переосмислення травматичного досвіду. Це сприяє їхній інтеграції у нове соціальне середовище та допомагає в подоланні викликів, пов'язаних із адаптацією.

Групи взаємопідтримки забезпечують такі переваги у процесі психологічної адаптації людини:

1. Сприяння психологічному відновленню. Групи підтримки сприяють відновленню емоційної рівноваги жінок ВПО, допомагаючи їм знайти новий сенс життя та відновити віру в майбутнє. Спільні зустрічі створюють умови для обговорення травматичних подій, переосмислення негативного досвіду та знаходження нових способів його подолання. Такі групи допомагають знизити прояви посттравматичного стресового розладу, тривоги, депресії, проблем зі сном та емоційного виснаження. Учасниці розуміють, що вони не самотні у своїх переживаннях, що сприяє емоційному комфорту та взаємній підтримці.

2. Поділ досвіду учасниками групи. Обмін досвідом між учасницями дозволяє жінкам поділитися своїми страхами, надіями, успіхами у подоланні труднощів, що формує почуття спільності. Розповідаючи про свій досвід, вони краще його засвоюють і, водночас, дають іншим приклад можливих рішень складних ситуацій. Це підвищує самооцінку, сприяє відчуттю підтримки та зменшує ізоляцію. Ефективність груп підтримки базується на двох ключових принципах: досвід людей, які впоралися з подібними викликами, є цінним для інших, а допомога іншим сприяє самовідновленню [6, с. 122].

3. Створення безпечного простору. Групи підтримки забезпечують учасницям безпечне середовище, де вони можуть відкрито висловлювати свої емоції та почуття, знаходячи розуміння та підтримку. У такій атмосфері знижується рівень тривоги та страху, пов'язаних із невизначеністю майбутнього.

Групова динаміка сприяє емоційному відкриттю, стабілізації психоемоційного стану, створюючи платформу для взаємної підтримки. У порівнянні з індивідуальним консультуванням, групові заняття забезпечують швидший і більш глибокий процес адаптації.

4. Сприяння соціальній інтеграції. Участь у групах допомагає жінкам ВПО відчувати приналежність до спільноти, відновити соціальні зв'язки та зменшити ізоляцію, яка часто супроводжує травматичний досвід. Це особливо важливо для тих, хто втратив близьких або залишився без підтримки. Групові активності, такі як арт-терапія чи спільні проекти, сприяють налагодженню соціальних зв'язків, підвищують комунікативні навички та забезпечують емоційну стабільність.

5. Розвиток особистих ресурсів. Учасниці груп відкривають для себе нові можливості, розвиваючи свої внутрішні ресурси. Це включає самосвідомість, емоційний інтелект, комунікативні навички, впевненість у собі. Методи релаксації, дихальні вправи, медитації сприяють зниженню стресу, підвищенню стресостійкості та покращенню загального психологічного стану. Особливий акцент робиться на використанні вже наявних життєвих навичок і досвіду, які жінки можуть адаптувати до нових умов.

6. Підтримка терапевтичного процесу. Групи не лише надають простір для роботи з травматичним досвідом, але й сприяють відновленню довіри до світу та людей. Учасниці вчаться не уникати болю, а поступово інтегрувати його у свою життєву історію, зосереджуючись на зміцненні своїх сильних сторін. Важливим є стимулювання відновлення зв'язків між людьми, що допомагає подолати ізоляцію та створити нові опори для подальшого життя.

Перед початком роботи групи необхідно провести ретельну підготовку. На цьому етапі ключовим завданням є створення безпечного і комфортного простору для роботи учасниць. Важливо визначити чітку мету та завдання групи, встановити основні правила взаємодії, а також сформулювати довірливі стосунки між учасниками та психологом (фасилітатором). Варто зазначити, що участь у групах не є повноцінною заміною роботи з психологом чи психотерапевтом. У разі виявлення складних випадків, як-от симптоми посттравматичного стресового розладу, учасниці можуть бути рекомендовані для індивідуального консультування у психолога чи психотерапевта.

Особливу увагу слід приділити критеріям відбору учасників. До групи залучаються: жінки, які є внутрішньо переміщеними особами (ВПО), поділені на дві основні групи: ті, хто перемістився раніше (2014-2016 рр.), і ті, хто переїхав після 2022 року.

Підготовчий етап також включає моніторинг психологічного стану жінок та аналіз їхніх потреб і очікувань від участі у групі. Для цього було використано адаптований набір методик:

1. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда для оцінки адаптивності учасниць.

2. Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (МЛЮ-АМ) для визначення рівня психоемоційної напруги та комунікативних здібностей.

3. Методика діагностики властивостей нервової системи Я. Стреляу для

аналізу здатності до саморегуляції та емоційної стійкості.

Враховуючи отримані дані, групи формувалися за такими принципами:

а) об'єднання учасниць зі схожими психологічними потребами;

б) змішування жінок з різними строками переміщення, щоб забезпечити взаємний обмін досвідом;

в) обмеження кількості учасниць у групі до 8-12 осіб для створення сприятливого середовища взаємодії.

Перший етап роботи груп жінок, які пережили травматичні події, зосереджується на стабілізації. Основна мета цього етапу – створення безпечного простору, де учасниці можуть поділитися своїми емоціями, отримати підтримку та знайти нові ресурси для адаптації. У роботі використовуються такі методики, як релаксація, тілесні вправи, практики заземлення, дихальні вправи, медитації та активізація внутрішніх ресурсів.

Особливістю цього етапу є використання методу «рівний-рівному», який передбачає взаємодію між учасницями, де жінки, які успішніше адаптувалися до нових умов, стають менторами для тих, хто ще перебуває у процесі адаптації. Такий підхід не лише сприяє створенню атмосфери довіри, але й надає змогу кожній учасниці отримати відгук і підтримку від тих, хто має схожий досвід.

На початкових зустрічах важливо встановити довіру, взаєморозуміння та підтримку в групі. Учасниці мають можливість обговорити свої переживання, поділитися досвідом і налагодити контакт з іншими членами групи.

Наступний етап роботи груп взаємопідтримки – це опрацювання травматичних переживань, який зосереджується на використанні різних технік емоційного опрацювання подій, що викликають психологічний дискомфорт. У цьому етапі особливу увагу приділяють індивідуальним потребам учасниць [9, с. 179].

Груповий процес сприяє ідентифікації та аналізу індивідуальних проблем і потреб учасниць. Це включає роботу над розвитком стратегій управління стресом, покращенням міжособистісної взаємодії та поступовим опрацюванням психологічних травм. Завдяки підтримці групи та її динаміці, жінки отримують можливість спільно долати труднощі, формуючи нові ресурси для адаптації та відновлення.

На другому етапі, для зміцнення психологічної стійкості застосовуються тілесні вправи, спрямовані на відчуття опори на своє тіло та розвиток довіри до власних внутрішніх ресурсів. Ефективними у трансформації травматичних переживань є арт терапевтичні практики, особливо в роботі з тривогою та страхом. Наприклад, методи «Захисний контейнер» і «8 квадратів», техніки роботи з рамками, малювання страхів і їх подальша трансформація. Елементи музичної терапії також сприяють створенню безпечного простору для вираження емоцій. На цьому етапі учасниці поступово відкриваються одна перед одною, діляться своїм досвідом і емоціями, обговорюють переживання, пов'язані з війною та її наслідками. Використання підходу «рівний-рівному» дозволяє створити атмосферу взаєморозуміння, в якій жінки можуть отримувати підтримку від тих, хто вже пройшов подібний досвід.

На третьому етапі роботи з жінками ВПО акцент робиться на зміцненні

зв'язку особистості з її сильними сторонами та внутрішніми ресурсами. Основне завдання – допомогти учасницям групи відновити здатність опиратися на вже наявні ресурси та досвід. Це важливо, оскільки створення нових ресурсів у ситуаціях воєнного стресу та травми є надзвичайно енерговитратним. Наприклад: дихальні вправи, що допомагають стабілізувати емоційний стан; тілесні практики на підтримання рівноваги, які дозволяють розвивати відчуття стійкості; робота з наративами, яка допомагає переосмислити травматичні події та знайти в них ресурси. Також на цьому етапі вводяться інструменти для ефективного подолання стресу, такі як: техніки заземлення; розробка переліку ресурсних справ, які допомагають учасницям переключати увагу та виходити зі стану тривоги; навчання методам переключення уваги та підтримання емоційного балансу.

Четвертий етап – інтеграція набутого досвіду. Учасники рефлексують прожитий груповий досвід, підбивають підсумки, закріплюють здобуті знання та обговорюють позитивні зміни, яких вдалося досягти під час спільної роботи. Цей етап також спрямований на пошук особистісного смислу отриманого досвіду та визначення його місця в життєвій історії кожного з учасників. Учасники діляться своїми досягненнями та успіхами, аналізують зміни, які відбулися, і разом обговорюють, як вони можуть підтримувати один одного в подальшому. Такий формат взаємодії дозволяє не лише закріпити позитивні результати, але й сформулювати план подальшого розвитку та самопідтримки.

Заключний етап передбачає моніторинг психологічного стану учасників та оцінювання результатів роботи групи, а також аналіз реалізації запитів і очікувань, які були визначені на початку участі у групі. Були повторно проведені ті ж самі методики, які використовувалися на початкових етапах для діагностики психологічного стану, що дозволило оцінити зміни та ефективність групової роботи.

Викладений матеріал дозволяє зробити наступний висновок. Участь у групах взаємопідтримки продемонструвала значний позитивний вплив на психічне здоров'я жінок, розвиток нових соціальних зв'язків та посиленні їхньої здатності до адаптації. Результати дослідження свідчать про зниження рівня стресу, підвищення самооцінки та зміцнення особистих ресурсів. Цей засіб дозволив не лише впоратися з поточними труднощами, але й сприяв формуванню навичок, необхідних для подальшого розвитку та стабільності.

Таким чином, групи взаємопідтримки є важливим інструментом у процесі реабілітації та адаптації жінок ВПО, що дозволяє їм більш впевнено інтегруватися у нові умови життя та побудувати міцну основу для подальшого розвитку.

Список використаних джерел:

1. Актуальні питання соціальної роботи: навчальний посібник / О. Денисюк та ін. ; ред. кол.: О. Епель та ін. Ужгород: РІК-У, 2023. 420 с.
2. Бабич В.В. Психотерапія у комплексному лікуванні розладів адаптації у хворих з гострим інфарктом міокарду: автореф. дис. канд. мед. наук: 14.01.16 – психіатрія. Київ, 2008. 22 с.
4. Групові форми роботи в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що

опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (досвід упровадження) / авт. кол. : В. Байдик та ін. ; за заг. ред. В. Панка, І. Ткачук. Київ: Ніка-центр, 2020. 122 с.

5. Кривоконь Н. Соціально-психологічна підтримка як чинник подолання скрутних життєвих ситуацій. Проблеми сучасної психології. 2015. Вип. 29. С. 319-328.

6. Лазуренко С.І., Білошицький С.В., Семенов А.М. Адаптація та адаптаційні можливості людини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Збірник наукових праць. 2014. № 11 (13). С. 194-207.

7. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навчальний посібник / Л. Царенко та ін. ; за заг. ред. Л. Царенко. Т. 2. Київ, 2018. 240 с.

8. Пилипенко Н. Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. Вісник Національного університету оборони України. 2022. Вип. 70 (6). С. 142-148.

9. Титаренко Т. Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни: комплексний підхід. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2019. Вип. 43 (46). С. 54–62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nsspp_2019_43_8.

10. Tytarenko, T.M., Dvornyk, M.S., & Klymchuk V.O. et al. Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podii: praktychnyi posibnyk. T.M. Tytarenko [Ed.]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 2019.

ПСИХОПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ У ПІДЛІТКОВИХ ГРУПАХ

Анжеліка Космачова, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: В. І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор

кафедри практичної психології МДУ

PSYCHOPROPHYLAXIS OF BULLYING IN ADOLESCENT GROUPS

Anzhelika Kosmachova, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз визначення булінгу та причини його виникнення серед підлітків. Розкрито значення профілактичної роботи практичного психолога щодо появи булінгу у підліткових групах.

Ключові слова: булінг, насилля, підліткові групи

Abstract. The article examines the theoretical definition of bullying and the causes of its occurrence among adolescents. The importance of the preventive work of a practical psychologist on the emergence of bullying in adolescent groups is revealed.

Keywords: bullying, violence, adolescent groups

Враховуючи ситуацію сьогодення, розуміємо, що не лише доросле населення, а й діти перебувають у емоційному напруженні, відповідно і реакції на постійну напругу є різними. Серед ряду інших реакцій, є міжособистісні конфлікти, які виникають між підлітками. Досить часто спостерігаються прояви агресії, третирування, різного роду насильство, що зумовлені культом насилля в суспільстві, часто безпосереднім спостереженням його; низьким рівнем вихованості підлітків «груп ризику», байдужістю дорослих, впливом соціальних мереж, які визначають поведінку підлітків.

У публікації авторів А. Капської, Л. Завацької та С. Грищенко, які вивчали досвід роботи соціального педагога за кордоном здійснено теоретичний аналіз вивчення проблеми *булінгу*. Автори зазначають про існування двох етапів його вивчення: як дослідження, у яких розкрито явище булінгу, як феномену, його природа виникнення, особливості перебігу тощо. І, як дослідження, метою яких є зосередження на процесі диференційованого підходу, стосовно специфіки того середовища у якому він виникає та поширюється (заклад освіти, простори Інтернету, позашкільне середовище тощо) [2].

Відповідно, й у напрямках наукових досліджень виокремлюються ті сфери де прояв *булінгу* зустрічається порівняно часто, та через вікові особливості й специфіку відповідного середовища може викликати незворотні, важкі наслідки [2]. Тому *булінг* більшою мірою стосується саме підліткових груп, саме у закладах освіти. Власне термін «*булінг*» був запропонований ще на початку 90-х років минулого століття, Е. Адамсом, після чого поступово виникла його конкретніша, вужча форма визначення «шкільний булінг» [11].

Відповідно до положень Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України, щодо протидії булінгу (цькуванню)» що датується 18.12.2018 № 2657-VIII, було визначено та запропоновано на законодавчу рівні таке поняття «*булінгу (цькування)* – як діяння (дія або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному та сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або ж фізичному здоров'ю потерпілого» [3].

Для розуміння того, хто підлягає під зазначену категорію «учасники освітнього процесу», розглянемо положення Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII), де чітко висвітлено, що «учасниками освітнього процесу є здобувачі освіти, наукові, науково-педагогічні та педагогічні працівники, батьки здобувачів освіти, фізичні особи, які проводять освітню діяльність, інші особи, які передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, встановленим закладом освіти» [4]. Виходячи із зазначеного, стає очевидним, що не лише здобувачі освіти або діти можуть бути особами, які здійснюють прояви булінгу (цькування) до інших учасників (дітей).

Згідно, з поданою інформацією ЮНІСЕФ, щодо визначення поняття *булінгу (переслідування)*, визначається як небажана агресивна поведінка дітей шкільного віку, що сприяє цькуванню однією дитиною, іншу дитину чи групою дітей з метою її приниження, залякування та прояву сили [8].

Як зазначають Л. Шатирко та О. Мойзріст, явище *булінгу* охоплює не лише міжособистісні стосунки між декількома здобувачами, а це явище має значно ширше коло суб'єктів освітнього процесу. Тобто, прояв *булінгу* здійснюється особою-булером (або ж групою осіб) до жертви булінгу, при цьому завжди присутніми є спостерігачі. Ті особи, які спостерігають, які є безпосередніми свідками даного акту цькування, але своїми діями не сприяють та не перешкоджають його вчиненню [10, с. 7].

Всесвітньовідомий норвезький вчений Д. Олвеус, є одним із перших дослідників феномену *булінгу* та автором відповідних наукових праць. Вивчаючи проблему *булінгу* у школі Д. Олвеус виділив три основні компоненти булінгу та підкреслив, що це є повторювальна, агресивного характеру поведінка, що спрямована проти однолітків у шкільному середовищі і чітко проявляється дисбалансом влади між агресором та його жертвою [11]. Науковцем розроблена та запропонована спільноті психологів у всьому світі, *модель булінгу*, яку можна спостерігати у шкільному середовищі.

Серед *ознак булінгу* автором виділені такі: систематично здійснювана агресивна та негативна поведінка, яка проявляється у тих взаємостосунках, коли учасники мають неоднакову владу та фізичні можливості, також Д. Олвеус зауважує, що зазначена поведінка є навмисною [10, с. 25].

У дослідженнях Х. Лейманна, поняттям *булінгу* позначається така соціальна взаємодія, через яку одна людина або кілька людей, зазнають нападів з боку іншої (інших) людей упродовж тривалого часу. Що в свою чергу викликає у жертви стан безпомічності, з поступовим виключенням її із групи» [10, с. 10].

П. Рандолл, підкреслює, що діти не народжуються з геном булінгу, який чекає поштовху, для того, щоб почати свою агресивну діяльність. Очевидним є те, що дитина або доросла людина, поводить себе таким чином через поєднання низки факторів: від недосконалого навчання та виховання до негативного впливу та прикладу з боку соціального оточення. Що сприяє поступовому формуванню антисоціальної особистості з відповідним типом поведінки, яка схильна до агресивного маніпулювання іншими людьми до прояву образ та принижень.

Також, вчений зазначив, що існування булінгу в системі освіти, в сім'ї та будь якій трудовій діяльності, можна буде спостерігати доти, до поки існуватимуть недосконалі моделі соціалізації (зокрема, гендерної), які не відповідатимуть рівню розвитку сучасного суспільства, тому й далі, будуть виховуватися люди, які ставатимуть ініціаторами такого типу поведінки [12, с. 73].

Про те, що психологічне насилля однієї людини над іншою є «ядром» насильства де вихідною його формою може бути фізичне насильство однієї особи над іншою, підкреслює Г. Коваль. І. Сидорук у своїх дослідження визначає такі риси булінгу: систематичність прояву; нерівність можливостей – фізичних, соціальних та психологічних, що є основою міжособистісних стосунків між булером та його жертвою; взаємостосунки переслідувача і його жертви; емоційне приниження, образа почуттів людини.

Тобто, як підкреслює авторка, в основі булінгу лежить вищий соціальний статус булера, конкуренція, лідерська поведінка. Така соціальна поведінка проявляється у групах, жертва не може дати адекватну відсіч і перебуває у тому стані, що не здатна до ефективного самозахисту. Як зазначає І. Сидорук, це є відмінною рисою ситуації булінгу від звичайної конфліктної ситуації, коли жертва булінгу «залякана». Наступною рисою булінгу є свідомо спрямована поведінка на те, аби завдати якомога більше шкоди іншій людині (жертві) [7, с. 2].

Науковці, зокрема С. Стельмах, І. Сидорук та інші, поділяють прояв

булінгу у школі на дві основні форми:

1. *Психологічний шкільний булінг* – вид насильства, пов’язаний із впливом на психіку людини;

2. *Фізичний шкільний булінг* – умисне завдання шкоди іншій людині фізичними діями, стусанами, побиттям, сексуальний булінг [7; 8];

До форми психологічного булінгу належить також:

– *вербальний булінг* – коли промовляються образливі слова та погрози, поширення образливих чуток та інше;

– *образливі жести, дії чи залякування* – застосування агресивних слів та жестів, з метою змушення іншої людини виконувати певну дію;

– *ізоляція* – коли дитина навмисними діями конкретної іншої дитини або ж класу потерпає від ізоляції;

– *активне неприйняття* – демонстрація неприйняття будь якої активності жертви, з боку булера або інших учасників булінгу;

– *пасивне неприйняття* – виникає тоді, коли відбувається формування команди або групи дітей для виконання будь якої діяльності;

– *ігнорування* – не помічають, не звертають увагу на присутність дитини;

– *вимагання* – коштів, телефону, інформації тощо;

– *пошкодження та інші дії з майном* – крадіжка, приховування власних речей;

– *кібербулінг* – використання мобільного зв’язку та Інтернету задля завдання образ, прояву агресії, образ, приниження тощо [7; 8]

Психологічний прояв булінгу можна помітити в образливих словах, погрозах, непристойних епітетах різного характеру (соціального, релігійного, гендерного) та в різного роду принизливих висловлюваннях щодо жертви. *Фізичний прояв булінгу* стає помітно коли можна спостерігати та/або зафіксувати удари, підставлення підніжок, щипання або навіть пошкодження особистого майна. Такий шкільний булінг більш характерний для хлопців, але інколи і у поведінці дівчат його можна спостерігати [1, с. 5].

Під прихованим булінгом розуміється поширення пліток, оббріхування та звинувачення це все має ціль зруйнувати соціальні зв’язки людини з оточуючими, проти якої це все направлено.

Під соціальним третируванням розуміється напруження атмосфери, наприклад у школі, тобто налаштування усіх учасників освітнього процесу у тому числі і педагогічний колектив та адміністрації, проти жертви. Жертвами зазвичай є підлітки, які мають певні особливості у поведінці, чи у зовнішності або у соціальному становищі.

Так, С. Стельмах виникнення булінгу у підліткових групах пов’язує із *зовнішніми, особистісними та поведінковими причинами* [8, с. 439].

Власне, розуміння того до якої з груп належить підліток, дає можливість проаналізувати різноманіття причин виникнення та прояву булінгу.

Так, серед *основних причин булінгу*, науковці виділяють: *сімейні* – «холодність» у взаєминах батьки-діти, недостатність прояву любові та уваги з боку батьків до дитини та її потреб; труднощі і встановлення комунікації та у

спілкуванні дитини з батьками, рідними; гіпоопіка/гіперопіка з боку батьків, через що дитина не знає як себе поводити в суспільстві, не має відповідного патерну поведінки; гіперконтроль/недостатність контролю та уваги батьків до життя дитини [1; 6]; жорстокий стиль сімейного виховання, що сприяє перенесенню та усвідомленню дитиною того, що світ жорстокий і лише жорстокість у відповідь, є найкращим варіантом її власної поведінки; наслідування та прояв прикладу насильницької поведінки через переживання насилля дитиною з боку дорослих; дитина стає ініціатором білунгу у будь якій групі; фактор неповної сім'ї; коли підлітку важко знайти своє місце у світі.

Серед ряду *особистісних причин* у підлітка можуть бути будь які особливості, науковцями визначені наступні: особливі особистісні потреби через наявне порушення; особливі прояви поведінки – підвищена імпульсивність, тривожність, замкнутість, емоційність; присутні особливості зовнішності у підлітка; недостатній рівень сформованості гігієнічних навичок; труднощі під час навчання та оволодіння новим навчальним матеріалом; недостатній рівень сформованості соціальних навичок.

Тобто, серед ряду особистісних причин, які можуть викликати прояв булінгу у поведінці підлітка науковцями визначено саме ті, які стосуються як фізичного, так і особистісного розвитку підлітка. У ситуації, коли дорослий розуміє та намагається допомогти вирішити проблему, яку переживає зростаюча особистість, звісно це буде значно полегшувати процес її соціалізації та розвитку загалом. Якщо ж підліток залишається сам на сам зі своїми страхами та тривогами, булінг, як варіант особистого захисту – буде ним сприйматися як норма поведінки.

Розглянемо перелік *соціальних чинників*, які можуть впливати на появу, поширення та прояву цькування серед підліткових груп: вплив інформаційних технологій – Інтернет мережі, ЗМІ, соціальних мереж, ігор; стереотипним стилем поведінки; застарілими культурними цінностями та установками; гендерні стереотипи про різну поведінку – хлопці частіше проявляють агресивну поведінку. Аналізуючи соціальні чинники, розуміємо, що соціум також має вплив або може бути причиною виникнення та поширення цькування серед підлітків. Можемо зазначити про те, що цькування можна спостерігати і в інших соціальних групах, яку формують дорослі та зрілі особистості.

Враховуючи тему нашого дослідження розглянемо *причини появи та поширення булінгу в освітньому процесі*, виокремлені такі: дотримання авторитарного стилю навчання – коли здобувачі освіти спостерігають та переймають у власну поведінку досвід прояву цькування інших учасників від педагогів; якщо вчителів виділяють для себе особливо значущих учнів серед решти класу – така позиція з боку вчителів провокує появу та прояв булінгу до цієї дитини з боку інших учасників освітнього процесу; якщо педагогічний колектив та адміністрація закладу ігнорують поширення цькування в освітньому процесі – дана позиція не допомагає вирішити проблему, але навпаки сприяє її розвитку; відсутність належного моніторингу поведінки учасників освітнього процесу; раннє статеве життя підлітків, може призвести у майбутньому до прояву цькування [1; 7].

Враховуючи все вище зазначене, стає зрозумілим, що дуже важливим аспектом становлення зростаючої особистості є можливість включення її в коло однолітків, тобто включення у підліткову групу. Все те, що складає норми та правила поведінки, уявлення про цінності та соціум є змістом групової культури у цій групі. Якщо підліток входить у конкретну підліткову групу, автоматично переймає та реалізовує її форму поведінки, навіть якщо у ній простежуються та підтримуються прояви булінгу.

Для підлітка, можливість бути присутнім у підліткових групах є необхідним фактором для проживання системи культурних форм поведінки цієї групи, в результаті чого відбувається становлення особистості.

Нами було здійснено спробу виявити можливість прояву булінгу у підлітковій групі (серед учнів старших класів). Вибірку нашого дослідження склали учні 10-11 класів, у кількості 50 осіб, віком від 16-17 р. (26 хлопців та 24 дівчини).

Для реалізації мети емпіричної частини дослідження було використано діагностичний такий інструментарій: опитувальник дослідження рівня агресії за методикою Басса – Даркі для визначення та диференціювання прояву агресії та ворожості у підлітковій групі, та опитувальник оцінки ризику булінгу (ОРБ) для виявлення можливості прояву булінгу серед респондентів.

Переглянемо отримані результати дослідження прояву рівня агресії серед підлітків за методикою Баса-Даркі. Для кращого розуміння можливості прояву агресії у підлітковій групі, нами було розділено отримані результати за гендерною приналежністю, тобто відокремлено хлопців і дівчат підліткового віку.

Згідно, з результатами дослідження за методикою Басса-Даркі, порівнюючи отримані показники дівчат і хлопців підліткового віку, для виявлення рівня прояву агресії, можемо зробити наступні висновки, що: рівень прояву *фізичної агресії* у хлопців діагностовано у 6(23%) осіб, в той час як у дівчат – цей показник 1(4%) осіб – можемо трактувати, як можливість прояву фізичної агресії для хлопців є більш характерною, ніж для дівчат; у респондентів спостерігається фізична агресія в поведінкових реакціях. Показники *вербальної агресії* є досить високими, як серед хлопців 7(26,9%) так і серед дівчат 8(33%) – отримані результати можемо пояснити, як певну, особливу можливість прояву вербальної агресії, оскільки інші варіанти прояву агресії не можуть бути застосовані у поведінці підлітків; тобто, вираз негативних відчуттів та емоцій, у підлітків проходить через крик та сварки, досить часто підлітки готові при найменшому збудженні до прояву запальності, грубості.

Рівень прояву *непрямої агресії* - виявлено у хлопців 2 (7,6%) та дівчат 4 (17%); тобто учні такого типу реагування направляють свою агресію на сторонню особу – злобні плітки, жарти, а також подібні висловлювання, які ні на кого не спрямовуються у момент говоріння.

Рівень прояву *роздратування* – виявлено у хлопців 3(11,5%), у дівчат 1(4%); розуміємо як вибух люті, що виявляється в криках, тупанні ногами, биттям кулаками по столу. Рівні *показника підозрілості* виявлено: у хлопців

3(11,5%) та у дівчат 1 (4%) – учні проявляють недовіру, упереджену обережність у взаємодії з людьми, в основі чого лежить переконання, що оточуючі хочуть заподіяти їм шкоду. Рівень *показника негативізму* становить: в опитуваних хлопців 2(7,6%) та у дівчат 5 (21%) - це опозиційна форма поведінки направлена проти авторитету та керівництва, може виявлятися у формі пасивного опору, направлена здебільшого на боротьбу проти встановлених в соціальному середовищі звичаїв та законів. Відсоткові *показники образи* знаходяться у межах низького рівня, як у хлопців 2 (7,6%) так і у дівчат 3 (13%) - можемо підкреслити, як досить хороший відсотковий показник. Результати за шкалою *відчуття провини* – у хлопців – 1 (3,8%) у дівчат також 1 (4%) опитуваних – отримані відсоткові показники також є на низькому рівні, оскільки виявлено у невеликій кількості респондентів.

На підставі отриманих даних можна зробити висновок про те, що схильність до прояву вербальної агресії, виявлено у значної частини 59,9% опитуваних підлітків 16-17 років, не залежно від гендерної приналежності. Що є найвищим показником за результатами проведеної діагностики. Високі показники також виявлено у можливості прояву фізичної агресії для хлопців 6 (23%) та прояві негативізму 5 (21%) серед дівчат. Середні показники непрямой агресії у дівчат 4 (17%), значно вище ніж у хлопців. У той час як серед хлопців спостерігається середній рівень показників схильності до роздратування 3(11,5%) і підозрливості 3(11,5%). Можемо зазначати, що виокремлені нами показники високого та середнього рівнів – є такими, на які варто звертати увагу психологу під час проведення профілактичної роботи серед підлітків.

Розглянемо отримані показники згідно із *порівняльною оцінкою ризику булінгу (ОРБ)*. За допомогою методики ми мали змогу визначити ризик булінгу в досліджуваних класах. Шкала небезпеки вимірює ступінь нормалізації неповаги, небезпеки і нехтування правилами і кордонами. Високі показники за цією шкалою говорять про посилення суб'єктивного відчуття небезпеки у учасників групи і підвищений ризик різних дезадаптивних способів впоратися з тривогою, в тому числі з цькуванням, інших форм агресивної поведінки.

За результатами опитування значна частина респондентів вказали, що обзивання, насмішки та приставання є фактично звичайною поведінкою та манерою спілкування в серед них. При цьому вчителі недостатньо володіють ситуацією, висловлюють своє незадоволення – і при цьому не можуть впоратися з деякими учнями, на що сказали 3(6%) опитуваних. Мусимо зазначити, що прикрий факт про те, що на перервах, в особистих розмовах старшокласники, досить часто вживають лайку, нецензурну лексику, на що вказали 42(84%) опитуваних (таблиця 1.)

Таблиця 1.

**Результати визначення характеру спілкування
у групі підлітків (16-17р.р.)**

№	Запитання	50 осіб,%
1	В класі прийнято заважати один одному, приставати.	68%
2	В класі прийнято жартувати над ким-небудь .	62%
3	В класі прийнято обзиватися.	58%

4	У класі є хтось над ким усі сміються.	16%
5	У класі є хтось ким часто незадоволені вчителі	10%
6	У класі є хтось з ким навіть учитель не може впоратися	6%
7	Вчитель в класі звертається до учнів на прізвиська	0%
8	Нецензурна лексика, лайки присутні в особистих розмовах під час перерви	84%
9	В школі палять під сходами, в туалетах.	74%
10	В школі парти та стіни брудні та списані.	8%
11	Коли клас «стоїть на вухах» зупинити це може директор	8%
12	Клас має погану репутацію	26%
13	В класі прийнято не заважати один одному займатися, чим захочеться	90%
14	Коли в школі відбувається бійка, ви дивуетесь	34%
15	Нецензурна лексика, лайка в школі не прийнята взагалі	36%
16	Якщо клас «встає на вуха», щоб припинити це, хтось з учнів повинен сказати «досить».	28%

Про неприпустимість вживання нецензурної лексики у міжособистісній комунікації підлітків, відповіла незначна частина опитуваних, лише 18(36%), що є досить невтішним результатом. Також, варті нашої уваги незначні відсотки «здивування» підлітків, щодо бійки, яка може відбуватися у школі. Лише 17(34%) з числа опитуваних – вважають, що це дивно.

Отже, враховуючи отримані результати діагностики учнів (підлітків)10-11 класів ми дійшли таких висновків, що: поведінкові прояви агресивності, яка проявляється здебільшого в ситуативних проявах вербальної агресії у формі криків, сварок, суперечок та фізичної агресії (серед хлопців) – мають високі показники, тобто присутні у житті підліткової групи. Вважаємо це психологічно та соціально зумовленими формами поведінки, які виконують адаптивну та захисну функцію. Наявність агресивності є суб'єктивною необхідною рисою, що підвищує можливості особистості у соціальній адаптації під час подолання життєвих труднощів. У разі завищених показників рівня агресивності, особистість стає некерованою, що може викликати негативні наслідки. За результатами діагностики ризику булінгу, за усіма шкалами даної методики відсоткові показники знаходяться приблизно на високому та середньому рівнях, також було виявлено статистично значиму відмінність між деякими шкалами. Згідно отриманих результатів, вважаємо доречною здійснення профілактичної роботи психолога у закладах освіти, щодо причин появи та прояву булінгу.

Список використаних джерел:

1. Запобігання та протидія насильству. Методичні рекомендації. Київ. 2018.
2. Капська А., Завацька Л., Грищенко С. Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах: навч. посіб. Київ: Слово, 2011. 248с
3. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 р. № 2657-VIII. URL

<https://ips.ligazakon.net/document/view/T182657?an=2&q=%D0%B1%D1%83%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3>

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

5. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. С.380.

6. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. № 1 (302): Серія Педагогічні науки. С. 169-173

7. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць*. 2011. Вип LVI. С. 431-440.

8. Українська психологічна термінологія : словник-довідник. за ред. А. Чепи. Київ: ДП «Інформ-аналіт. агентство», 2010.

9. Шатирко Л.О., Мойзріст О.М. Психологічні засоби запобігання явищам залякування та цькування (булінгу) в шкільному середовищі: практикум / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 46 с.

10. Olweus D. Bullying at school [Elektronic resouse] Blackwell Publ. 215 p.
https://www.researchgate.net/publication/246876123_Olweus_D_1993Bullying_at_school_What_we_know_and_what_we_can_do_Malden_MA_Blackwell_Publishing_140_pp_2500

ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ЖІНОК В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Ірина Кравчук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор
кафедри практичної психології МДУ*

FORMING RESILIENCE IN WOMEN IN THE CONTEXT OF ARMED CONFLICT THROUGH ART THERAPY

Iryna Kravchuk, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** Стаття присвячена дослідженню формування резильєнтності у жінок, які перебувають в умовах збройного конфлікту. Розглянуто поняття резильєнтності, вплив методів арт-терапії на психоемоційний стан, зокрема адаптацію до складних життєвих ситуацій та відновлення після травматичних подій.*

***Ключові слова:** резильєнтність, арт-терапія, збройний конфлікт, психологічна стійкість, посттравматичне зростання, адаптація.*

***Abstract.** The article focuses on studying the development of resilience in women experiencing the conditions of armed conflict. It examines the concept of resilience, the influence of art therapy methods on the psychological and emotional state, and the adaptation to challenging life situations and recovery from traumatic events.*

***Key words:** resilience, art therapy, armed conflict, psychological stability, post-traumatic growth, adaptation.*

Резильєнтність є важливою характеристикою психічного здоров'я, особливо в умовах стресових ситуацій, таких як збройний конфлікт. Це здатність індивідуума адаптуватися до стресу, відновлюватися після травм та зберігати психоемоційну рівновагу. Резильєнтність особистості допомагає долати життєві випробування, відновлюватися, зберігати психічне здоров'я та особистісну цілісність. Сьогодні резильєнтність, як особливість людської психіки, набуває великого значення, адже необхідність опору стресам, які пов'язані з соціальними, економічними, політичними проблемами, стає все більш актуальною. Стійкість людини перед складними життєвими ситуаціями завжди викликала увагу дослідників – соціологів, психотерапевтів, психологів, педагогів, медиків тощо.

На сьогодні в науковій літературі немає єдиного визначення терміну «резильєнтність», однак можна стверджувати, що це широке поняття, яке включає в себе різноманітні психологічні компоненти. Термін «резильєнтність» був запозичений з природничих наук, зокрема з фізики, де він позначає здатність тіла до опору і відновлення форми після тиску. У психології це визначення тлумачиться за аналогією.

Типовим прикладом визначення резильєнтності є формулювання Ф. Лозеля, який розглядає її як здатність людини або соціальної системи вибудувати нормальне, повноцінне життя навіть у складних умовах. Ф. Лозель наголошує, що, попри видиму простоту цього визначення, концепція резильєнтності набагато ширша за поняття «подолання». Вона охоплює не тільки позитивний результат, що досягається всупереч високим ризикам, а й здатність зберігати ключові властивості особистості під час небезпеки, повністю відновлюватися після травматичних подій і досягати успіху в майбутньому. Багато дослідників підкреслюють комплексність процесу резильєнтності, яка не обмежується лише досягненням гомеостатичної рівноваги після травматичних подій. Вони акцентують на можливості виходу з кризи із певним «приростом» — підвищенням функціональних компетенцій, тобто посттравматичним зростанням [6].

В умовах збройного конфлікту жінки часто стають учасницями важких психологічних ситуацій, які призводять до посттравматичного стресу, депресії, тривожних розладів та інших психічних проблем. Психологічна стійкість у таких умовах є надзвичайно важливою, оскільки вона дозволяє зберегти внутрішній баланс і здатність ефективно функціонувати в складних соціальних та емоційних умовах.

Резильєнтність дозволяє жінкам переживати труднощі, адаптуватися до змін, зберігати стійкість у стресових ситуаціях і відновлювати свої психічні ресурси після травмуючих подій. Слід зазначити, що розвиток резильєнтності можливий не лише через вроджені якості особистості, але й завдяки певним соціальним, культурним і психологічним факторам, що включають підтримку соціальної мережі, здатність до саморефлексії та активне використання психологічних стратегій подолання стресу. Важливою умовою є також здатність отримувати емоційну підтримку та знаходити смисл у складних ситуаціях, що, згідно з дослідженнями, сприяє підвищенню рівня резильєнтності [2].

Арт-терапія є одним з таких методів, який може суттєво покращити

психоемоційний стан жінок в умовах збройного конфлікту. Вона дозволяє не лише висловлювати емоції, що супроводжують травматичні події, але й відновлювати втрачену внутрішню гармонію та знаходити шляхи до психічного відновлення через творчість. Арт-терапевтичні методи включають малювання, ліплення, музику, театр, що дає можливість індивідууму працювати з внутрішніми переживаннями без необхідності вербалізувати травматичні події, що інколи є дуже складним для учасників.

Згідно з дослідженнями українських науковців, арт-терапія активно застосовується для подолання стресових розладів і тривожних станів у жінок, які пережили війни та природні катастрофи. Вона дозволяє створити безпечне середовище для вираження емоцій, яке сприяє зниженню рівня тривожності та агресії, а також розвитку більш позитивного світогляду у кризових ситуаціях.

Завдяки можливості впливати на емоційну сферу особистості, арт-терапія також допомагає жінкам виявити свої внутрішні ресурси для подолання стресу та травм. Творчі методи дозволяють не лише знижувати рівень стресу, але й сприяють розвитку таких важливих рис, як здатність до саморегуляції, адаптації та формування позитивної самооцінки, що є важливими компонентами розвитку резильєнтності у жінок, що перебувають в умовах збройного конфлікту. Вона дозволяє підтримати психічне здоров'я, знизити негативний вплив стресових ситуацій і сприяє емоційному відновленню через творчість. Це підкреслює важливість психологічної підтримки та розвитку внутрішньої стійкості у кризових умовах.

Продовжуючи тему формування резильєнтності у жінок в умовах збройного конфлікту засобами арт-терапії, важливо зазначити, що існує низка факторів, які можуть впливати на процес відновлення та розвиток стійкості. Як було зазначено раніше, арт-терапія виступає ефективним методом підтримки та відновлення психічного здоров'я, однак її успішність багато в чому залежить від таких факторів, як соціальна підтримка, індивідуальні особливості особистості та здатність адаптуватися до умов стресу.

Одним із важливих аспектів розвитку резильєнтності є наявність соціальної підтримки. Це може включати підтримку від родини, друзів, а також від груп підтримки або психологічних консультантів. Як зазначають багато дослідників, соціальна підтримка є одним із основних ресурсів для подолання кризових ситуацій і стресу, оскільки вона створює відчуття безпеки та сприяє зниженню емоційного навантаження [3].

У рамках дослідження науковців було зазначено, що жінки, які мають підтримку з боку близьких людей, мають значно вищий рівень резильєнтності. Вони краще адаптуються до стресових ситуацій, менш схильні до розвитку депресивних розладів та тривожності. Крім того, важливим фактором є здатність особистості звертатися за допомогою до соціальних груп підтримки, де можливість висловити свої переживання та почуття, поділитися досвідом із іншими людьми, може мати значний терапевтичний ефект.

Ще одним важливим компонентом у формуванні резильєнтності є здатність до саморефлексії та розвитку позитивного мислення. Психологи відзначають, що жінки, які здатні аналізувати власні емоції та переживання, краще розуміють свої

внутрішні ресурси та способи подолання труднощів. Позитивне мислення і здатність знаходити сенс у складних ситуаціях сприяють зниженню рівня стресу та тривожності, а також допомагають зберігати мотивацію на шляху до відновлення [1].

Арт-терапія може бути надзвичайно корисною для розвитку саморефлексії. Наприклад, малювання або ліплення можуть стати способом виразити те, що важко висловити словами, тим самим допомагаючи особистості краще розуміти власні емоції та переживання. Це є важливим кроком у розвитку психічної стійкості, оскільки дає можливість людині знайти шлях до внутрішнього відновлення і збільшити рівень її адаптації до стресових ситуацій.

Важливою частиною розвитку резильєнтності є посттравматичне зростання – процес, за якого особистість не просто відновлюється після пережитої травми, а й досягає нових рівнів розвитку. Посттравматичне зростання не означає, що травма не залишає слідів або що людина миттєво забуває про пережите горе, однак цей процес дозволяє людині знайти новий смисл у житті та розвинути нові якості, такі як емоційна стійкість, гнучкість, здатність до прийняття змін.

Згідно з дослідженням К. Тедескі та Р. Калхуна, посттравматичне зростання зазвичай пов'язане з підвищенням рівня самосвідомості, зміною цінностей, поглибленим розумінням важливості міжособистісних стосунків і зміцненням духовних переконань [8]. У контексті жінок, які пережили збройний конфлікт, арт-терапія може стати важливим інструментом для досягнення посттравматичного зростання, оскільки вона дозволяє працювати з внутрішнім досвідом та переживаннями, сприяючи їх усвідомленню та трансформації.

Формування резильєнтності у жінок в умовах збройного конфлікту є складним і багатогранним процесом, в якому важливу роль відіграють як індивідуальні, так і соціальні фактори. Арт-терапія виступає ефективним методом, який може допомогти жінкам відновити внутрішню рівновагу, розвинути стійкість до стресу і віднайти нові шляхи до адаптації в умовах кризових ситуацій. Через творчість жінки мають можливість виразити свої переживання, зменшити емоційне навантаження, а також знайти підтримку і розуміння у своїх внутрішніх ресурсах, що є важливим для їх психічного та емоційного відновлення. Арт-терапія дозволяє пацієнтам не тільки відновити емоційний стан, але й активно працювати над своєю ідентичністю та зміцнювати власні внутрішні ресурси. Психологи та арт-терапевти зазначають, що творчі практики дають жінкам можливість створити безпечний простір для виявлення внутрішніх переживань і почуттів, які можуть бути важко виражені словами [4].

Існує кілька технік арт-терапії, які є особливо ефективними для формування резильєнтності в умовах збройного конфлікту. Серед них:

Малювання та живопис. Метод, який дозволяє жінкам виражати свої емоції, не обов'язково використовуючи слова. Вони можуть створювати образи, що відображають їхні страхи, надії, переживання або навіть уявлення про майбутнє. Малювання також дозволяє пережити та виразити стресові ситуації, сприяючи емоційному розвантаженню.

Ліплення та робота з глиною. Ця техніка є особливо корисною для жінок,

які мають труднощі з вербалізацією своїх емоцій. Ліплення дозволяє створювати конкретні образи, що можуть відображати внутрішній стан людини. Це може бути як спосіб вираження гніву або страху, так і шлях до внутрішнього відновлення через створення об'єктів, що символізують захист і стабільність.

Техніка створення колажів дозволяє жінкам поєднувати різні елементи (картинки, фотографії, текст) для створення цілісного образу, що відображає їхнє відчуття себе або свого життя в умовах війни. Колаж допомагає осмислити та структурувати переживання, одночасно даючи можливість побачити нові перспективи і варіанти вирішення проблем [5].

Включення музичних елементів в арт-терапію є важливим методом для розвитку резильєнтності, оскільки музика має потужний емоційний вплив. Жінки можуть створювати власні музичні композиції або слухати музику, що допомагає розслабитись і знизити рівень стресу. Музика допомагає не лише виразити емоції, але й знайти внутрішній ресурс для подолання травмуючих ситуацій [4].

Танцювально-рухова терапія дозволяє відчути і виразити власні емоції через рухи та танець. Вона сприяє зняттю психічного напруження, допомагає у відновленні фізичної та емоційної рівноваги, а також розвиває самоусвідомлення.

Арт-терапія забезпечує важливі психологічні механізми, які підтримують розвиток резильєнтності. Одним з таких механізмів є катарсис – процес емоційного очищення, що дозволяє людині вивільнити заперечувані або пригнічені емоції, що накопичуються внаслідок стресових подій. Катарсис, як правило, відбувається через творчий акт, що дає змогу не лише розрядити емоційний стан, але й знайти нові шляхи для адаптації до важких ситуацій [7].

Ще один важливий механізм – це самовираження через творчість, що дає людині відчуття контролю над ситуацією. В умовах війни та психологічного тиску, арт-терапія допомагає жінкам відновити відчуття власної агентності, підтримуючи внутрішню стійкість [5].

Робота з метафоричними образами, що створюються під час арт-терапії, дозволяє сформувати нові стратегії подолання стресу і травм. Завдяки метафоричним зображенням, учасники арт-терапії можуть «переміщати» свою ситуацію в більш безпечний контекст, що в свою чергу сприяє відновленню психічної стійкості.

Важливим фактором, що сприяє розвитку резильєнтності, є також соціальні та культурні умови. У багатьох культурах існують традиції, що підтримують стійкість людей в умовах стресу. У постконфліктних зонах важливим є фактор колективної підтримки. В умовах війни та глибокої соціальної трансформації, спільна робота жінок у групах арт-терапії може допомогти створити відчуття єдності та соціальної підтримки, що є важливим фактором для психічного відновлення [4].

Таким чином, арт-терапія є важливим інструментом для формування резильєнтності у жінок в умовах збройного конфлікту. Вона дозволяє не лише знизити рівень стресу, але й сприяє розвитку внутрішніх ресурсів, що необхідні для подолання труднощів. Крім того, арт-терапія надає можливість для

самовираження та відновлення через творчість, створюючи простір для глибоких психологічних змін. Завдяки арт-терапії жінки можуть знаходити нові шляхи для адаптації до важких життєвих ситуацій, зміцнюючи свою резильєнтність і здатність відновлюватися після травм [5].

Список використаних джерел:

1. Карпенко В.О. Техніки арт-терапії для розвитку стресостійкості у жінок в умовах постконфліктного відновлення. *Наукові записки з психології*. 2019. № 5. С. 210-220.
2. Козак Т.В. Арт-терапія як метод психореабілітації в умовах збройного конфлікту. *Психологія стресу та посттравматичний розвиток*. 2018. № 5. С. 45-60.
3. Коваленко О.І. Арт-терапія як засіб адаптації до складних життєвих обставин. *Психологічні практики в умовах кризових ситуацій*. 2020. № 10. С. 134-142.
4. Кравченко І.О. Арт-терапевтичні методи в роботі з посттравматичним стресом. *Техніки психосоціальної допомоги*. 2020. № 4. С. 94-102.
5. Лазос В.І. Психологічні аспекти арт-терапії в контексті розвитку внутрішніх ресурсів.» *Теорія та практика арт-терапії*. 2018. № 9. С. 77-85.
6. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Т.3. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вінниця, 2018. Вип. 14. С. 26-64.
7. Шахова Л.М. «Психологічні стратегії адаптації через арт-терапію в постконфліктних зонах. *Журнал сучасної психології*. 2019. № 6. С. 112-121.
8. Tedeschi, R.G., C. Calhoun. «The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Effects of Trauma.» *Journal of Traumatic Stress*. 2006. № 9. С. 455-471.

СПЕЦИФІКА ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

*Ірина Лазовська, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: Л. В. Задорожна-Княгницька, доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освіти МДУ*

SPECIFICITY OF ANXIETY MANIFESTATIONS IN PUPILS OF ADOLESCENT AGE

Iryna Lazovska, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної психології – тривожності в підлітковому віці. В дослідженні аналізуються особливості прояву тривожності у підлітків, її вплив на розвиток особистості та навчальну діяльність. Особлива увага приділяється ролі сімейних відносин, навчальної діяльності та особистісних характеристик у формуванні тривожності.

Ключові слова: тривожність, поведінка, самооцінка, особистість, підлітковий вік.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of modern psychology -

anxiety in adolescence. The study analyzes the peculiarities of the manifestation of anxiety in teenagers, its influence on personality development and educational activities. Special attention is paid to the role of family relationships, educational activities and personal characteristics in the formation of anxiety.

Abstract. Key words: anxiety, behavior, self-esteem, personality, adolescence.

Тривожність у підлітків є складним психологічним явищем, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти, тісно пов'язані з особистісними рисами. Тривожність як психічна властивість має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляються в її змісті, джерелах, формах прояву. У кожному віковому періоді життя людини простежуються певні фактори, які викликають підвищену тривогу незалежно від реальної загрози або тривожності як стійкого утворення. Підліткова тривожність зазвичай виникає внаслідок родинних непорозумінь, проблем у навчанні та конфліктів із однолітками.

Тривожність негативно впливає на формування та розвиток особистості підлітка в цілому. Відтак, необхідним постає проведення корекційної роботи з опрацювання проблеми надмірної тривожності в підлітковому віці.

Тривожність – це комплексний, неоднорідний в психологічному плані феномен, що включає поведінкову, емоційну та когнітивну складову, тісно пов'язані з мотиваційною сферою особистості. Виходячи з цього визначення, можна з абсолютною впевненістю сказати, що поява тривожності зачіпає особистісні особливості людини, змінюючи їх, і рідко такі зміни призводять до позитивних трансформацій.

У сучасній психологічній літературі тривожність сприймається як індивідуально-психологічна особливість особистості, яка виявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань стану тривоги без явних на те підстав [3, с. 219]. Тривожність у підлітків безпосередньо залежить від рівня самооцінки: що нижча самооцінка, то вищий рівень тривожності.

Передумовою розвитку підвищеного рівня тривожності є висока чутливість (сензитивність) нервової системи, а це не обов'язково виявляється в кожній людини. Підвищена тривожність дитини багато в чому залежить від способів спілкування з нею батьків.

Є висока вірогідність розвитку тривожної дитини у тих батьків, які виховують її за типом гіперпротекції (надмірна турботливість, безліч обмежень і заборон, постійне смикання). Під пресингом суворого контролю дитина втрачає впевненість у собі, поступово втрачає своє психологічне здоров'я [8, с. 88].

На фізіологічному рівні реакція тривоги виявляється в посиленні серцебиття, почастішанні дихання, збільшенні хвилинного об'єму циркуляції крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, пониженні порогів чутливості, коли раніше нейтральні стимули набувають негативного емоційного забарвлення.

Виділяють різні форми тривожності. Форма тривожності – особливе поєднання характеру переживання, усвідомлення, вербального і невербального його виразу в характеристиках поведінки, спілкування і діяльності. Форма тривожності виявляється в прийомах її подолання і компенсації, що стихійно

складаються, також відносно людини до цього переживання.

Існує дві основні категорії тривожності [10, с. 17]:

1) відкрита – що свідомо переживається і проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги;

2) прихована – різною мірою неусвідомлювана, така, що виявляється або в надмірному спокої, нечутливості до реального неблагополуччя і навіть в запереченні його, або непрямим шляхом – через специфічні способи поведінки.

До «відкритих» форм тривожності належать:

1. Гостра, нерегульована або слабо регульована тривожність - сильна, усвідомлювана, така, що проявляється зовні через симптоми тривоги, самостійно справитися з якою індивід не може.

2. Регульована тривожність, при якій люди самостійно виробляють достатньо ефективні способи, що дозволяють справлятися з нею,

Регульована тривожність зустрічається переважно в 2-х вікових категоріях – молодшому шкільному періоді та ранньому юнацькому, тобто в періодах, що характеризуються як стабільні. Важливою характеристикою обох форм є те, що тривожність оцінюється як неприємне, важке переживання, від якого вони хотіли б позбавитися.

3. «Культивована» тривожність – в цьому випадку, на відміну від викладених вище, тривожність усвідомлюється і переживається як цінна для особи якість, що дозволяє досягати бажаного.

Однією з форм прихованої тривожності є умовно названий «неадекватний спокій». У цих випадках індивід, приховуючи тривогу як від тих, що оточують, так і від самого себе, виробляє жорсткі, сильні способи захисту від неї, що перешкоджають усвідомленню як певних погроз на навколишньому світі, так і власних переживань [6, с. 143-149].

Водночас тривожність визначається дослідниками як риса особистості, що має власну спонукальну силу, виступає як мотив або набута поведінкова диспозиція. Прояви тривоги поділяються на два основних види, які мають яскраво виражений індивідуальний характер:

– мобілізуючий – проявляється в підвищеній активності, майже агресивності; в підвищеному апетиті. Мобілізуюча тривога дає додатковий імпульс до діяльності;

– демобілізуючий – проявляється в заціпенінні, здерев'янінні, раптовій втраті інтересу, апатії та ін. Особливо яскраво це проявляється за наявності стійкої тривожності. Мобілізуючий вплив тривога починає чинити тільки з підліткового віку, коли вона може стати мотивом діяльності, підміняючи собою інші потреби і мотиви [7, с. 82-85].

Емпіричні дані свідчать про те, що тривога сприяє успішності діяльності у відносно простих для індивіда ситуаціях та перешкоджає і навіть призводить до повної дезорганізації діяльності – у складних.

Психологічні чинники тривоги можуть бути викликані внутрішнім конфліктом, неадекватним рівнем домагань; недостатнім обґрунтуванням мети; передчуттям об'єктивних труднощів; неузгодженістю мотивів афіліації, необхідністю вибору між різними образами дії.

Тривожність як психічна властивість має яскраво виражену специфіку, що виявляється в її змісті, джерелах, формах прояву і компенсації. Для кожного віку існують певні сторони дійсності, які викликають підвищену тривогу в більшості дітей, незалежно від реальної погрози або тривожності як стійкого утворення [5].

Незважаючи на те, що існування феномена тривожності не викликає сумнівів у психологів, її прояви в поведінці простежити досить складно. Це пов'язане з тим, що тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких як агресивність, залежність і схильність до підпорядкування, лінощі, помилкова гіперактивність, соматичні реакції. Надмірна тривожність не сприяє душевному комфорту та внутрішній гармонії, виступає підґрунтям для створення патогенних форм розумової діяльності, а тому потребує корекції.

Феномен тривожності в підлітковому віці виявляється в тому, що в підлітка часто виникає безпідставне почуття провини, невпевненість у позитивному результаті вирішення ситуації. Очікування оточуючих ще сильніше збільшують тривогу, що створює нервову обстановку, псує самопочуття і при цьому ніяк не сприяє якнайшвидшому вирішенню проблеми [1, с. 19].

Ми поділяємо думку Т. В. Грубі, яка визначає тривожність як особливий стан, який активізується із початком чи завершенням будь-яких справ, прийняттям серйозних і відповідальних рішень. Тривожним підліткам притаманні такі особливості особистості, як невпевненість у позитивному вирішенні ситуації, невдоволення особистісними здобутками; відсутність ясності при формулюванні мети, консервативність по відношенню до нового досвіду, безвідповідальність, незібраність, почуття провини, нерішучість та самообмеження

Тривожність пояснюється наявністю у підлітка низки таких суб'єктивних причин, як нерішучість, невпевненість у собі, перфекціонізм, прокрастинація, страх невдачі та несхвалення з боку оточуючих [2, с. 59-63].

Для осіб підліткового віку найчастіше актуальною постає академічна тривожність – переживання з приводу виконання навчальних завдань. Феномен академічної тривожності пов'язаний з різними особливостями, утвореннями особистості, наприклад, з перфекціонізмом, прокрастинацією, із самовизначенням особистості загалом.

Навчальна діяльність являє собою тривалий у часі процес, де час є найважливішим і водночас невідновлюваним ресурсом. І саме у навчальній діяльності підліток стикається з порушенням інтеграції часових відносин при виконанні навчальних завдань, що знаходить вияв у їхньому відкладанні. Для успішної навчальної діяльності підліткові необхідна сформованість мотивації вчення, самостійності розумової праці, ціннісних переваг, стосунків із вчителями та однокласниками.

Центральне місце у системі всіх внутрішніх спонукань відведено мотивам навчання і ставлення до навчання. Ставлення до навчання – це складне психічне утворення, що належить до сфери морального розвитку особистості. Для багатьох підлітків властиві такі риси особистості, як нерішучість, безвідповідальність, недбалість, неорганізованість, лінощі – всі ці особливості яскраво виявляються вже в підлітковому віці.

Суттєвим особистісним чинником, що справляє вплив на формування тривожності в підлітків, виступає перфекціонізм – прагнення до досконалості, прийняття високих стандартів діяльності та високих вимог як до себе, так і до оточуючих.

Особи підліткового віку з мотивом уникнення характеризуються низькою самоефективністю, песимістичним прогнозом вирішення ситуації, невпевненістю у собі, у своїй академічній та соціальній ефективності. Такі індивіди демонструють поведінковий зразок, який виявляється у самозвинуваченні, внаслідок чого відмовляються від продовження діяльності та виявляють бездіяльність. Таким чином, особи підліткового віку з мотивом уникнення виявляють характеристики тривожної особистості, і навпаки, тривожні особистості найчастіше вибирають стратегію уникнення.

Т. Титаренко відзначає, що тривожність є безперервною або ситуативною властивістю людини до перебування у стані підвищеного занепокоєння, відчуття страху у специфічних соціальних ситуаціях [9]. Ч. Спілберг виділяє два основні види тривожності. Першим є ситуативна тривожність, породжена певною ситуацією, яка об'єктивно викликає занепокоєння. Такий стан зустрічається практично у кожної людини напередодні можливих неприємностей та життєвих труднощів [8, с. 47].

Цей стан є цілком нормальним, і відіграє свою позитивну роль у розвитку та формуванні особистості. Він являє собою свого роду мобілізуючий пристрій, який дозволяє людині серйозно і відповідально підійти до вирішення проблем, що виникають. Ненормальним станом при ситуативному виді тривожності виступає її зниження, коли людина перед обличчям серйозних обставин виявляє безвідповідальність і безладність, що часто вказує на інфантильну життєву позицію, недостатню сформульованість самосвідомості.

Інший вид тривожності – особистісна. Вона може розглядатися як особистісна риса, що виявляється в постійній схильності до переживань тривоги в різних життєвих ситуаціях, у тому числі й таких, які об'єктивно до цього не спонукають [5, с. 239].

Тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, що загрожує. Тривогу викликає зволікання із виконанням навчальних завдань, і внаслідок цього у підлітка швидко падає самооцінка, і він не в змозі подолати ці складності. Тривожність, як стійкий емоційний стан, створює значні перешкоди для ефективного навчання. Вона знижує концентрацію уваги, погіршує пам'ять та ускладнює процес прийняття рішень. В результаті, академічні досягнення знижуються, що, в свою чергу, підриває впевненість у власних силах і може призвести до формування негативного образу «Я». Це, у свою чергу, демотивує індивіда до подальшого навчання та саморозвитку.

Однією з яскравих особливостей підліткового віку є особистісна нестабільність. Вона проявляється, перш за все, в частих змінах настрою, афективній «вибуховості», тобто емоційній лабільності, пов'язаній із процесом статевого дозрівання, фізіологічними перебудовами в організмі. Але особистісна нестабільність – це більше, ніж коливання емоційного фону. У структурі

особистості підлітка немає нічого сталого, остаточного, нерухомого.

Підлітковий вік багатий переживаннями, труднощами і кризами. У цей період складаються, оформляються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування; це пора досягнень, стрімкого нарощування знань, умінь; становлення «Я», набуття нової соціальної позиції. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, поява почуття тривожності і психологічного дискомфорту.

При визначенні провідних чинників формування тривожних станів у підлітків необхідно окремо наголосити на особливому впливі родини та школи на можливість запобігання їх виникненню. Підлітковий вік – це вік, коли протиріччя між прагненням здаватися та невмінням по-справжньому бути дорослим особливо загострюються. Відтак, нездорова атмосфера в родині, надмірний контроль з боку батьків та їх негативне ставлення до самостійності дітей є досить частотним чинником виникнення тривожних та депресивних станів у підлітків. З урахуванням всіх цих даних можна припустити, що існують певні зв'язки між сімейними факторами та розвитком тривожності у підлітків (проте необхідні подальші дослідження для встановлення більш чітких причинно-наслідкових зв'язків).

Так, підлітки, що наділені зниженим почуттям контролю, можуть бути більш схильними до тривожних переживань. Труднощі підліткового віку пов'язані з підвищеною збудливістю, з іпохондричними реакціями, з афективністю, з гострою реакцією на образи, з підвищеною критичністю по відношенню до старших. Якщо ці особливості не враховувати, то в підлітків може сформуватися хронічна тривожність, яка в подальшому здатна призвести до стійких відхилень у моральному розвитку й поведінці.

Неуспішність у школі також може бути причиною конфліктів, що тягнуть за собою виникнення тривожності. Так само конфлікти, що є твірною основою для виникнення тривожних станів, можуть відбуватися й із однолітками у школі на підґрунті суперництва, автономії чи авторитету. Для кожного віку існують фактори, які викликають підвищену тривогу, незалежно від реальної загрози або тривожності як стійкого утворення. Підліткова тривожність зазвичай виникає внаслідок родинних непорозумінь, проблем у навчанні та конфліктів із однолітками та негативно впливає на формування та розвиток особистості підлітка в цілому.

Отже, тривожність як психічна властивість має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляються в її змісті, джерелах, формах прояву. Підліткова тривожність зазвичай виникає внаслідок родинних непорозумінь, проблем у навчанні та конфліктів із однолітками. Тривожність негативно впливає на формування та розвиток особистості підлітка в цілому. Відтак, необхідним постає проведення корекційної роботи з опрацювання проблеми надмірної тривожності в підлітковому віці.

Список використаних джерел:

1. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ: 2002. 19 с.

2. Грубі Т.В. Основні методики діагностики перфекціонізму. Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: *«Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості»*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 59-63.
3. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
4. Іванова Т.В., Зимогляд І. Тривога як психологічний феномен. Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: матеріали Всеукраїнської наукової конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, м. Суми, 23-24 квітня 2015 року. Суми: СумДУ, 2015. С. 237-239.
5. Кокурн Олег Матвійович. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. Київ: Міленіум, 2004. 265 с.
6. Луценко Ю.А. Особливості організації психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навчально-методичний посібник. Київ: Агентство «Україна». 2015. С. 143-149.
7. Прихожан А.М. Причини, профілактика та подолання тривожності // Психологічна наука та освіта. Вип. 2. 2016. С. 38-47
9. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. *Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді*: науково-методичний посібник для практичних психологів, соціальних працівників, учителів та працівників служб у справах неповнолітніх, Київ, 2006. С. 88
10. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі : монографія. Вінниця: ВАНО, 2018. 200 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ГОРЮВАННЯ У ДРУЖИН ЗАГИБЛИХ ВІЙСЬКОВИХ

*Галина Левченко, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: І.С. Деснова, кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедри практичної психології МДУ*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE GRIEVING PROCESS IN WIVES OF FALLEN MILITARY PERSONNEL

Halyna Levchenko, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Горе, викликане втратою близької людини, є складним процесом, що має глибокий вплив на психоемоційний стан людини. У випадку дружин загиблих військових цей процес поглиблюється через додаткові соціальні, економічні та психологічні фактори. У цій статті представлені результати дослідження, яке вивчає специфіку переживання горя у дружин загиблих військових, а також висвітлює необхідність психологічного супроводу

Ключові слова: психологічний супровід, горювання, дружини загиблих військових, соціальна підтримка, емоційний стан, копінг-стратегії

Abstract. Grief from the loss of a loved one is a complex process that profoundly

impacts an individual's emotional and psychological state. For the wives of fallen military personnel, this process is further intensified by additional social, economic, and psychological factors. This article presents research findings on the unique experience of grief among military widows and highlights the need for psychological support.

Key words: *psychological support, grief, wives of fallen military personnel, social support, emotional state, coping strategies.*

Втрата близької людини, особливо внаслідок бойових дій, є однією з найважчих емоційних криз, з якими може зіткнутися людина. Дружини загиблих військових опиняються перед викликами, що виходять за межі звичайного горювання. Вони стикаються не лише з особистими стражданнями, а й з численними соціально-економічними труднощами, які суттєво ускладнюють їхній процес відновлення. Ці труднощі включають втрату стабільного доходу, обмежений доступ до соціальних пільг, а також необхідність самостійно займатися всіма аспектами сімейного життя, що створює додатковий стрес.

Багатьом жінкам доводиться зіштовхуватися з новими ролями та обов'язками, що стає ще більш складним через глибокий емоційний біль. Це значно ускладнює їхню здатність адаптуватися до нової реальності й може призвести до тривалих негативних наслідків для психічного здоров'я. Крім того, ці труднощі можуть впливати на дітей, які залишилися без одного з батьків, що створює додатковий рівень відповідальності та емоційного тиску для матерів [3].

Психологічний супровід у таких випадках стає надзвичайно важливим для успішної адаптації до нових життєвих обставин. У цей важкий період жінкам необхідно отримувати підтримку не лише від близьких, а й від фахівців, які можуть допомогти їм знайти новий сенс у житті після трагедії. Професійна психологічна допомога здатна зменшити стрес і полегшити емоційні переживання, допомагаючи жінкам не лише справлятися зі своїм горем, але й відновлювати соціальні зв'язки та розвивати нові копінг-стратегії. Такі стратегії є критично важливими для відновлення почуття контролю над життям і подолання ізоляції, яка часто супроводжує горювання [5].

У цьому контексті важливо зрозуміти, які специфічні виклики стоять перед дружинами загиблих військових і як їм можна допомогти. Ця стаття аналізує емоційні, соціальні та економічні аспекти горювання, а також підкреслює роль психологічної підтримки в процесі адаптації до нових реалій життя.

Для дослідження психологічних реакцій та потреб дружин загиблих військових було проведено онлайн-опитування, в якому взяли участь 50 респонденток. Опитування базувалося на кількох діагностичних методиках, які дозволили оцінити різні аспекти їхнього переживання горя та соціальної підтримки [4].

1. *Шкала інтеграції досвіду переживання стресів (ISLES).* ISLES є діагностичним інструментом, розробленим для оцінки того, наскільки особа здатна інтегрувати та осмислювати травматичні події, такі як втрата близької людини. Ця шкала допомагає зрозуміти, як респонденти справляються з психологічними викликами та як вони інтегрують стрес у своє повсякденне

життя. Шкала ISLES включає запитання, що спрямовані на виявлення прийняття втрати, рівня адаптації до змінених життєвих обставин та здатності переглянути життєві цінності і цілі. Для багатьох людей, особливо тих, хто втратив партнера на війні, інтеграція втрати може бути надзвичайно важким процесом, і ISLES допомагає виявити етапи, на яких жінки потребують додаткової підтримки або професійного втручання. Шкала оцінює не тільки рівень прийняття втрати, але й когнітивну обробку події, що може бути вирішальним фактором у розумінні процесу відновлення.

2. *Опитувальник соціальної підтримки (ISS)*. ISS спрямований на виявлення рівня соціальної підтримки, який отримують респонденти під час горювання. Опитувальник містить питання, що розкривають не лише наявність соціальних контактів, а й якість взаємодій, тобто, чи мають жінки можливість відверто говорити про свої переживання з близькими та знайомими. ISS допомагає визначити, як респонденти сприймають свою соціальну мережу, наскільки підтримка оточення допомагає або, навпаки, не відповідає їхнім потребам у важкий період. Для дружин загиблих військових це надзвичайно актуально, адже рівень соціальної підтримки безпосередньо впливає на їхнє психологічне благополуччя, відчуття безпеки та здатність долати горе. Дослідження рівня соціальної підтримки через ISS дозволяє зробити висновки про необхідність організації груп підтримки, надання індивідуальних консультацій або інших форм допомоги.

3. *Опитувальник реакцій горювання (HGRC)*. HGRC фокусується на оцінці емоційних реакцій на втрату. Методика включає запитання, спрямовані на виявлення рівня тривоги, депресії, смутку, а також відчуття самотності, які можуть бути домінуючими емоційними станами у жінок, що втратили чоловіка.

Використання HGRC допомагає визначити, наскільки сильно ці емоції впливають на щоденне життя, професійну діяльність, взаємодію з дітьми, а також на здатність долати стресові ситуації. З огляду на емоційний тягар втрати, методика HGRC допомагає виявити не лише домінуючі емоції, але й схильність до уникання чи відсторонення від соціальних контактів, що часто спостерігається у випадках ускладненого горя. Завдяки HGRC можна встановити індивідуальні потреби у психологічній допомозі, щоб забезпечити цільову та ефективну підтримку для дружин загиблих військових.

4. *Індикатор копінг-стратегій (ICS)*. ICS призначений для аналізу стратегій, які респонденти використовують для подолання стресу та психологічного напруження. Методика дозволяє виявити як ефективні так і дезадаптивні копінг-стратегії, що застосовуються жінками під час горювання. ICS включає запитання щодо різних видів поведінки, таких як активне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки або уникнення стресових ситуацій.

Цей інструмент дозволяє оцінити, чи намагаються жінки активно долати життєві труднощі або ж використовують пасивні стратегії, що, навпаки, можуть поглиблювати їхнє горе. Наприклад, уникання стресових ситуацій може свідчити про схильність до тривалого горювання, яке потребує уваги фахівців для розвитку більш конструктивних стратегій. Виявлення домінуючих копінг-стратегій дозволяє психологам розробляти індивідуальні плани допомоги,

адаптовані під потреби жінок, що сприятиме їхньому успішному відновленню.

Результати дослідження:

1. *Переживання горя та інтеграція втрати (ISLES)*. Результати дослідження показують, що 54% жінок мають значні труднощі в інтеграції втрати у своє життя. Це свідчить про те, що втрати близької людини суттєво впливають на їхнє психоемоційне становище. Серед респонденток: – 48% вказують на труднощі в прийнятті втрати в контексті свого світогляду. Це може бути пов'язано з потребою перегляду особистих цінностей, цілей та уявлень про майбутнє. Цей внутрішній конфлікт вказує на психологічний стрес, який потребує активної роботи над собою або професійної підтримки. – 44% жінок вважають своє життя після втрати низкою випадкових подій, що свідчить про їхнє відчуття невизначеності та відчуття, що сенс життя втрачено. Це може бути ознакою ускладненого горювання, яке вимагає цілеспрямованої психологічної допомоги. Багато з цих жінок можуть відчувати самотність і безпорадність, оскільки їм важко знайти нові смисли та орієнтири.

2. *Соціальна підтримка під час горювання (ISS)*. Дослідження виявило, що 60% респонденток повідомляють про низький або відсутній рівень соціальної підтримки під час горювання. Це є серйозною тривоною, оскільки: – Багато жінок стикаються з труднощами у спілкуванні про свої почуття, лише 34% відчують можливість відкрито висловлювати свої емоції. Невідповідність у потребі в підтримці та реальності може призводити до ізоляції та погіршення психоемоційного стану. Існує потреба в організації підтримуючих груп для вдів загиблих військових, де жінки могли б обмінюватися досвідом, отримувати підтримку та розуміння. Наявність соціальних контактів здатна суттєво полегшити процес адаптації до нового життя, забезпечуючи емоційну та практичну підтримку.

3. Емоційні реакції на втрату (HGRC). Серед емоційних реакцій, які спостерігалися у респонденток: тривога (40%), депресія (35%) та сум (50%) стали домінуючими почуттями. Ці емоційні стани вказують на те, наскільки глибоко втрати впливають на психоемоційний стан жінок. Відзначається й поведінкова реакція, зокрема 30% респонденток уникали соціальних контактів, а 10% демонстрували емоційну відстороненість. Це може свідчити про труднощі з адаптацією до життя після втрати, що підкреслює важливість комплексної психологічної підтримки для допомоги жінкам у подоланні цих труднощів.

4. *Копінг-стратегії у подоланні горя (ICS)*. Результати дослідження вказують на те, що більшість жінок, 76%, схильні використовувати стратегії уникнення. Це вказує на бажання уникнути стресових ситуацій. Тільки 4% жінок активно використовують стратегії вирішення проблем, а 10% звертаються до соціальної підтримки. Це свідчить про схильність уникати активного подолання стресових ситуацій, що може призвести до затримки у процесі горювання. Наявність дезадаптивних стратегій підкреслює важливість формування ефективних копінг-стратегій, які допомогли б жінкам краще справлятися з переживанням горя та адаптуватися до нових умов життя. Отримані результати свідчать про серйозні виклики, з якими стикаються жінки під час горювання. Багато з них мають труднощі з інтеграцією втрати у своє життя та відчують

брак соціальної підтримки. Це підкреслює важливість психотерапевтичної допомоги та організації підтримуючих груп, які можуть значно полегшити адаптацію жінок до нових реалій життя після втрати.

Акцент на формуванні ефективних копінг-стратегій також є важливим аспектом для допомоги жінкам у подоланні горя. Тут важливо здійснювати зазначені вище заходи.

1. *Організація психологічних груп підтримки [1]*. Створення груп взаємодопомоги для дружин загиблих військових може надати їм можливість поділитися переживаннями та отримати підтримку від інших. Ці групи можуть проводитися в офлайн-форматі (в приміщеннях соціальних служб або центрах підтримки) та онлайн (через відеозв'язок або соціальні мережі), щоб забезпечити доступність для всіх бажаючих. Важливо, щоб у групах були присутні кваліфіковані психологи або психотерапевти, які можуть надавати фахову допомогу, направляти обговорення та запобігати можливим емоційним зривам учасниць. Регулярні зустрічі також можуть допомогти жінкам відчувати підтримку однодумців, що, в свою чергу, зміцнить їхні соціальні зв'язки.

2. *Розвиток копінг-стратегій*. Проведення тренінгів з розвитку ефективних копінг-стратегій, таких як пошук соціальної підтримки та вирішення проблем, може допомогти жінкам краще адаптуватися до нових життєвих обставин. Тренінги можуть включати семінари та практичні заняття, на яких учасниці зможуть вчитися використовувати різні методи для зменшення стресу і подолання горя, такі як медитація, ведення щоденника емоцій або техніки глибокого дихання. Також важливо навчити жінок ідентифікувати свої емоції і шукати конструктивні способи їх вираження, щоб вони могли активно справлятися зі своїм станом, а не уникати його.

3. *Соціальна підтримка [2]*. Забезпечення доступу до соціальних ресурсів, які сприяють емоційній стабілізації та зниженню відчуття самотності, є важливим кроком у підтримці дружин загиблих військових. Це може включати в себе організацію заходів для соціальної інтеграції, таких як культурні, спортивні або освітні програми, які сприятимуть налагодженню нових знайомств та зміцненню соціальних зв'язків. Важливо створити інформаційні ресурси, де жінки можуть дізнаватися про доступні програми допомоги, фонди та ініціативи, які можуть надати їм фінансову або емоційну підтримку. Сприяння участі в таких програмах допоможе знизити почуття ізоляції та зміцнити відчуття спільноти.

Отже, процес горювання у дружин загиблих військових має специфічні особливості, пов'язані як з особистими переживаннями, так і з соціальними обставинами. Більшість респонденток потребують цільової психологічної допомоги, спрямованої на інтеграцію втрати у повсякденне життя та розвиток ефективних способів подолання стресу. Враховуючи результати дослідження, організація психологічної підтримки для дружин загиблих військових є актуальною і важливою задачею, яка сприяє підвищенню їхнього психологічного благополуччя та якості життя.

Необхідно також підкреслити важливість суспільної свідомості щодо проблеми, з якою стикаються ці жінки. Суспільство повинно проявляти

підтримку і увагу, створюючи середовище, в якому дружини загиблих військових відчуватимуть себе не самотніми у своїй боротьбі. Взаємодія з психологами, організаціями та спільнотами, які спеціалізуються на підтримці осіб, що зазнали втрат, може суттєво полегшити цей процес. Тільки комплексний підхід, що включає як професійну психологічну допомогу, так і соціальну підтримку, може забезпечити ефективну адаптацію жінок до нових умов життя.

Таким чином, актуальність психологічної підтримки дружин загиблих військових та їхній доступ до ресурсів є ключовими для їхнього успішного відновлення. Подальші дослідження в цій сфері можуть допомогти в розробці більш ефективних програм підтримки та ресурсів, які враховуватимуть індивідуальні потреби жінок у горі.

Список використаних джерел:

1. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О.К. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с.
2. Кулаженко А.І. Обґрунтування психодіагностичного інструментарію діагностики віддалених наслідків стресогенних впливів на особистість / Вісник Національного університету оборони України. 2011. № 3 (22). С 114-118.
3. Медведєва О.В. Психологічні особливості переживання горя під час воєнних дій. Підготовка правоохоронців в системі МВС України в умовах воєнного стану. 2022. С. 205-207.
4. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 464 с.
5. Неймейр Р. Терапія горя. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 259 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ «Я-ОБРАЗУ» У ПІДЛІТКІВ

*Олени Логонюк, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: Крутий К.Л., доктор педагогічних наук професор,
кафедри дошкільної освіти МДУ*

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF «SELF-IMAGE» FORMATION IN ADOLESCENTS

Olena Logoniuk, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття досліджує формування «Я-образу» у підлітків як складний процес, що залежить від біологічних, психологічних і соціальних чинників. Особлива увага приділяється кризі ідентичності, ролі самооцінки та впливу соціальних взаємодій. Підкреслюється важливість підтримки підлітків у цей період для їхнього гармонійного розвитку.

Ключові слова: Я-образ, формування, підлітковий період, самооцінка, когнітивний розвиток

***Abstrakt.** The article examines the formation of the «self-image» in adolescents as a complex process influenced by biological, psychological, and social factors. Particular attention is given to the identity crisis, the role of self-esteem, and the impact of social interactions. The importance of supporting adolescents during this period for their harmonious development is emphasized.*

***Key words:** self-inage, development, adoloscence, self-esteem, cognitive development*

Підлітковий вік є критичним періодом у розвитку особистості, коли відбувається інтенсивне формування самосвідомості та «Я-образу». Цей процес характеризується складною взаємодією різних чинників, включаючи біологічні зміни, соціальні впливи та психологічні особливості розвитку. У даній роботі ми розглянемо ключові аспекти формування «Я-образу» у підлітків, спираючись на сучасні дослідження в галузі психології розвитку.

«Я-образ» є сукупністю уявлень індивіда про себе, що охоплює фізичні, психологічні та соціальні характеристики [1]. У підлітковому віці формування «Я-образу» набуває особливого значення, оскільки саме в цей період відбувається активне самопізнання та пошук власної ідентичності. Згідно з дослідженнями Еріксона, підлітковий вік характеризується кризою ідентичності, під час якої молоді люди прагнуть визначити своє місце у світі та сформувані цілісне уявлення про себе [2]. Цей процес супроводжується підвищеною рефлексією, самоаналізом та порівнянням себе з оточуючими.

Одним із ключових аспектів формування «Я-образу» у підлітків є розвиток самооцінки. У цей період самооцінка стає більш диференційованою та багатовимірною, охоплюючи різні сфери життя підлітка [3]. При цьому важливу роль відіграють як власні досягнення та невдачі, так і оцінки значущих інших - батьків, однолітків, вчителів. Підлітки схильні до частих коливань самооцінки, що може призводити до емоційної нестабільності та вразливості.

Пропонуємо розширити нові аспекти, що розкривають тему формування «Я-образу» у підлітків, а саме: фізичні зміни та їх вплив на формування «Я-образу», соціальні мережі та їх роль у формуванні «Я-образу», вплив сім'ї на формування «Я-образу», гендерна ідентичність як частина «Я-образу», моральний розвиток і «Я-образ», професійне самовизначення та формування професійного «Я-образу».

Фізичні зміни, які відбуваються в пубертатному періоді, є важливим психосоціальним впливовим чинником, зокрема: швидкі фізичні зміни, такі як зріст, зміна ваги, розвиток вторинних статевих ознак, стають джерелом тривоги для підлітків [4]. Варто розглянути, як ці зміни впливають на сприйняття підлітком себе: вони викликають тривогу та невпевненість, особливо, якщо вони не відповідають культурним стандартам краси. Фізична атрактивність і стандарти краси мають значний вплив на підлітків, формуючи їхнє уявлення про власне тіло та, відповідно, самооцінку.

Підлітки з тілесною дисморфією часто вважають, що вони не відповідають стандартам краси, нав'язаним медіа та соціальними мережами.

Вони фокусуються на недоліках своєї зовнішності, що стають центральним компонентом їхнього «Я-образу». Це може призводити до формування негативного уявлення про себе, яке охоплює невпевненість, відчуття сорому та занижену самооцінку. Негативний «Я-образ» через незадоволення своїм тілом може спонукати підлітків уникати соціальних контактів. Вони можуть відчувати себе менш привабливими або гідними уваги, що посилює почуття соціальної ізоляції. Соціальна ізоляція, у свою чергу, ще більше впливає на негативне само сприйняття, оскільки підлітки втрачають можливість отримати підтримку та позитивну оцінку з боку однолітків. Підлітки можуть переживати постійні негативні емоції щодо власної зовнішності, що впливає на загальний «Я-образ» та емоційний стан.

У свою чергу, постійні негативні емоції можуть призвести до депресивного стану та відчуття безнадійності й безвиході, що робить підлітка вразливішим до негативних оцінок як зі свого боку, так і з боку інших. Внаслідок цього виникають проблеми із соціалізацією. Згідно досліджень Б. Броуна (B. Brown) та Й. Ларсона (J. Larson), проведеного у США підлітки, які активно використовують соціальні мережі, частіше зазнають впливу тілесної дисморфії. Вони піддаються постійному впливу ретушованих фотографій, які створюють ідеалізовані образи зовнішності [5]. Підлітки, які використовують Instagram, TikTok понад дві години щодня, мають більший ризик розвитку тілесної дисморфії та формування негативного «Я-образу» порівняно з тими, хто обмежує час у соціальних мережах.

Інше дослідження Д. Бойда (D. Boyd), проведене у Великій Британії, показало, що регулярний перегляд модних журналів, телепередач про моду та ідеалізованих медіа-образів підвищує ризик незадоволеності власним тілом серед підлітків. Він встановив, що підлітки, які регулярно стикаються з «ідеальними» образами в медіа, частіше формують негативний «Я-образ» і схильні до розвитку тілесної дисморфії. Чи є необхідність підтримки та втручання? Науковець підкреслює важливість раннього виявлення симптомів тілесної дисморфії у підлітків [7].

Психологічна допомога та підтримка є важливими інструментами у запобіганні розвитку негативного «Я-образу». Батьки, педагоги та соціальні працівники мають приділяти увагу зниженню впливу медіа та соціальних мереж на підлітків, а також допомагати їм у формуванні здорового уявлення про себе. Важливо включати у шкільні програми уроки, присвячені здоровій самооцінці, критичному мисленню щодо медіа-образів та підвищенню обізнаності про реальність та «ідеальні» образи.

Групові терапії, програми самопомоги та підтримка з боку однолітків є ефективними інструментами у боротьбі з тілесною дисморфією та формуванням здорового «Я-образу». Створення позитивного середовища, де підлітки можуть відкрито обговорювати свої переживання щодо зовнішності. Впровадження уроків з медіаграмотності, які допоможуть підліткам розуміти, що більшість зображень у медіа та соціальних мережах не є реалістичними. Заохочення підлітків до фізичної активності та здорового способу життя без фокусування на зовнішньому вигляді, а натомість на здоров'ї та благополуччі.

Постійне порівняння себе з іншими, зокрема через соціальні мережі, може спричиняти розвиток невпевненості, заниженої самооцінки, відчуття меншовартості. І це є впливом соціальних мереж у формуванні «Я-образу». Підлітки створюють у соціальних мережах ідеалізовану версію себе, що може значно відрізнятись від реального «Я». Це може призводити до когнітивного дисонансу та виникнення внутрішніх конфліктів. Соціальні взаємодії також активно впливають на формування «Я-образу» підлітків. У цьому віці зростає значення групи однолітків, яка стає важливим джерелом соціального порівняння та підтримки.

Підлітки активно експериментують з різними соціальними ролями, шукаючи свою унікальність та прагнучи до прийняття з боку однолітків.

Водночас, *стосунки з батьками також зазнають змін*, оскільки підлітки прагнуть до більшої автономії та незалежності [5]. Як впливає сім'я на формування «Я-образу», роль стосунків самих батьків, або осіб, що їх замінюють? Взаємодія з батьками значною мірою впливає на формування уявлення про себе у підлітків. Незалежно від стилю виховання – чи то авторитарного, демократичного, чи ліберального – батьківський вплив на самооцінку підлітків є значним. Що передбачає *авторитарний стиль*? Це потужний контроль та строгі правила, які часто призводять до того, що підлітки відчувають нестачу автономії. Це може викликати занижену самооцінку, оскільки діти схильні відчувати себе недостатньо цінними або здатними приймати самостійні рішення. При демократичному стилі виховання батьки заохочують незалежність, підтримують та висловлюють позитивні очікування, що створює сприятливі умови для розвитку здорової самооцінки.

Підлітки почуваються впевненими у своїх силах та більш здатними до самовираження, що позитивно впливає на їхній «Я-образ», але і можуть бути і негативні наслідки: перевантаження відповідальністю, нестача чітких меж, залежність від схвалення та ризик слабкої поведінки.

Надання підліткам значної свободи та автономії може призвести до ситуацій, коли вони відчувають надмірну відповідальність за власні рішення. Це може викликати стрес та тривогу, особливо якщо вони не мають достатнього досвіду для прийняття важливих рішень самостійно. У демократичному стилі виховання батьки намагаються вести діалог із підлітком, враховуючи його думку, що може призвести до нестачі чітких меж та правил. В результаті, підліток може не завжди розуміти, де закінчується допустима поведінка, що може викликати плутанину та внутрішні конфлікти. Коли прагнуть підтримувати здорову самооцінку, батьки часто акцентують увагу на досягненнях та позитивних рисах підлітка. Це може сформувати в дитини звичку шукати зовнішнє схвалення, що з часом може призвести до залежності від оцінок інших людей та впливати на розвиток власної ідентичності.

Щодо ризику формування слабкої дисципліни. У прагненні підтримувати відкрите спілкування та автономію підлітків батьки іноді можуть недостатньо наполягати на дотриманні певних правил або обов'язків. Це може призводити до недостатнього розвитку самодисципліни, що може негативно впливати на

академічну та особистісну відповідальність. *Ліберальний стиль*, коли батьки надають багато свободи, але мало керують поведінкою дитини, може спричинити нестабільність у самооцінці підлітків. У таких умовах вони можуть почуватися не до кінця зрозумілими або не отримувати достатньо уваги й підтримки для формування позитивного самосприйняття.

Отже, незалежно від того, який стиль виховання обирають батьки, він істотно впливає на те, як підлітки оцінюють себе та сприймають свій «Я-образ». Батьківська підтримка, контроль та спосіб взаємодії визначають, наскільки підліток буде впевненим у собі або, навпаки, схильним до сумнівів і невпевненості. Підтримка в кризових періодах, особливо в моменти криз ідентичності, підтримка сім'ї є критично важливою для здорового формування «Я-образу».

Формування «Я-образу» у підлітків тісно пов'язане з розвитком їхньої гендерної ідентичності. У цей період відбувається усвідомлення та прийняття своєї гендерної ролі, що може супроводжуватися переживаннями та сумнівами. Соціальні стереотипи та очікування щодо маскулітності та фемінності можуть створювати додатковий тиск на підлітків, впливаючи на їхнє самосприйняття та поведінку.

Отже, процес усвідомлення підлітком власної гендерної ідентичності є важливою складовою формування «Я-образу». *Гендерні ролі та соціальні очікування, гендерних стереотипи*, які суспільство накладає на хлопців і дівчат, можуть створювати додатковий тиск і впливати на формування позитивного або негативного «Я-образу». Гендерна дисфорія змушує підлітків активно шукати свою справжню ідентичність, експериментуючи з різними гендерними ролями та стилями вираження себе. Це може включати зміну зовнішнього вигляду, використання різних займенників або відкриття нових соціальних груп. Цей процес може бути виснажливим і супроводжуватися невпевненістю, проте він також дозволяє підліткам знайти спосіб виразити себе та сформувати більш автентичний «Я-образ».

У підлітків із гендерною дисфорією часто спостерігаються підвищені рівні тривожності, депресії та інших психоемоційних проблем, що пов'язані з невідповідністю між очікуваним та реальним гендером. Такі стани можуть негативно впливати на самооцінку та ускладнювати формування здорового «Я-образу». Важливо, щоб у цей період підлітки мали доступ до підтримки з боку професіоналів, таких як психологи, та прийняття з боку соціального оточення.

Сучасні соціальні зміни, такі як зростаюче визнання гендерного різноманіття, розвиток законодавства та розширення прав для людей із ЛГБТК+ спільноти, можуть мати позитивний вплив на формування «Я-образу» підлітків із гендерною дисфорією. Соціальні зміни дозволяють їм відчувати себе більш прийнятими та включеними в суспільство, що позитивно впливає на їхнє самосприйняття та самооцінку. *Реакція родини та близьких має вирішальне значення для підлітків із гендерною дисфорією*. Сім'ї, які надають підтримку, приймають гендерну ідентичність підлітка і не намагаються її змінити, сприяють формуванню більш стабільного та позитивного «Я-образу». Навпаки, неприйняття або критика можуть погіршити емоційний стан підлітка

та сприяти розвитку негативного «Я-образу». Загалом, вплив гендерної дисфорії на формування «Я-образу» у підлітків дуже індивідуальний і залежить від багатьох чинників, включаючи підтримку з боку сім'ї, соціальних груп та суспільства в цілому.

Уміння суспільства адаптуватися до змін і підтримувати різноманітність може допомогти підліткам знайти свій справжній «Я-образ» і почуватися впевненіше в собі. Люди з гендерною дисфорією часто відчують розрив між своїм біологічним статевим статусом та гендерною ідентичністю, що призводить до сильного емоційного дистресу. Цей конфлікт може викликати відчуття розгубленості, невпевненості в собі, тривожність і депресію. Ситуацію погіршує відсутність прийняття як з боку сім'ї, так і суспільства, що може поглиблювати стан ізоляції та підвищувати ризик психічних розладів. Постійна невідповідність між внутрішнім відчуттям «Я» та суспільними очікуваннями призводить до відчуття втрати стабільності в самоідентифікації. Це може погіршувати соціальні навички, знижувати впевненість у собі й призводити до проблем із самооцінкою. Гендерна дисфорія супроводжується соціальною стигмою, що може впливати на життя людини у всіх сферах: школі, роботі, соціальних колах. Багато людей з гендерною дисфорією стикаються з дискримінацією, булінгом і неприйняттям, що знижує їхню самооцінку та ускладнює інтеграцію в суспільство. Це особливо актуально для підлітків, яким складно знайти однолітків для підтримки та розуміння, допомоги.

Когнітивний розвиток у підлітковому віці також впливає на формування «Я-образу». Розвиток абстрактного мислення дозволяє підліткам більш глибоко аналізувати свої думки, почуття та поведінку [6]. Вони починають розуміти складність людської природи, що може призводити до внутрішніх конфліктів та протиріч у самосприйнятті. Крім того, підлітки стають здатними до побудови гіпотетичних сценаріїв майбутнього, що впливає на формування їхніх життєвих цілей та планів [4].

У підлітковому періоді відбувається інтенсивне засвоєння соціальних норм та формування власної системи цінностей. Підлітки починають критично оцінювати існуючі моральні стандарти та шукати власні етичні принципи, що може призводити до конфліктів з оточуючими та внутрішніх переживань [7].

На формування «Я-образу» сучасних підлітків також впливає віртуальне середовище, що надає нові можливості для самопрезентації й експериментування з різними аспектами ідентичності. Підлітки активно використовують соціальні платформи для створення та підтримки свого онлайн-образу, який може як відповідати реальному «Я», так і значно відрізнятись від нього. Це створює додатковий вимір у формуванні «Я-образу» та може призводити до виникнення конфліктів між віртуальною та реальною ідентичністю [8].

Культурний контекст також відіграє важливу роль у формуванні «Я-образу» підлітків. Різні культури мають свої особливості у сприйнятті та оцінці особистості, що впливає на процес самоідентифікації молодих людей. Наприклад, у колективістських культурах більше уваги приділяється

соціальним ролям та груповій приналежності, тоді як в індивідуалістичних культурах акцент робиться на особистих досягненнях та унікальності. Це створює різні контексти для формування «Я-образу» та може призводити до міжкультурних відмінностей у самосприйнятті підлітків [9].

Окремої уваги заслуговує питання *формування саме професійного «Я-образу» у підлітковому віці*. Це період, коли молоді люди починають серйозно замислюватися про своє майбутнє та обирати професійний шлях. Формування уявлень про себе як про майбутнього професіонала є важливою складовою загального «Я-образу» підлітка [9]. Цей процес охоплює в себе оцінку власних здібностей, інтересів та цінностей у контексті можливих професійних траєкторій. Підтримка підлітків у професійному самовизначенні та формуванні позитивного професійного «Я-образу» є важливим завданням для освітніх установ та психологічних служб.

Розуміння особливостей формування «Я-образу» у підлітків має важливе практичне значення для педагогів, психологів та батьків. Це дозволяє створювати ефективні стратегії підтримки підлітків у процесі їхнього особистісного становлення, допомагати їм у подоланні труднощів та розвитку позитивного самоствавлення. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожного підлітка та створювати умови для його гармонійного розвитку.

Отже, формування «Я-образу» у підлітковому віці є складним та багатогранним процесом, що відображає взаємодію біологічних, психологічних та соціальних чинників. Цей процес має вирішальне значення для становлення особистості та визначає подальший життєвий шлях людини. Розуміння психологічних особливостей формування «Я-образу» у підлітків дозволяє створювати ефективні стратегії підтримки та супроводу молодих людей у цей важливий період їхнього життя.

Список використаних джерел:

1. Швалб Ю.М., Тищенко Л.В. Майбутнє і сьогодення студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти. Київ: Основа, 2015. 240 с.
2. Erikson E.H. Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company, 2008. 336 p.
3. Harter S. The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations. New York: Guilford Press, 2012. 440 p.
4. Levine M.P., Smolak L. The prevention of eating problems and eating disorders: Theory, research, and practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 528 p.
5. Brown B.B., Larson J. Peer relationships in adolescence. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2009. P. 74-103.
6. Keating D.P. Cognitive and brain development. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), Handbook of adolescent psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004. P. 45-84.
7. Boyd D. It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press, 2014. 296 p.
8. Markus H.R., Kitayama S. Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. Perspectives on Psychological Science. 2010. Vol. 5(4). P. 420-430.
9. Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention Second Edition, 2012. 490 p.

ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДИТЯЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Дар`я Марченко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Психологія»*

*Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

OVERCOMING AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN THE CHILDREN'S ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Daria Marchenko, master's student in «Psychology»

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання подолання дитячої агресії у закладах дошкільної освіти. мотивації як фундаменту формування мовної особистості молодших школярів. Розкрито роль та психологічну цінність гри як засобу подолання дитячої агресії.

Ключові слова: агресія, агресивність, дошкільний вік, гра, ігрова діяльність.

Abstract. The article deals with theoretical issues of overcoming children's aggression in preschool education institutions. motivation as a foundation for the formation of junior pupils' linguistic personality. The role and psychological value of the game as a means of overcoming children's aggression are revealed.

Keywords: aggression, aggressiveness, preschool age, game, game activity.

Динаміка змін у суспільстві в умовах воєнного часу актуалізує психологічні дослідження у сфері самосвідомості й поведінки дітей дошкільного віку. Зокрема, суттєвого значення набуває вивчення агресивної поведінки дошкільників. Під час війни дошкільники належать до найбільш вразливої категорії населення. Перебуваючи протягом тривалого часу у ситуації небезпеці, в стресовому стані дитина тим самим позбавляється нормальних умов для розвитку і проведення дозвілля. З причини почуття страху, напруження, тривоги, невизначеності, які переживає дитина дошкільного віку в умовах подій війни, значно ускладнюється перебіг її повноцінної соціалізації. Окрім того, діти, які вимушено переселилися разом зі своїми батьками із зони активних бойових дій, стикаються з проблемами соціальної адаптації, перебуваючи у нових соціальних умовах. Це спричинює виникнення дитячої агресивності, що зачіпає не тільки оточуючих людей (батьків, вихователів, ровесників), вона, насамперед, обумовлює суттєві труднощі і для самої дитини у її взаєминах з оточуючими [41, с. 87].

Подолання агресивної поведінки являє собою комплекс заходів, спрямованих на усунення небажаної поведінки дитини та запобігання їй у майбутньому. Основними завданнями роботи з подолання агресивної поведінки дітей дошкільного віку у закладі дошкільної освіти є:

– усунення причин агресивної поведінки окремої конкретно взятої дитини, виходячи з її індивідуальних особливостей та умов виховання в родині;

- навчання дітей дошкільного віку способам саморегуляції поведінки;
- формування та розвиток в дітей емпатії та довіри до оточуючих людей;
- формування в дітей дошкільного віку почуття спільності з ровесниками та налагодження комунікації з ними;
- зняття зовнішніх проявів агресії;
- навчання дітей екологічних способів вираження гніву та раціональних способів вирішення конфліктів [7].

Як зазначають науковці, традиційні методи виховання, що є усталеними у сучасній дошкільній педагогіці, виявляються малоефективними у роботі з агресивними дітьми. Так, методи формування свідомості особистості не дають позитивних результатів, а метод змагання взагалі навіть може спровокувати у дошкільників з агресивною поведінкою спалах гніву. Як стверджує дослідниця, найбільш ефективними методами та формами подолання агресивної поведінки дітей дошкільного віку є ігрова діяльність. Ця ж думка підтверджується результатами досліджень Н. Ашиток, яка вважає ігротерапію найбільш ефективним методом подолання дитячої агресії [1].

Поняття «ігрова терапія» містить у собі різні методики, але всі вони базуються на тому, що в грі закладено вагомий потенціал впливу на особистість дитини. Гра є адекватним засобом для побудови різних стратегій подолання відхилень у емоційному розвитку дітей дошкільного віку. Застосування гри в психолого-педагогічній практиці обґрунтовано теорією ігрової діяльності. Гра являє собою природний вид творчості дітей, а рольова гра взагалі базується на діях, в яких дитина моделює навколишню реальність [4].

Аналізуючи засоби подолання дитячої агресії, Г. Бичковська звертає увагу на те, що гра є тією універсальною формою діяльності, в межах якої відбуваються основні прогресивні зміни у психіці та дитині. Гра визначає відносини дитини з оточуючими її людьми, готує ґрунт для її переходу до наступного вікового етапу з новими видами діяльності. Як стверджує Г. Бичковська, дитина дошкільного віку відчуває задоволення від самого процесу гри, а її результат не набуває для дитини виключної значущості [2].

Однак з метою підвищення ефективності проведення ігор, перетворення їх на засіб подолання дитячої агресії важливо визначити чинники, що викликають агресивну поведінку дітей. До таких чинників належать:

- недостатній або низький розвиток інтелекту;
- недостатню сформованість або деформованість комунікативних навичок;
- знижений рівень саморегуляції або взагалі її відсутність;
- нерозвиненість здатності до ігрової діяльності;
- неадекватна (частіше за все знижена) самооцінка;
- деформація у ставленні до інших дітей.

Однак науковці, які досліджують проблему дитячої агресивності не дійшли єдиної думки щодо чинників, які найбільшою мірою впливають на агресивність дітей. Зазначене може бути пояснене тим фактом, що кожним дослідником вивчалася якась одна група таких чинників.

Завдання, яке вирішує робота з подолання дитячої агресії – розширити

поведінковий репертуар дошкільника, навчити його екологічно виявляти свої емоцій, бачити та розуміти почуття інших людей. Таким чином, головне в роботі з подолання дитячої агресивності – зняття емоційної напруги та моделювання різних шляхів вирішення проблем спілкування [5].

Окрема увага дослідників зосереджується на активних фізичних іграх як чиннику дитячої агресії. Матір демонструє дитині свою прихильність, залучаючи її до м'яких фізичних ігор. Батько ж є ініціатором грубих фізичних ігор. Науковці звертають увагу на той факт, що існує стійкий зв'язок між грубими фізичними іграми та дитячою агресією за умови, що батько не домінує, а підкоряється дитині в таких іграх.

Втрата фізичного зв'язку між дитиною та близькими до неї дорослими виявляється у формі заміни на екранний час. Час, проведений у переглядах у цілому негативно позначається на дитині дошкільного віку, оскільки блокує соціальну взаємодію [6]. Окрім того перегляд навіть дитячих програм негативно впливає на виконавчі функції дітей дошкільного віку.

Дотик, фізична гра та соціальні відносини є активними процесами, що сприяють розвитку емоційної сфери дитини. Акцентуємо на тому, що саме розвиток емоційної сфери у дітей являє собою невід'ємну частину формування особистості дитини дошкільного віку, уможливорює виховання у неї культури міжособистісних відносин. Здатність дітей дошкільного віку не тільки відчувати, а й розуміти різні емоції, виступає своєрідним блокатором їх агресивної поведінки. Вагому роль у формуванні здатності розуміти емоції іншої людини відіграють казки. Т. Голінська у своїх дослідженнях визначила роль казки у профілактиці агресивної поведінки дошкільників. Дослідниця стверджує, що казка відображає культурну цінність народу через зміст, мову, сюжети та образи [3].

Розвиток емоційності у дітей старшого дошкільного віку являє собою процес, в перебігу якого відбувається проектування поетапного освоєння дитиною способів емоційно-дієвого ставлення до ровесників, дорослих і навколишнього світу в цілому. Почуття у дітей дошкільного віку значно переважають над усіма сторонами діяльності. З огляду на зазначене стає зрозумілим, чому переважна більшість фантастичних і казкових історій, що їх вигадує дитина дошкільного віку, має компенсаторну природу. Отже уява вкрай необхідна для гармонійного розвитку підростаючої особистості.

Продовжуючи цю думку зазначимо, що відчуття слабкості, незахищеності, образи дитиною переживаються надзвичайно болісно. Саме тому досить часто у своїх фантазіях діти дошкільного віку несвідомо прагнуть помститися, протестуючи таким чином проти реального почуття неспроможності, яке вони переживають. Як наслідок, це призводить до гіперболізації, оскільки діти дошкільного віку прагнуть бачити речі в перебільшеному вигляді (таке прагнення відповідає їх потребам і внутрішньому стану).

Казки, фантазії дозволяють дитині дошкільного віку уникнути нудьги, забезпечують глибокі емоційні переживання. До того ж у казці наявне чітке розмежування на добра і зла, завдяки чому казка має орієнтацію на соціально-педагогічний ефект (вона спонукає дитину до роздумів і діяльності, і навіть

лікує). Багато науковців підкреслюють, що когнітивний та емоційний потенціал казки є набагато вищим, ніж ідейно-художня значущість казки. Таким чином, для корекції та подолання агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку, слід добирати різні методи терапії, які базуються на індивідуальних особливостях дитини, специфіці її родинного оточення та чинників, що обумовлюють агресивну поведінку.

Науковці акцентують увагу на важливій особливості гри у дошкільному віці: в грі домінує не предмет, як це було у ранньому віці, а людина, її стан, дії, стосунки з іншими людьми. З огляду на те, що у рольовій грі дитина дошкільного віку діє під безпосереднім чи опосередкованим впливом дорослого, гра набуває соціально обумовленого характеру. Водночас гра реалізує прагнення дитини до певної мети, виражає її соціальну спрямованість, здатність спілкуватися, налагоджувати стосунки з однолітками тощо. Тобто граючи, дитина поступово накопичує досвід соціальних стосунків.

Етапи розвитку ігрової діяльності в дошкільному дитинстві розкрито у дослідженнях З. Зворигіної, С. Новосолової, Ф. Фрадкіної, Н. Палагіної, Н. Михайленко та ін. Дослідники звертають увагу на роль та значення сюжетно-рольової гри у дітей старшого дошкільного віку, що являє собою відтворення дітьми дій дорослих і стосунків між ними. Серед структурних компонентів сюжетно-рольової гри (сюжет, зміст, правила, ігрові дії, рольові і реальні стосунки, ігрові предмети і предмети-замінники) центральним компонентом є роль, що являє собою спосіб поведінки людей у різноманітних ситуаціях. Роль об'єднує всі сторони гри, а саме: у грі втілюється сюжет (тобто сфера соціальної дійсності) і зміст (основні моменти діяльності дорослих і стосунків між ними, які відображаються в іграх). Дитина бере на себе виконання певної ролі, коли відображена у сюжеті гри дійсність вже їй знайома. У грі дитина приймає позицію іншої людини і в межах бачить ситуацію їх очима. Це значить, що сюжетно-рольова гра допомагає дитині зрозуміти мотиви діяльності дорослих [7].

Характерним для старшого дошкільного віку є те, що дитина опановує до десяти ролей, з яких 2-3 стають улюбленими. Рольова поведінка кожного учасника гри регулюється правилами, що утворюють центральне ядро ролі, і без дотримання яких гра не відбувається. Тобто дитина не може діяти так, як їй захочеться, – вона має діяти так, як потрібно відповідно до її ролі та ігрової ситуації. Підкоряючись правилам гри, дитина має стримувати свої бажання, поступатися ними, висловлювати моральні оцінки, взаємодіяти з оточуючими відповідно ролі, яку грає. Саме дотримання правил, свідоме до них ставлення свідчить, наскільки глибоко дитина засвоїла сферу дійсності, що її відображає певна гра.

Для дітей старшого дошкільного віку типовими є ігри із суспільно-політичним сюжетом («космос», «війна», «вибори» тощо). Поступово вони вводять у свої ігри сюжети з улюблених казок, мультфільмів та кінофільмів. Важливим є те, що старші дошкільники по-різному відтворюють дійсність у межах одного і того самого сюжету.

Керівництво ігровою діяльністю є достатньо складним процесом, що

потребує глибоких знань теорії та практики ігрової діяльності, наявності у педагогів спеціальних умінь, а також довіри і поваги дітей. Ефективне керівництво ігровою діяльністю дошкільників можливе за наявності у вихователя таких умінь та навичок:

- аналітичні (вміння спостерігати за грою, здійснювати її аналіз, оцінювати рівень розвитку ігрової діяльності);
- прогностичні (проекувати і передбачати розвиток конкретної гри, планувати прийоми, покликати стимулювати дитину до гри, пропонувати з метою розвитку гри нові ролі та/або ігрові ситуації);
- тьюторингові (вміння підтримувати дітей у грі, допомагати у виборі траєкторії поведінки, які можуть сприяти грі)
- організаційні (вміння організувати початок гри, заохочувати дітей до неї);
- координаційні (вміння використовувати непрямі методи керівництва грою, корегувати характер і зміст спілкування між дітьми;
- модераційні (вміння включатися у гру на головних або другорядних ролях, встановлювати ігрові стосунки з дітьми, навчати гри (показ, пояснення тощо));
- психологічні (вміння регулювати взаємини між дітьми, вирішувати конфлікти, що виникають у процесі гри, залучати до ігрової діяльності сором'язливих чи невпевнених дітей);
- експертні (вміння обговорювати й оцінювати гру) [5].

Для подолання дитячої агресії варто обирати раціональні засоби ігрової діяльності (мовні, логічні, інформаційні, математичні, матеріальні). Розвиток природної мови сприяє участь дошкільника у багатьох дидактичних іграх: «Слова», «Вгадай слово», «Назви загальне слово», «Продовжи ряд слів», «Назви слова з цієї групи», «Алфавітні слова». Причому дидактична сутність гри у розвитку мовлення дошкільника може реалізуватися й у межах використання штучних мовних ігрових засобів. Одним з прикладів штучної мови є сигнальні картки, шашки, шахи, нарди, музика, логічні ігрові засоби. Більшість ігор потребують використання логіки, іноді для дошкільників досить складної. Прикладом логічних ігор є різноманітні головоломки, кубик Рубика, ігри-квести, комп'ютерні ігри тощо [7].

Останнім часом спостерігається стрімка динаміка використання інформаційних інструментів (комп'ютери, смартфони, різноманітні гаджети) як засобу ігрової діяльності. Іншою прикметною ознакою життя дошкільників є наявність у їхньому житті значної кількості різноманітних видів інформації, що використовується для ігор. Це можуть бути не тільки гаджети або інтернет-ресурси, це можуть бути книги, засоби масової інформації тощо.

У межах організації дитячих ігор у закладах дошкільної освіти можуть також використовуватися математичні інструменти. Зокрема їх використовують для підрахунку балів, проведення арифметичних дій. Зрозуміло, що математичні інструменти використовуються набагато рідше, ніж інші ігрові засоби під час організації у дитячому садку ігрової діяльності дошкільників.

Важливою особливістю використання матеріальних ігрових засобів є їх

просторова обмеженість. Це значить, що будь-яка гра має бути обмеженою (або матеріально, або психологічно) певним простором, наприклад картою для настільної гри, екраном гаджета, кінотеатром, цирком, стадіоном, умовним місцем, визначеним самими дітьми для гри. У зазначеному контексті йдеться про використання матеріальних об'єктів, що виконують у межах гри певні функції.

Дослідження науковців показали, що діти старшого дошкільного віку часто використовують для ігор імпровізовані предмети з повсякденного життя, що виконують роль іграшками. Завдяки бурхливій фантазії та безмежній уяві діти дошкільного віку можуть перетворити будь-який предмет на іграшку, або перетворити одну іграшку в іншу і гратися нею, використовуючи нові можливостями предмету. Наприклад звичайна гілка бути шаблею, ложкою або виделкою, мітла може виконувати роль коня, на якому дитина буде стрибати, тощо.

Таким чином проведення ігрових занять із дітьми старшого дошкільного віку уможлиблює оволодіння ними соціально прийнятним способом виходу агресії та інших негативних станів, розвиває уяву і почуття внутрішнього контролю. Як процесуально зорієнтований підхід, гра зосереджується на безпосередньому переживанні дитиною ситуації «тут і тепер», що дозволяє змодельовувати ситуації реального життя та спланувати можливі варіанти поведінки за заданими правилами й умовами. Отже у межах гри дитина отримує змогу реагувати на власні емоції та розуміти емоції інших людей, оволодіває або відновлює адекватні форми соціальної взаємодії, підвищує власні адаптивні можливості. Гра дає змогу ліквідувати негативний вплив зовнішнього оточення або змінити ставлення дитини старшого шкільного віку до негативних чинників, що спричинили її агресивність чи агресивну поведінку.

Список використаних джерел:

1. Ашиток Н. В. Формування морально-ціннісних орієнтацій у дітей дошкільного віку на матеріалі дитячої літератури. *Людинознавчі студії*. 2017, Випуск 5/37. С. 4–11.
2. Бичковська Г. Агресивна дитина. Запобігання та обмеження проявів. *Психолог*. 2018. № 5/6. С. 32–34.
3. Голінська Т. Д. Арт-терапевтичні впливи на особистість дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016, №6. С. 16–19.
4. Драгун Я. Є., Косарева Г. В. Корекційно відновлювальна робота з дітьми дошкільного віку із сенсорною алалією. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*. 2019, С. 59-61.
5. Ікуніна З. Шляхи профілактики та корекції агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / Ін-т психології ім. 52 Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Срібна Хвиля, 2013. Т. 4: Психологія розвитку дошкільника, Вип. 9. С. 81–90.
6. Карпінська Т. С. Аналіз психологічних теорій дитячої агресивності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. Харків : ХНПУ, 2020. Вип. 35. С. 87–96.
7. Синицька О. М. Профілактика агресивності дітей старшого дошкільного віку методами арт-терапії. *Підготовка фахівців у контексті становлення Нової української школи: у 2-х ч. / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун*. Житомир, 2018. Ч. 1. С. 170–173.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОПІНГ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Ганна Меркулова, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: О. П. Грошовенко,

доцент кафедри педагогіки та освіти, кандидат педагогічних наук МДУ

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS IN WAR CONDITIONS

Hanna Merkulova, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розкрито зміст поняття стресу та копінг поведінки. Наведені найчастіші копінг стратегії студентської молоді в умовах війни.

Ключові слова: стрес, подолання стресу, копінг, копінг ресурс, копінг поведінка, копінг стратегія, молодь.

Abstract. The article reveals the concept of stress and coping behavior. The most common coping strategies of student youth in wartime conditions are presented.

Keywords: stress, stress management, coping behavior, coping strategy.

Сучасні реалії життя в умовах воєнного конфлікту значно впливають на психологічний стан різних верств населення, особливо студентської молоді. Війна є потужним стресогенним фактором, що викликає значні зміни в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Студентська молодь, як соціально активна та водночас вразлива група, опиняється перед низкою викликів, пов'язаних із фізичною та емоційною небезпекою, невизначеністю майбутнього, втратою соціальних зв'язків та нормального ритму життя.

Під час воєнного стану життя мільйонів людей піддається новим тривалим та інтенсивним стресовим впливам. Ці впливи можуть не лише погіршити функціональний стан особистості, але й призвести до зміни її статусу, зниження продуктивності, фрустрації та розвитку захворювань.

Стрес – це природна реакція організму на будь-які значні зміни чи події, які порушують його баланс. Стрес включає як психологічні, так і фізіологічні реакції, що допомагають організму адаптуватися до нових умов, проте тривала дія стресу може призвести до негативних наслідків.

Основні теорії стресу:

– Ганс Сельє вважав, що стрес викликає загальний адаптаційний синдром, який проходить три стадії: тривогу, резистентність і виснаження. Організм спочатку мобілізує ресурси, потім адаптується, а за умови тривалого впливу стресора виснажується [4, 5].

– Річард Лазарус визначає стрес як взаємодію між ситуацією і внутрішніми ресурсами людини. Важливо, як особистість оцінює ситуацію: як загрозу, виклик чи втрату. Саме така оцінка визначає, наскільки сильними будуть прояви стресу.

– Теорія стресу Джона Болбі (у контексті прив'язаності): надає ваги ролі емоційних зв'язків та прив'язаності в переживанні стресових подій, зокрема в умовах розлуки або втрати.

Фізіологічні прояви стресу включають: підвищення частоти серцевих скорочень, підвищення рівня кортизолу та адреналіну, порушення сну, апетиту, напруження м'язів. Психологічні прояви можуть включати: тривожність, роздратованість, емоційне виснаження, проблеми з концентрацією, відчуття страху, пригніченості. Стрес долають за допомогою копінг-поведінки, що включає когнітивні та поведінкові зусилля, які людина застосовує для подолання внутрішніх або зовнішніх стресорів, що викликають напругу або перевищують наявні ресурси [1].

Копінг-поведінка - це сукупність свідомих та несвідомих дій, що допомагають людині подолати стресову ситуацію та знизити її негативний вплив. Копінг-поведінка спрямована на адаптацію до нових умов та забезпечення психологічної рівноваги, відображає спосіб, за допомогою якого людина реагує на стресові фактори. У широкому сенсі, копінг - це будь-які зусилля людини, спрямовані на подолання вимог середовища, які здаються загрозливими або надмірними.

У теорії стресу та копінгу, розробленій Р. Лазарусом та С. Фолкман, копінг розглядається як процес управління як внутрішніми, так і зовнішніми вимогами, які перевищують адаптаційні ресурси людини [2,3].

Основні види копінг-стратегій:

1. Позитивний копінг: дії, що сприяють ефективному розв'язанню проблем або прийняттю ситуації. Сюди належать пошук підтримки, позитивне мислення, планування, активний пошук рішень.

2. Негативний копінг: стратегії, які мають тимчасовий ефект полегшення, але в довготривалій перспективі посилюють стрес. Наприклад, уникання, заперечення проблем, самоізоляція, шкідливі звички.

Також копінг-стратегії розподіляють на: емоційно-орієнтовані (спрямовані на управління емоціями): можуть включати техніки релаксації, медитацію, самозаспокоєння, щоб зменшити тривогу чи агресію; проблемно-орієнтовані (спрямовані на вирішення проблеми): людина зосереджується на конкретних діях, що допомагають змінити ситуацію. Наприклад, навчання, дослідження ситуації, складання плану дій.

В умовах війни копінг-поведінка студентської молоді набуває особливих рис. Психологічний тиск війни та постійне відчуття небезпеки потребують адаптації до екстремальних умов, що нерідко призводить до зміни способів подолання стресу. Зміна пріоритетів копінг-стратегій: в умовах війни емоційно-орієнтовані стратегії можуть бути частіше використані для тимчасового полегшення. Наприклад, прийоми самозаспокоєння чи спроби уникати новин про бойові дії.

Роль соціальної підтримки: потреба в підтримці стає більш гострою. Спілкування з близькими, пошук соціальних зв'язків допомагають студентам адаптуватися до психологічних викликів. Зміна в системі цінностей: на тлі воєнних подій молодь може частіше звертатися до екзистенційних питань,

переосмислюючи життєві пріоритети. Це може включати прагнення до саморозвитку, посилення духовних цінностей. Виникнення унікальних стратегій виживання: іноді в умовах війни розвиваються нові, адаптивні стратегії, такі як добровольча робота, участь у гуманітарній допомозі, що дає відчуття контролю і значущості.

Таким чином, воєнні умови стимулюють розвиток більш адаптивних і гнучких способів подолання стресу, допомагаючи студентам підтримувати психологічну стабільність у надзвичайних обставинах. При дослідженні психологічних особливостей копінг-поведінки студентської молоді в умовах війни важливо підібрати комплекс методів, які дозволяють отримати різнобічну та надійну інформацію про суб'єктивний досвід учасників, їхні стратегії подолання стресу, рівень емоційного стану та вплив соціальної підтримки.

Таблиця 1

Методологічні інструменти для вивчення копінг-поведінки молоді

Назва методу (групи методів)	Зміст методу дослідження
Опитувальник копінг-стратегій (CISS)	Опитувальник копінг-стратегій (CISS) – психодіагностичний інструмент, призначений для вимірювання особистісних стилів копінг-поведінки, тобто реакцій і стратегій, які люди використовують для подолання стресових ситуацій. Він був розроблений канадськими психологами Норманом Ендерсом і Джеймсом Паркером у 1990 році. Основна мета – визначити, які саме копінг-стратегії (адаптивні чи неадаптивні) застосовує людина у стресових ситуаціях.
Шкала сприйняття стресу (PSS-10):	Шкала сприйняття стресу (PSS-10) – це інструмент для вимірювання рівня суб'єктивного сприйняття стресу, розроблений у 1983 році психологами Шелдоном Коеном та його колегами. PSS-10 допомагає визначити, наскільки людина відчуває стрес у даний момент і як вона оцінює контроль над своїм життям, особливо під час важких обставин. Шкала охоплює когнітивну та емоційну складові сприйняття стресу, враховуючи індивідуальне відчуття неспокою, напруження та занепокоєння через конкретні життєві ситуації.
Шкала тривоги та депресії (HADS)	Шкала тривоги та депресії (HADS) — це інструмент, розроблений для оцінки рівнів тривожності та депресії у медичних та немедичних умовах. HADS було створено у 1983 році Енн Зігмонд та Річардом Снайтом для використання в клінічних умовах, але згодом її успішно адаптували для досліджень у різних сферах, включаючи оцінку психоемоційного стану студентів. HADS дозволяє швидко й ефективно виявляти емоційні розлади, що можуть виникати у людей, які опинилися в стресових ситуаціях, як-от під час війни.

Опитувальник адаптивності (MSPSS)	Опитувальник адаптивності (MSPSS) - це психодіагностичний інструмент, розроблений для оцінки рівня соціальної підтримки, яку відчуває людина з боку свого соціального оточення. MSPSS особливо корисний для дослідження адаптаційних можливостей студентів у кризових умовах, таких як війна, оскільки саме соціальна підтримка є одним із ключових ресурсів для подолання стресу та тривоги.
Опитувальник сенсу життя (MLQ)	Опитувальник сенсу життя (MLQ) - це психодіагностичний інструмент, розроблений Майклом Стегером для вимірювання особистого сприйняття сенсу життя та його пошуку. Опитувальник MLQ дозволяє вивчати, наскільки сильно респондент відчуває сенс життя у своєму існуванні, а також наскільки активно він прагне його знайти, що є важливим показником особистісної зрілості та психологічного добробуту.
Методика дослідження рівня соціальної фрустрованості (В. Бойко)	Методика дослідження рівня соціальної фрустрованості В. Бойко спрямована на оцінку рівня соціальної фрустрованості, тобто невдоволення особистості через неспроможність реалізувати свої потреби та інтереси в соціальному середовищі. Цей інструмент допомагає визначити, наскільки сильно зовнішні обставини заважають людині досягати своїх цілей, що може мати значний вплив на її психологічний стан та адаптивні здібності.

Копінг-поведінка молоді в умовах війни набуває особливих рис: адаптація до стресу може мати як конструктивні, так і деструктивні прояви. Багато студентів використовують позитивні стратегії, такі як звернення по соціальну підтримку, творчість, волонтерська діяльність і саморозвиток, що дозволяє їм відчувати себе частиною спільноти та зберігати внутрішню стабільність. Однак деякі молоді люди під тиском обирають менш ефективні способи, наприклад, уникання чи ізоляцію, які лише поглиблюють емоційний дискомфорт.

Таблиця 2

Найпоширеніші копінг поведінки

Критерій	Копінг поведінка	К-ть респондентів, у %
Когнітивний	Зосереджуюсь на проблемі та думаю, як її можна вирішити.	8,40%
	Думаю про те, що для мене найважливіше.	8,09%
	Обмірковую те, що сталося, і вчуся на своїх помилках.	7,99%

	Контролюю ситуацію.	7,32%
	Спілкуюсь із тим, чия пораду особливо ціную.	7,32%
	Вирішую, що тепер найважливіше робити.	7,99%
Мотиваційний	Краще розподіляю свій час.	7,42%
	Роблю те, що вважаю найкращим у цій ситуації.	9,15%
	Негайно вживаю заходів для виправлення ситуації.	7,47%
	Стараюся вникнути в ситуацію.	7,94%
	Застосовую додаткові зусилля, щоб усе зробити.	7,47%
Вчинковий	Балую себе улюбленою їжею.	8,70%
	Проводжу час із дорогою людиною.	8,52%
	Йду на прогулянку.	7,74%
	Відчуваю роздратування.	7,98%
	Дивлюся фільм.	7,92%

Важливу роль у стратегіях подолання стресу відіграє також соціально-емоційна підтримка, яку студенти отримують від родини, друзів і академічного середовища. Взаємодія з людьми, що здатні зрозуміти та підтримати, надає можливість молоді поділитися власними переживаннями та зберегти психологічну стійкість. Аналіз копінг-стратегій у студентській молоді в умовах війни дозволяє виявити найефективніші підходи до адаптації, що сприятиме кращому розумінню психологічної поведінки та допоможе формувати рекомендації для підтримки психічного здоров'я молоді в екстремальних ситуаціях.

Роль родини: Близькі люди часто є джерелом емоційної підтримки, особливо коли студенти живуть разом із родиною або підтримують зв'язок на відстані. Розділення спільного досвіду з друзями, які знаходяться у подібній ситуації, допомагає відчувати єдність і знижує тривожність. Викладачі, однокурсники та співробітники освітніх закладів можуть забезпечити підтримку через організацію групових обговорень, консультацій, надаючи студентам можливість ділитися своїм досвідом і отримувати емоційну підтримку.

Війна також викликає у студентської молоді специфічні психологічні реакції, які залежать від особистісних характеристик та соціальних факторів. Дослідження показують, що жінки частіше використовують емоційно-орієнтовані копінг-стратегії, такі як пошук підтримки, тоді як чоловіки можуть частіше схилитися до проблемно-орієнтованих стратегій або уникнення.

Молодші студенти можуть мати менше досвіду з подолання стресу і більше

схильні до емоційних реакцій. Старші студенти, як правило, використовують більш складні та конструктивні копінг-стратегії.

Студенти з підтримкою родини та фінансовою стабільністю зазвичай менше відчувають гострі стресові реакції порівняно з тими, хто переживає економічні труднощі або відсутність підтримки.

Також мають вплив індивідуальні особливості. Наприклад, холерики і меланхоліки можуть сильніше реагувати на стресові ситуації, ніж флегматики та сангвініки, і частіше використовують емоційно-орієнтовані копінг-стратегії.

Студенти з високою тривожністю схильні уникати конфронтаційних ситуацій та проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, натомість вибираючи уникнення або звернення до соціальної підтримки. Студенти з високою емоційною стійкістю зазвичай використовують більше адаптивних копінг-стратегій, таких як позитивне переосмислення ситуації, зосередження на вирішенні проблем та самозаспокоєння.

Адаптація до умов війни передбачає формування стійких копінг-стратегій, які допомагають зберігати внутрішню рівновагу та функціонувати в умовах стресу:

- прийняття та пристосування: деякі студенти адаптуються до умов війни, приймаючи ситуацію як частину реальності, що допомагає знижувати стрес;
- зміна перспективи та самооцінки: війна стимулює молодь переоцінювати життєві пріоритети, шукати сенс навіть у важких обставинах;
- пошук нових ресурсів та можливостей: студенти прагнуть знаходити нові методи адаптації, наприклад, волонтерство або дистанційне навчання, щоб відчувати свою значущість та корисність.

Отже, війна має потужний вплив на психоемоційний стан студентів, змушуючи їх адаптуватися до нових обставин і шукати способи збереження психологічної стійкості. Однією з основних тенденцій стало переважання позитивних копінг-стратегій, таких як соціальна підтримка, творчість та саморозвиток, які сприяють зменшенню рівня стресу і дають змогу молоді пережити кризу, зберігаючи оптимізм і віру в майбутнє.

Вивчення копінг-стратегій студентської молоді в умовах війни має значний науковий та соціальний сенс. Дослідження цієї сфери дозволяє краще зрозуміти, як сформуванню ефективну систему психологічної підтримки, що допоможе молодим людям адаптуватися до умов невизначеності й кризи, зміцнюючи їхню психологічну стійкість і підвищуючи здатність справлятися з майбутніми життєвими труднощами.

Список використаних джерел:

1. Волженцева І. Динаміка стану тривожності студентів у навчальному процесі. *Педагогічний процес: теорія і практика: Зб. наукових праць / інститут педагогіки і психології професійної світи АПН України*. Київ. П/п ЕКМО, 2004. Вип. 2. С. 319-329.
2. Lazarus R.S. Fifty years of research and theory of R.S. Lazarus. *An analyses of historical and perennial issues*. New York, 1998.
3. Корсун С., Ткачук Т. Психологія діяльності працівників податкової міліції: монографія. К.: Центр учбової літератури, 2013. 194 с.
4. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх

справ, 2015. 324 с.

5. Загальна психологія: навч. Посібник. О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. Київ: А.Г.Н., 2002.

ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА ЩОДО КОРЕКЦІЇ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Валентина Мосійчук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: О.П.Грошовенко, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти МДУ

THE CONTENT OF THE SCHOOL PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY ON CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Valentina Mosiychuk, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розкрито зміст діяльності практичного психолога у закладі освіти, що спрямовується на корекцію агресивної поведінки молодших школярів. Дано характеристику методів та методик агресивної поведінки дітей.

Ключові слова: агресія, агресивність, молодший шкільний вік, психологічна корекція, практичний психолог

Abstract. The article reveals the content of the practical psychologist's activity in an educational institution aimed at correcting the aggressive behaviour of junior schoolchildren. The description of methods and techniques of aggressive behaviour of children is given.

Keywords: aggression, aggressiveness, primary school age, psychological correction, practical psychologist

Агресивна поведінка у молодших школярів – поширене явище, яке суттєво впливає на освітній процес та емоційний стан учнів, спричиняючи труднощі у соціальних взаєминах і негативно впливаючи на успішність дитини в навчанні. Важливу роль у подоланні та корекції агресивної поведінки школярів відіграє практичний психолог закладу загальної середньої освіти, діяльність якого спрямована на розвиток емоційної стійкості, формування навичок самоконтролю та соціально прийнятної поведінки у дітей.

Діяльність практичного психолога підпорядковується таким завданням:

- діагностика рівня агресивності, визначення типу агресивної поведінки (прямої чи непрямої), особистих і соціальних причин агресії;
- індивідуальна та групова корекційна робота, спрямована на зменшення частоти агресивних проявів і розвиток позитивних моделей поведінки;
- навчання дітей самоконтролю, конструктивного вирішення конфліктів,

а також соціально прийнятної манери реагування на стресові ситуації.

У своїй роботі практичний психолог застосовує різноманітні методи та техніки, які відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Методи та техніки роботи з молодшими школярами з агресивною поведінкою

Назва методу (групи методів)	Зміст роботи практичного психолога
Психодіагностичні методи	Визначення особистісних особливостей учня, рівня його агресивності й факторів, що впливають на її формування: опитувальники для визначення рівня агресії, методика «Квітка самооцінки», проектні тести, що дозволяють розкрити емоційні проблеми дитини, її приховані переживання тощо).
Індивідуальна робота з дитиною	Терапія емоційного розвантаження здійснюється за допомогою малювання, ліплення, роботи з піском, що допомагає дитині виражати свої почуття у безпечному середовищі; рефлексивні техніки спрямовані на усвідомлення емоційних реакцій і поведінки, розвиток здатності до самоаналізу; когнітивно-поведінкові методи допомагають дитині розпізнавати та контролювати імпульсивні реакції, надають інструменти для заміни агресивних моделей поведінки на більш адаптивні.
Групові форми роботи	Психолог організовує тренінги соціальних навичок, інтерактивні ігри та вправи, що допомагають дітям навчитися вирішувати конфлікти, будувати позитивні взаємини з однолітками. Одним із дієвих інструментів є рольові ігри, де діти моделюють ситуації, що сприяють розвитку емпатії, навчання співпраці та конструктивного спілкування.
Робота з батьками та вчителями	Психологічна робота з батьками та педагогами спрямована на формування розуміння потреб і проблем дитини, які можуть бути прихованими при-чинами агресії. Важливим аспектом є навчання батьків та вчителів ефективним методам спілкування з дитиною, підтримки емоційної рівноваги, методам заохочення самоконтролю та адаптивної поведінки.
Профілактика агресивної поведінки в молодшому шкільному віці	Профілактична діяльність передбачає створення сприятливого мікроклімату в класі та формування позитивних емоційних зв'язків між дітьми. У профілактиці психолог може застосовувати техніки релаксації, вправи на розвиток емоційного інтелекту, просоціальні активності. Систематична робота з формування моральних цінностей, розвитку в молодших школярів емпатії та навичок спільної діяльності допомагає запобігати агресивним проявам у молодших школярів.

Сьогодні шкільні психологи використовують різні способи усунення емоційно-особистісних розладів у учнів початкової школи (ігротерапія, казкотерапія, арт-терапія, ізотерапія тощо). Зазначені методики мають достатньо хороші наслідки, використовуються досить успішно, однак за умови, що такі методи підібрано із урахуванням особливостей дитини [5].

У певних умовах молодший школяр здатний навчитися свідомо організовувати власну поведінку, орієнтуючись на поставлені цілі та власні наміри. Важливим чинником у розвитку навичок довільної поведінки виступає роль дорослого, який допомагає дитині зрозуміти значення власних прагнень, спрямовує їх у конструктивне русло, забезпечує необхідні інструменти для досягнення цілей. Завдяки такій підтримці дитина поступово оволодіває навичками самостійного визначення цілей, дотримання їх у процесі діяльності, управління власними емоціями та ухвалення рішень без зовнішнього контролю [2].

Для корекції емоційних порушень у молодших школярів психологи-практики використовують кілька наукових підходів, серед виокремлюються два основні, а саме:

– психодинамічний підхід, що фокусується на допомозі дитині у вирішенні внутрішніх конфліктів, які обмежують її соціальну адаптацію. Метою психокорекції в межах цього підходу є усунення зовнішніх перешкод, що заважають вирішенню таких внутрішніх суперечностей. До ефективних методів цього підходу належать арт-терапія, терапевтичні ігри, сімейна психокорекція та психоаналіз, які допомагають дитині відновити емоційний баланс і налагодити взаємини з оточенням;

– поведінковий підхід, що спрямовується на контроль соціального середовища дитини та вплив на механізми неадаптивної поведінки. Завдяки практичності, чіткості концепції та націленості на зміну зовнішніх проявів, поведінкова терапія дозволяє отримати позитивні результати в корекції поведінки дитини.

Корекційні заняття в рамках другого підходу сприяють засвоєнню нових реакцій і розвитку адаптивної поведінки. Отримані навички закріплюються через серію поведінкових тренінгів і психорегулюючих вправ, що дозволяє школярам краще контролювати свої емоції та відповідати на різні ситуації більш адекватно.

Психокорекція поведінки у дітей молодшого шкільного віку являє собою систему психологічної роботи, орієнтованої на зниження загального дискомфорту, підвищення енергійності та самостійності, усунення вторинних реакцій дитини, пов'язаних із емоційними порушеннями, такими як тривога, агресія, дратівливість та ворожість. Зазначений вище процес націлений на закріплення в дитини адаптивних форм поведінки, допомагаючи учням краще адаптуватися в соціумі. Тому методи корекції тісно пов'язані з рівнем виховання дитини, її психічним та інтелектуальним розвитком, а також з умовами її життя та середовищем. У кінцевому результаті ці корекційні техніки мають безпосередній зв'язок з виховними прийомами. Наприклад, переконання, покарання та заохочення одночасно виступають і методами психокорекції, і виховання [1].

Сьогодні існує велика кількість методів і напрямків для корекції поведінкових порушень. У комплексі корекційних заходів виділяються лікувально-педагогічні, оздоровчі, психогігієнічні та корекційні методи, а також застосування психофармакології та психотерапії. При цьому враховується характер психічної патології, медико-біологічні особливості дитини, рівень її соціальної адаптації, структура і форма негативної поведінки, а також взаємозв'язок соціально-психологічних та біологічних факторів.

Ефективність усунення таких поведінкових порушень можлива лише за умов розуміння та активної участі обох батьків, а також спільної роботи різних фахівців. Корекція поведінки передбачає врахування унікальності дитини та застосування індивідуального підходу. Такий підхід спрямований на виявлення причин деструктивної поведінки у кожному конкретному випадку з використанням відповідних методів корекції. Індивідуальна підтримка учня в класі – це особлива форма роботи, що здійснюється як через безпосередню взаємодію з дитиною, так і опосередковано, через роботу з її сім'єю та класом. Ця підтримка спрямована на вирішення вікових завдань соціалізації та особистісних проблем дитини [4].

Методи взаємодії з учнями для корекції агресивної поведінки можна поділити на специфічні та неспецифічні. До специфічних методів належать релаксаційні тренінги та ігрові вправи, які застосовують як на уроках, так і під час корекційних занять. Такі методи часто включають «подорож» у фантазію, що сприяє зниженню внутрішньої напруги та гіперактивності, зменшуючи ворожі дії. Ігрові вправи також входять до цієї групи, оскільки вони допомагають закріпити потрібні навички через повторне відтворення цільових дій у грі, що є ефективним для подальшого розвитку адаптивних реакцій.

Методи взаємодії з школярем для корекції агресивної поведінки класифікують як специфічні та неспецифічні методи. До першої групи методів можна віднести релаксаційний тренінг та ігрові вправи, які використовують на уроці, а також у позаурочний час у ході корекційного заняття. Даний метод передбачає «подорож» у фантазії та застосовується з метою зменшення посилення ворожих дій, таких, наприклад, як внутрішня напруга та гіперактивність. Крім того, до цієї групи можна віднести і ігрові вправи. Цей метод полягає у повторному відтворенні досліджуваної дії в ігровій формі для його закріплення [3].

Психогімнастика є методом, що допомагає молодшому школяреві самовиразитися і встановлювати контакти, стимулюючи розвиток соціальних та перцептивних навичок через увагу до «мови тіла» та просторово-часових аспектів комунікації. Завданням цього підходу є дослідження себе, саморозвиток і досягнення різних цілей психокорекції в групі, таких як встановлення взаємозв'язку, отримання зворотного зв'язку, а також зняття напруги. Як стверджують науковці, у психогімнастиці використовується комплекс спеціальних вправ, що сприяє формуванню пізнавальної та емоційної сфер особистості дитини. Комплекс таких вправ належить до групи невербальної колективної психотерапії, в межах якої взаємодія ґрунтується на моторній виразності, міміці та пантоміміці. Дитина починає усвідомлювати зв'язок між

своїми емоціями, думками та діями, вчиться їх контролювати. Основна мета застосування зазначених вище вправ полягає в подоланні комунікативних бар'єрів, розвитку емпатії, усвідомленні власних емоцій, а також у зниженні внутрішньої напруги. Поєднання міміки, жестів і пантоміми сприяє вираженню емоцій та почуттів без слів [3].

Музикотерапія також є дієвим методом психологічної корекції. Вона передбачає використання музичних інструментів та композицій. Музикотерапію активно застосовують у всьому світі як для профілактики, так і для корекції різних психоемоційних порушень, зокрема емоційної нестабільності. Основним механізмом впливу у межах використання музикотерапії є катарсис або емоційна розрядка, яка сприяє корекції емоційних розладів у людей різних вікових груп, підвищенню соціальної активності та засвоєнню нових способів вираження почуттів.

Музикотерапія базується на ретельному виборі мелодій, що позитивно впливають на психіку та загальний емоційний стан дітей молодшого шкільного віку. Метод спрямований на зняття напруги, підвищення емоційного тону, гармонізацію особистості дитини, а також розвиток здатності концентрувати увагу й покращення настрою. Веселі та динамічні композиції піднімають настрій та активізують інтерес дітей, тоді як танцювальні мелодії підходять для коротких фізкультурхвилинок, знижуючи втому під час навчальних занять із великим розумовим навантаженням. Для дітей, які відчують тривожність або небезпеку, буде корисним спокійне прослуховування тихої музики, яка сприяє розслабленню та емоційному комфорту [6].

Музикотерапія як метод психотерапії, спрямована на підтримку та співпрацю з дитиною, а також на інтеграцію різних видів художньої діяльності, роблячи процес емоційної корекції творчим. Завдяки своїй універсальності, цей метод може застосовуватись не лише в музичних заняттях, а й у різних видах активностей. Існує два види музикотерапії: рецептивна та активна. Рецептивна передбачає просте слухання музики, тоді як активна включає такі форми, як танці або інші рухові вправи під музику. Цей метод має корекційний напрям і може використовуватись комплексно, поєднуючи рецептивну та активну форми при роботі з дітьми молодшого віку.

Широкий спектр позитивних ефектів має застосування арт-терапії у процесі корекції агресивної поведінки молодших школярів, що робить її важливим інструментом для розвитку та корекції емоційного стану дитини. Основними перевагами арт-терапії науковці називають такі:

1. Полегшення процесу терапії. Арт-терапія дозволяє дитині виражати приховані конфлікти та емоційні переживання за допомогою візуальних образів, що нерідко виявляється більш простим і доступним, ніж вербальне спілкування. Такі невербальні засоби комунікації значно зменшують вплив свідомих обмежень та дозволяють уникати цензури, що полегшує процес самовираження.

2. Забезпечення соціально-прийняттого виходу для негативних емоцій. Завдяки арт-терапії діти молодшого шкільного віку можуть вивільнити ворожі, агресивні та інші негативні почуття через малювання, ліплення чи створення інших арт-продуктів. Така творча робота допомагає перетворити

внутрішні конфлікти у соціально прийнятну форму, сприяючи катарсису, коли дитина знаходить полегшення через емоційне визнання та оцінку свого твору.

3. Отримання матеріалу для діагностики та аналізу. Образи, створені дітьми під час занять арт-терапією, слугують джерелом інформації для психолога, надаючи можливість краще розуміти внутрішній світ молодшого школяра та робити висновки про її психоемоційний стан, а також особистісні особливості.

4. Покращення взаємостосунків між дитиною і психологом. Арт-терапія уможлиблює дружню атмосферу, наповнену спільною творчістю, що розвиває емпатію дітей та взаємне прийняття дітьми одне одного. Цей процес особливо важливий для сором'язливих або замкнених дітей, які мають труднощі у взаємодії з іншими, адже творчість знижує бар'єри у комунікації.

5. Фокусування на почуттях і емоціях. Заняття мистецтвом сприяють розвитку чутливості до власних відчуттів і переживань. Через експерименти з кольорами, формами та текстурами у дітей зростає здатність до самоусвідомлення, що є важливим для подальшого регулювання своїх емоційних станів.

6. Розвиток творчих здібностей та зміцнення самооцінки. У процесі арт-терапії учень початкової школи відкриває свої приховані таланти, що викликає почуття задоволення та сприяє підвищенню її самооцінки. Соціальне визнання цінності створеного продукту надає дитині позитивне уявлення про себе, підвищуючи впевненість у власних силах.

7. Формування саморегуляції та здатності до довільної поведінки. Художня діяльність вимагає від дитини не лише творчого натхнення, але й організації, зокрема планування та контролю своїх дій для досягнення кінцевої мети. Це сприяє розвитку навичок саморегуляції, які є важливими для адаптації у соціальному середовищі.

Таким чином, арт-терапія є багатограничним методом, що не лише полегшує терапію, але й сприяє всебічному розвитку дитини, формуючи важливі соціальні, емоційні та когнітивні навички.

Метод ігротерапії займає особливе місце у психологічній корекції дітей молодшого шкільного віку. У міжнародній психологічній практиці цей підхід вважається одним з найбільш ефективних способів корекційної роботи. Ігрова терапія забезпечує значні результати в роботі з учнями початкової школи, які мають різні діагностичні категорії, за винятком аутизму та шизофренії. Цей метод сприяє поліпшенню емоційного стану дітей молодшого шкільного віку, допомагаючи їм удосконалити «Я-концепцію», зменшити відчуття страху, тривоги та стресу, а також коригувати агресивну поведінку. Головною метою ігрових вправ є навчити дітей прийнятним чином виражати свої почуття, емоції та переживання [7].

Гра виконує комплекс важливих функцій:

- діагностичну;
- навчальну;
- терапевтичну.

Зміст зазначених функцій відображено в таблиці 2.

Функції гри як методу психологічної корекції

Назва функції	Сутність функції
Діагностична	Суть полягає в можливості спостерігати під час гри характерні риси особистості дітей, а також їх способи взаємодії з оточуючими і предметами. У процесі гри дитина відкриває свої емоції і відтворює свої минулі відчуття, що створює незаперечний зв'язок. Діти висловлюють свої переживання в більш вільній формі, ніж у звичайному спілкуванні.
Терапевтична	Включає емоційне та моторне самовираження, реагування на страхи і фантазії, а також можливість створити власний досвід. Для молодших школярів важливіше не стільки результат гри, скільки сам процес. Під час гри діти мають можливість переосмислити давні переживання і виразити їх у нових, незвичних формах поведінки.
Навчальна (виховна)	Також метою гри є розширення кола спілкування та життєвого досвіду, що сприяє поліпшенню взаємин з оточуючими і покращує процес соціалізації.

Гра вважається природною формою життєдіяльності дітей і є важливим елементом їхнього розвитку. Вона відображає конкретні дії, що формуються в дитинстві, і супроводжують людину протягом усього життя. Під час гри діти отримують можливість контролювати ситуацію, навіть якщо реальність може бути зовсім інша. Ігрова діяльність є унікальним способом дослідити навколишній світ, виявити свої можливості та виразити свої почуття. Крім того, гра є спробою дитини набути безцінного життєвого досвіду та створити свій унікальний світ, відмінний від інших.

Таким чином, гра без зовнішнього контролю з боку дорослих надає дитині величезну свободу самовираження, свободу дій і дослідження своїх почуттів і переживань. Вона також дозволяє зняти емоційне напруження і впоратися з фрустрацією. У процесі гри молодші школярі активно взаємодіють з навколишнім середовищем, що сприяє розвитку їхніх вольових, інтелектуальних і моральних якостей.

Отже, роль практичного психолога в перебігу корекції агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливою для створення здорового освітнього середовища у закладі освіти. Діяльність психолога охоплює як індивідуальні, так і групові методи роботи з дитиною, спрямовані на зниження рівня агресивності, розвиток соціальних навичок і формування позитивної поведінки. Взаємодія з батьками та педагогами є невід'ємною складовою успішної корекційної роботи, що підсилює вплив психологічних методів і створює базу для емоційного зростання дитини в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Бальбуза О.М. Вплив воєнних подій на психологічний стан дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи: матеріали IV Всеукраїнської науково-практ. конф. (20 травня 2022 р.); за заг. ред. В.В. Ягоднікової*. Одеса: видавець Букаєв В.В., 2022. С. 166-168.
2. Кулганов В.А. Корекція агресивної поведінки дітей. *Дошкільна педагогіка*. 2015. №7. С.56 - 59.
3. Лящук Л. К. Програма курсу корекційних занять зі зниження агресії у дітей. *Психолог*, 2018, № 30/32. С. 24-28
4. Наконечна О.В., Капітан О.Г. Соціально-педагогічна профілактика агресивності дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25). Ч. 2. С. 144-147.
5. Петечел О.Ю. Теоретичний аналіз проблеми агресії. *Актуальні проблеми вдосконалення чинного законодавства України*. 2017. С. 88-102.
6. Серєда І. Г. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2019, № 10. 63-66.
7. Соколова Г.Б. Психокорекція емоційних порушень у дітей з особливими потребами засобами ігротерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2015. Вип. 30. С. 313-318.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З РОЗВИТКУ НАВИЧОК НАДАННЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТЯНАМ

*Анжеліка Назаренко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»
Науковий керівник: С.В. Крученко, старший викладач
кафедри практичної психології МДУ*

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE TRAINING PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS IN PROVIDING PSYCHOSOCIAL SUPPORT TO EDUCATORS

Anzhelika Nazarenko, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті проведено теоретично-методологічне обґрунтування розробки тренінгової програми з розвитку навичок надання психосоціальної підтримки освітянам в умовах війни. Математично доведена ефективність такого методу роботи для заявленої мети.

Ключові слова: психосоціальна підтримка, освітяни, воєнний стан.

Abstract. The article presents a theoretical and methodological substantiation for the development of a training program aimed at enhancing psychosocial support skills among educators under wartime conditions. The mathematical analysis confirms the effectiveness of this approach for the stated objective.

Keywords: psychosocial support, educators, wartime conditions.

У сучасних умовах, коли освітяни стикаються з численними стресовими факторами, важливість надання психосоціальної підтримки стає дедалі актуальнішою [1]. Теоретико-методологічні засади розробки тренінгової програми з розвитку навичок надання такої підтримки є важливим етапом у формуванні ефективних стратегій підтримки педагогічних працівників [2]. Аналіз сучасних досліджень у цій сфері [5], а також результати наших власних психодіагностичних опитувань дозволив виокремити основні принципи та методи [4], які мають бути використані для створення програми, що відповідає потребам освітян і сприяє їхньому професійному та емоційному благополуччю.

Передусім, для розробки концепції ефективної тренінгової програми ми провели комплексний аналіз потенційних запитів педагогів в темі надання психосоціальної підтримки. Ми проаналізували звіт Фонду демократичних ініціатив ім. Ілька Кучеріва, спільно з ГО «Смартосвіта», які провели комплексне опитування вчителів 5-6 класів щодо особливостей впровадження реформи НУШ [3].

Ми ретельно проаналізували результати власного емпіричного дослідження особистісних характеристик освітян в контексті надання психосоціальної підтримки. Так, за його результатами було встановлено, що загальний рівень соціально-психологічної адаптації учасників знаходиться в межах норми. Більшість освітян мають високий рівень адаптивності, однак виявлені труднощі можуть бути пов'язані з емоційним дискомфортом і тенденціями до уникнення проблемних ситуацій. Понад 54,2% учасниць продемонстрували середній та вищий рівень стресостійкості, тоді як 33,4% вчительок мають низький або нижчий за середній рівень, що вказує на потребу в додатковій психологічній підтримці для цієї групи.

Діагностика функціонального стану освітян показала, що в більшості фіксується стабільний стан. Однак 33,3% учасників продемонстрували результати вказуючи на несприятливий стан, що потребує уваги. Хоча половина учасників має нормальний рівень настрою, у 29,2% вчительок відзначаємо знижений настрій, що може свідчити про емоційне виснаження. Реактивна тривожність учасників виявилась дещо вищою за особистісну, що свідчить про підвищений рівень тривожності у відповідь на стресові ситуації, які можуть виникати в професійній діяльності. За результатами опитування та аналізу психологічного стану вчителів ми виокремили кілька ключових напрямків потенційної роботи психолога:

Таблиця 1

Аналіз результатів психологічного стану вчителів та їх потреб

Виявлені психологічні проблеми	Релевантні результати опитування	Обґрунтування потреби в тренінговій роботі
Емоційне вигорання та стрес	78% опитаних вчителів відзначили зростання тривоги, страху, суму або гніву порівняно з періодом до війни.	Ці показники підкреслюють важливість розробки тренінгів з управління стресом, розвитку емоційної стійкості і мотивації.

Робота з увагою та пам'яттю	18% вчителів повідомили про складність запам'ятовування нової інформації, 13% - про труднощі з пригадуванням старої.	Це вказує на потребу тренінгів для поліпшення когнітивної функції та технік розвитку уваги.
Конфліктні ситуації в класі	23% вчителів вразливі до критики з боку інших, що може посилювати конфлікти з учнями.	Тренінги з управління конфліктами, покращення комунікаційних навичок та розвиток стійкості до критики можуть бути корисними.
Підвищення кваліфікації з психологічної допомоги	69,5% вчителів висловили запит на підвищення кваліфікації з надання першої психологічної допомоги собі та учням.	Особливо запит на такі тренінги виявляють вчителі, які викладають у східних регіонах та молоді спеціалісти.
Нестача психологічної підтримки	16% вчителів не отримують достатньої психологічної підтримки для роботи з учнями, особливо у сільських школах.	Необхідно створити тренінги для самопідтримки і розвитку навичок допомоги іншим в умовах відсутності професійної психологічної допомоги.

Відтак, проаналізувавши таблицю 1 можемо зробити висновок про важливість та існуючу необхідність проведення психологічного тренінгу, який би був направлений на виявлені психологічні запити вчителів. Якщо поєднати актуальні запити освітян та звузити їх до теми «психосоціальної підтримки», котра за визначення розуміється як комплексна психосоціальна робота, яка спрямована на відновлення втраченої психосоціальної рівноваги шляхом пошуку ресурсів особистості та соціального оточення для подолання складних життєвих ситуацій, то можемо виділити такі напрямки для розробки тренінгової програми в рамках нашого дослідження:

- Управління стресом і розвиток емоційної стійкості,
- розвиток навичок релаксації в стресових умовах,
- робота з тривожністю
- емоційне вигорання.

Тренінгова програма з розвитку навичок надання психосоціальної підтримки освітянам складалась з циклу занять, розрахованого на 14 зустрічей (65 год). Кількість учасників – 12 осіб. Тривалість заняття – 2-2,5 години. Режим проведення занять: 1-2 рази на тиждень. Період проведення тренінгової роботи: протягом травня - жовтня 2024 року. Загалом в дослідженні взяло участь 24 вчительки, які були поділені випадковим чином на експериментальну (ЕГ) та контрольну групи (КГ), по 12 осіб у кожній групі. Формат проведення тренінгів – онлайн із використанням допоміжного програмного забезпечення (Zoom та Google Meetings).

Наша тренінгові програма складалась з кількох змістових блоків, які

відповідали актуальним запитам вчителів та результатам нашого опитування.

Відтак, першим був блок по роботі з рівнем адаптації та вміння індивіда адаптуватись до стресу, другий блок – спрямований на роботу з тривожністю, третій – на роботу з емоційним вигоранням та його попередженням, а четвертий – на здатність до релаксації.

Окрім 4 змістових тематичних блоків, ми також розробили 2 додаткових заняття: вступне та завершальне, цілями яких були відповідно згуртування колективу, налаштування на роботу та підбиття підсумків щодо проведеної роботи, налаштування на подальшу успішну професійну самореалізацію.

Перший змістовий блок присвячений підвищенню рівня адаптації працівників. Безпосередніми цілями занять були наступні: ознайомити працівників з поняттями «стрес», «стресостійкість»; мотивувати учасників на пізнання власного емоційного стану; формувати в групі атмосферу взаємної підтримки і довіри; ознайомити працівників з причинами стресу, способами управління стресами; розвивати емоційну чуйність і емоційну стійкість у працівників; ознайомити працівників з поняттям «професійний стрес»; мотивувати учасників на пізнання власного емоційного стану; познайомити з ефективними способами зняття внутрішньої напруги, прийомами саморегуляції.

Другий тематичний блок тренінгової програми був спрямований на подолання тривожності працівників. Його цілями були наступні: сформувати уявлення про тривожність як емоційний стан та розвивати вміння її контролювати; розвиток здатності знижувати рівень тривожності в стресових ситуаціях; удосконалення навичок психоемоційної саморегуляції; розвиток здатності розпізнавати та контролювати тривожні думки; зниження рівня тривожності через практики релаксації та усвідомленості.

Третій тематичний блок був спрямований на подолання емоційного вигорання працівників та досягнення наступних проміжних цілей: ознайомити учасників із поняттям емоційного вигорання, його причинами, стадіями та наслідками; удосконалення вміння відновлювати емоційний ресурс та запобігати накопиченню стресу; розвиток стратегії подолання емоційного виснаження, включаючи практики релаксації, усвідомленості та емоційного самоконтролю; зміцнення навичок підтримання емоційного балансу в професійній діяльності та повсякденному житті.

І нарешті четвертий тематичний блок був направлений на підвищення здатності працівників до релаксації як способу подолання стресу. На цьому етапі роботи цілі були наступні:

- навчити працівників навикам психологічної саморегуляції з використанням релаксаційної, медитативної та дихальної техніки, а також навичкам аутотренінгу;

- розвивати у працівників стійку мотивацію до самовдосконалення, поглиблення професійної самосвідомості.

Перевірка ефективності розробленої тренінгової програми відбувалась за допомогою Т-критерію Стюдента шляхом порівняння даних експериментальної групи з контрольною (табл. 2).

Таблиця 2

Середні значення рівнів розвитку окремих характеристик особистості освітян в контексті надання психосоціальної підтримки у контрольній та експериментальній групі до та після проведення тренінгової роботи

Показники	Середні значення				Норма відповідно до ключів методики
	ЕГ після	ЕГ до	КГ після	КГ до	
Адаптивність	137,7	117,7	120	118	68-170 – діапазон норми
Стресостійкість	26,7	22	22	21	Низький (0-15); Нижчий за середній (16-20); Середній (21-25); Вищий за середній (26-30); Високий (31-40)
Самопочуття	4,6	3,9	3,8	3,7	5,0 - 5,5 (нормальний стан) > 5,5 (сприятливий стан) < 4,0 (несприятливий стан)
Активність	5	4,1	4,2	4	норма – 31-45
Настрій	5,3	4,9	4,3	4,4	
Реактивна тривожність	32	37	35	36	
Особистісна тривожність	31	36	33	35	

Аналіз показників свідчить про позитивний вплив тренінгової програми на адаптивність, стресостійкість, самопочуття, активність, настрій, реактивну та особистісну тривожність. У експериментальній групі спостерігається зростання адаптивності з 117,7 до 137,7, що перевищує показники контрольної групи, де значення залишаються стабільними (120 до та 118 після). Показники стресостійкості у ЕГ також покращуються з 22 до 26,7, у той час як у КГ залишаються на рівні 22 до і 21 після. Це свідчить про те, що учасники тренінгу стали більш здатними адаптуватися до стресових умов, що є особливо важливим в контексті викликів, з якими стикаються освітяни в умовах війни.

Що стосується самопочуття, то в ЕГ середнє значення зростає з 3,9 до 4,6, наближаючи його до нормального стану (5,0-5,5), у КГ ж показники залишаються нижчими (3,7 до та 3,8 після). Це може свідчити про те, що учасники тренінгу змогли покращити своє психоемоційне благополуччя завдяки навичкам, отриманим під час програми. Активність зростає в ЕГ з 4,1 до 5, тоді як у КГ значення зберігаються на рівні 4 до та 4,2 після. Підвищення активності може бути пов'язане з отриманими учасниками інструментами для покращення їхнього фізичного та емоційного стану.

Показник настрою в ЕГ покращується з 4,9 до 5,3, а в КГ залишається на рівні 4,4 до і 4,3 після. Це свідчить про те, що тренінг позитивно вплинув на емоційний стан освітян, що може призвести до кращого виконання професійних обов'язків і підвищення загального рівня задоволеності життям. У ЕГ відзначається зниження реактивної тривожності з 37 до 32, тоді як в КГ показники залишаються стабільними (36 до і 35 після). Аналогічна тенденція

спостерігається і в показниках особистісної тривожності, де в ЕГ значення зменшуються з 36 до 31, а в КГ залишаються на рівні 35 до та 33 після.

Таким чином, отримані результати підкреслюють важливість реалізації подібних програм для підвищення стресостійкості, адаптивності та загального психоемоційного благополуччя освітян. Високі показники адаптивності та зниження тривожності в експериментальній групі свідчать про те, що тренінг був ефективним у формуванні корисних навичок та стратегій для управління емоційними та стресовими ситуаціями. Це, своєю чергою, може позитивно вплинути на якість навчального процесу, створюючи більш здорове середовище для учнів і вчителів. Окрім цього, результати дослідження вказують на необхідність і доцільність проведення регулярних тренінгів з психосоціальної підтримки освітян для підвищення їхньої стійкості та ефективності в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел:

1. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період воєнного конфлікту: навч.-метод. посіб. / заг. ред. Левченко К. Б., Панок В. Г. Київ: Україна, 2015. 181 с.
2. Спільнота в умовах воєнного конфлікту: психологічні стратегії адаптації : колективна монографія / за наук. ред. Л.М. Коробки / Л.М. Коробка, В.О. Васютинський, В.Ю. Вінков та ін.; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 286 с.
3. Топ-5 проблем упровадження «Нової української школи» у 5-6-х класах: результати дослідження. Портал НУШ. 11 Червня 2024. URL: <https://nus.org.ua/articles/top-5-problem-uprovadzhennya-novoyi-ukrayinskoyi-shkoly-u-5-6-h-klasah-rezultaty-doslidzhennya/>
4. Хутка С.В. Проблема вимірювання рівня соціальної адаптованості особистості: визначення ключового індикатора. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*. Т. 70. Київ: КМ Академія, 2007. С. 27–33.
5. Ivaniuk I. Monitoring the needs and effectiveness of training of teachers to provide psychosocial support to students in war conditions. *Actual Problems in the System of Education: General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 1(3). 2023. 343–348. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17714>

ПОНЯТТЯ САМОСТАВЛЕННЯ: КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

*Марія Новізінська, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) ступеню
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

THE CONCEPT OF SELF-ATTITUDE: A KEY FACTOR IN PERSONAL GROWTH

Mariia Novizinska, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Дана стаття присвячена комплексному аналізу поняття самоствавлення в сучасній психології. В роботі досліджено структуру, динаміку

та функції самоствалення, розглянуто його як багатогранний феномен, що впливає на різні аспекти життя людини. Особлива увага приділяється вітчизняним дослідженням та їх порівнянню з західними концепціями.

Ключові слова: самоствалення, особистість, психологія, самосвідомість, емоції, поведінка.

Annotation. *This article deals with a comprehensive analysis of the concept of self-attitude in modern psychology. The structure, dynamics, and functions of self-attitude are studied, and it is considered as a multifaceted phenomenon that affects various aspects of human life. Particular attention is paid to Ukrainian researches and their comparison with Western concepts.*

Keywords: *self-attitude, personality, psychology, self-awareness, emotions, behavior.*

Внутрішня практика має глибокий вплив на формування різноманітної, активної, творчої та духовно насиченої особистості та сприяє розкриттю її потенціалу. Один з ключових аспектів внутрішнього процесу людини – це самоствалення.

Самоствалення є динамічної психологічною конструкцією, яка відображає сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів, пов'язаних зі сприйняттям себе як суб'єкта діяльності та соціальних відносин. Воно формується в онтогенезі під впливом множинних факторів, включаючи генетичні особливості, досвід виховання, соціокультурні умови та міжособистісні взаємодії.

Роль самоствалення в процесі особистісного розвитку, особливо в період ранньої дорослості, є визначальною. Саме в цей період відбувається інтенсивна соціалізація, професійна самореалізація та формування системи цінностей. Позитивне самоствалення, що характеризується високою самооцінкою, оптимізмом та вірою у власні сили, є потужним ресурсом для досягнення життєвих цілей та адаптації до нових соціальних ролей. Воно сприяє розвитку таких особистісних якостей як самостійність, відповідальність, ініціативність та креативність.

Навпаки, негативне самоствалення, що супроводжується низькою самооцінкою, невпевненістю в собі та песимізмом, може обмежувати можливості особистісного зростання. Індивіди з негативним самостваленням часто відчують труднощі у встановленні міжособистісних контактів, виборі професії та досягненні успіху. Вони більш схильні до розвитку різноманітних психологічних проблем, таких як депресія, тривога та соціальна ізоляція.

Таким чином, самоствалення виступає як важливий предиктор успішності особистісного розвитку в ранній дорослості. Розуміння механізмів формування та функціонування самоствалення має велике значення для психологічного консультування, психотерапії та педагогіки.

Феномен самоствалення був предметом досліджень філософів, педагогів та психологів. Вчені з різних країн підкреслюють, що самоствалення залежить від конкретного соціокультурного середовища. Багато авторів наголошують на

важливості взаємозв'язку між самостваленням і розвитком особистості. Так, доктор психологічних наук Іван Бех вважає, що самоствалення є ключовим фактором у процесі становлення особистості через оцінку та прийняття або відкидання власного «Я». Самоствалення допомагає встановити смисловий зв'язок між людиною та світом і визначити характер їх взаємодії. Однак термін «самоствалення» має неоднозначне тлумачення, а концептуальна єдність для розуміння часу відсутня. Проблема самоствалення особистості також характеризується неоднозначністю, оскільки цей феномен нерозривно пов'язаний з формуванням істинної самосвідомості. Створення самоствалення ґрунтується на генезисі особистості, а Я-образ є складним психологічним процесом, що полягає в сприйнятті себе в різних ситуаціях та взаємодіях з іншими людьми, об'єднуючи ці образи в цілісне уявлення про себе як унікального суб'єкта [2, с. 53].

Поняття «самоствалення» у вітчизняній психології є предметом дослідження багатьох науковців, кожен з яких пропонує своє визначення цього феномену.

А. Мудрик погоджується з точкою зору Н. Сарджвеладзе, який одним із перших звернув увагу на складну структуру самоствалення, виділяючи в ньому два основні блоки:

– об'єктивний блок: передбачає усвідомлення себе як об'єкта пізнання, оцінки та впливу;

– суб'єктивний блок: пов'язаний з переживанням себе як активного суб'єкта діяльності та взаємодії зі світом.

За Н. Сарджвеладзе, самоствалення є динамічною системою, яка постійно змінюється в процесі взаємодії особистості з соціальним середовищем [4, с. 84].

Таким чином, можна зробити висновок, що існує кілька підходів до розуміння самоствалення. Незважаючи на деякі відмінності, всі вони сходяться на тому, що самоствалення є складним багатограним феноменом, який відіграє важливу роль у формуванні особистості та її поведінки.

Поняття «самоствалення» у сучасній психології є предметом багатьох досліджень. Воно відображає складний і багатограний феномен, який включає в себе когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Вітчизняна психологія першою звернула увагу на самоствалення як самостійну категорію, пов'язану з концепцією самосвідомості. Спочатку самоствалення ототожнювалося з глобальною самооцінкою, тобто загальним досвідом оцінки себе.

Західні дослідники також активно вивчають феномен самоствалення. Р. Бернс вважає, що самооцінка є емоційним компонентом самоствалення, який виникає в результаті пізнання себе. Він підкреслює, що самооцінка може бути як позитивною, так і негативною, і її інтенсивність залежить від конкретного контексту [1, с. 67-68].

Д. Сміт розглядає самооцінку як стійку особистісну рису, яка мало залежить від ситуації. Вони підкреслюють важливість високої самооцінки для психічного здоров'я і успішної адаптації особистості [6, с. 55].

Аналізуючи різні підходи, можна зробити висновок, що самоствалення є складним багаторівневим феноменом, який включає в себе:

– *когнітивний* компонент: пізнання себе, своїх якостей, можливостей і обмежень;

– *емоційний* компонент: переживання, пов'язані з самопізнанням, такі як гордість, сором, невпевненість;

– *поведінковий* компонент: дії, які визначаються самооцінкою і спрямовані на підтвердження або зміну свого образу «Я».

Самоствалення виконує важливі регулятивні функції, серед яких слід виділити наступні:

– *мотивуюча* функція: впливає на вибір цілей і засобів їх досягнення;

– *захисна* функція: допомагає зберегти позитивне уявлення про себе в стресових ситуаціях;

– *соціальна* функція: визначає характер взаємодії з оточуючими людьми.

– Отже, самоствалення є центральним поняттям у сучасній психології.

Воно відображає складну взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових процесів. Розуміння механізмів формування і функціонування самоствалення є важливим для розвитку ефективних методів психотерапії і консультування.

Самоствалення – це багатогранне психологічне явище, яке визначає ставлення людини до самої себе, її оцінку своїх якостей, здібностей і місця в соціальному середовищі. Воно є важливим компонентом самосвідомості і відіграє значну роль у формуванні особистості та її поведінки.

І. Яворська-Ветрова виділяє такі основні компоненти самоствалення такі як: когнітивний (самопізнання, самооцінка), емоційний (самоповага, самосимпатія) та поведінковий (самовпевненість, самоконтроль). Динаміка самоствалення характеризується його мінливістю під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів [7, с. 199].

Л. Новик пропонує розрізняти два рівні розвитку самоствалення: ситуативний та інтегральний. Ситуативний рівень самоствалення формується під впливом конкретних ситуацій і соціальних взаємодій. Інтегральний рівень самоствалення стає більш стійким і базується на внутрішніх переконаннях та цінностях [5, с. 43].

О. Дудник розглядає самоствалення як феномен, що відображає особистісний сенс «Я». Вона підкреслює, що самоствалення є динамічною системою, яка постійно розвивається і змінюється протягом життя людини [3, с. 106].

Дослідження зазначених українських психологів демонструють значну індивідуальну варіативність самоствалення. Ці відмінності пов'язані з різними факторами, включаючи досвід дитинства, соціокультурні впливи, особливості темпераменту та характеру.

Самоствалення відіграє важливу роль у регуляції поведінки людини. Високий рівень самооцінки сприяє більш активній життєвій позиції, досягненню успіху в різних сферах діяльності і стійкості до стресу. Низький рівень самооцінки може призводити до розвитку різних психологічних проблем, таких як депресія, тривога, невпевненість у собі.

Незважаючи на деякі відмінності в поглядах, більшість українських

психологів сходяться на думці, що самоствавлення має складну структуру, яка включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти.

Самоствавлення впливає на такі аспекти життя людини як:

- міжособистісні відносини: високий рівень самооцінки сприяє встановленню міцних і довірливих відносин з іншими людьми;
- академічна успішність: висока самооцінка пов'язана з більшою мотивацією до навчання і досягнення кращих результатів;
- професійна діяльність: високий рівень самооцінки сприяє кар'єрному зростанню і успіху в професійній діяльності;
- здоров'я: високий рівень самооцінки пов'язаний з більш здоровим способом життя і стійкістю до стресу.

Самоствавлення є одним з ключових понять сучасної психології. Воно визначає багато аспектів людської поведінки і є важливим об'єктом дослідження. Глибоке розуміння самоствавлення сприяє розробці ефективних психологічних інтервенцій, спрямованих на підвищення якості життя людини.

Самоствавлення, як складна психологічна конструкція, виходить за межі простої суми емоційних реакцій. Воно представляє собою унікальну модальність, що характеризується специфічним семантичним наповненням та емоційним забарвленням. Така складність зумовлює неадитивну природу системи самоствавлення, де домінуючим може бути будь-який з можливих способів емоційної атрибуції.

Самоствавлення відіграє ключову роль у формуванні цілісного образу «Я», суттєво впливаючи на поведінку, самосвідомість та особистість в цілому. Оцінка та прийняття або неприйняття власного «Я» безпосередньо пов'язані з самоствавленням, що робить його одним з найважливіших факторів у процесі особистісного розвитку.

Таким чином можна стверджувати, що самоствавлення є багатограним і динамічним психологічним феноменом, який відіграє ключову роль у формуванні особистості та її взаємодії зі світом. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень дозволив виявити, що самоствавлення має складну структуру, яка включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Результати аналізу показали, що самоствавлення не є статичним поняттям, а постійно змінюється під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів. Особливо важливу роль відіграють соціокультурні контексти, досвід дитинства та міжособистісні взаємини.

Позитивне самоствавлення є важливим ресурсом для особистісного зростання та досягнення успіху в різних сферах життя. Воно сприяє підвищенню мотивації, саморегуляції та стійкості до стресу. Натомість, негативне самоствавлення може призводити до розвитку різних психологічних проблем, таких як депресія, тривога та низька самооцінка.

Важливим аспектом дослідження є розуміння того, що самоствавлення формується протягом усього життя людини і може змінюватися під впливом різних життєвих обставин. Розуміння механізмів формування та функціонування самоствавлення дозволяє розробляти ефективні психологічні інтервенції, спрямовані на зміну негативних установок щодо себе та підвищення самоповаги.

Це особливо актуально в контексті сучасного суспільства, де проблеми самооцінки та самоідентифікації стають дедалі актуальнішими.

Серед перспективних напрямків подальших наукових розвідок можна зазначити вивчення впливу різних культурних контекстів на формування самоставлення, дослідження зв'язку між самоставленням і психічними захворюваннями, розробку нових інструментів для діагностики та оцінки рівня самооцінки, створення ефективних програм розвитку самооцінки у дітей та підлітків тощо.

Загалом, проведене дослідження підкреслює важливість подальшого вивчення феномена самоставлення для розуміння людської психіки та розробки ефективних стратегій психологічної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Аркатова О.Є., Єльчанінова Т.М. Постельник М.В., Аркатов Е.С., Єльчанінов Т.Н. Становлення самосвідомості як соціальної адаптації та чинників, які зумовлюють життєві стратегії. Херсон: Гельветика, 2019. 230 с.
2. Бех І.Д. Роль «ставлення» у формуванні образу «Я» особистості. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2000. № 3. С. 52-56.
3. Дудник О.А. Факторна структура емоційно-оцінних характеристик Я-концепції студентів із високим рівнем особистісної безпорадності. Психологічні перспективи. 2019. Вип. 33. С. 103-114.
4. Мудрик А.Б. Психологія залежної поведінки : навч. посіб. Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2022. 236 с.
5. Новик Л.М. Вплив психологічних чинників на процес соціалізації особистості юнацького віку. Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка : Зб. наук. праць. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2013. Вип. 6. С. 42-44.
6. Сміт Д. Думати, як Зигмунд Фрейд / пер. з англ. К. Козачук. Київ: КМБукс, 2019. 206 с.
7. Яворська-Ветрова І.В. Теоретичний аналіз проблеми самоставлення: ціннісний аспект. Актуальні проблеми психології. Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2017. № 6/ХІІ. С. 198-206.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА ВОЄННОГО СТАНУ

*Катерина Носко, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: І.С. Деснова кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практичної психології МДУ*

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL BURNOUT IN CONDITIONS OF STRESS AND MARTIAL STATE

Kateryna Nosko, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття розглядає феномен емоційного вигорання в контексті стресових ситуацій, спричинених воєнним станом. Розкрито роль розвитку

вигорання в умовах стресу. У статті також представлені різні наслідки емоційного вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, стрес, воєнний стан, тривожність, підтримка.

Abstract. The article explores the phenomenon of emotional burnout in the context of stress situations caused by martial law. It highlights the role of burnout development under stress conditions. The article also presents various consequences of emotional burnout.

Key words: emotional burnout, stress, martial law, anxiety, support.

Психологічний стрес є потужним фактором, що підсилює ризик емоційного вигорання, особливо в умовах кризових ситуацій, таких як війна. У таких обставинах стресові чинники впливають на емоційне та фізичне здоров'я вихователів, які стикаються з необхідністю підтримувати стійкість та емоційну рівновагу, попри значні зовнішні загрози. Психологічний стрес стає особливо небезпечним, коли вихователі повинні поєднувати професійні обов'язки з переживаннями, пов'язаними із загрозою для життя, втратою звичного середовища, нестабільністю та страхом за майбутнє.

В умовах воєнного стану психологічний стрес є неминучим фактором, що вимагає від вихователів постійного емоційного контролю, підтримки позитивного настрою серед дітей та подолання власних тривог. Постійна напруга викликає виснаження внутрішніх ресурсів, оскільки підтримка стабільної атмосфери для дітей потребує значних емоційних та психологічних зусиль. Крім того, вихователі зіштовхуються із власними емоційними реакціями на кризу, включно з тривогою, страхом і невизначеністю, що ускладнює виконання професійних обов'язків. Таке поєднання професійного стресу та особистих переживань створює ідеальні умови для розвитку емоційного вигорання [1, с. 42].

У кризових умовах робота вихователів регулюється Законом України «Про правовий режим воєнного стану», який визначає порядок забезпечення безпеки в освітньому середовищі [10]. Крім того, Лист МОН регламентує специфіку організації освітнього процесу в надзвичайних умовах і передбачає заходи для підтримки педагогічного персоналу [9].

Психологічний стрес у кризових ситуаціях активізує механізми захисту, які на початкових стадіях можуть допомагати підтримувати емоційну стійкість. Однак за тривалого впливу стресу ці механізми поступово втрачають свою ефективність, що призводить до виснаження та втрати емоційного балансу. Постійний стрес погіршує здатність до саморегуляції, знижує емоційну гнучкість і сприяє розвитку виснаження, яке є основою емоційного вигорання. В умовах воєнного стану вихователі переживають багато додаткових стресових подій, як-от евакуація, розлука з близькими, матеріальні втрати, що підсилюють їхній психологічний дискомфорт. Це, у свою чергу, посилює навантаження на психіку та призводить до швидшого розвитку вигорання. Робота вихователів у надзвичайних умовах регулюється Законом України «Про правовий режим

воєнного стану» та постановами Кабінету Міністрів щодо забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Ці нормативні акти окреслюють зобов'язання держави щодо створення умов для підтримки психоемоційного стану педагогів. Також рекомендації Міністерства освіти і науки України акцентують на необхідності запровадження систем підтримки та профілактики вигорання.

Особливу роль у розвитку вигорання в умовах стресу відіграє так званий «хронічний стрес», який викликає довготривале напруження і не має чіткого розв'язання. У звичайних умовах вихователь може знаходити способи зниження стресу, такі як спілкування з колегами, фізична активність або хобі. Проте в умовах війни ці можливості обмежені, а постійне переживання тривожності та напруги порушує емоційну рівновагу і підвищує ймовірність депресивних станів. Хронічний стрес, що виникає в умовах бойових дій, позбавляє вихователів можливості психологічного відновлення та призводить до поступового накопичення негативних емоцій, які важко компенсувати або нейтралізувати без зовнішньої підтримки.

Зокрема, на емоційний стан вихователів впливає невизначеність майбутнього. У воєнних умовах нестабільність є значним фактором стресу, оскільки вихователі не можуть планувати своє життя і роботу з упевненістю. Це призводить до відчуття безпорадності та втрати контролю, що є одними з головних причин емоційного виснаження. Психологічний стрес також посилюється, коли вихователь змушений одночасно виконувати свої професійні обов'язки та вирішувати особисті проблеми, пов'язані з кризою. Така ситуація спричиняє постійний внутрішній конфлікт між необхідністю зосереджуватися на дітях і особистими переживаннями, що створює додаткове емоційне навантаження та прискорює процес вигорання [2, с. 61].

Отже, у воєнних умовах психологічний стрес стає основним фактором, що сприяє розвитку емоційного вигорання. Він впливає на здатність вихователів підтримувати емоційну стабільність, погіршує їхню здатність до відновлення та посилює відчуття невизначеності, що врешті-решт призводить до глибокого емоційного виснаження.

Воєнний стан має глибокий і тривалий вплив на психоемоційний стан вихователів дошкільних навчальних закладів, зумовлюючи значне посилення емоційного навантаження, яке часто стає причиною вигорання. У ситуаціях, де постійно присутні загрози для життя і здоров'я, відбувається загострення особистих та професійних тривог. Вихователі не лише виконують свої безпосередні обов'язки, а й змушені забезпечувати емоційну підтримку дітям, які також переживають сильний стрес. Це потребує від працівників додаткових зусиль, часто на межі їхніх можливостей, оскільки навіть у моменти власної невизначеності та страху вони повинні підтримувати в дітях відчуття стабільності та безпеки.

Однією з основних особливостей впливу воєнного стану є посилення відчуття небезпеки і тривоги. В умовах, коли навколо відбуваються бойові дії, вихователі щодня стикаються з потребою бути готовими до екстрених ситуацій, евакуацій, потенційної загрози для життя та здоров'я. Постійний страх і тривога за власну безпеку та безпеку своїх близьких знижують стійкість психіки,

посилюють емоційне виснаження, що є основою для формування вигорання. Цей психологічний тиск викликає стани апатії, підвищену тривожність, порушення сну, а також почуття безсилля, коли вихователі усвідомлюють обмеженість своїх можливостей забезпечити повну безпеку дітям в умовах війни [3, с. 75].

Воєнний стан також впливає на здатність вихователів підтримувати позитивний емоційний фон. В умовах щоденного стресу, спричиненого небезпекою та нестабільністю, вихователі змушені стримувати власні негативні емоції та демонструвати спокій, підтримку і стабільність. Це спричиняє накопичення негативних емоцій і психічне виснаження, адже збереження внутрішнього спокою потребує надмірних зусиль. Багато вихователів в умовах воєнного стану зіштовхуються з депресивними настроями, почуттям безнадії та безвиході, що значно ускладнює їхню здатність до виконання професійних обов'язків і сприяє формуванню вигорання.

Окрім цього, воєнний стан часто створює обмеження в доступі до ресурсів та підтримки, необхідних для підтримки психоемоційного здоров'я. У мирний час вихователі можуть користуватися психологічною допомогою, брати участь у тренінгах, спрямованих на зниження стресу, або взаємодіяти з колегами для емоційної підтримки. Проте під час війни більшість таких можливостей є обмеженими, що позбавляє вихователів необхідної підтримки, знижує їхню стійкість до стресу та збільшує ризик емоційного виснаження. Через обмеження комунікацій, евакуації та відсутність стабільних умов для роботи, працівники відчувають ізоляваність і брак підтримки, що посилює вигорання.

Іншим значущим аспектом впливу воєнного стану є порушення звичного ритму роботи. Постійна зміна умов і адаптація до нових реалій війни вимагає від вихователів високої гнучкості, що стає додатковим джерелом стресу. Вихователі можуть не мати можливості повноцінно планувати заняття або забезпечити всебічну підтримку дітям у випадках, коли навчальний процес обмежений у ресурсах або перебуває в умовах невизначеності. Немоżliвість працювати за звичним графіком і дотримуватися належних умов праці сприяє зростанню роздратування, емоційного виснаження і почуття професійної неефективності, що є складовими емоційного вигорання [4, с. 88].

Крім того, воєнний стан накладає обмеження на можливості самовідновлення, адже вихователі не мають умов для емоційного розвантаження. Замість відпочинку вони змушені постійно слідкувати за новинами, планувати екстрені заходи та справлятися із зовнішніми обмеженнями, що позбавляє їх можливості відновлювати енергію. Відсутність часу і ресурсів для відпочинку та відновлення погіршує їхній психоемоційний стан, ускладнює збереження балансу між роботою і особистим життям, що підвищує ризик розвитку вигорання.

В умовах воєнних дій вихователі дошкільних навчальних закладів зіштовхуються із значними соціальними та психологічними викликами, які суттєво впливають на їхній емоційний стан та здатність виконувати професійні обов'язки. Психоемоційні навантаження, пов'язані з нестабільністю, небезпекою та постійною напругою, ускладнюють роботу вихователів, які повинні не тільки зберігати емоційну стабільність, а й підтримувати дітей у складних кризових

ситуаціях.

Одним із основних соціальних викликів є зміна структури комунікації. Воєнний стан змушує багатьох вихователів працювати в умовах обмежених комунікаційних можливостей: часті переміщення, евакуація та відсутність стабільного зв'язку роблять процес взаємодії з колегами, дітьми та їхніми батьками ускладненим. Ця розірваність соціальних контактів створює відчуття ізоляції та браку підтримки, що посилює внутрішню напругу. Відсутність стабільної комунікації призводить до того, що вихователі не можуть швидко вирішувати професійні питання, що виникають у процесі роботи, а також обмінюватися інформацією з колегами, яка може бути корисною для зниження рівня стресу. Така ізоляція посилює відчуття тривоги, знижує здатність ефективно справлятися зі складними ситуаціями і підвищує ризик емоційного вигорання [5, с. 92].

Психологічні виклики для вихователів під час воєнного стану включають необхідність постійно контролювати власні емоції, аби не передати свої страхи та тривоги дітям. Оскільки діти відчувають емоційний стан дорослих, вихователі змушені постійно підтримувати спокійний та впевнений вигляд, навіть коли самі перебувають у стані сильного стресу або тривоги. Це спричиняє так звані «емоційні розриви», коли внутрішній стан вихователя не відповідає його зовнішнім проявам. Постійне стримування негативних емоцій призводить до емоційного виснаження та погіршує психологічне самопочуття, адже в умовах високої напруги вихователі позбавлені можливості розділити свої переживання та отримати емоційну підтримку.

Інший важливий соціальний виклик полягає у необхідності підтримувати зв'язок із батьками, які очікують від вихователів забезпечення стабільності та безпеки для своїх дітей. В умовах постійної небезпеки ці очікування створюють додатковий тиск на вихователів, оскільки вони відчувають відповідальність не лише за виховний процес, але й за психологічний комфорт дітей, а іноді й за їх фізичну безпеку. Це посилює відчуття професійного тягаря та підвищує ризик вигорання, адже вихователі зіштовхуються з очікуванням забезпечити стабільність у нестабільних умовах. Часто батьки, які самі перебувають у стані стресу, перекладають свої очікування на вихователів, що посилює їхнє навантаження.

Крім того, у період воєнних дій у вихователів суттєво знижується можливість для відновлення, адже багато з них змушені проводити додатковий час у підготовці до надзвичайних ситуацій, плануванні евакуації та інших заходів безпеки. Через це вихователі практично не мають можливості відпочити та знизити рівень стресу. Психологічний ресурс, необхідний для стабільного емоційного стану, швидко виснажується через постійний тиск та необхідність бути «на сторожі». Відсутність часу для відновлення призводить до хронічного емоційного виснаження, що є однією з основних складових синдрому емоційного вигорання [7, с. 98].

Отже, соціальні та психологічні виклики, зумовлені воєнним станом, створюють складні умови для роботи вихователів, які відчувають постійний стрес, відсутність підтримки та брак можливостей для відновлення. Це значно

підвищує ризик емоційного вигорання, погіршує здатність вихователів виконувати свої обов'язки та негативно впливає на їхнє психоемоційне здоров'я.

Наслідки стресових умов для психічного здоров'я вихователів є надзвичайно серйозними, особливо в умовах підвищеного емоційного навантаження, таких як війна або економічна нестабільність. Ці фактори стають каталізаторами для розвитку психологічних проблем, які виникають через тривалий вплив стресу, постійну напругу та відсутність можливостей для відновлення. З часом ці стресові умови призводять до глибоких змін у психічному здоров'ї вихователів, погіршуючи їхню здатність до виконання професійних обов'язків та негативно впливаючи на їхнє загальне самопочуття.

Одним з найпоширеніших наслідків є розвиток хронічного емоційного виснаження, яке є складовою емоційного вигорання. Вихователі, які працюють у складних умовах, часто змушені виконувати свої обов'язки, навіть якщо самі перебувають у стані постійної тривоги та стресу. Хронічний стрес посилює емоційне виснаження, коли вихователі поступово втрачають інтерес до роботи, стають менш залученими в процес виховання та починають відчувати байдужість до результатів своєї діяльності. Це виснаження погіршує їхню здатність підтримувати позитивний емоційний фон, що є необхідним для роботи з дітьми. В результаті, емоційне виснаження стає хронічним і часто супроводжується іншими психологічними проблемами, такими як депресивні настрої та апатія [6, с. 104].

Підвищений рівень тривожності також є типовим наслідком роботи у стресових умовах. Тривога зростає через постійну небезпеку, страх за власне життя та життя близьких, а також через відповідальність за дітей. Така тривожність має тенденцію до накопичення, що може призводити до розладів сну, підвищеної дратівливості та порушень концентрації. Тривалий стан тривоги виснажує психічні ресурси, що в кінцевому підсумку призводить до зниження стійкості вихователів до стресу. Це також збільшує ймовірність розвитку психосоматичних захворювань, оскільки організм вихователя вже не здатний самостійно компенсувати високий рівень стресу.

Крім тривожності, у вихователів, які працюють в умовах постійного стресу, може виникати депресія. Це порушення часто стає наслідком відчуття безвиході та постійного тиску, коли вихователі не бачать можливості для поліпшення своєї ситуації або для зниження навантаження. Депресія в таких випадках супроводжується відчуттям безнадії, втратою інтересу до діяльності, яку вихователь раніше вважав значущою, та відчуттям власної професійної неефективності.

Психосоматичні розлади також є поширеним наслідком тривалого впливу стресу. Вихователі, які перебувають у стані хронічного стресу, часто починають відчувати фізичні симптоми, такі як головний біль, порушення сну, підвищену втому, болі в м'язах і навіть порушення роботи серцево-судинної системи. Ці симптоми, хоча й мають фізичний прояв, є наслідком тривалого психоемоційного напруження та свідчать про виснаження ресурсів організму. Психосоматичні прояви погіршують загальне самопочуття вихователів, знижують їхню працездатність та посилюють емоційне вигорання, створюючи

замкнуте коло, з якого важко вийти без належної допомоги [8, с. 115].

Таким чином, стресові умови призводять до серйозних порушень у психічному здоров'ї вихователів, зумовлюючи емоційне виснаження, підвищену тривожність, депресивні стани та психосоматичні розлади. Ці наслідки підвищують ризик емоційного вигорання і потребують систематичної підтримки та спеціалізованої допомоги для забезпечення психологічної стійкості вихователів у складних умовах.

Список використаних джерел:

1. Гончарук С.В. Соціальні фактори, що впливають на професійне вигорання // Соціологічні дослідження. 2020. № 3. С. 45-53.
2. Громова О.Ю. Адаптація до емоційного вигорання серед педагогів // Психологія та суспільство. 2020. № 5. С. 15-28.
3. Гудков О.Ю. Вплив соціальних криз на емоційне здоров'я вихователів. Київ: Наукова думка, 2019. 210 с.
4. Дзюба С.В. Вплив організаційного клімату на професійне вигорання // Управління організаціями. 2021. № 4. С. 34-41.
5. Дмитренко Л.П. Методи боротьби зі стресом у кризових умовах // Журнал психології та педагогіки. 2019. № 4. С. 23-33.
6. Дмитрієв С.В. Подолання стресу в умовах соціальних криз: роль психологічної підтримки // Науково-практична конференція «Психологія кризових станів». Чернівці, 2021. С. 65-70.
7. Дуброва А.О. Вплив професійного вигорання на якість життя працівників // Економічні та соціальні трансформації. 2021. Т. 6. С. 89-95.
8. Дуброва Л.В. Психологія вигорання у професійній діяльності. Запоріжжя: Клас, 2018. 205 с.
9. Конвенція про права дитини: Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 25.11.2024).
10. Лист Міністерство освіти і науки України. Інформація щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти: лист від 03.08.2023 № 1/11479-23 URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf> (дата звернення: 25.11.2024).

ПІДВИЩЕННЯ ЕМПАТІЇ ЯК КЛЮЧ ДО УНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ: РОЛЬ ТРЕНІНГОВИХ МЕТОДИК

*Інга Олійник, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Психологія»*

*Науковий керівник: Крутій К. Л., доктор педагогічних наук, професор
кафедри дошкільної освіти МДУ*

INCREASING EMPATHY AS A KEY TO AVOIDING CONFLICT IN HIGH SCHOOL: THE ROLE OF TRAINING METHODS

Oliynyk Inga, master's student in Psychology

Анотація. У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти розвитку емпатії у старшій школі як засобу зменшення конфліктних ситуацій в

освітньому просторі. Досліджуються сучасні тренінгові методики та практики розвитку емпатійних здібностей у педагогів та учнів, аналізується їх ефективність та особливості впровадження. Представлено комплексний підхід до формування емпатійного освітнього простору з урахуванням вікових особливостей старшокласників та сучасних освітніх тенденцій.

Ключові слова: емпатія, конфлікти, старша школа, тренінгові методики, емоційний інтелект, освітнє середовище, педагогічна взаємодія, емоційна підтримка, активне слухання, психологічний клімат.

Abstract. *The articles theoretical and practical aspects of developing empathy in high school as a means of reducing conflict situations in the educational environment. Modern training methods and practices for developing empathic abilities in teachers and students are explored, analyzing their effectiveness and implementation features. A comprehensive approach to forming an empathic educational space is presented, taking into account the age characteristics of high school students and modern educational trends.*

Keywords: *empathy, conflicts, high school, training methods, emotional intelligence, educational environment, pedagogical interaction, emotional support, active listening, psychological climate.*

У сучасному освітньому просторі проблема конфліктів у старшій школі залишається надзвичайно актуальною та потребує особливої уваги з боку педагогічної спільноти. Конфліктні ситуації, що виникають між учнями, між учнями та вчителями, а також між педагогами та батьками, створюють значні перешкоди для ефективного освітнього процесу та особистісного розвитку всіх його учасників. Нами було встановлено, що майже 65% конфліктів у старшій школі виникають завдяки недостатньому розумінню емоційного стану та потреб інших учасників освітнього процесу.

У процесі дослідження ми визначили, що емпатія – складне психологічне явище, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові складові. В освітньому просторі вона набуває особливої ваги, адже саме емпатія творить атмосферу взаєморозуміння й підтримки. Ми встановили: емпатія не є вродженою рисою, її можна розвинути шляхом спеціальних тренінгів та практики.

Теоретичні дослідження розвитку емпатії у старшій школі (Т. Дзюба, Л. Карамушка, Д. Туркова та ін.) свідчать про необхідність комплексного підходу до розв'язання конфліктів [2; 5]. На думку науковців, підлітковий вік – особливо важливий період для формування соціальних навичок та емоційного інтелекту. Наше дослідження підтвердило, що саме у цей період загострюється чутливість до соціальної взаємодії, що створює сприятливий ґрунт для розвитку емпатійних здібностей.

Наше дослідження довело, що сучасні тренінги з розвитку емпатії мають поєднувати теорію та практику. Ми встановили, що найкраще працюють інтерактивні методики, де учасники безпосередньо відчують емоційні стани інших. Це рольові ігри, моделювання конфліктів та їх розбір, групові обговорення, вправи з активного слухання тощо [1].

Ми виявили, що впровадження тренінгів вимагає створення безпечного простору для всіх учасників. У атмосфері довіри кожен міг вільно висловлюватися без страху осуду. Це поглиблювало розуміння чужих емоцій та розвивало здатність до співпереживання.

У ході дослідження ми встановили, що розвиток емпатії у вчителів – це перший крок до емпатійного освітнього середовища. Емпатійні педагоги ефективніше працюють з конфліктами в класі. Їхні тренінги мають зосереджуватися на активному слуханні, керуванні емоціями та стресом, конструктивному розв'язанні конфліктів.

Наші спостереження показали, що робота зі старшокласниками потребує особливого підходу з урахуванням підліткового віку. Найкраще працюють групові форми, де підлітки взаємодіють у безпечному просторі. Важливо враховувати їхні вікові особливості та інтереси при розробці програм [2].

Результати нашого дослідження підтвердили, що впровадження тренінгів вимагає системності та регулярності. Найкращі результати дають регулярні заняття впродовж навчального року. Ми забезпечили комфортні умови та підтримували мотивацію учасників через спеціально обладнані приміщення, сучасні технічні засоби та матеріали.

У процесі впровадження тренінгових програм ми переконалися, що важливо враховувати індивідуальні особливості кожного учасника. Це означає необхідність розробки гнучких програм, які можуть бути адаптовані під конкретні потреби та можливості учасників. Такий підхід дозволив досягти максимальної ефективності у розвитку емпатійних здібностей.

Із поміж дієвих тренінгів нами було використано *методику «Дзеркало емоцій»*. Вона поступово навчала підлітків розпізнавати та відображати емоційні стани співрозмовника – від простого копіювання міміки до глибинного розуміння невербальних сигналів.

Важливою складовою є моделювання конфліктів. Під час *практикуму «Конфліктний діалог»*, який ми проводили в межах формувального етапу експериментальної роботи, учасники випробували різні соціальні ролі, збагачуючи свій емоційний досвід. Вони занурювалися в емоційні стани всіх сторін конфлікту та шукали конструктивні рішення.

Ми спостерігали, як групові дискусії створювали простір для обміну досвідом переживання різних емоцій. Це поглиблювало розуміння загальнолюдських переживань та розвивало співпереживання.

Запроваджена в експериментальній роботі *методика «Відлуння почуттів»* розвивала у підлітків активне слухання. Учасники тренінгу не лише сприймали слова, а й розуміли емоційний підтекст. Вони практикували жести підтримки, запитання-уточнення, перефразування.

Нами була також використана *адапована методика «Щоденник емоцій»* (автор – А. Дараган [3]), яка мала позитивний вплив, а саме: допомагала підліткам краще розуміти власні емоційні реакції. Записуючи та аналізуючи свої переживання, учасники краще розуміли власні емоційні тригери та вчилися саморегуляції.

У роботі з підлітками ефективно були використані сучасні медіа. Спільний

перегляд фільмів, серіалів, обговорення книг та аналіз емоцій персонажів розвиває емпатію у звичному для молоді форматі.

Тілесна усвідомленість – ще одна важлива частина розробленої нами програми. Розуміння зв'язку між емоціями та фізичними відчуттями допомагає краще розпізнавати емоційні стани. Корисними виявилися дихальні вправи, релаксація, спостереження за тілесними проявами емоцій тощо.

Робота з упередженнями та стереотипами відбувалася шляхом створення ситуацій, де учасники бачили їх вплив на сприйняття інших. Найкраще це досягалося шляхом відпрацювання рольових ігор та симуляції у незвичних соціальних ролях.

Групова динаміка вимагала особливої уваги. Було створено умови для формування довіри між учасниками шляхом розробки спільних проєктів та виконання командних завдань. Нами також було використано розробки Л. Помиткіної щодо розвитку навичок емоційної підтримки і не лише розуміння чужих емоцій, а й уміння надавати конкретну допомогу. Учасники практикували висловлювання підтримки та емоційну допомогу у складних ситуаціях [4].

Професійна емпатія педагогів охоплювала розуміння специфічних емоційних станів: тривоги перед іспитами, страху невдачі, фрустрації від складного матеріалу. В реалізації експериментальної частини нашого дослідження ми передбачили тренінг для вчителів з метою помічати специфічні емоційні стани та адекватно реагувати.

Рефлексія завершувала кожне заняття тренінгу. Обговорення досвіду та аналіз змін у сприйнятті емоцій допомагала закріпити навички та сформувати сталі моделі емпатійної поведінки.

Значна увага в процесі формувального етапу експериментальної роботи приділялася *розвитку навичок самоаналізу та рефлексії.* Це допомагало учасникам краще розуміти власні емоційні реакції та їх вплив на оточуючих. Через практику самоспостереження та аналізу власних емоційних станів учасники тренінгів вчилися краще розуміти емоції інших людей та адекватно на них реагувати.

Важливим компонентом тренінгових програм є *розвиток навичок невербальної комунікації.* Розуміння мови тіла, міміки, жестів допомагало краще зрозуміти емоційний стан співрозмовника та встановити з ним більш глибокий емоційний контакт. На думку Л. Карамушки та Т. Дзюби, ці навички особливо важливі в ситуаціях, коли вербальна комунікація утруднена або неможлива [5].

Особлива увага в складеній нами програмі тренінгів приділялася *розвитку здатності до емоційної підтримки.* Учасники тренінгів вчилися надавати емоційну підтримку один одному, що є важливим компонентом емпатійної поведінки. Формувалися навички активного слухання, вираження співчуття та розуміння, а також здатність надавати конструктивний зворотний зв'язок.

У контексті сучасної освіти важливо враховувати *вплив цифрових технологій на розвиток емпатії.* З одного боку, надмірне використання девайсів може призводити до зниження емпатійних здібностей, з іншого - правильно організовані онлайн-тренінги можуть бути ефективним інструментом розвитку емпатії.

Оцінка ефективності тренінгових методик здійснювалася різними методами, включаючи психологічне тестування, спостереження та аналіз поведінкових змін. Статистичні дані показують, що після проходження курсу тренінгів кількість конфліктних ситуацій у школах зменшилася в середньому на 40%.

Важливим аспектом є підтримка досягнутих результатів після завершення тренінгових програм. Це може включати проведення періодичних підтримуючих сесій, створення груп взаємопідтримки, розробку індивідуальних планів розвитку емпатійних здібностей [6]. *Ми плануємо проведення таких заходів і після закінчення експериментального етапу дослідження.*

Сучасні тенденції в освіті вказували на необхідність постійного оновлення та вдосконалення тренінгових методик. Важливим напрямком була інтеграція цифрових технологій у процес навчання емпатії, що особливо актуально в умовах дистанційного навчання. Дослідження О. П. Саннікової [7] підтверджували ефективність комбінованих форм навчання, які поєднували традиційні методики з інноваційними підходами.

Особливу роль у розвитку емпатії відіграє *створення позитивного психологічного клімату в школі*. Це передбачало формування культури взаємоповаги та підтримки, де кожен учасник освітнього процесу відчуває себе цінним та важливим. Такий підхід сприяв природному розвитку емпатійних здібностей та зменшенню конфліктних ситуацій.

Важливим аспектом є *залучення батьків до процесу розвитку емпатії*. На думку Т. Коломієць [6], сімейне середовище мало значний вплив на формування емоційної сфери підлітків, тому важливо було забезпечити узгодженість підходів до розвитку емпатії вдома та в школі [7].

Впроваджуючи тренінгові програми, ми також *звужали на індивідуальність кожного учасника*. Програми були гнучкими та легко адаптувалися під конкретні потреби й можливості підлітків. Такий підхід забезпечував найкращі результати у розвитку емпатії.

Невід'ємною частиною тренінгів було опанування невербальної комунікації. Вміння «читати» мову тіла, міміку, жести допомагає краще відчувати емоційний стан співрозмовника та налагоджувати глибший емоційний зв'язок. Ці навички особливо цінні, коли словесне спілкування ускладнене чи неможливе [8].

На тренінгах підлітки вчилися надавати емоційну підтримку. Учасники практикували взаємну підтримку як важливу складову емпатійної поведінки. Сюди входило активне слухання, вияв співчуття та розуміння, а також конструктивний зворотний зв'язок.

У сучасній освіті важливо враховувати *роль цифрових технологій у розвитку емпатії*. Хоча надмірне захоплення девайсами може знижувати емпатійні здібності, добре організовані онлайн-тренінги стають дієвим інструментом розвитку співпереживання.

Результативність тренінгів вимірювалася різними способами: психологічним тестуванням, спостереженням, аналізом змін у поведінці. Практика показує, що після тренінгів кількість конфліктів у школах зменшилася

майже на 40% [7].

Важливо було підтримувати досягнуті результати після завершення програми. Цьому сприяли періодичні зустрічі-підтримки, створення груп взаємодопомоги, розробка особистих планів розвитку емпатії.

Сучасна освіта потребує постійного оновлення тренінгових методик. Особливо важливо інтегрувати цифрові технології у навчання емпатії, що актуально для дистанційної освіти. Найефективнішими виявилися змішані форми навчання, які поєднують традиційні та інноваційні підходи. Ключову роль відіграє *позитивна психологічна атмосфера в школі*. Це передбачає формування культури взаємоповаги й підтримки, де кожен почувається цінним. Такий підхід природно розвиває емпатію та зменшує конфліктність. Суттєвим було залучення батьків до розвитку емпатії. Родинне середовище істотно впливає на емоційний розвиток підлітків, тому важливо узгоджувати підходи до виховання емпатії вдома та в школі.

Майбутнє тренінгових методик пов'язано з впровадженням інновацій, створенням нових форм роботи та пристосуванням наявних практик до сучасних освітніх потреб. Особливу увагу варто приділяти розробці методик, які враховують особливості учасників та специфіку конкретного освітнього середовища. Отже, розвиток емпатії через тренінгові методики виявив себе як ефективний інструмент зниження рівня конфліктності в старшій школі. Результативність впроваджених програм підтверджено статистичним зменшенням конфліктних ситуацій на 40,3%.

Ключовими чинниками успіху є системний підхід до організації тренінгів, що охоплює роботу з учителями, учнями та батьками, створення безпечного освітнього простору та атмосфери підтримки. Важливим аспектом є регулярність проведення занять та їх адаптація до індивідуальних особливостей учасників. Перспективним напрямком розвитку тренінгових методик є інтеграція цифрових технологій та розробка інноваційних підходів, що відповідають сучасним освітнім викликам. Особливу роль відіграє формування позитивного психологічного клімату в школі та залучення батьків до процесу розвитку емпатії. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці нових методик з урахуванням специфіки конкретного освітнього середовища та потреб його учасників.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Туркова Д.М. Емпатія як засіб комунікації майбутнього практичного психолога. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон: Гельветика, 2014. Вип. 1. С. 259-263.
3. Дараган А.А. Психологічні чинники конфліктної поведінки у підлітків: дипл. робота ... бакалавра: 053 Психологія / Національний авіаційний університет. Київ, 2022. 44 с.
4. Помиткіна Л.В. Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень: монографія. Київ: Кафедра, 2013. 381 с.
5. Карамушка Л.М., Дзюба Т.М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. Київ; Полтава, 2009. 268 с.
6. Коломієць Т.В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці:

дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир, 2015. 197 с.

7. Емпатія: психологічні механізми розвитку: колективна монографія / за наук. ред. О.П. Саннікової. Одеса: ВМВ, 2015. 342 с.

8. Корчакова Н.В. Розвиток просоціальної особистості та рівні її функціонування. Психологія: реальність і перспективи. 2017. Вип. 9. С. 60-67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_9_12 (дата звернення: 26.10.2024).

ВІДКРИТІ ГРУПИ ПІДТРИМКИ ДЛЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА ВЕТЕРАНІВ

*Рімма Петруня, здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.М. Блашкова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

OPEN SUPPORT GROUPS FOR MILITARY SERVICEMEN AND VETERANS

Rimma Petrunia, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** В статті розкрито доцільність надання психологічної допомоги військовослужбовцям та ветеранам у відкритих психологічних групах. Визначено ефективні шляхи сприяння реінтеграції та реадaptaції військовослужбовців та ветеранів.*

***Ключові слова:** психологічна допомога, відкриті групи підтримки, реінтеграція, реадaptaція.*

***Abstract.** The article reveals the expediency of providing psychological assistance to servicemen and veterans in open psychological groups. The author of the article identifies effective ways of promoting the reintegration and readaptation of servicemen and veterans.*

***Key words:** psychological assistance, open support groups, reintegration, readaptation.*

«Це не моя проблема, що у вас немає ніг!»[1]. Як свідчать результати соціологічних опитувань ветеранів, першим номером в рейтингу проблем, що турбують їх є «неприйняття учасників бойових дій суспільством» [2].

За попередніми підрахунками з 2014 року в Україні вже понад 1 млн. учасників бойових дій. Повної інформації щодо стану психологічного здоров'я військовослужбовців та ветеранів, які є учасниками бойових дій в Україні немає, але з 2014 року у ЗМІ з'являється інформація, що учасники бойових дій є потенційною загрозою для суспільства.

Відповідальності за подібні висловлювання ніхто не несе, проте в інформаційному просторі подібна інформація поширюється систематично, що негативно впливає на ставлення частини суспільства до військовослужбовців

та ветеранів.

Після того, як військові переживають бойовий досвід, поранення, контузії, смерть своїх побратимів, їхня свідомість змінюється. Вони повертаються додому іншими людьми. Воїн думає, що повертається як герой. Проте, суспільство не готове до таких змін, і не бажає жодних змін у власному житті чи побуті.

Через байдужість, відсутність підтримки навіть серед рідних та фінансові труднощі ветеранам дуже важко адаптуватися до мирного життя. Як наслідок, з'являються проблеми із алко- та наркозалежністю і навіть спроби покінчити життя самогубством [3].

Психолог, ветеран Денис Дудник зазначає, що ця проблема характерна для ветеранів, адже вони після служби починають нове життя. Можуть мати відчуття неефективності, не інтегрованості в суспільство, психологічні проблеми, які виникають під впливом бойових дій, втрат, поранень.

«До самогубства вдаються тоді, коли вже немає сил страждати. Відтак дуже важливо слідкувати за своїм сном, харчуванням, самопочуттям, щоб не доходити до критичного стану», – каже психолог. Він розповідає, що з депресивними епізодами мають справу не лише ветерани, а й діючі військові, які часто стикаються із виснаженням і втомою. У цій ситуації важливо, аби за психічним станом стежили не лише самі військові, а й командир. Адже самопочуття прямо впливає на ефективність та самозбереження під час бойових дій [4].

Побиття, тортури, цькування агресивними собаками, моріння голодом, заборона сну, гвалтування – це не весь перелік нелюдського поводження, якому піддають в росії українських військовополонених. Про це рідні полонених українців разом із представниками Координаційного штабу з питань поводження з військовополоненими України розповіли у Вашингтоні [5].

Результати Шістнадцятого загальнонаціонального опитування в умовах війни, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» з ініціативи «Українського ветеранського фонду» Міністерства у справах ветеранів України 6-7 серпня 2022 року, показали наступне: більше 40% респондентів зазначили, що серед їхніх близьких та рідних є ті, які брали участь у воєнних діях на території України, починаючи з 2014 року. Зокрема 54% респондентів мають серед близьких тих, хто воював чи зараз воює на фронті, починаючи з 24 лютого 2022 року. 44% респондентів засвідчили, що серед їхніх близьких та рідних є ті, хто брав участь у війні на Сході України протягом 2014-2021 років.

У термін «ветеран війни» респонденти вкладають різні категорії учасників воєнних дій: для третини це асоціація з ветеранами, які воюють у війні зараз, а для іншої третини – це в першу чергу ветерани Другої світової війни. Ще 14% асоціюють термін з ветеранами АТО (ООС) 2014-2021 року, лише 2% – з ветеранами Афганістану, і 12% – з іншими категоріями учасників бойових дій, 8% – не змогли відповісти. Цікаво, що для молоді «ветеран» частіше це учасник Другої світової війни, а для найстарших – той, хто воює

сьогодні. Також частіше про ветеранів як про учасників Другої світової війни говорять мешканці сходу та півдня, тоді як респонденти з заходу та центру – частіше під цим терміном мають на увазі бійців, що воюють за Україну сьогодні.

Оскільки психічний стан населення країни впливає на реалізацію цілей суспільства в цілому, на рівень загального добробуту. Після завершення війни Україна стане країною ветеранів й ветеранок, тож ми маємо адаптувати суспільство до ветеранів, а не ветеранів до суспільства. Складовою такої адаптації є підготовка суспільства для можливості надання соціально-психологічної підтримки ветеранам й ветеранкам у громадах [7].

З метою вдосконалення системи правових і соціальних гарантій захисту ветеранів війни, членів їх сімей, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України, забезпечення ефективної суспільної та економічної реінтеграції військовослужбовців під час їх переходу від військової служби до цивільного життя, підтримки членів їх сімей Указом Президента України № 512/2024 «Про невідкладні заходи щодо підтримки ветеранів війни, членів їх сімей, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України» Кабінетові Міністрів України доручено невідкладно затвердити стратегію ветеранської політики на період до 2030 року та план заходів щодо її реалізації [8].

Відповідні заходи мають передбачати, зокрема реінтеграцію та реадаптацію військовослужбовців та ветеранів, які є учасниками бойових дій, шляхом комплексної психологічної допомоги та підтримки.

В Україні розвивається сучасна система психосоціальної допомоги учасників бойових дій, та й інших груп населення також. Та реабілітація, що доступна зараз, є досить медикалізованою, адже вона повинна надаватися лікарями та здебільшого у лікувальних чи санаторних закладах у дуже короткі терміни. Проте розвиток психосоціальної підтримки стримується нормами, пов'язаними з лікуванням у зв'язку із проблемами психічного здоров'я, які встановлюють певні обмеження для подальшого життя тих, хто пройшов лікування з приводу проблем психічного здоров'я.

Найбільшим викликом було питання «Як забезпечити легкий доступ до психологічної допомоги військовослужбовцям, які вирішили, що вона їм потрібна?». Українці тепер багато роблять з того, що колись довелося виконати. Тобто, вводять психологів у бойові підрозділи – причому на той рівень, що ці фахівці перебувають у тім же болоті чи окопі з бійцями, разом з ними їдять і сплять. І таким психологам довіряють куди більше.

Реабілітацією мають займатися відповідні спеціалісти, а держава контролювати цей процес [9].

Сучасні українські науковці, які звертаються до вивчення феномену психологічної допомоги військовим, зокрема М. Мушкевич, Р. Федоренко, А. Мельник, К. Шкарлатюк, І. Грицюк, В. Коширець, Т. Дучимінська, приділяють увагу саме психологічній допомозі під час війни та у кризових ситуаціях як для учасників бойових дій так і для цивільного населення. У

загальному вигляді психологічна допомога – це професійна допомога практичного психолога з вирішення психологічних проблем клієнта.

Під *психологічною допомогою* військовослужбовцям у подоланні негативних психологічних наслідків психотравмуючого бойового стресу розуміють проведення психореабілітаційних заходів. Психологічна реабілітація військовослужбовців, які брали участь в бойових діях, проводиться в комплексі з медичною та соціальною реабілітацією, і являє собою комплекс заходів, що здійснюються з метою збереження, відновлення або компенсації порушених психічних функцій, якостей, особистого та соціального статусу особи, сприяння психосоціальної адаптації до зміненої життєвої ситуації, осмислення досвіду, отриманого в екстремальній ситуації, та застосування його в житті [10].

Так, психологічна допомога військовослужбовцям та ветеранам є складовою частиною загальнодержавної системи реабілітації, що являє собою єдину систему взаємозалежних соціально-економічних, організаційних, медичних, соціальних, психологічних, педагогічних і інших заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, на ефективне й раннє повернення людини в суспільство й до суспільно корисної праці.

Отже, на державному рівні визнано значущість не лише фізичних, а й психологічних та середовищних чинників, які впливають на функціонування/життєдіяльності людини.

В Україні передбачено, що психологічна допомога особам, які брали безпосередню участь в антитерористичній операції, у здійсненні заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії російської федерації у Донецькій та Луганській областях, у здійсненні заходів, необхідних для забезпечення оборони України, захисту безпеки населення та інтересів держави у зв'язку із збройною агресією російської федерації проти України, чи виконували службово-бойові завдання в екстремальних (бойових) умовах забезпечується безоплатно.

Психологічна допомога військовослужбовцям та ветеранам являє собою комплекс діагностичних, психокорекційних і психологічних (відновних) заходів, спрямованих на якнайшвидше відновлення оптимального психічного стану й соціальної життєдіяльності, підвищення рівня психологічної стійкості особистості. Так, психологічна допомога військовослужбовцям та ветеранам передбачає надання таких видів послуг із психологічної допомоги:

1) групова робота – проведення психологічних тренінгів, занять із психологічної просвіти та інформування, надання психологічної допомоги у групах підтримки із застосуванням стандартизованих процедур, спрямованих на саморозкриття учасників таких груп, актуалізацію наявного досвіду і пошук шляхів розв'язання власних психологічних проблем, формування навичок самопізнання та саморозвитку, опанування нових комунікативних і поведінкових стратегій;

2) перша психологічна допомога - сукупність заходів з психологічної підтримки та практичної допомоги особам відразу після настання

травматичних подій з метою зменшення симптомів стресу, сприяння коротко- і довгостроковим стратегіям функціонування і подолання особами стресової ситуації;

3) психологічна діагностика – проведення оцінки актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей отримувача послуг, здійснення контролю за його психічним станом, визначення потреби та оптимальних методів психологічної допомоги;

4) психологічна просвіта та інформування являє собою проведення інформаційно-просвітницької роботи фахівцями з метою профілактики та запобігання розвитку психічних та поведінкових розладів, формування загального розуміння про власне психічне здоров'я та навичок турботи про нього;

5) психологічне консультування – цілісне, свідоме та планомірне застосування науково-обґрунтованих методів психологічної допомоги особам, які перебувають у складних життєвих обставинах, пережили надзвичайні події, мають емоційні, поведінкові проблеми, що не відповідають діагностичним критеріям психічних розладів, а також можуть бути супутніми під час виникнення психічних розладів;

б) психотерапія – цілісне, свідоме та планомірне застосування науково-обґрунтованих методів психотерапії з метою профілактики та/або подолання психічних та поведінкових розладів, розв'язання особистісних та міжособистісних проблем, відновлення або компенсації психічних функцій та покращення якості життя отримувача послуг.

Для цих категорій осіб передбачені такі форми психологічної допомоги: індивідуальна; сімейна; групова. Вибір форми надання психологічної допомоги залежить від мети, завдань, етапу та шляхів надання такої допомоги.

Оскільки гіпотезою нашого дослідження є припущення про те, що психологічна допомога військовослужбовцям та ветеранам може бути ефективною у відкритих групах підтримки. Було здійснено експериментальне дослідження за участю 85 респондентів віком від 20 до 49 років, з яких: 27 учасників бойових дій (військовослужбовців – 16 та ветеранів – 11) та 58 цивільних, зокрема ВПО – 36. Під час обробки використано дані усіх 85 осіб, що становить 100% від усіх учасників дослідження

В експериментальному дослідженні також було використано авторський опитувальник «Опитувальник для визначення оптимальної структури змішаної психотерапевтичної групи (військово-службовці, ветерани та цивільні)», отримані результати якого представлено нижче. Так, оптимальною формою психологічної допомоги для більшості респондентів є індивідуальне консультування, а перевагу груповій психотерапії надала незначна кількість респондентів (ВПО – 12%, цивільні – 23%, ветерани – 25%, військово-службовці – 20%).

Проте, не всі респонденти планують своє майбутнє в Україні

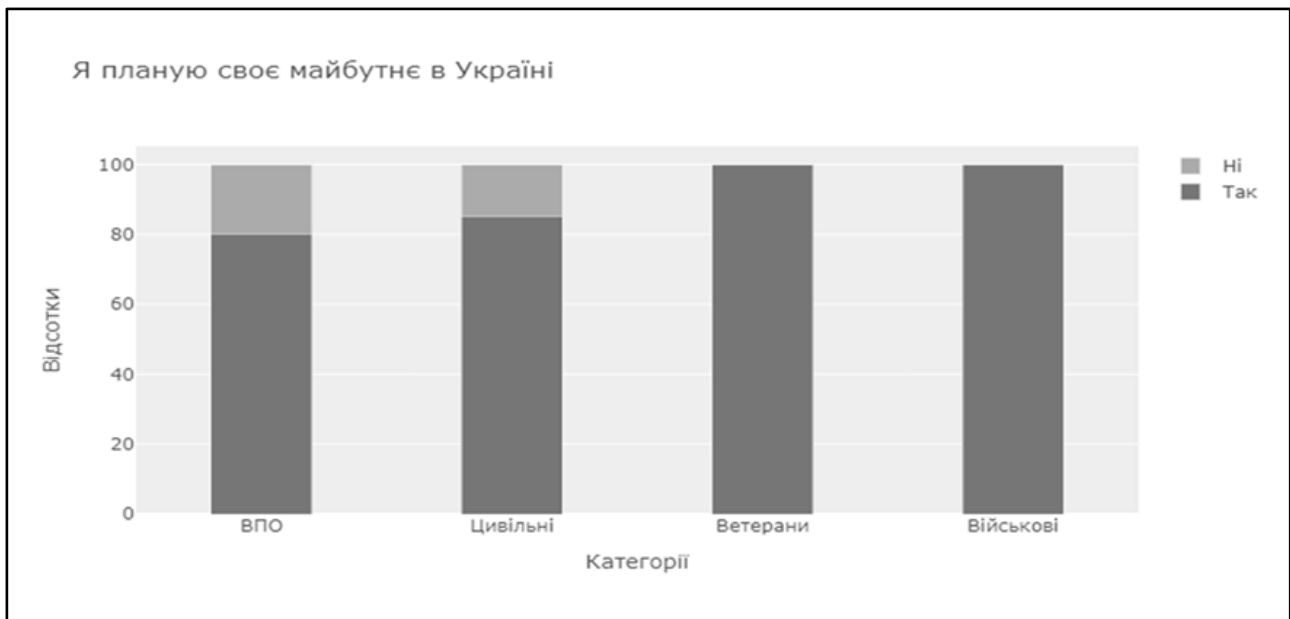


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання «Чи планую я своє майбутнє в Україні?»

У той же час, за результатами здійсненого нами дослідження було виявлено наявність інтересу до роботи у відкритих психотерапевтичних групах значно більшої кількості респондентів, ніж обрали загалом групову психотерапію, як оптимальну (ВПО – 44%, цивільні – 60%, військовослужбовці – 60%).

Проте відсоток ветеранів, які згодні працювати у відкритих психотерапевтичних групах – 0%, оскільки для них групову психотерапію прийнятна виключно у закритих групах за принципом «рівний - рівному».

Також, під час опитування респондентам було запропоновано обрати з переліку осіб тих, з ким їм було б найменш і найбільш комфортно у відкритих психотерапевтичних групах (ВПО: найменш – з ветераном (24,4%), найбільше – з цивільною особою (29,28%); цивільні: найменш – з дружиною/чоловіком військовослужбовця (36%), найбільш – з цивільною особою (22,5%); ветерани: найменш – з цивільною особою (75%), найбільш – з дружиною/чоловіком військовослужбовця; військовослужбовці: найменш з дружиною/чоловіком ветерана/цивільною особою (40%), найбільш – з військовослужбовцем, ветераном (30%).

Стосовно емпатії, то порівнюючи військовослужбовців (ветеранів) з собою щодо того хто є жертвами війни в більшій мірі цивільні та ВПО визнали саме військовослужбовців (ветеранів) жертвами у більшій мірі (100% цивільних та 80% ВПО).

Результати по військовослужбовцях (ветеранах), які порівнювали себе з цивільними (ВПО) щодо жертв війни виявилися наступними: військові – 80% в рівній мірі, 10% в більшій мірі, 10% в меншій мірі; ветерани – 25% в рівній мірі, 25% в більшій мірі, 50% в меншій мірі.

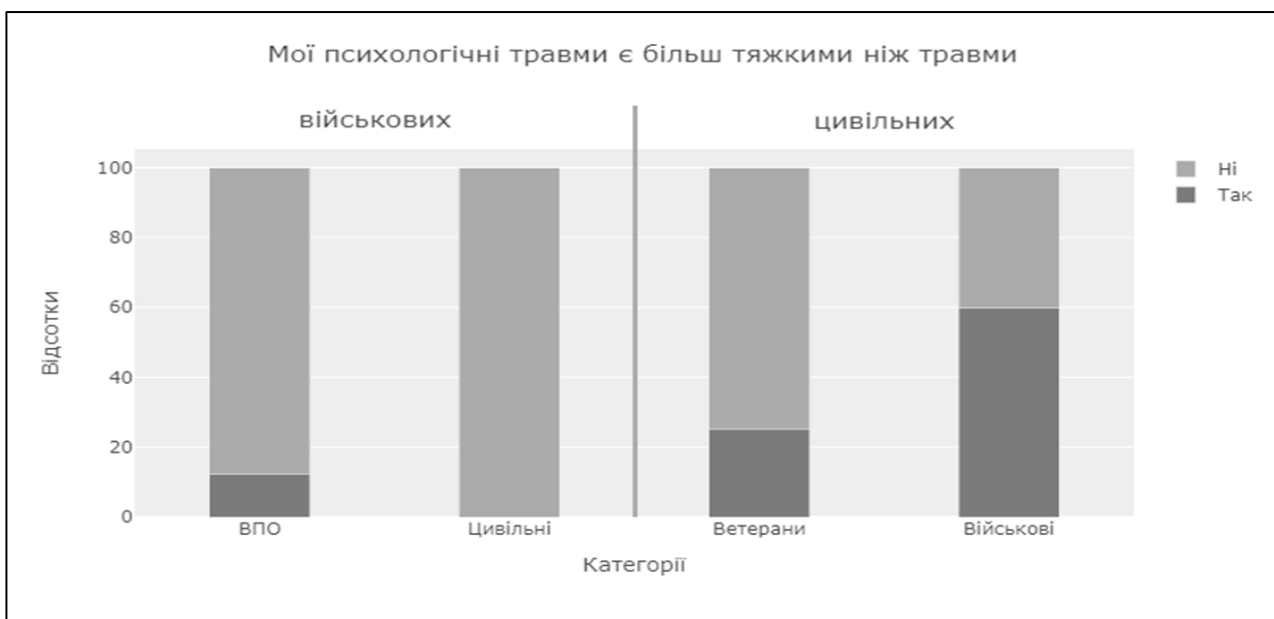


Рис. 2. Відповіді респондентів на питання «Чиї психологічні травми є більш важкими?»

Подібна тенденція результатів виявилася стосовно втрат під час війни, про свідчать діаграми на рис. 3.

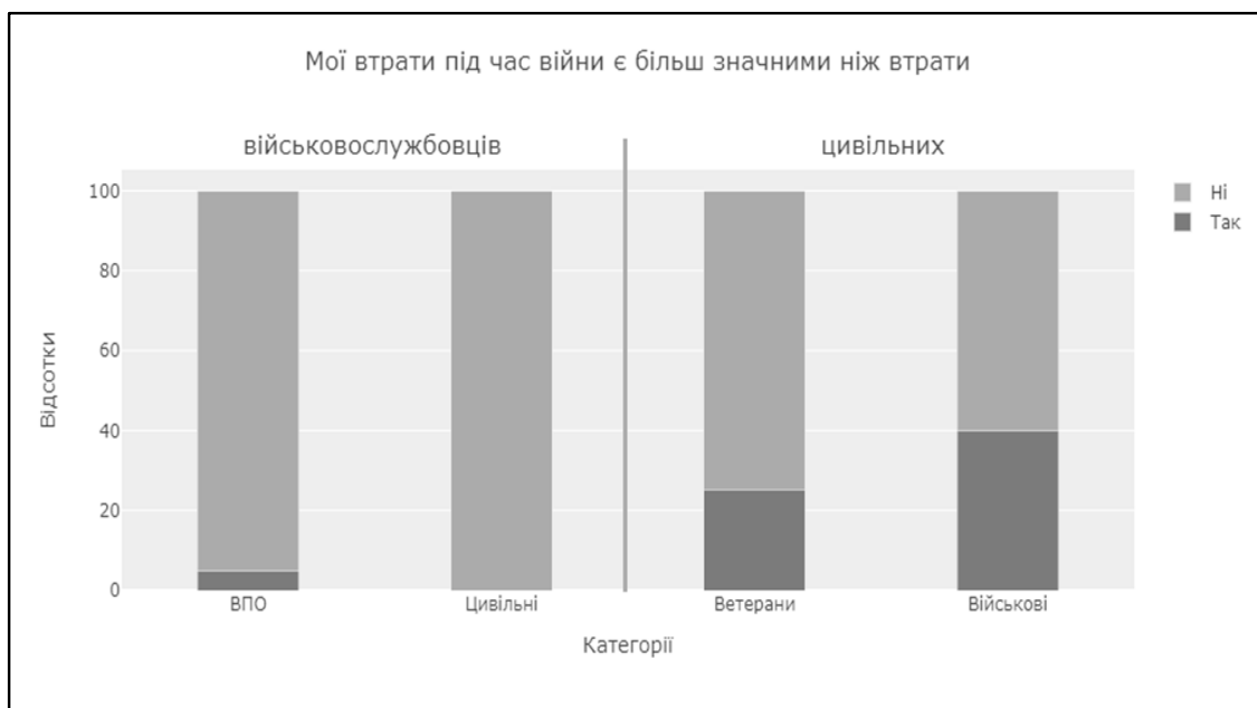


Рис. 3. Відповіді респондентів на питання «Чиї втрати під час війни є більш значимими?»

Щодо результатів стосовно психологічної адаптації, то слід констатувати цілком адекватне розуміння цивільних осіб наслідків війни та час адаптації для військовослужбовців та ветеранів, в той час, як військовослужбовці та ветеран вважають, що саме цивільним потрібно більше часу на адаптацію.

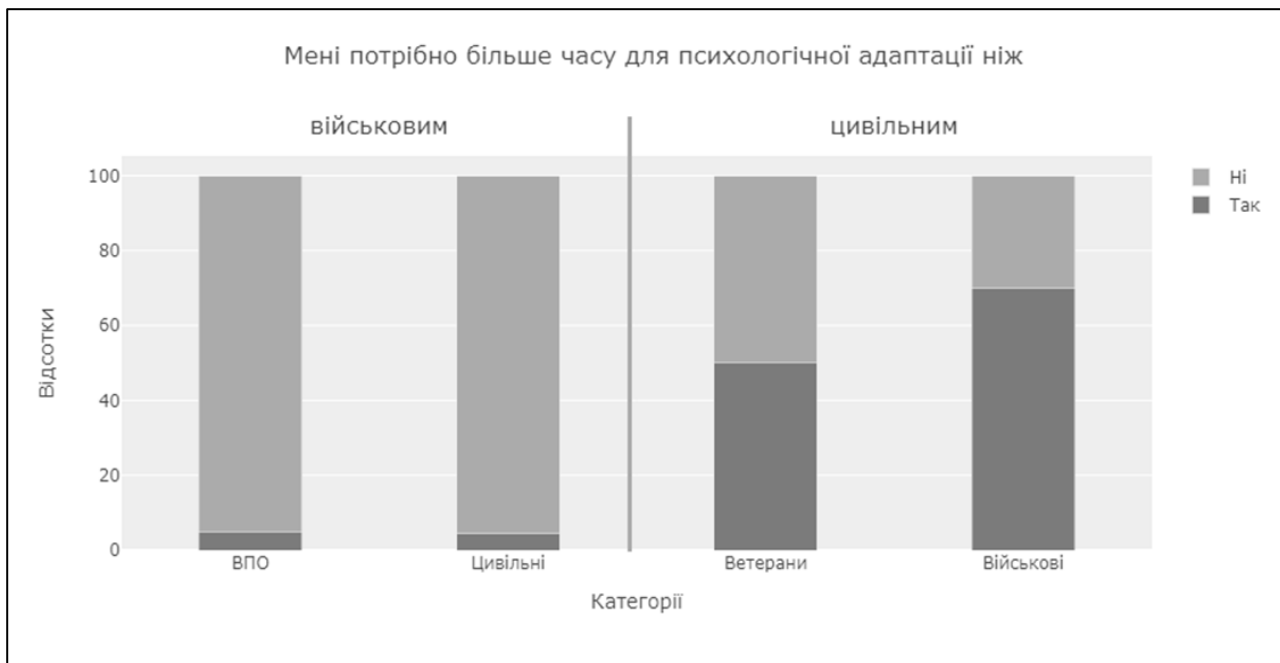


Рис.4. Відповіді респондентів на питання «Скільки потрібно часу для психологічної адаптації?»

Результати щодо того хто є жертвою війни в більшій мірі, то думки розділилися наступним чином

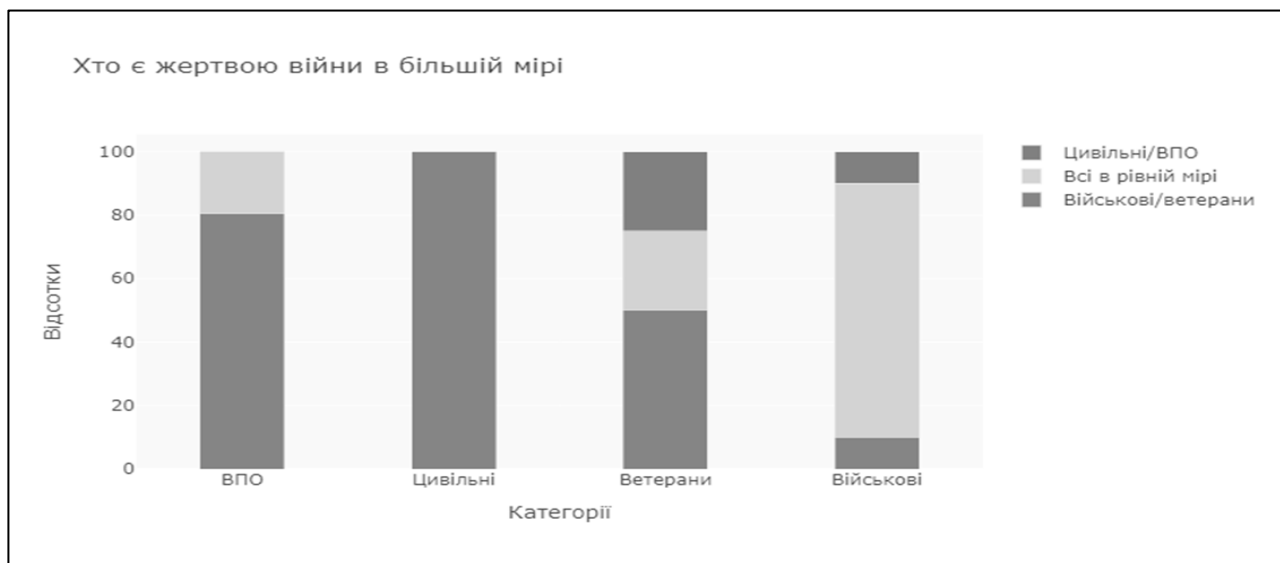


Рис.5. Відповіді респондентів на питання «Чиї втрати під час війни є більш значними?»

Найбільшим страхом під час війни опитані респонденти визначили втрату близьких (від 40% до 76%), а найменшим виявився страх втрати майна (від 31% до 72%).

Щодо пріоритетів у відкритих психотерапевтичних групах, то найвищим пріоритетом є: у ВПО – подібний травматичний досвід (34,16%); у цивільних – мова спілкування (36%) і подібний травматичний досвід (22,5%); у

військовослужбовців та ветеранів - члени групи військовослужбовці (ветерани) (30% і 50% відповідно).

Найбільшим страхом після війни для більшості респондентів виявився страх розчарування (диктатура, корупція) (40% – 58, 5%).

Також під час опитування було запропоновано створити перелік прийнятних та категорично заборонених тем і питань для обговорення у відкритих психотерапевтичних групах. Цікавим фактом є те, що тема «Війна» виявилася у обох категоріях тем, отже питання щодо війни є можливим для обговорення за винятком найболючіших і найтравматичніших подій (втрата близьких та побратимів, полон тощо).

Табуйованими темами для респондентів виявилися зокрема теми про минуле та політику: війна, смерть та втрата близьких, втрати та загиблі у війні, події з військовими на війні, що робили цивільні для перемоги, політика, мова, стратегії бойових дій.

Прийнятними темами виявилися теми в основному про майбутнє: взаємодія всіх категорій у звичайному цивільному житті, сімейні відносини після повернення військового додому, конкретних потреб і бажань для побудови комфортного простору та порозуміння, толерантність, дотримання законодавства в вищих ешелонах влади, відповідальність за бездіяльність і корупцію, відновлення фізичного та психічного здоров'я, плани на майбутнє.

Отже, за результатами емпіричного дослідження можна рекомендувати відкриті групи підтримки, як ефективну та динамічну форму психологічної допомоги військовослужбовцям та ветеранам, зокрема ресурсні групи підтримки під час яких увага зосереджується не на минулому (війна, втрати, горе тощо), а на пошуку ресурсу та на майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Скандал у Києві: Олександр Терен вимагає поваги до ветеранів. <https://ticketsbox.com/skandal-u-kiyevi-oleksandr-teren-vimagaye-povagi-do-veteraniv/>
2. Результати опитувань ветеранів АТО. Державний інститут сімейної та молодіжної політики., 2017.
3. Лукомська С.О., Задорожний С.В., Кульчиковський Е.М. Психологічна допомога учасникам АТО в системі реабілітаційного відділення госпіталю для ветеранів війни. Наука і життя: сучасні тенденції. URL: <http://intkonf.org/konf052015/1058-lukomska-s-o-zadorozhniy-s-v-kulchikovskiy-e-m-psihologchnadpomoga-uchasnikam-ato-v-sistem-reabltacynogo-vddlennya-gospitalyu-dlya-veteranvyni.html> (дата звернення: 15.10.2020).
4. Самогубства в Україні: вплив війни та як розпізнати тривожні сигнали. <https://www.radiosvoboda.org/a/zapobihannya-samohubstvam-viyuna-veterany-haryachaliniya/33113003.html>
6. «Їх гвалтують, на них тренують спецназ»: у США розповіли, як у Росії поведуться із українськими військовополоненими. <https://www.radiosvoboda.org/a/zhvaltuvannya-ukrayinskykh-viyskovopolonenykh-tortury-holod/32890584.html>
7. Результати опитування проведеного з ініціативи «Українського ветеранського фонду» Міністерства у справах ветеранів України. Профінансовано Соціологічною групою «Рейтинг». https://ratinggroup.ua/research/ukraine/shestnadca_obschenaci_opros_ukraina_vo_vremya_voynu_obraz_veteranov_v_ukrainskom_obschestve_6-7_avgu.html
8. Суспільство має адаптуватися до ветеранів, а не ветерани до суспільства. <https://mva.gov.ua/presenter/category/86-novini/farhad-farhadov-suspilstvo-mae-adaptuvatisya->

do-veteraniv-a-ne-veterani-do-suspilstva

9. Указ Президента України №512/2024 «Про невідкладні заходи щодо підтримки ветеранів війни, членів їх сімей, членів сімей загиблих (померлих) ветеранів війни, членів сімей загиблих (померлих) Захисників і Захисниць України»: <https://www.president.gov.ua/documents/5122024-51669>

10. Реабілітація жертв конфлікту. Чи пропонує держава щось, крім встановлення інвалідності та милиць? / за ред.: О. Павліченко, О. Мартиненка. Українська Гельсінська спілка з прав людини. Київ, 2018. 64 с.

11. Положення про психологічну реабілітацію військовослужбовців Збройних Сил України, та Державної спеціальної служби транспорту, які брали участь в антитерористичній операції, здійснювали заходи із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях чи виконували службові (бойові) завдання в екстремальних умовах: затв. наказом Мін. оборони України від 09.12.2015 р. № 702.

ВПЛИВ СУГЕСТІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК НА ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ

*Фелікс Повалінський, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.М. Блашкова, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

THE INFLUENCE OF SUGGESTION ON THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL ATTITUDES TOWARDS SUCCESS

Felix Povalinsky, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** У статті досліджено теоретичні питання сугестії, як методу впливу формування позитивних установок на досягнення успіху. Розкрито значення комунікативних навичок, мотивації на успіх та установок на досягнення поставлених цілей.*

***Ключові слова:** сугестія, установка, мотивація, успіх*

***Abstract.** The article examines theoretical issues of suggestion as a method of influencing the formation of positive attitudes to achieve success. The importance of communication skills, motivation for success and attitudes towards achieving goals is revealed.*

***Keywords:** suggestion, attitude, motivation, success*

Досягнення успіху, як ключовий орієнтир у багатьох людей, вимагає від них високого рівня психологічної підготовки, вміння налаштовувати себе на результат і підтримувати внутрішню мотивацію для його досягнення. У цьому контексті значущим є дослідження психологічних методів, які сприяють формуванню позитивних установок, зокрема сугестії.

Феномен сугестії відіграє ключове значення у процесі соціалізації людини, адже за рахунок навіювання можливо ефективно переймати і засвоювати

соціально визнані стереотипи поведінки та культурні цінності відповідного суспільства.

В сучасних умовах розвитку країни все більше актуальними є вдосконалення психологічних технологій. І, особливо важливими у психологічній науці є вдосконалення психологічних технологій сугестивного впливу на особистість.

Оскільки метою комунікативного впливу є поширення загальнолюдських цінностей, суджень, установок і зміна свідомості та поведінки людей відповідно до цих цінностей та установок, то одним із важливих завдань стає дослідження сугестії в психологічному аспекті.

Як зазначає С. Ніколаєнко, швидкий розвиток психологічних технологій сугестивного впливу переважно реалізується в таких сферах, як психотерапія, нейро-лінгвістичне програмування, бізнесі та рекламі, політиці та соціології [7].

Розгляд проблеми ефективності впливу на цільову аудиторію передбачає дослідження таких понять, як «персуазивність» і «сугестивність», «навіювання», «сугестія», «психологічна установка». При цьому персуазивний вплив розглядають як вплив однієї людини на іншу власними міркуваннями, що передбачає свідоме сприйняття «чужих» міркувань, а сугестивний – як логічно не аргументований вплив.

Навіювання є одним із важливих факторів в житті та діяльності будь якої людини. Адже має значення перед усім у процесі виховання, особливо до того часу поки у дитини розвивається мисленева діяльність і формується здатність засвоювати логічні міркування. Навіювання, проникає в психіку за межами свідомості, входячи в загальну свідомість та фіксуючись як предмет пасивного сприйняття. Так, у минулому столітті була розроблена теорія «раціонального навіювання», у якій зазначалося, що у людини не змінюються її переконання, а лише спосіб розгляду об'єкта оцінки. Наприклад, коментатор на телебаченні, подає інформацію глядачам так вміло і вправно оминаючи «не бажаних» слів, що глядач сприймає цю інформацію беззаперечно правдивою і як власну думку.

Л. Ільницька визначає сугестивність як свідомо здійснюване навіювання, спрямоване на встановлення довіри до того, хто говорить, що сприймається реципієнтом без критичної оцінки [4].

О. Шелестюк, навпаки, розводить ці поняття. Навіювання розглядається автором як ширший термін, що включає як відкрите пряме навіювання (наприклад, під час сеансу гіпнозу, психотерапії, аутотренінгу), так і приховане, замасковане або непряме навіювання (сугестію) [5].

Дослідження сугестивності особистості з точки зору соціально-психологічного підходу є об'єктом вивчення вітчизняних дослідників В. Багрій, Н. Божок, С. Ніколаєнко, О. Сідун, В. Татенко, Т. Щербан; психофізіологічний аспект вивчають С. Веприк, В. Куш, О. Шторгіна; вивчення особистісного аспекту можна віднайти у працях В. Берека, І. Мурашко, М. Ільченко, А. Шаманскої. Вплив на свідомість людини за допомогою комунікативної взаємодії між індивідами вивчають Є. Басіна, Л. Ільницької, Ю. Лотман, О. Климентова, В. Петрик, М. Присяжнюк, Л. Компанцева, Є. Скулиша.

Українські дослідники розглядають сугестію як афективну природою, що

формується на підсвідомості із властивими їй ознаками. Адже соціалізація особистості, засвоєння норм поведінки та культурних цінностей відбувається через механізм сугестії або навіювання [9].

Власне поняття *сугестія* (від лат. *suggestio* – натяк, вплив) – це психологічний вплив, який стався в результаті навіювання певних установок, ідей або поведінки без критичного оцінювання з боку суб'єкта. Цей механізм впливу має великий потенціал у формуванні психологічних установок на досягнення успіху, особливо серед молоді в освітніх середовищах [3].

Важливою складовою теорії мотивації досягнень є концепція мотиваційної установки, розроблена в роботах А. Маслоу, Х. Хекхаузена та інших психологів. Вчені підкреслюють, що кожна особистість має внутрішню мотивацію, яка керує поведінкою, спрямованою на досягнення успіху або уникнення невдачі. Формування такої установки значною мірою залежить від впливу соціального оточення, включаючи сугестивні методи, які можуть посилювати мотивацію до досягнення успіху або, навпаки, викликати страх перед невдачами [5].

Сугестія працює через вплив на підсвідомість і когнітивні процеси особистості, оминаючи свідомий контроль. Завдяки цьому може бути досягнута ймовірність прийняття ідей або установок, які можуть вплинути на мотиваційну сферу людини.

Тобто, *психологічна установка* – це стійка система сприйняття, оцінки та схильності до певних реакцій на конкретні об'єкти, події або людей. *Психологічні установки* нерозривно пов'язані з досвідом індивіда, його соціальним оточенням, культурним та сімейним середовищем, а також із переконаннями, засвоєними упродовж життя. Вони виступають у ролі фільтра, через який людина сприймає навколишній світ і взаємодіє з ним

Термін «*психологічна установка*» вперше запропонував німецький психолог В. Вундт на початку ХХ ст. Надалі теоретичне обґрунтування і розвиток цієї концепції внесли такі дослідники, як К. Левін, Л. Фестінгер, М. Фішбейн та І. Таджфел [5]. В їхніх роботах *установка* розглядалася як форма готовності або схильності до сприйняття об'єкта або явища певним чином, що чинить прямий вплив на поведінку людини. *Установки* мають складну структуру, що включає три взаємопов'язані компоненти: *когнітивний, афективний і поведінковий*, які взаємодіють між собою, визначаючи реакцію людини на об'єкти і події [3; 8].

Сугестія здатна модифікувати *установки*, впроваджуючи нові ідеї або змінюючи існуючі через вплив на когнітивні та емоційні процеси. Для кращого розуміння, коротко розглянемо основні етапи процесу зміни установок через сугестію:

1. *Створення стану сприйнятливості*, коли для успішного навіювання необхідно створити умови, за яких людина стає більш сприйнятливою до нової інформації (за допомогою технік розслаблення, таких як медитація, гіпноз або емоційне залучення).

2. *Впровадження нової інформації*. На цьому етапі навіювання передбачає безпосереднє введення нової установки або переконання.

3. *Емоційне підкріплення*. Навіювання має супроводжуватися емоційними

реакціями, оскільки позитивні емоції відіграють важливу роль у закріпленні нової установки.

4. *Закріплення через повторення.* Повторення навіюваної інформації допомагає закріпити нову установку на глибокому рівні. Часте повторення афірмацій, таких як «я здатен досягати успіху», сприяє тому, що нові установки стають більш стійкими та починають визначати поведінку людини [1; 4].

Психологія успіху розглядає успішну особистість як сукупність характеристик, переконань і поведінкових моделей, що сприяють досягненню життєвих цілей і самореалізації *Сугестія, або навіювання*, є потужним інструментом для *формування та зміцнення установок на успіх*. Адже впливає на когнітивні та емоційні структури особистості, допомагаючи змінювати внутрішні переконання та стимулювати активні дії, спрямовані на досягнення цілей

Гіпотезою нашого дослідження виступає припущення про те, що сугестія як психологічний метод може позитивно впливати на формування психологічних установок, орієнтованих на досягнення успіху. Використання сугестивних технік допомагає індивіду змінити негативні установки на позитивні, підвищити рівень мотивації та впевненості в собі, що в результаті ймовірно дозволить досягнути особистих та професійних цілей.

У експериментальному дослідженні брало участь 50 респондентів працівників однієї галузі, віком від 25 до 54 років. Під час обробки використано дані усіх 50 осіб, що становить 100% від усіх учасників дослідження.

Виходячи з розуміння сугестивних здібностей, як засобу впливу на формування позитивних установок для досягнення успіху працівників, під час виконання їхньої професійної діяльності, а також розуміння, що основними засобами навіювання є мовлення та здатність людини піддаватися впливу; володіючи мотивацією на успіх та керуючись відповідними установками, нами були обрані такі методики для проведення емпіричного дослідження: Тест: чи вмієте ви впливати на інших людей?» (І. Нікітіна); «Тест комунікативних умінь» (Л. Міхельсона, (переклад і адаптація Ю. Гільбуха); «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса», «Адаптований тест на визначення домінуючої установки особистості на успіх, К. Двек» [4].

У процесі дослідження вміння впливати на інших людей, за «Тестом: чи вмієте ви впливати на інших людей?», (див. табл. 1) нами було встановлено, що високий рівень вміння впливати на інших людей властивий 12% опитуваним, середній рівень властивий 46% та низький рівень властивий 42% респондентів.

Таблиця 1

Показники рівня вміння впливати на інших людей, у %

Рівні		
Високий	Середній	Низький
12%	46%	42%

Показники високого рівня вміння впливати на інших людей, характерні людям, які володіють лідерськими задатками, які здатні впливати на думку та поведінку оточуючих. Зазвичай до таких людей прислухаються інші люди, та

сприймають їхню думку та ставлення, як норму. Такі люди схильні брати на себе відповідальність за виконання діяльності, передавати власний досвід іншим людям. Показник середнього рівня вміння впливати на інших людей притаманний значній частині опитуваних. У цієї категорії людей також значно розвинені природні задатки лідерських якостей, до думки та ставлення яких, прислухаються інші люди. Людина може відповідати за виконання діяльності, навчати, адже у неї присутнє почуття міри, за якої вплив на інших людей не є авторитарним і надмірно жорстким. Але, у значної кількості опитуваних спостерігається низький рівень вміння впливати на інших людей, що характеризується скоріше схильністю до переймання чужої думки та цінностей, ніж до висловлення та демонстрації власних. Людям важко брати на себе відповідальність за виконання діяльності, бути взірцем для наслідування та відстоювати власну думку. Спостерігається стереотипність поведінки «не проявляти себе». Такими людьми легше керувати, ніж особами з сильними рисами характеру.

Для виявлення рівня комунікативних умінь, нами було використано «Тест комунікативних умінь» (Л. Міхельсона, (адаптація Ю. Гільбуха) (табл.2).

Таблиця 2

Показники за методикою «Тесту комунікативних умінь», у %

Типи реагування		
Залежний	Агресивний	Компетентний
14%	24%	62%

Оглядаючи представлену таблицю, ми розуміємо, що залежний тип реагування під час комунікації притаманний 14% респондентів, агресивний тип – 24% та компетентний тип притаманний 62% опитуваних. Для значної частини респондентів характерний компетентний, тобто оптимальний та виважений стиль спілкування з оточуючими людьми.

У зазначеній вище категорії осіб сформовані комунікативні вміння та лідерські якості; вміння приймати увагу та бути уважним оточуючих; вміння сприймати адресну критику та давати адекватну реакцію на поведінку співрозмовника в момент комунікації. Така особистість має навички звернення до інших людей з проханням чи відмови від запропонованого.

Показник агресивного типу реагування виявлено у 12 осіб. Отримані дані варті уваги, адже така категорія людей схильна до прояву вербальної агресії, що перешкоджає адекватному спілкуванню та гармонійній взаємодії. Показники залежного типу діагностовано у 7 осіб, що також варто уваги, адже це категорія людей, які можуть легко підпадати під вплив сильніших людей, а особливо із агресивного типу. Таким людям варто тренувати власні комунікативні навички та вміння висловлювати власну думку, відстоювати свою позицію.

Отриманні показники варті уваги, адже потрібно розробити систему роботи із зниження показників залежного та агресивного типів реагування в момент комунікації.

Для дослідження мотиваційної сфери особистості нами було використано

методику «Мотивація до успіху» Т. Елерса. (табл.3). За допомогою зазначеної методики вдалося виявити інтенсивність мотивації та орієнтування індивіда на успіх.

Таблиця 3.

**Показники рівня мотивації особистості на успіх
(методика Т. Елерса), у %**

Рівні мотивації			
Занадто високий	Помірно високий	Середній	Низький
16%	32%	48%	4%

Згідно представлених результатів у таблиці, стає зрозумілим, що найбільший відсоток опитуваних - 48% осіб, мають середній рівень показника мотивації на успіх; відповідно показники помірного високого рівня мотивації на успіх виявлено у 32% респондентів; цікавими є показники занадто високого рівня, які виявлено у 16% осіб та низького рівня мотивації досягнення успіху знайдено у 4% опитуваних.

Для отримання результатів виявлення домінуючої установки особистості нами була проведена діагностика за «Адаптованим тестом Керол Двек на визначення домінуючої установки особистості на успіх» (табл.4).

За допомогою даної методики можна виявити наявні схильності до конкретної активності особистості в певній діяльності, яка має ціль на досягнення успіху, тобто можна виявити ті установки, які найбільш сформовані у респондента, або на ріст або на даність. Але інколи мають місце не лише прояв однієї установки, а їх поєднання, із переважанням однієї над іншою.

Таблиця 4

**Кількісні показники домінуючої установи на успіх
(Адаптований тест К. Двек) у %**

Тип домінуючої установи на успіх			
Установка на ріст	Установка на ріст з ідеями даності	Установка на даність з ідеями росту	Установка на даність
22%	38%	16%	24%

Отже, за отриманими показниками, стало відомо, що серед респондентів домінуючою визначено установку на ріст з ідеями даності – у 19 (38%) осіб; результати показників на фіксовану установку на даність виявлено у 12 (24%) осіб; фіксована установка на успіх виявлена в 11 (22%) осіб та результати установки на даність з ідеями росту показано у 8 (16%) опитуваних.

Установка на ріст з ідеями даності характеризується, як стереотипний стиль мислення індивіда, як поєднання розуміння того, що досягнення успіху у будь якій діяльності можливе через розвиток природних задатків людини та готовністю до випробувань та вирішення складних завдань, водночас спрацьовує установка, що варто уникати труднощів під час виконання діяльності, адже потрібно розвиватися та вдосконалюватися професійно, а це вимагає додаткових зусиль. Сприймання критики індивідом може проявлятися двояко, і як стимул до

розвитку, і демонстрацією агресії та ігноруванням. Емоційне сприймання особистісних невдач зазвичай переживається складно із поступовим зниженням до адекватного подолання перешкод. Варто зазначити, що вплив даної установки на досягнення успіху, визначається також індивідуальними особливостями людини. Приналежність до відповідного типу темпераменту, сформовані риси характеру, стиль виховання та вплив соціуму, мають вагоме значення для того, як дана установка визначатиме загальне налаштування людини на досягнення поставлених цілей.

Фіксована установка на даність, трактується як така стереотипність мислення, коли індивід негативно, песимістично сприймає будь яку діяльність, що унеможлиблює досягнення успіху. Тобто, упереджена налаштованість особистості на те, що розвивати природні задатки не варто, нічого змінити не можна, конструктивна критика сприймається як елемент приниження, що викликає прояв вербальної агресії. Переживання особистісних невдач викликає труднощі у взаємодії з оточуючими. Як елемент самозахисту у індивіда, може спостерігатися постійне підкреслення власного соціального статусу та заперечення «слабких» сторін.

Визначені категорії респондентів нашого дослідження є цільовою аудиторією, яка потребує додаткового сугестивного впливу формування у них саме позитивних установок на досягнення успіху. Адже, взаємодіючи у мікро- та макросоціумі, людина здійснює власний вплив на оточуючих, а отже має розвиватися особистісно і професійно. Якщо в особистості сформовані установки негативного характеру, відповідним буде її вплив на інших.

Для формування позитивних установок на досягнення успіху науковцями виділено наступні засоби: *коучинг та тренінги особистісного зростання* із активним використанням методів сугестії. Одним із найпоширеніших методів є використання позитивних тверджень та афірмацій. Наприклад, фрази на кшталт «Я здатен досягати своїх цілей» або «Кожна невдача – це крок до успіху». Ці твердження допомагають трансформувати негативні установки в позитивні, підтримуючи впевненість у собі; *мотиваційні афірмації та візуалізація* – афірмації – це прості позитивні твердження, які допомагають змінювати внутрішні переконання. Регулярне використання афірмацій дозволяє «перепрограмувати» мислення, замінюючи обмежувальні установки на нові, орієнтовані на успіх; *гіпнотерапія*, гіпноз є однією з найбільш ефективних форм сугестії, яка використовується для зміни негативних установок та формування нових, позитивних переконань; *масова комунікація та реклама; психотерапія та когнітивно-поведінкова терапія*, де сугестія використовується для зміни негативних когнітивних схем та формування установок на успіх [1; 3; 7; 8;11].

Підводячи підсумок нашого дослідження можемо сказати, що гіпотеза нашого дослідження яка передбачала припущення про те, що сугестія як психологічний метод може позитивно впливати на формування психологічних установок, особистості на досягнення успіху підтвердилася. Використання сугестивних технік надає можливості індивіду змінити негативні установки на позитивні, підвищити рівень мотивації та впевненості в собі, що в результаті ймовірно дозволить досягнути особистих та професійних цілей.

Список використаних джерел:

1. Бейкер Л., Джонс М., Сміт Р. Гіпноз і навіювання: нові перспективи психологічного лікування. *Міжнародний журнал клінічного та експериментального гіпнозу*. 2021, 69(4), 405-420.
2. Ільницька Л. Мовленнєві засоби підвищення ефективності сугестивного впливу. *Лінгвістика XXI ст.: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2007. С. 127-135
3. Кац Р. Самонавіювання та його вплив на самооцінку: Емпіричне дослідження. *Психологічна наука*. 2023, 34 (2), 230-245.
4. Коен А., Вільямс Т., Еванс Д. Вплив навіювання на самоефективність і продуктивність. *Journal of Applied Psychology*. 2022, 107(3), 521-535.
5. Міщанчук В. Зміст поняття «сугестія» в наукових дослідженнях минулого та сучасності. *Педагогіка вищої і середньої школи*. 2013. Вип.38 С.231-235
6. Нікітіна. І.В. Розвиток мотивації студентів. Практикум [Електронний ресурс] навч. посіб. Київ: НУХТ, 2017. 326 с.
7. Ніколаєнко С.О. Психологічні особливості базових видів сугестії. Світогляд Філософія Релігія : збірник наукових праць. Державний вищий навчальний заклад «Укр. академія банківської справи Нац. банку України»; Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України / за заг. ред. І.П. Мозгового, С.О. Николаєнко. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. Вип. 1. С. 66-75.
8. Пітерс Дж., Томпсон, Л. Навіювання та психологічне втручання: сучасний підхід. *Журнал психологічної практики*. 2023, 12 (1), 77-92.
9. Сугестивні технології маніпулятивного впливу : навчальний посібник / В.М. Петрик, М.М. Присяжнюк, Л.Ф. Компанцева та ін. ; за заг. ред. Є.Д. Скулиша. Київ : ЗАТ «ВІПОЛ», 2011. 248 с. (2).
10. Сміт А., Джонсон К. Успіх тренінгу: інтеграція методів навіювання в психологічні семінари. *Journal of Educational Psychology*. 2023, 115(1), 101-115.
11. Шпортун О., Матохнюк Л. Сугестивні психотехніки як засіб формування професійної компетентності психолога. *Науковий журнал «Габітус»*. Приорноморськ, Вип.12, 2020. С. 89-93

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ПРАКТИК МАЙНДФУЛНЕС НА ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Олександра Понятовська, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: В.В. Шахов, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології МДУ

ANALYZING THE IMPACT OF MINDFULNESS ON POST-TRAUMATIC PERSONALITY GROWTH

Oleksandra Poniatovska, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розглянуто актуальність дослідження впливу практик усвідомленості (mindfulness) на посттравматичне зростання особистості в сучасній Україні. Проаналізовано, як майндфулнес сприяє емоційному відновленню, розвитку стійкості та особистісному зростанню, а також знижує тривожність і покращує емоційну регуляцію в умовах травматичного досвіду.

Ключові слова: *посттравматичне зростання, майндфулнес, емоційна стійкість, травматичний досвід, дихальні практики.*

Abstract. *The article discusses the relevance of studying the impact of mindfulness practices on post-traumatic personal growth in modern Ukraine. The author analyzes how mindfulness contributes to emotional recovery, resilience and personal growth, as well as reduces anxiety and improves emotional regulation in the context of traumatic experience.*

Keywords: *post-traumatic growth, mindfulness, emotional resilience, traumatic experience, breathing practices.*

Актуальність дослідження впливу практики усвідомленості (mindfulness) на посттравматичне зростання особистості є надзвичайно значущою в умовах сучасної України, де мільйони людей стикаються з наслідками війни, втратами, вимушеним переселенням і руйнуванням рідних місць. Військові дії, втрати близьких, евакуація з рідних територій та невизначеність щодо майбутнього породжують численні психологічні розлади, включаючи тривожність, депресію, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Крім того, тривалий стрес призводить до розвитку психосоматичних розладів, таких як порушення сну, підвищений артеріальний тиск, головні болі та хронічне м'язове напруження, що ускладнюють процес відновлення та погіршують якість життя постраждалих.

Психотравмуючі події, хоч і несуть значний негативний вплив, можуть також стати основою для особистісного зростання, якщо надається відповідна психологічна підтримка, яка сприяє переосмисленню та інтеграції травматичного досвіду. Досвід травми здатен слугувати поштовхом до формування нових цінностей, усвідомлення життєвих сенсів і розвитку внутрішньої стійкості, яка допомагає долати життєві труднощі. Посттравматичне зростання, в такому контексті, передбачає процес трансформації особистості, що включає формування глибшої усвідомленості, емоційної стійкості та здатності до адаптації в умовах невизначеності.

Практика майндфулнесу, яка фокусується на розвитку здатності зосереджуватись на теперішньому моменті, має великий потенціал для підтримки посттравматичного зростання та відновлення психоемоційного здоров'я. Одним з ключових аспектів майндфулнесу є дихальні техніки, які не лише допомагають зосередитися, а й безпосередньо впливають на нервову систему. Ритмічне, глибоке дихання активує парасимпатичну нервову систему, яка відповідає за заспокоєння організму, зниження рівня стресу та покращення фізіологічних функцій. Парасимпатична система пригальмовує реакції «боротьби чи втечі», які домінують під час тривалого стресу, та допомагає організму повернутися до стану рівноваги, знижуючи частоту серцевих скорочень, нормалізуючи артеріальний тиск і сприяючи релаксації м'язів. Такий вплив особливо важливий у контексті травматичного досвіду, адже дозволяє не лише знизити рівень тривожності, а й послабити психосоматичні прояви стресу.

Крім того, майндфулнес є універсальним інструментом, доступним для застосування у будь-який момент та за будь-яких обставин. Це форма психологічної допомоги, яка завжди є «під рукою» та не потребує спеціального

обладнання чи умов. Практика майндфулнесу є придатною для людей різного віку, оскільки не має вікових обмежень: вона може застосовуватися як дітьми, так і дорослими, забезпечуючи всебічну підтримку для розвитку усвідомленості, регуляції емоцій та стійкості до стресу. Така універсальність робить майндфулнес надзвичайно цінним ресурсом для людей, які прагнуть стабільності та внутрішнього спокою, особливо у важкі часи.

Таким чином, дослідження впливу майндфулнес-практик на посттравматичне зростання є актуальним як з наукової, так і з практичної точки зору. У сучасних умовах війни в Україні майндфулнес здатний стати важливим інструментом психологічної реабілітації, підтримуючи процес особистісної трансформації, зниження стресу та психосоматичних симптомів, зміцнення емоційної стійкості й адаптації до нових життєвих умов.

Посттравматичне зростання є складним психологічним процесом, який виникає як позитивна адаптивна реакція на глибоко травматичні події. У науковій літературі це явище визначається як здатність людини переосмислити свій досвід, виявити нові життєві цінності та сформувані стратегії для успішної адаптації та розвитку. В умовах, коли численні люди змушені пристосовуватися до значних життєвих змін, стає актуальним пошук ефективних методів підтримки, що сприяють інтеграції пережитого досвіду.

Одним із таких методів є майндфулнес – практика усвідомленості та зосередження на поточному моменті, яка набуває популярності у психологічній реабілітації. Вона сприяє не лише розвитку емоційної стійкості, а й допомагає зменшувати рівень тривожності, стресу та психосоматичних симптомів, пов'язаних із травматичним досвідом. Практика майндфулнес є доступною для людей різного віку та може застосовуватися в будь-який момент, що робить її універсальним інструментом у роботі з травмою.

Дана стаття має на меті проаналізувати вплив майндфулнес-практик на посттравматичне зростання, розкрити механізми їхнього впливу на психологічний стан особистості, а також дослідити ефективність застосування майндфулнес як інструменту для підтримки емоційного відновлення та особистісного розвитку після пережитих травматичних подій.

Психологічна травма є результатом впливу сильного стресу, що глибоко змінює психічний стан та структуру особистості. Вона формується внаслідок подій, які людина сприймає як загрозу для життя чи безпеки, що викликає значний емоційний дискомфорт та порушення психічного функціонування [3]. Травматичні події, зокрема війни, природні катастрофи та акти насильства, значно впливають на когнітивні, емоційні та фізичні складові особистості, що може спричинити серйозні зміни у життєдіяльності [2]. Поняття психологічної травми досліджувалося ще в кінці XIX століття, коли Шарко, Жане та Фройд вивчали вплив сильних емоційних подій на психічне здоров'я людини. Ці дослідження стали основою для вивчення травматизації, особливо у військовому контексті [5; 1].

Розвиток посттравматичного стресового розладу (ПТСР) часто супроводжує травматичний досвід, проявляючись у симптомах повторних спогадів, уникання ситуацій, що нагадують про травматичну подію, та

гіперзбудженні [7]. Соціальна підтримка відіграє важливу роль у подоланні ПТСР та сприяє посттравматичному зростанню, забезпечуючи психологічне відновлення та зниження симптомів розладу [4]. Дослідження підтверджують, що соціальна підтримка від сім'ї, друзів та фахівців сприяє відновленню рівноваги після травматичних подій та створює умови для особистісного зростання [8].

Майндфулнес, що походить від східних духовних традицій, зокрема буддизму, був інтегрований у західну психологію через роботи Джона Кабат-Зінна. Його програма «зниження стресу на основі майндфулнесу» (MBSR), розроблена в 1970-х роках, спрямована на підтримку психологічного відновлення після травматичних подій, зменшуючи симптоми посттравматичного стресу, такі як нав'язливі думки та емоційне виснаження [6].

Емпіричне дослідження було спрямоване на виявлення особливостей впливу травматичних подій на особистісне зростання осіб, які зазнали значних психотравмуючих обставин, таких як війна, вимушена евакуація, втрата близьких тощо. Дослідження включало аналіз емоційних і когнітивних реакцій на травматичний досвід, оцінку рівня тривожності, інтолерантності до невизначеності, суб'єктивного щастя та усвідомленості в повсякденному житті.

Вибірка складалася з 65 респондентів віком від 20 до 50+ років, які мали досвід різноманітних травматичних подій. Для вимірювання ключових показників використовувалися надійні психодіагностичні методики, зокрема Шкала МААС (для оцінки уважності до себе), Оксфордський опитувальник щастя (для визначення рівня щастя), Шкала тривожності Спілбергера (STAI) та Шкала інтолерантності до невизначеності (IUS-12), а також Опитувальник «Оцінка особистісного зростання особистості після травмуючих подій».

Результати дослідження продемонстрували значну варіативність у реакціях на травматичний досвід. Позитивне посттравматичне зростання спостерігалось у 36,9% респондентів, що свідчить про здатність до адаптації та розвитку після травми. Водночас частина респондентів (26,2%) не відзначила жодних змін, що підкреслює індивідуальну специфіку сприйняття травми. Більшість учасників (74,5%) мали низький рівень уважності до себе, що вказує на тенденцію до автоматичних реакцій та обмежену здатність фокусуватися на теперішньому моменті.

Рівень тривожності варіювався: 75,4% респондентів демонстрували помірний рівень реактивної тривожності, тоді як 18,5% мали низький рівень. Показники інтолерантності до невизначеності засвідчили, що значна частка респондентів відчуває труднощі в ситуаціях невизначеності, що може бути обумовлено посттравматичним досвідом. Ці дані свідчать про те, що травматичний досвід може сприяти як формуванню адаптивних ресурсів і стійкості, так і поглибленню емоційної вразливості та високій інтолерантності до невизначеності, залежно від індивідуальних особливостей респондентів.

Програма психокорекції з елементами майндфулнес та діалектично-поведінкової терапії (ДПТ) була розроблена для підтримки посттравматичного зростання осіб, що зазнали психотравмуючих подій, таких як військові дії, втрата близьких, вимушена евакуація. Програма мала на меті зниження рівня

тривожності, покращення емоційної регуляції, розвиток усвідомленості та формування навичок саморегуляції, які є важливими для підвищення стресостійкості та ефективною адаптації.

Програма складалася з шести занять тривалістю по 120 хвилин, кожне з яких мало чітко визначений тематичний блок, що охоплював теоретичну частину, практичні вправи та рефлексивний аналіз. Перше заняття було спрямоване на ознайомлення учасників із базовими поняттями майндфулнесу та його роллю у подоланні стресу і підвищенні психологічної стійкості. У теоретичному блоці висвітлювалися основні принципи майндфулнесу та його значення у процесі психокорекції. На цьому етапі особлива увага приділялася створенню атмосфери довіри, необхідної для відкритого обговорення емоційних реакцій.

Другий блок заняття передбачав навчання технікам дихальної медитації, тілесного сканування та активного слухання. Ці техніки сприяли формуванню навичок усвідомленості та здатності фокусуватися на поточному моменті, що допомагало знижувати рівень тривожності та контролювати емоційні реакції. У третьому блоці учасників навчали методам управління емоціями на основі майндфулнесу та ДПТ. Особлива увага приділялася принципу діалектичного прийняття, що допомагав сприймати емоції без критики, сприяючи емоційній стабільності та зниженню негативної емоційної реактивності.

Четверте заняття зосереджувалося на підвищенні тілесної усвідомленості та розпізнаванні фізичних проявів стресу. Учасники опановували техніки глибокого дихання та релаксації, які активували парасимпатичну нервову систему, допомагаючи організму повернутися до стану рівноваги. П'ятий блок програми передбачав зміну поведінкових звичок, які посилюють стрес, та навчання практиці інформаційного детоксу. Заключне заняття зосереджувалося на розвитку навичок емпатії, активного слухання та позитивної соціальної взаємодії.

Результати дослідження ефективності програми показали позитивні зміни за всіма ключовими показниками. Рівень реактивної тривожності знизився в середньому на 29,8%, що підтверджує здатність програми знижувати тривожність і покращувати емоційну регуляцію. Показники усвідомленості, оцінені за шкалою MAAS, також покращилися, що свідчить про розвиток здатності фокусуватися на поточному моменті та контролювати реакції. За Оксфордським опитувальником щастя рівень життєвої задоволеності учасників зріс на 21,5%, що є важливим показником підвищення загального емоційного благополуччя та стабільності.

Крім того, результати опитування продемонстрували, що учасники відчули зростання самосвідомості, підвищення впевненості у власних можливостях та виявлення нових життєвих перспектив, що підтверджує ефективність програми у сприянні посттравматичному зростанню. Отримані дані свідчать, що програма психокорекції з елементами майндфулнесу та ДПТ є ефективним інструментом для зниження рівня тривожності, розвитку емоційної стійкості та підтримки особистісного зростання після травматичних подій.

Проведене дослідження чітко підтверджує значний вплив майндфулнес-

практик на процес позитивного посттравматичного зростання осіб, які пережили травматичні події, підкреслюючи їх актуальність та необхідність у сучасних умовах. У часи, коли мільйони людей змушені адаптуватися до нових викликів і психологічних труднощів, пов'язаних з війною, вимушеною міграцією та втратою близьких, впровадження майндфулнесу в психологічну допомогу стає невід'ємною складовою ефективних інтервенцій.

Майндфулнес сприяє значному зниженню рівня тривожності та зміцненню здатності до емоційної регуляції, що є критичними аспектами для побудови стійкості перед життєвими труднощами. Підвищення рівня усвідомленості, яке було оцінено за шкалою MAAS, свідчить про зростання здатності учасників зосереджуватися на поточному моменті, що знижує рівень автоматичності у повсякденних діях і сприяє глибшому розумінню та прийняттю власних емоційних реакцій. Це, у свою чергу, допомагає зменшити відчуття безпорадності та хаосу, що часто супроводжує травматичний досвід, і розвинути сприйняття себе як активного суб'єкта, здатного керувати своїми емоціями та реакціями.

Завдяки майндфулнес-практикам учасники змогли переосмислити та інтегрувати свій травматичний досвід, відкривши для себе нові життєві цінності та ресурси для подальшого розвитку. Велика частка респондентів відзначила зростання самовпевненості, усвідомлення нових можливостей та покращення якості міжособистісних відносин. Це свідчить про ефективність майндфулнесу у формуванні стійких позитивних змін після травматичного досвіду, що сприяє покращенню соціальної адаптивності та здатності до гармонійної взаємодії з оточенням. Висока частка респондентів зазначила, що майндфулнес допоміг їм приймати себе більш цілісно, що сприяло покращенню взаємодії з іншими людьми.

Таким чином, результати дослідження підкреслюють необхідність використання майндфулнесу як ефективного інструменту для стимулювання позитивного посттравматичного зростання. Це створює міцну основу для подальшої особистісної трансформації, дозволяючи людині знайти нові життєві ресурси, побачити нові перспективи і сприймати труднощі як стимул для розвитку.

Список використаних джерел:

1. Герман, Дж. Психологічна травма та шлях до видужання. Пер. з англ. О. Наконечна, О. Лизак, О. Шлапак. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
2. Лозінська Н.С. Психотравма як наслідок травматичного стресу в різних напрямках сучасної психології. *Вісник Національного університету оборони України*, 2018. Вип. 2 (50). С. 65-72.
3. Христук О.Л. Теоретико-методологічний аналіз вивчення проблеми психологічної травми: від історії до сучасності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Сер. Психологічна*, 2017. № 2. С. 183-191.
4. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E. E., Bem D.J., Nolen-Hoeksema S. *Hilgard's Introduction to Psychology* (16th ed.). *Cengage Learning*, 2019.
5. Jongedijk R.A., et al. Unity or anarchy? A historical search for the psychological consequences of psychotrauma. *Review of General Psychology*, 2023, Vol. 27, № 3, P. 303-319.
6. Matshaka L., Downing C., Ntshingila N. Facilitation of caring through the development of

mindfulness: A concept analysis. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 2024, Article 100787.

7. Pai A., Suris A. M., North C. S. Posttraumatic stress disorder in the DSM-5: Controversy, change, and conceptual considerations. *Behavioral Sciences*, 2017, Vol. 7, № 1, P. 7.

8. Splytska L. Psychological trauma and its impact on a person's life prospects. *Вісник Мукачєва державного університету*. Сер. Педагогіка та психологія, 2023, Вип. 9, № 3, С. 82-90. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2023.82>

ПСИХОТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ТРАВМАТИЧНОГО ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ

*Ганна Рибалка, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: Деснова І.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
практичної психології МДУ*

PSYCHOTRAUMATIC EVENTS AS A FACTOR IN THE FORMATION OF TRAUMATIC EXPERIENCE OF PERSONALITY

Rybalka H.H., master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті розглядаються психотравматичні події як фактор, що впливає на формування травматичного досвіду особистості. Проаналізовано вплив таких подій на психічний стан людини, особливості їхнього сприйняття та механізми подолання психологічних наслідків. Показано зв'язок між інтенсивністю психотравматичних переживань та адаптаційними можливостями особистості.

Ключові слова: психотравматична подія, травма, стрес

Abstract. The article examines psycho-traumatic events as a factor influencing the formation of a person's traumatic experience. It analyzes the impact of such events on an individual's mental state, perception specifics, and mechanisms for overcoming psychological consequences. It also demonstrates the connection between the intensity of psychodramatic experiences and an individual's adaptive capabilities.

Keywords: psycho-traumatic event, trauma, stress

Дослідження психологічної травми мають багаторічну історію, адже цей феномен людської психіки вивчався протягом століття на межі соціальних і гуманітарних наук. Незважаючи на тривалий період досліджень, тема залишається актуальною для психологічної спільноти, що обумовлено складністю та багатогранністю цієї проблеми. Вчені, відзначають, що ХХ століття характеризується як «посттравматичне століття», що підкреслює важливість розуміння психологічних травм цього періоду.

ПТСР розвивається у тих випадках, коли людина пережила одну або кілька психотравматичних подій, які суттєво вплинули на її психічний стан. Такі події можуть відрізнятися своєю інтенсивністю від усього попереднього досвіду

людини та спричиняти надзвичайні страждання, що провокують гострі негативні реакції. Природна реакція психіки в таких обставинах полягає у зменшенні дискомфорту, що може змінити сприйняття та ставлення людини до світу, щоб пристосуватися до нових умов і зменшити внутрішнє напруження.

Д. Калшед у своїй роботі «Внутрішній світ травми» розширює розуміння поняття травми, описуючи її як будь-який досвід, що викликає нестерпний психічний біль або тривогу, особливо в дитячому віці. Він підкреслює, що подібні переживання є нестерпними, коли вони перевищують захисні механізми психіки. Крім того, Д. Калшед зазначає, що травма може виникати не лише через зовнішні обставини, але й через внутрішні психічні процеси та фантазії, навіть за відсутності явних зовнішніх чинників. Після запуску травматичного процесу розпочинається специфічна внутрішня робота психіки, яка відрізняється особливою динамікою і потребує ретельного аналізу.

Стрес набуває характеру психічної травми тоді, коли його наслідки порушують психічне функціонування, аналогічно до фізичних травм. Він акцентує увагу на тому, що страждає структура «Я», змінюються когнітивні моделі світу, емоційні й неврологічні процеси, пов'язані з навчанням і пам'яттю, а також механізми емоційного сприйняття.

Більшість досліджень, присвячених людям з травматичним досвідом, зосереджуються на реакціях цих осіб на тригери, що нагадують про минулі травматичні події. Проте сучасні дослідження звертають увагу на те, як їхній мозок функціонує в стані спокою, коли люди не думають про свої травми. Науковцями було виявлено, що у суб'єктів з діагностованим ПТСР, отриманим у результаті раннього травматичного досвіду, майже не активізувалися ділянки мозку, які відповідають за усвідомлення себе. Єдиною ділянкою, яка проявляла слабку активність, була задня частина поясної звивини, що забезпечує пропріоцептивне сприйняття.

Дослідники припустили, що цей феномен може пояснюватися здатністю мозку відключати ті ділянки, які відповідальні за переживання емоцій і почуттів, щоб уникнути повторного страждання, пов'язаного з минулим досвідом. На жаль, ці ж ділянки важливі для формування відчуття ідентичності та емоційної стабільності особистості.

В Україні інтерес до дослідження питань, пов'язаних із психічною травмою, значно зріс після подій 2014 року. Це спричинило зростання кількості перекладів іноземних видань українською мовою, які систематизували сучасні підходи до терапії та роботи з наслідками психотравми. Однією з важливих публікацій стала книга «Основи травмофокусованої психотерапії» авторства Д. Брієра та К. Скота. Ця робота описує модель терапії, яка складається з кількох етапів, що реалізуються спільно психологом і постраждалою особою [1, с. 448].

За дослідженнями В. Климчук та ін., ключові етапи включають [3]:

- 1) психоедукацію, спрямовану на роз'яснення реакцій на травму для нормалізації стану та підготовки до подальших кроків;
- 2) когнітивну терапію для корекції викривлених уявлень та думок, які формуються у постраждалих;
- 3) техніки управління стресом для зменшення нервового збудження та

стабілізації стану; а також експозицію, яка є основою для опрацювання травматичних спогадів і переведення їх у наративну пам'ять.

Ця терапія адаптована під індивідуальні особливості кожної людини, враховуючи її досвід, вплив травми, особистісні риси та рівень когнітивного розвитку.

Ще однією важливою методикою є десенсибілізація та репроцесуалізація за допомогою руху очей (EMDR). Цей метод заснований на застосуванні стандартизованих процедур, які передбачають одночасну концентрацію на образах, думках, емоціях та тілесних відчуттях, що викликають травму, у поєднанні з білатеральною стимуляцією, найчастіше через рухи очей.

Джудіт Герман у своїй праці «Психологічна травма та шлях до видужання» виконала ґрунтовний аналіз особистісних факторів, що сприяють розвитку психічної травми [2]. Вона детально описала феноменологію травматичного досвіду і підкреслила значення індивідуальних відмінностей у процесі відновлення після травматичних подій.

Серед вітчизняних авторів також з'явилося багато досліджень та практичних посібників. Наприклад, Т. Титаренко у своїй книзі «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації» розглядає методи підтримки психічного здоров'я в умовах тривалого стресу [4]. Практичний посібник «Медіа-арттерапія як засіб подолання наслідків і профілактики психотравми» пропонує арттерапевтичні техніки як допоміжний інструмент у роботі з психотравмами. Ці публікації та дослідження свідчать про зростаючу зацікавленість і поглиблене вивчення теми психотравми в Україні, що сприяє формуванню науково обґрунтованих підходів до терапії та підтримки постраждалих.

Класифікація психологічних травм залишається невизначеною і не має загально визнаної структури, проте в літературі зустрічаються різні підходи та описи. У психології особливо важливою є увага до дитячих травм, які впливають на психіку і розвиток дитини. Це обумовлено тим, що дитина не завжди здатна адекватно реагувати на травматичну подію, оскільки її механізми захисту і реакції на загрозу ще не повністю сформовані. Тому дитячі травми часто визначають через емоційні переживання і відчуття безпорадності. На думку дослідниці Т. Титаренко психічна травма у дітей асоціюється з почуттям тривоги, безпорадності та високим рівнем емоційного напруження, які загрожують стабільності психіки і біологічним механізмам саморегуляції [4].

Серед дитячих травм розрізняють кілька основних категорій: фізичне насильство (наприклад, побиття, удари ременем, каліцтва з використанням предметів, примус до вживання наркотиків або алкоголю), сексуальне насильство (залучення до дій, що задовольняють сексуальні потреби інших), нехтування потребами дитини (нестача основних матеріальних, емоційних і освітніх потреб), а також психологічне насильство (образи, приниження, прояви нелюбові). Як зазначає В. Климчук, ці види травм можуть траплятися і в дорослому віці, часто за повторюваним сценарієм, коли дорослі відтворюють емоційні та поведінкові реакції, закладені в дитинстві [3].

Дослідники по-різному трактують поняття «психічна» та «психологічна»

травма, але вони мають спільний аспект: обидва терміни описують стан, що руйнівню впливає на особу. За визначенням В. Климчук, психічна травма характеризується порушенням адаптації, коли людина не може впоратися з надмірними зовнішніми впливами. Цей стан виникає через патогенні переживання кризи чи екстремального стресу.

Психологічна травма, як вказує В. Климчук – це індивідуальна реакція на подію, яка має виняткову значущість для особистості та спричиняє глибоке психологічне напруження, що не може бути подолане самостійно [3]. Унаслідок цього виникають довготривалі зміни в психічному стані та поведінці людини. Іноді поняття «психологічна травма» порівнюють із поняттям «стрес», проте їх слід розмежовувати.

Стрес може перерости в травму лише тоді, коли його наслідки призводять до порушень у психіці, що надалі відбивається на фізичному здоров'ї. У таких випадках стресор перетворюється на травматичну подію.

Травматичні події характеризуються раптовістю, інтенсивністю та загрозою для життя чи здоров'я, а також часто супроводжуються ситуаціями, які передбачають смерть, серйозні ушкодження або сексуальне насильство. Людина під час таких подій переживає інформацію, яка не співвідноситься з її попереднім життєвим досвідом і вимагає інтеграції. За Кадировим, переживання, пов'язані з фізичною небезпекою або спостереженням за нею, можуть мати довготривалий травматичний ефект. Наприклад, такі події, як війна, терористичні акти, природні катастрофи, пандемії, важкі захворювання або смерть близької людини, спричиняють стійкі зміни у психіці.

Згідно з DSM-5, психологічна травма визначається як переживання, яке включає безпосереднє зіткнення з подією, що становить загрозу життю чи здоров'ю, або свідчення травматичних подій у близькому оточенні. У сучасній психології травма розглядається не лише як стан, а й як ситуація. Коли мова йде про ситуацію, підкреслюється взаємодія особистості та її середовища, де значення надається суб'єктивним факторам. У випадку подій основна увага зосереджується на зовнішніх чинниках, які впливають на людину [4, с. 160].

Посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) розглядається як стійка реакція на травматичний досвід, яка може викликати тривалий стрес і порушення. За даними МКХ-10, ПТСР діагностується за умов, коли людина перебувала в ситуації, що була надзвичайно загрозливою чи катастрофічною і викликала почуття глибокого відчаю. Одним із основних симптомів є уникання людей або ситуацій, що нагадують про травматичну подію, а також труднощі з емоційною регуляцією та відчуття постійної напруги.

На фізіологічному рівні травма може змінювати біохімічний баланс організму, що пояснює стани, такі як оніміння, амнезія, підвищене збудження, зниження імунітету та інші. Зміни в роботі мозку включають порушення міжпівкульної передачі імпульсів і зміну функцій кори головного мозку, що впливає на контроль агресії та цикли сну.

У літературі терміни, що стосуються травматичних подій, включають поняття «монотравма» та «мультитравма». Монотравма відноситься до окремої травматичної події, тоді як мультитравма включає кілька травматичних

інцидентів, які відбуваються одночасно або в короткій послідовності. Наприклад, під час війни людина може зазнати поранення від вибуху, при цьому втративши друга. Важливими вважаються політравми, які також запозичені з медичної термінології. Вони характеризуються комбінацією декількох травм, які впливають на різні аспекти здоров'я людини.

Політравми зазвичай є особливо складними через такі особливості: 1) Синдром взаємного обтяження: Після множинної травми часто виникає шоківий стан, що ускладнює процес відновлення; 2) Ускладнене лікування: Комбінація травм ускладнює терапевтичний процес, оскільки одночасно необхідно вирішувати різні медичні проблеми; 3) Супутні розлади: Існує більша ймовірність розвитку ускладнень та додаткових медичних проблем; 4) Нечітка симптоматика: Взаємодія різних травм може призвести до труднощів у діагностиці, оскільки симптоми можуть перекриватися або маскуватися [5, с. 366].

Отже, наслідки мультитравми або політравми зазвичай є більш серйозними, ніж наслідки монотравми.

Дослідники також вживають термін «повторювана травма», що означає ситуацію, коли людина повторно зазнає одних і тих самих травматичних подій, таких як домашнє насильство чи регулярні зради. У такій ситуації фахівці повинні визначити, які саме події є найбільш травмуючими для конкретної особи, щоб ефективно допомогти їй.

Життєва ситуація складається з активної взаємодії між людиною та середовищем, включаючи її потреби та цінності, які впливають на її поведінку. Ці ситуації можуть бути різними: від нормальних і звичних до важких, кризових або надзвичайних. Важка ситуація - тут людина може стикнутися з труднощами в задоволенні своїх базових потреб, і її адаптація до нових умов порушується. Кризова ситуація – у цій ситуації особа потребує значних змін у своїх цінностях та світогляді, щоб знову знайти способи функціонування. Екстремальна ситуація – вона характеризується сильним зовнішнім тиском на особистість, що вимагає великих внутрішніх ресурсів, але не завжди призводить до кардинальних змін у житті людини.

Надзвичайна ситуація - вона пов'язана з критичними зовнішніми умовами, які загрожують виживанню людини. Ці ситуації потенційно можуть бути психотравматичними, адже вони викликають сильні внутрішні переживання, які можуть призвести до психічних розладів [3, с. 125].

Усі ці ситуації (екстремальні, кризові та надзвичайні) мають потенціал викликати психологічну травму, оскільки вони можуть перевищувати можливості людини адаптуватися. Це призводить до хворобливих проявів, які впливають на психічний і особистісний розвиток, особливо коли у людини не вистачає ресурсів для подолання цих труднощів.

Кризовий стан характеризується психічним дискомфортом людини, яка несподівано зіштовхнулася з ситуацією, що має для неї велике особистісне значення. Це може бути наслідком раптових змін у її життєвому устрої чи внутрішньому сприйнятті світу. Кризовий стан виникає в умовах, коли людині загрожує психотравмуюча ситуація, що викликає відчуття дезорганізації

особистості. Причинами такого стану можуть бути як внутрішні фактори, так і зовнішні обставини.

Серед найпотужніших стресових факторів, що можуть призвести до кризового стану, можна виділити такі події, як втрата близьких людей, втрати здоров'я через травми, хронічні або невиліковні хвороби, обмеження волі та свободи пересування, втрата матеріальних чи соціальних благ. Ці ситуації можуть мати сильний психотравматичний вплив, що, хоча й може бути короткочасним, здатні залишити глибокі емоційні рани. Окрім цього, психотравмуючі ситуації можуть мати тривалий характер, коли травмуючі події повторюються, створюючи постійний стрес для особи.

Аналіз і систематизація наукових досліджень, з питань психотравмувальних подій, психологічної травми, стресу, кризових ситуацій та травматичного досвіду, дозволили зробити декілька ключових висновків. По-перше, травматичні події виходять за межі звичайного життєвого досвіду, характеризуючись раптовістю, руйнівною силою, а також загрозою для життя та серйозного тілесного ушкодження. Такі події спричиняють надмірне психологічне напруження і ведуть до негативних переживань, які людина не може подолати самотійно, що, в свою чергу, призводить до стійких змін у стані та поведінці особистості, визначаючи розвиток психологічної травми [2, с. 424].

Отже, психологічна травма створює серйозні труднощі для постраждалих у процесі узгодженої роботи й інтеграції різних структур особистості, таких як ідентичність, когнітивна, афективна, емоційна, смислова та поведінкова сфери. Це також впливає на системи пам'яті та соціальних відносин, зокрема на міжособистісні зв'язки та соціальні статуси, а також на уявлення про себе і навколишній світ. Травматичні події мають значний вплив на якість міжособистісних відносин та соціальних зв'язків особистості, що стосується її індивідуальних уявлень про світ і власну ідентичність. Травматичний досвід, як результат пережитої психологічної травми, призводить до стійких змін у стані та поведінці особистості. Травматичний досвід може розглядатися як форма посттравматичного зростання, що передбачає специфічні шляхи індивідуального розвитку, в яких особа реалізує зусилля для інтеграції психотравми та її наслідків в цілісний особистісний досвід.

Таким чином, ситуація стає психотравмувальною, коли зусилля, необхідні для її інтеграції, перевищують індивідуальні інтегративні здібності особистості. У зв'язку з цим, посттравматичний розвиток може бути досліджено через призму особливостей індивідуальних емоційних параметрів, що можуть надати особі ресурси для успішної інтеграції травматичного досвіду у цілісний особистісний контекст. Наступні дослідження в цій сфері можуть зосередитися на емпіричному вивченні взаємозв'язку між індивідуальними емоційними параметрами та посттравматичним зростанням, що дозволить краще зрозуміти механізми адаптації особистості до травматичних переживань.

Список використаних джерел:

1. Бріер Д., Скот К. Основи травмофокусованої психотерапії наук. ред.: В. Горбунова, В. Климчук. Львів: Свічадо, 2015. 448 с.

2. Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Пер. з англ. О.А. Наконечна, О.В. Шлапак. Львів: Видавництво Старого Лева, 2019. 424 с.

3. Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

4. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

Катерина Садович, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»
Науковий керівник: С. Крученко, старший викладач,
кафедри практичної психології МДУ

SCIENTIFIC APPROACHES TO THE STUDY OF LIFE PROSPECTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Kateryna Sadovych, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті досліджуються вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях. Проаналізовано різні підходи вивчення життєвих перспектив, а саме: психологічний, соціологічний, нейробіологічний, філософський, інтердисциплінарний.

Ключові слова: життєві перспективи, психологічний підхід, соціологічний підхід, нейробіологічний підхід, філософський підхід, інтердисциплінарний підхід.

Annotation. The article examines the study of life prospects in difficult life situations. Different approaches to the study of life perspectives are analyzed, namely: psychological, sociological, neurobiological, philosophical, interdisciplinary.

Keywords: life perspectives, psychological approach, sociological approach, neurobiological approach, philosophical approach, interdisciplinary approach.

У наукових дослідженнях вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях використовуються різні підходи, наприклад психологічний, соціологічний, нейробіологічний, філософський, інтердисциплінарний.

Психологічний підхід. В рамках цього підходу досліджуються різні аспекти психічного здоров'я людини, зокрема, її емоційний стан, сприйняття світу, особистісні характеристики тощо. Вивчення життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій у цьому контексті дозволяє розуміти, які фактори впливають на формування і зміну життєвих орієнтацій та сприйняття складних життєвих ситуацій.

Один з ключових науковців, який вніс вагомий внесок до психологічного вивчення смисложиттєвих орієнтацій в складних життєвих ситуацій, це А. Бек. Він розробив теорію когнітивної терапії, яка базується на тому, що наші переконання та уявлення про світ впливають на наші емоції та поведінку, і що зміна цих переконань може призвести до поліпшення нашого ставлення до життєвих перспектив [2].

Інший науковець, який вніс значний внесок у психологічне вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуацій, це Р. Лазарус. Він досліджував взаємозв'язок між стресом та нашими емоційними реакціями на нього. Р. Лазарус вважав, що важливо не сама стресова ситуація, а те, як ми її сприймаємо, визначає нашу реакцію на неї [6].

До інших науковців, які займалися психологічним вивченням життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій, входять Дж. Боулбі, К. Роджерс, А. Фрейд, Е. Еріксон, А. Маслоу, Р. Первінс, Р. Гейл тощо [10; 14].

Наприклад, Е. Еріксон пропонував теорію розвитку особистості, в якій виділив вісім етапів розвитку, кожен з яких вимагає вирішення певної кризи. Е. Еріксон вважав, що успіх у вирішенні цих криз є ключовим для формування здорової індивідуальності. А Р. Первінс розробив теорію, в якій людина розглядається як соціальна істота, а її сприйняття світу залежить від її соціального контексту. Він вважав, що смисл життя людини може бути знайдений у соціальних відносинах і відповідальності перед іншими [5].

Соціологічний підхід. У рамках цього підходу вивчається вплив соціального оточення на формування життєвих перспектив та реакцію на складні життєві ситуації. Соціологічний підхід дає змогу вивчити культурні, соціальні та інші фактори, які впливають на сприйняття складних життєвих ситуацій та відношення до них.

Соціологи досліджують, як соціальні фактори, такі як соціальний статус, етнічна приналежність, гендерні стереотипи, культурні норми та цінності, впливають на життєві перспективи та реакції людей на складні життєві ситуації.

Один із ключових теоретиків соціологічного підходу до вивчення життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій – Е. Хьюз. Він розглядає життєві перспективи та складні життєві ситуації як соціальні явища, які виникають у результаті взаємодії між індивідом та його соціальним середовищем [12].

Соціологічні дослідження зазвичай зосереджені на вивченні соціальних наслідків життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій. Наприклад, як такі ситуації впливають на соціальну інтеграцію, здоров'я та добробут людей, на їхній відносини з рідними, друзями, колегами тощо.

Крім Е. Хьюза, Дж. Боулбі інші видатні соціологи, що займалися вивченням життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій, включають Л. Мерсі та Е. Свідлер. Вони обидві зосереджуються на ролі культурних чинників у формуванні життєвих перспектив та управлінні складними життєвими ситуаціями [3; 11; 12].

Л. Мерсі є автором книги «Стійкість і нестійкість в житті: майстерність адаптації до зміни», де вона досліджує, як культурні чинники впливають на

сприйняття людьми складних життєвих ситуацій і формування їх стратегій адаптації. Л. Мерсі розглядає поняття стійкості і нестійкості як основу для вивчення того, як люди реагують на різні життєві ситуації. Вона також досліджує вплив соціальних структур і культурних цінностей на сприйняття смислу у складних життєвих ситуаціях[11].

Е. Свідлер є автором книги «Рух і розпад: робота над формою в громадських життєвих історіях», де вона досліджує, як люди формують історії свого життя і як ці історії можуть відрізнятися в залежності від культурних факторів. Е. Свідлер розглядає історії життя як соціальний конструкт, який формується через соціальний діалог. Вона досліджує вплив соціальних мереж і культурних контекстів на формування історій життя людей і на їхню спроможність керувати складними життєвими ситуаціями [58].

Загалом, соціологічний підхід до вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях зосереджується на розумінні впливу культурних чинників і соціальних контекстів на формування і управління своїм життям.

Нейробіологічний підхід. У цьому підході вивчаються фізіологічні механізми, які відповідають за сприйняття та реакцію на складні життєві ситуації. Дослідження у цьому напрямку дозволяють розуміти, які механізми відповідають за емоційну реакцію людини на стресові ситуації та які шляхи можуть бути використані для підтримки психічного здоров'я.

Одним з провідних науковців у цій галузі є Р. Сапольські, який досліджує вплив стресу на функціонування головного мозку та на цілісність системи нервової системи. Він звертає увагу на те, що стрес може мати довготривалий вплив на мозок та нервову систему, що може приводити до різних порушень психічного та фізичного здоров'я [6].

Іншим відомим науковцем у галузі нейробіології є Е. Кандель, який досліджував молекулярні та клітинні механізми, які лежать в основі психічних розладів, таких як депресія та посттравматичний стресовий розлад [9].

У рамках нейробіологічного підходу до вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях використовуються такі методи дослідження, як магнітно-резонансна томографія (МРТ), електроенцефалографія (ЕЕГ), позитронна емісійна томографія (ПЕТ) та інші методи діагностики мозку та нервової системи.

Загалом, нейробіологічний підхід дозволяє розуміти біологічні основи життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях, що може допомогти у розробці ефективних методів їх лікування.

Філософський підхід. У рамках цього підходу вивчаються питання моралі, етики, смислу життя, духовності та інших філософських аспектів. Вивчення життєвих перспектив в складних життєвих ситуаціях у цьому контексті дозволяє розуміти, які цінності та переконання мають люди, як вони сприймають своє місце у світі та як це впливає на їх реакцію на складні життєві ситуації.

Один із найвідоміших філософів, який досліджував життєві перспективи, Ф. Ніцше. Він висловлював думки про те, що людина повинна прагнути досягти власного потенціалу і знайти своє власне місце у світі, а не дотримуватися готових шаблонів. Його концепція «волі до влади» означає, що людина повинна

прагнути досягти влади над своїм життям та самовираженням [6].

Іншим відомим філософом, який досліджував життєві перспективи, є М. Гайдеггер. Він стверджував, що людина повинна прагнути зрозуміти своє існування та визначити своє місце у світі, причому це місце повинно бути унікальним та індивідуальним [9].

У своїх дослідженнях філософи також досліджують поняття етики та моралі, розуміння добра та зла, причини страждань та шляхи досягнення щастя та задоволення. Вони розглядають ці питання з різних поглядів та визначають різні принципи та правила поведінки.

До інших видатних філософів, які займалися вивченням смисложиттєвих орієнтацій та складних життєвих ситуацій, належать Жан-Поль Сартр, Ясперс, Фуко та Артур Шопенгауер.

Отже, філософський підхід до вивчення життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій зазвичай зосереджений на розумінні сутності людини, її відношення до світу та способів, якими вона може досягти щастя та задоволення від життя.

Інтердисциплінарний підхід. Цей підхід полягає в поєднанні різних наукових дисциплін, таких як психологія, соціологія, філософія, медицина та інші, для розуміння складних життєвих ситуацій та життєвих перспектив. Вивчення життєвих перспектив та складних життєвих ситуацій з таким підходом дає змогу отримати комплексне розуміння цих явищ та знайти більш ефективні способи їх подолання.

Американська психологічна школа вивчала питання життєвих перспектив зокрема через дослідження з психології стресу та розвитку особистості. Відомі науковці американської школи психології, що внесли вагомий внесок у вивчення життєвих перспектив, включають В. Франкла, Е. Стерна, К. Юнга та Р. Мейерс.

Е. Стерн розвивав ідеї З. Фрейда та інших психоаналітиків, але зосереджувався на розумінні досвіду людини в контексті взаємодії з іншими людьми. Він розробив концепцію «самовизначеності», яка описує, як люди формують своє власне розуміння себе і своєї ролі у світі [2]. К. Юнг був засновником аналітичної психології та розробив концепцію «індивідуації», яка описує процес самовизначення, який передбачає розвиток особистості в напрямку більш повного самовираження [8].

Один з головних внесків З. Фрейда полягав у розумінні впливу підсвідомого на формування життєвих перспектив. З. Фрейд вірив, що наші психічні стани і поведінка в значній мірі визначаються несвідомими процесами, які він називав «ід», «его» та «супер-его». Він також досліджував роль дитинства у формуванні життєвих перспектив, зокрема, виявляючи вплив родинних взаємин на психіку дитини [2].

Інший видатний французький психолог, Е. Дюркгейм, досліджував взаємозв'язок між смыслом життя та соціальною структурою. Він вірив, що смисл життя людини може бути знайдений у її соціальному контексті, і що соціальні фактори, такі як культура, релігія та інші, можуть впливати на формування смыслу життя та життєвих перспектив [6].

Інший внесок французької психологічної школи полягав у розумінні ролі емоцій у формуванні життєвих перспектив. Наприклад, Ж. Піаже досліджував взаємозв'язок між емоційними станами та розвитком моральних принципів [1], а Р. Раян досліджував роль незгоди та конфліктів у формуванні особистості [14].

Українська психологічна школа також внесла свій внесок у вивчення життєвих перспектив. Зокрема, в українській психології з'явився термін «життєві стратегії», який використовується для позначення різних способів, за якими людина намагається вирішувати життєві проблеми та досягати мети.

Одним із основних наукових підходів до вивчення дій особистості у складних життєвих обставинах є теорія особистості С. Мадді, яку він визначає як теорію активації, варіант моделі узгодженості. Ця теорія описує узгодженість або неузгодженість між звичним і реально необхідним для ситуації рівнями активації або напруги психіки людини [6].

Поняття життєстійкості, введене С. Кобейса і С. Мадді, знаходиться на перетині теоретичних поглядів екзистенціальної психології та прикладної галузі психології стресу та співжиття з ним. Отже, життєстійкість слід розцінювати як особливу структуру установок і навичок, що дає змогу перетворити зміни в можливості, відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресових життєвих ситуацій.

Дослідження С. Мадді та С. Кобейса переконливо доводять, що життєстійкість – це особистісна характеристика, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і включає три життєві установки: залученість визначається як сприймання будь-яких подій в житті людини як шансу знайти щось важливе для себе; контроль – переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат подій, що відбуваються, навіть якщо успіх не гарантований; виклик – це переконаність у тому, що все, що з людиною відбувається, сприяє її розвитку за рахунок знань, отриманих з позитивного чи негативного досвіду [6].

Крім теорій С. Броун, Дж. Кашані, С. Кобейса й С. Мадді проблема життєвих перспектив розроблялась в інших споріднених ресурс-орієнтованих підходах: теорії самодетермінації, психологічного благополуччя, салютогенезу, позитивної психології, позитивної психотерапії та позитивної психіарії [4; 6].

Описуючи життєві перспективи, виділяє три аспекти психологічної стійкості: стійкість, стабільність; врівноваженість, відповідність, опірність (резистентність). На нашу думку, стійкість проявляється в подоланні труднощів як здатність зберігати віру в себе, в свої можливості, як здатність до ефективної психічної саморегуляції. За Л. Александровою, життєстійкість – інтегральна здатність, яка лежить в основі адаптації та самореалізації особистості. Ця здатність не дає збитися з правильного шляху, тобто сприяє досягненню мети. У зарубіжній психології поняттю життєвої стійкості відповідає поняття пристосування до життєвих труднощів та загальної міри психічного здоров'я людини [1].

Список використаних джерел

1. Александрова Л. Особистісна життєстійкість як міра психічного здоров'я людини. *Вісник Чернівецького університету*. 2013. №1. С. 134–139.
2. Бек А. Еволюція когнітивної моделі депресії та її нейробіологічних корелятив. *Американський журнал психіатрії*, 2008. **165**, С.969-977
3. Bowlby J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development *Psychology*, Vol.3 No.9. 25. 09. 2012 p.
4. Brown S. Hardiness: An examination of the relationships between personality, coping strategies, and stress. *Journal of personality and social psychology*. 2002. №83. С. 1238–1251.
5. Erikson E. H. Childhood and society https://books.google.pl/books?id=L-UrEpS3UbEC&pg=PA1&hl=uk&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false
6. Х.Пезіркіанідіс, М.Галанакіс, І. Каракасіду, А. Сталікас Перевірка Анкети сенсу життя (MLQ) у грецькому зразку. *Psychology*, Vol.7 No.13, 10.11.2016 p.
7. Frankl V. E. Man's search for meaning. An Introduction to Logotherapy. New York: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://antilogicalism.com/wp-content/uploads/2017/07/mans-search-for-meaning.pdf>
8. Jung C. The Archetypes and the Collective Unconscious, 2014.
9. Kandel E. In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind. 2006.
10. Maslow A. H. A theory of human motivation <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
11. Mercey L. Resilience and Distress in Life: Mastery of Adaptation to Change.2017.
12. Messias E. Positive psychiatry: A new face of psychiatry or simply old wine in a new bottle? *Annals of General Psychiatry*. 2007. №6. С. 1–3.
13. Rogers C. R. On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://teots.org/wp-content/uploads/2021/08/On-becoming-a-person-by-Rogers-Carl-R.-z-lib.org_pdf
14. Ryan R. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*.2000. №55. С. 68–78.

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОРДОНІВ ОСОБИСТОСТІ

Євєріна Єлизавета, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»

Науковий керівник: **В.І. Шахов** доктор педагогічних наук, професор кафедри
практичної психології МДУ

CHILD-PARENT RELATIONSHIP AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES OF THE PERSONALITY

Yelyzaveta Sievierina, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У статті досліджуються дитячо-батьківські стосунки як важливий чинник, що впливає на формування психологічних кордонів особистості. Особлива увага приділяється аналізу того, як взаємодія між дитиною та батьками в процесі її розвитку може сприяти або, навпаки, перешкоджати становленню здорових психологічних меж.

Ключові слова: дитячо-батьківські стосунки, психологічні кордони,

особистість, емоційна підтримка, межі, самосвідомість, автономія.

Abstracts: *The article examines the child-parent relationship as an important factor influencing the formation of psychological boundaries of the individual. Particular attention is paid to the analysis of how the interaction between the child and parents in the process of its development can contribute to or, conversely, hinder the formation of healthy psychological boundaries.*

Key words: *child-parent relationship, psychological boundaries, personality, emotional support, boundaries, self-awareness, autonomy.*

Дитячо-батьківські стосунки є однією з найважливіших складових, які впливають на розвиток особистості дитини, зокрема на формування її психологічних кордонів. Психологічні кордони визначають здатність особистості встановлювати межі в стосунках з іншими людьми, захищати свої емоційні та особисті інтереси, а також взаємодіяти з соціумом. Дослідження дитячо-батьківських стосунків дозволяє зрозуміти, як різні стилі виховання впливають на цей процес.

Психологічні кордони визначаються як внутрішні межі, які формуються в дитині і дозволяють їй розуміти, де закінчуються її права та обов'язки, а також права та обов'язки інших людей. Вони охоплюють різні аспекти життя: фізичні, емоційні, соціальні та психологічні. Правильне формування кордонів є необхідним для адаптації дитини в суспільстві та розвитку її особистісної автономії.

Батьки є основними моделями для дитини щодо того, як встановлювати і захищати свої психологічні кордони. Вони навчають дитину тому, що є прийнятним і неприйнятним у взаємодії з іншими людьми, як підтримувати власні межі і, водночас, поважати кордони інших. Якщо батьки постійно порушують кордони дитини (наприклад, через маніпуляції чи беззаперечне домінування), це може призвести до розвитку низької самооцінки і залежності від думки інших [5].

Формування психологічних кордонів відбувається на основі кількох механізмів: емоційне відчуття безпеки – дитина повинна відчувати, що її почуття і потреби поважають, що дозволяє їй встановлювати власні межі. Саморегуляція та контроль – діти повинні вчитися розпізнавати власні емоції та реагувати на зовнішні впливи, застосовуючи відповідні стратегії. Навчання через приклад – батьки через власну поведінку можуть показати дитині, як встановлювати межі в різних ситуаціях [3].

Емпатія у відносинах батьків і дітей можлива тільки в тому випадку, коли батьки розуміють почуття дітей, беруть участь у їхніх справах і дозволяють їм деяку самостійність. Емпатійні відносини батьків полегшують процес адаптації. Але навчати дитину емпатії стає можливим тільки тоді, коли самі батьки є носіями цієї психологічної властивості. Адже ми не можемо поділитися тим, чого не маємо самі.

Особливу увагу у своїх дослідженнях Л. І. Солнцева та С. М. Гарній приділяють ролі любові у вихованні дітей. І сьогодні актуальним є їх вчення про метод любові, яка повинна бути присутньою «... у будь-якій методиці, що

приносить успіх, морального й соціального виховання нормальної дитини». Любов проявляється як вирішальний фактор життєвого, ментального, морального й соціального благополуччя й розвитку індивіда, «нелюбимі й нелюблячі діти складають більш високу частку перекручених, вороже настроєних і неврівноважених дорослих, ніж діти, що виростили під покровом любові». Дослідивши біографії великих альтруїстів, що виростили в апостолів любові, він дійшов висновку про те, що майже всі вони вийшли з гармонічних родин, де були бажаними й улюбленими [1].

Порушення емоційного контакту з батьками, відсутність емоційного прийняття й емпатійного розуміння важко травмує психіку дитини, впливає на розвиток дітей, формування їх особистості.

Дослідження здійснювалось за допомогою методики діагностики батьківського ставлення, авторами якої є Г.Я.Варга, В.В.Столін та опитувальника «Вимірювання батьківських установок та реакцій» (PARI), авторами є Е. Шефер і Р. Белл (адаптований Т. Неццет у 1980 році) [8].

Емпіричне дослідження було реалізовано у двох напрямках, які висвітлювали позиції сторін дитячо-батьківських відносин. Перший напрям дослідження був спрямований на психодіагностичну роботу із дошкільнятами, а другий – із батьками.

Для визначення особливостей впливу дитячо-батьківських відносин на формування особистості дитини було використано такі психодіагностичні методи: у першому напрямку дослідження відбулося ознайомлення із анамнезом дітей дошкільного віку, проведено діагностичну бесіду та запропоновано намалювати свою сім'ю за методикою R. Burns і S. Kaufman «Кінетичний малюнок сім'ї»; другий напрям дослідження був реалізований за посередництва діагностичної бесіди та методики D. H. Olson, J. Portner і R. Bell «Шкала сімейної адаптації та згуртованості» [10]. За результатами першого напрямку дослідження, а саме збору анамнестичних даних, визначено, що 87,0% дітей дошкільного віку характеризуються відповідним нормі розвитком особистісних особливостей та функціонуванням новоутворень. 13,0% дошкільнят демонструють незначну затримку означених процесів.

Психодіагностичний етап дослідження зафіксував наявність у 20 % дітей проблеми у взаємостосунках із батьком, оскільки дошкільнята малювали фігуру батька найвіддаленішою від свого зображення, використовували надмірний натиск олівця при зафарбовуванні саме цієї фігури і у діагностичній бесіді акцентували увагу на холодності та майже повній відсутності спілкування із батьком. 80,0% дітей задоволені станом їхнього спілкування із батьками на даний період, вони позитивно про них відгукуються і демонструють наявність тісного емоційного зв'язку.

На другому етапі дослідження, який охоплював психодіагностичне тестування батьків, було зафіксовано, що 73% матерів транслують своїм дітям важливість гармонійних стосунків, наявності позитивного емоційного контакту та поваги до сімейних меж, у той же час вони прагнуть, щоб їхні діти притримувалися встановленої дисципліни і чинили відповідно до тих правил, які пропагує їх родина. Ми можемо зробити висновок, що більшість матерів

дошкільнят практикують авторитетний стиль виховання, який передбачає поєднання контролю за поведінкою дитини та панування у родині теплих взаємостосунків.

Для 27% матерів пріоритетними аспектами виховання є лідерство, контроль за поведінкою дитини та встановлення власної дисципліни, що може бути свідченням реалізації ними авторитарного стилю виховання, який і передбачає контроль дитини у поєднанні з холодністю взаємостосунків. 66,0% батьків дітей старшого дошкільного віку прагнуть зберегти теплі стосунки зі своїми дітьми за рахунок відсутності жорстокого контролю їх поведінки, оскільки обирають пріоритетними аспектами виховання тісний емоційний контакт, проведення спільного відпочинку та знаходження спільних інтересів із дитиною. Ми можемо зробити висновок, що переважна більшість батьків дошкільнят обирають ліберальний стиль виховання.

Результати опитування показали, що 34% батьків дітей дошкільного віку не бачать необхідності у налагодженні емоційного контакту з дитиною та не вважають за потрібне здійснювати контроль за їх поведінкою. Такі батьки демонструють індиферентний стиль виховання, для якого характерні відсутність контролю вчинків власної дитини із холодністю та відстороненістю у спілкуванні з нею.

Емоційна атмосфера в сім'ї є важливою для розвитку психологічних кордонів. В сім'ї, де панує підтримка, розуміння та повага до особистості кожного члена, дитина розвиває впевненість у своїх силах і здатність самостійно встановлювати свої межі. Навпаки, у сім'ях з високим рівнем конфліктності чи емоційної холодності діти можуть бути не здатними чітко визначати свої кордони і захищати свої права. Дитячо-батьківські стосунки мають значний вплив на формування психологічних кордонів особистості дитини. Правильне виховання, яке поєднує чіткість у встановленні меж з емоційною підтримкою, сприяє розвитку здорових кордонів і самостійної особистості. Важливо враховувати індивідуальні особливості дітей та створювати умови для їхнього емоційного зростання і соціальної адаптації.

Теоретично проаналізувавши сутність та складову проблеми можна зазначити наступне: людина як особистість починає формуватися у родині. Родину можна вважати колицкою особистості. У процесі близьких взаємин з матір'ю, батьком, братами, сестрами, дідусями, бабусями та іншими родичами у дитини з перших днів життя формується структура його особистості. Він входить в світ своїх рідних, переймає норми їх поведінки.

Дитячо-батьківські відносини як найважливіша умова психічного розвитку дитини можуть бути визначені наступними параметрами: характер емоційного зв'язку, мотиви виховання і батьківства, ступінь залученості батьків і дитини в дитячо-батьківські відносини, задоволення потреб дитини, турбота і увага до нього батьків, стиль спілкування і взаємодії з дитиною, особливості прояву батьківського лідерства, спосіб вирішення проблемних і конфліктних ситуацій; підтримка автономії дитини, соціальний контроль, ступінь стійкості і послідовності сімейного виховання.

Таким чином, саме емоційне благополуччя є найбільш емним поняттям

визначення розвитку дитини. Воно не залежить від культурних і індивідуальних особливостей дитини, а тільки від оптимальності системи «батьки-дитина». Отже, важливість впливу родини і родинних зв'язків на становлення і розвиток особистості дитини очевидна.

Список використаних джерел:

1. Бельська Т.І. Психологія особистості в контексті виховання: психологічні кордони та їх формування. Київ: Логос. 2015. 253 с.
2. Бех І.Д. Соціальна психологія особистості: теорія і практика. Київ: Літера. 2015. С. 28-49
3. Гончарова Г.С. Виховання та психологічні кордони дитини: розуміння та застосування. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2012. 316 с.
4. Коломін В.О. Психологія сімейних стосунків: теоретичні і практичні підходи. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка. 2015. С. 145-150
5. Крупник Г.А. Порівняння особливостей взаємин дітей з батьками у підгрупах за порядком народження у сімейній ієрархії. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2020. № 3. С. 97-108.
6. Левицька Н.В. Формування психологічних кордонів у дітей в умовах сучасного виховання. Київ: Українська академія педагогічних наук. 2019. 526 с.
7. Симонова Л.Г. Вплив сімейних стосунків на розвиток емоційної самостійності дітей. Київ: Академвидав. 2013. С. 49-59
8. Татаренко Л.І. Психологічні кордони особистості: становлення та розвиток. Харків: Харківський університет. 2017. 316 с.
9. Шаповаленко Л.О. Психологія розвитку дитини: від дитинства до підліткового віку. Київ: Кондор. (2014). 342 с.
10. Якубовська О.М. Психологія сімейних відносин: кордони, взаємодія, конфлікти. Львів: Світ. 2009. С. 150-202.

«СВІТ ГРОМАД» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ В МДУ

*Максим Стьопін, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: М.М. Нетреба, кандидат філологічних наук, доцент
кафедри педагогіки та освіти МДУ*

«WORLD OF COMMUNITIES» AS A TOOL FOR BUILDING RESILIENCE SKILLS AMONG STUDENTS: EXPERIENCE OF USE IN MSU

Maksym Stopin, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. У даній статті представлено комплексний аналіз використання української настільної гри «Світ Громад» у процесі формування навичок резильєнтності серед студентської молоді. Дослідження підкреслює важливість гейміфікаційних підходів у навчальному процесі для розвитку соціально-психологічних компетенцій та адаптивності. Основний акцент зроблено на досвід використання даної стратегії в Маріупольському

державному університеті.

Ключові слова: резильєнтність, стрес, здобувачі вищої освіти, гейміфікація, гра.

Abstract. *This article presents a comprehensive analysis of the use of the Ukrainian board game “World of Communities” in the process of developing resilience skills among students. The study underlines the importance of gamification approaches in the educational process for the development of social and psychological competencies and adaptability. The article emphasises the experience of using this strategy at Mariupol State University.*

Keywords: *resilience, stress, higher education students, gamification, game.*

Сучасна освіта вимагає нових підходів до формування не лише професійних знань, але й м'яких навичок, таких як емоційна стійкість, адаптивність та вміння співпрацювати в команді. Гейміфікація є одним із прогресивних методів, що дозволяє ефективно залучати студентів у навчальний процес, підтримуючи їх інтерес і мотивацію до навчання [1].

Хоча гейміфікація демонструє високий потенціал для освітнього процесу, її впровадження супроводжується певними викликами. Основні з них включають: часові обмеження: проведення ігрових сесій потребує значного часу, який не завжди є доступним у стандартному навчальному графіку; потребу у спеціальній підготовці, адже гра вимагає від викладачів або тренерів спеціальної підготовки для управління процесом.

Гейміфікація як освітній інструмент широко обговорюється в педагогічній літературі. Вона визначається як процес використання ігрових елементів у неігрових контекстах для підвищення мотивації та залучення. За даними досліджень, використання ігор і симуляцій дозволяє студентам не тільки покращувати знання, але й розвивати м'які навички (на кшталт лідерства, критичного мислення, комунікації) [3]. Гра «Світ Громад» виступає як ефективний інструмент гейміфікації, спрямований на формування резильєнтності – здатності людини відновлюватися після стресу, адаптуватися до змін та успішно діяти в умовах невизначеності.

Технології гейміфікації включають в себе методи формування навичок резильєнтності у здобувачів вищої освіти, які ми покажемо на прикладі унікальної української настільної кооперативної стратегії для керівників та менеджерів змін у жанрі соціального симулятора «Світ Громад», яка була розроблена командою на чолі з Михайлом Войтовичем та Тарасом Тимчуком.

Сьогодні здобувачі вищої освіти зіштовхуються з великим навантаженням, яке зумовлене військовим станом в Україні, високими академічними вимогами, волонтерською та соціальною активністю. Розвиток резильєнтності як основної соціально-психологічної компетенції набуває особливого значення в умовах зростаючої складності сучасного суспільства. Гра «Світ Громад» як соціально-навчальний симулятор дозволяє студентам у безпечному середовищі моделювати соціальні та економічні процеси, одночасно навчаючись адаптивності, комунікації та ефективного вирішенню проблем. Гра дозволяє

створити умови для розвитку навичок прийняття рішень, оцінки ризиків та розв'язання конфліктів, що є важливими складовими резильєнтності.

Ця гра з'явилась в МДУ як результат участі команди факультету іноземних мов у міжнародному проекті «Молодіжний кластер у громаді», що фінансувався Європейським Союзом. В рамках проекту було проведено інтенсивний навчальний курс з використанням гри «Світ Громад. Акселератор – III» як освітнього інструменту. Ця гра була успішно імплементована у навчально-виховний процес факультету іноземних мов МДУ [5, с. 244].

Гейміфікація, як методика, що передбачає використання ігрових елементів у неігрових контекстах, дозволяє досліджувати поведінкові моделі учасників у реальному часі. Гра «Світ Громад» була апробована в різних навчальних закладах як інструмент для формування навичок співпраці та соціальної активності. Вона розроблена як кооперативна стратегія, що імітує складні соціальні процеси і ситуації, дозволяючи студентам тренувати навички вирішення конфліктів, комунікації та колективної відповідальності. В Маріупольському державному університеті гра «Світ Громад» спочатку була апробована в рамках Літньої акселераційної програми для молоді (SYAP), а згодом була успішно застосована для розвитку командної роботи серед студентів факультету іноземних мов. Високий рівень зацікавленості студентів свідчить про ефективність цієї гри як інструменту для підвищення соціальної активності та розвитку навичок співпраці.

В Україні гра стала настільки популярною, що була створена компанія «Світ Громад», яка презентувала гру у Грузії, Молдові та Швеції, крім того, компанія адаптувала гру румунською мовою та розробила навчальні он-лайн програми для підготовки Майстрів гри та для всіх зацікавлених у вдосконаленні власних вмінь та навичок.

За даними цієї компанії, 69% користувачів використовують гру для того, щоб розказати про те, як розвивати свою громаду, 52% – для залучення людей у певний процес, 49% – як інструмент тимбідінгу. Серед активних користувачів слід виділити шкільну та студентську молодь, громадських активістів та працівників організацій, мерів та депутатів місцевих рад. Понад 150 громад в Україні використовують цю розробку у своїй роботі [4].

Гра «Світ Громад» має на меті вирішення наступних задач: діагностика команди та персоналу; виявлення неформальних лідерів у спільноті, команді, колективі; розвиток навичок командної роботи; формування культури підприємництва; знайомство з інструментами розвитку громади; залучення та інтеграція мешканців громади; моделювання можливих сценаріїв розвитку громади [2].

Говорячи про основні методи формування навичок резильєнтності (тренінг, рольова гра, дискусія, копінг-стратегії, майндфулнес), ця гра повністю їм відповідає. Тренінг пролягає в тому, що під час проведення ігрової сесії, учасники гри відпрацьовують навички модерації перемовин, вирішення конфліктів, адаптації до непереборних обставин, які швидко змінюються. Крім того, в комплекті є спеціальний сценарій «Громада незламних», який було спеціально розроблено для симуляції роботи громади та відпрацювання навичок

роботи у громаді в умовах повномасштабного російського вторгнення.

Використання елементів рольової гри полягає в тому, що універсальна конструкція ігрової механіки дозволяє реалізувати безліч сценаріїв, окрім запропонованих розробниками та адаптувати їх до власної моделі гри. Базовий набір ігрових ролей англомовної адаптації гри містить наступні:

- Social Justice Warrior (соціальний працівник)
- Doctor (лікар)
- Teacher (вчитель)
- Stay-at-home Parent (батьки вдома)
- Immigrant (мігрант)
- Businessman / Businesswoman (підприємець)

Кожна з цих ролей має як чоловічий так і жіночий варіант з однаковим набором рис та функцій (що дозволяє реалізувати гендерну компоненту), крім того, всі ролі мають унікальний ігровий бонус, яким можуть скористатись або один раз, або протягом всіх раундів. Майстер гри може змінювати роль та додавати, або вилучати ігрові бонуси відповідно завданням на ігрову сесію, які стоять перед гравцями та Майстром.

Дискусія під час гри проходить в рамках обов'язкового планування та розробки стратегій, які гравці визначають для спільної громади під час ігрового раунду.

Копінг-стратегія гри полягає в тому, що всі гравці мають спільно грати проти системи, механіка гри не дозволяє перемогу одного гравця, перемогти має вся громада разом (якщо інші варіанти не входять до сценарію гри, побудованому Майстром). Так само, метод формування навичок резильєнтності майндфулнес реалізується через постійне залучення гравців до ігрового процесу, динаміка гри та швидкоплинні наслідки прийняття рішень мають великий вплив на результат гри.

Ключовим елементом успішного впровадження є кваліфікований Майстер гри, який забезпечує обговорення стратегій, надання зворотного зв'язку та проведення дебрифінгу після кожної ігрової сесії. Це дозволяє учасникам критично оцінити свої дії, обговорити помилки та розвинути здатність до адаптації та самокорекції, що є важливими аспектами резильєнтності. Майстер гри – це спеціаліст із використання ігор-тренінгів середовища Світу Громад для вирішення освітніх, просвітницьких та соціальних завдань, формування та розвитку ключових навичок сучасного суспільства (фінансова та політична грамотність, лідерство, кооперація, прийняття рішень, критичне мислення, громадянські навички тощо), який пройшов навчання, провів певну кількість ігрових сесій під керівництвом та за підтримки ментора і отримав сертифікат Майстра гри певного рівня. На даному етапі розвитку проекту існує три рівня майстерності, які відзначаються відповідними сертифікатами. В Україні налічується більше 350 сертифікованих Майстрів гри [6].

Стандартні ігрові сценарії дозволяють реалізувати майже всі ігрові моделі, проте, Майстер гри так само, за потреби, може їх модифікувати (змінювати кількість раундів, стартові умови, умови перемоги тощо) перед ігровою сесією. Англомовна адаптація гри містить наступні сценарії:

- Happy Community (навчальний спринт-сценарій на 2 раунди);
- Happy Community (звичайний сценарій на 4 раунди);
- Investment Leap (навчальний спринт-сценарій на 3 раунди);
- Investment Leap (звичайний сценарій на 6 раундів);
- Circular Economy (звичайний сценарій на 5 раундів);
- Circular Economy (сценарій-марафон на 10 раундів);
- Learning Community (спринт-сценарій на 2 раунди);
- Learning Community (звичайний сценарій на 6 раундів).

Всі сценарії відрізняються стартовими умовами, кількістю ігрових раундів та умовами перемоги. Знову закцентуємо увагу на тому, що всі ці опції не є абсолютно статичними та можуть змінюватись. Це дає Майстру гри можливість підлаштувати ігровий процес відповідно до цілей та завдань сесії та робить гру «Світ Громад» дуже гнучким навчальним та дослідницьким інструментом.

Кожен з раундів в ігровому процесі складається з трьох етапів: Planning session (Планувальна сесія), під час якої проходять вибори мера громади та обираються основні та/або додаткові інструменти розвитку громади, Player's moves (Ходи гравців), під час яких кожний гравець отримує прибуток відповідно обраної ролі, сплачує податки та збори до громади, здійснює індивідуальну діяльність (саморозвиток, відкриття бізнесу, придбання житла тощо), виконує вимоги картки життєвих обставин, та Concluding session (Заклучна сесія), під час якої громадою оплачуються обрані у першій фазі інструменти розвитку, сплачується вартість утримання комунальних об'єктів та підводяться загальні підсумки раунду.

Важливою особливістю цієї розробки є обов'язковий дебрифінг після ігрової сесії, на якому Майстер гри з'ясовує загальні враження учасників від гри, їх емоції та мотивацію під час прийняття рішень у громаді, обговорює ключові моменти гри та можливі шляхи покращення ігрового процесу, дає та отримує фідбек, робить висновок чи було виконано всі завдання та досягнуто всі цілі ігрової сесії. Окремо Майстер гри оцінює психологічний стан гравців, рівень стресу під час ігрової сесії, аналізує шляхи його зменшення.

Таким чином, аналіз результатів використання гри «Світ Громад» дозволяє зробити висновок про її потенціал як комплексного інструменту для:

- дослідження поведінкових моделей: гра дозволяє спостерігати за поведінкою учасників у контрольованих умовах та виявляти закономірності, які можуть бути використані для подальших досліджень;
- розвитку соціальних навичок: гра сприяє розвитку таких навичок як комунікація, співпраця, лідерство та вирішення конфліктів;
- підвищення мотивації: ігрові елементи підвищують залученість учасників та мотивують їх до активної участі в процесі навчання;
- створення позитивного навчального середовища: гра створює атмосферу довіри та взаєморозуміння, що сприяє ефективному навчанню;
- вивчення рівню стресу та шляхів його зменшення.

Окрім того, досвід використання гри «Світ Громад» у МДУ демонструє високий потенціал гейміфікації як інструменту для розвитку соціальної

активності студентів та формування навичок резильєнтності у здобувачів вищої освіти. Це робить її цінним доповненням до освітнього процесу, що може бути ефективним для розвитку адаптивності та командної співпраці. Гра створює атмосферу підтримки та співробітництва, що сприяє кращій соціалізації та формуванню соціально-психологічних навичок у студентів. Вона також є унікальним інструментом для дослідження поведінкових моделей, а також для підвищення мотивації та створення позитивного навчального середовища.

Список використаних джерел:

1. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? Спецпроект «Гейміфікація». MISTOSITE. URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення 27.10.2024).

2. Блог Світу Громад. Ігрофікація та освітні ігри для розвитку спільнот. URL: <https://gameblog.woc.org.ua/korotko-pro-gru/> (дата звернення 27.10.2024).

3. Гейміфікація в освіті. GIOS: інноваційна школа майбутнього. URL: <https://blog.gioschool.com/gamification> (дата звернення 27.10.2024).

4. Історія Світу Громад за три хвилини [Відеозапис]. Україна: Світ Громад. URL: <https://youtu.be/3kxqWcDbPB4?si=9wOm3wtM0GNNKUbu> (дата звернення 27.10.2024).

5. Стьопін М.Г. Досвід використання ігрових інструментів під час проходження програми академічної мобільності в університеті Мессіни та Summer Youth Acceleration Program. Проблеми і перспективи поствоєнної розбудови України: матеріали міжнар. наук.практ. конф., м. Київ, 7-8 грудня 2023 р. / за заг. ред. М. В. Трофименка: Маріуп. держ. ун-т. – Київ: МДУ, 2023. С. 244-245.

6. World of Communities. Спільнота Майстрів гри. URL: <https://worldofcommunities.org/community> (дата звернення 27.10.2024).

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Анастасія Тур, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

Науковий керівник: С.В. Крученко старший викладач кафедри практичної психології МДУ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE FORMATION OF VIRTUAL PERSONAL IDENTITY

Anastasia Tur, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття досліджує процес формування віртуальної ідентичності в контексті сучасних цифрових технологій. Автор аналізує психологічні механізми, які лежать в основі створення онлайн-образів, а також досліджує вплив соціальних мереж та інших інтернет-платформ на самосприйняття та самопрезентацію особистості.

Ключові слова: віртуальна ідентичність, самооцінка, самоповага, психологічні механізми.

Abstract. *The article examines the process of virtual identity formation in the context of modern digital technologies. The author analyzes the psychological mechanisms underlying the creation of online images, and also examines the influence of social networks and other Internet platforms on self-perception and self-presentation of an individual.*

Key words: *virtual identity, self-esteem, self-respect, psychological mechanisms.*

Сучасні технології кардинально змінили характер соціальної взаємодії та самопрезентації особистості. Інтернет і соціальні мережі стали ключовими просторами, де особистість будує свою віртуальну ідентичність. Віртуальна ідентичність відображає те, як індивід конструює, презентує та сприймає себе у цифровому середовищі, що може суттєво відрізнятися від реального «Я». Відповідно до цього, стає актуальним дослідження психологічних особливостей формування віртуальної ідентичності, її впливу на особистість, а також можливих наслідків для самовідчуття, соціальних зв'язків та психічного здоров'я.

У сучасному світі інформація стала не просто пасивним ресурсом, а й активним інструментом, що впливає на суспільство та особистість. Це стало можливим завдяки тому, що люди отримали можливість не лише споживати інформацію, але й генерувати, ділитися та взаємодіяти з нею.

У результаті, цінність інформації в новому типі суспільства визначається не її кількістю чи доступністю, а й можливістю персоналізації. Це означає, що люди можуть використовувати інформацію для самоідентифікації, самовираження та самореалізації.

Найкраще можливості для персоналізації інформації надає комп'ютерно-мережева комунікація, тобто Інтернет.

Основою формування ідентичності особистості завжди виступає інша людина. Для сучасних підлітків та молоді все частіше такою людиною стає популярний користувач соціальних мереж. Соціальна мережа — це інтерактивний веб-ресурс, призначений для великої кількості користувачів, який наповнюється контентом, створеним самими учасниками. Тобто це автоматизована соціальна платформа, яка сприяє спілкуванню та об'єднанню людей із спільними інтересами, цілями та завданнями. Сьогодні користувачі Інтернету проводять значний час у соціальних мережах, де взаємодіють за допомогою «аватарів» і «ніків», здійснюючи віртуальне спілкування [2, с. 16].

Ідентичність особистості – динамічна система уявлень особистості самої себе, складаються під час самовизначення індивіда та її визначення значимими йому іншими. З цими уявленнями пов'язані переживання особистості. Ідентичність може бути інтерпретована як психологічне ядро особистості, оскільки вона (ідентичність) включає центральні особистісні складові: самосвідомість, ціннісно-смыслову і регулятивну сфери.

Віртуальна ідентичність, безумовно, пов'язана із самопрезентацією та самовизначенням особистості. Сучасні інтернет-технології відкривають можливості для яскравого прояву індивідуальності особистості та варіативності самопрезентації. Однак інтернет-середовище таїть небезпеку усунення

ідентичності, нівелювання індивідуальності особистості, формування нереалістичного образу «Я».

Формування віртуальної ідентичності відбувається або за рахунок перенесення елементів ідентичності з реального світу до віртуального та створення на його базі ідентичності в Інтернеті, або через активну позицію суб'єкта діяльності в інтернет-просторі.

Про феноменологічну різноманітність у вивченні віртуальної ідентичності. Автори численних наукових публікацій про віртуальну ідентичності надають цей феномен різними назвами: «кіберідентичність», «мережева ідентичність», «метаідентичність», «репостидентичність», «ідентичність у віртуальному просторі».

Віртуальна ідентичність – це суб'єктивне відображення власної особистості, яке формується і виражається через цифрові канали: соціальні мережі, форуми, блоги, відеоплатформи тощо. Ця форма ідентичності може як відображати реальну особистість, так і бути її альтернативною версією, часто покращеною або зміненою під впливом зовнішніх факторів.

Віртуальна ідентичність – це уявлення про себе, яке людина створює в віртуальному просторі. Вирішення таких питань, як індивідуальна самопрезентація в онлайн-середовищі, вплив соціальних мереж на формування самооцінки і ставлення до себе, важливість віртуальної ідентичності та її вплив на реальне життя, мають велике значення для сучасних користувачів Інтернету. З появою соціальних мереж, багато людей мають можливість представляти себе перед іншими користувачами. Це відкриває двері до нових можливостей для самовираження, будування відносин та впливу на онлайн-спільноти. Однак, це також може створювати проблеми, такі як вплив фальшивих інформаційних сторінок, маскуванню особистих чи групових інтересів, а також залучення до онлайн-мобінгу та інших негативних явищ. Дослідження цієї теми є важливим, оскільки воно допоможе краще розуміти процеси самопрезентації та їх вплив на особистість в соціальних мережах. Вивчення цих особливостей може сприяти вдосконаленню внутрішньої та зовнішньої комунікації, забезпечувати більш об'єктивну оцінку інформації, а також розвивати навички критичного мислення та саморефлексії [4, с. 176].

Розуміння психологічних особливостей формування віртуальної ідентичності допоможе людям усвідомлено використовувати віртуальний простір. Це дозволить максимізувати позитивні та мінімізувати негативні аспекти впливу віртуальної реальності на особистість.

Інтернет, завдяки своїм особливостям (анонімність, відсутність фізичного контакту), дає користувачам безпрецедентні можливості для самовизначення та самоконструювання.

Наукові дослідження ідентифікації особистості в сучасному інформаційному середовищі пропонують два основних напрямки аналізу: вивчення віртуального середовища як нового ресурсу для ідентифікації та дослідження трансформацій ідентифікаційних процесів людини в умовах віртуального середовища. Іншими словами: інтернет дає людям можливість створити нову ідентичність, відмінну від реальної.

За класичною теорією Еріка Еріксона, ідентичність формується через взаємодію індивіда з соціальним середовищем, що включає дослідження й прийняття різних ролей. В умовах віртуального середовища ці ролі можуть змінюватися швидко та гнучко. Віртуальна ідентичність стає результатом не тільки соціальної взаємодії, але й навмисного самоконструювання, часто орієнтованого на очікувані реакції аудиторії [1, с. 82].

Соціальні мережі стали основним майданчиком для формування віртуальної ідентичності. Вони надають широкі можливості для самопрезентації через текст, зображення, відео тощо, але також накладають обмеження у вигляді очікувань та стандартів, зумовлених груповими нормами та популярною культурою. Соціальне підтвердження (у вигляді «лайків», коментарів, підписників) сприяє постійній корекції та адаптації віртуального образу під впливом зовнішніх стимулів.

Процес формування віртуальної ідентичності має свої унікальні характеристики, які відрізняють його від аналогічного процесу в реальному житті. Віртуальна ідентичність завжди технологічно опосередкована через використання «ніків» і «аватарів». Чим більше «нік» відрізняється від справжнього імені, а «аватар» – від реального зовнішнього вигляду людини, тим менше віртуальна ідентичність збігається з реальною. Коли людина активно взаємодіє у віртуальному просторі, вона фізично відсутня в ньому, що дає їй можливість у будь-який момент припинити спілкування з іншими користувачами Інтернету. Це відчуття дистанції створює ілюзію безпеки, адже немає безпосередньої загрози фізичним ушкодженням. Проте, таке хибне почуття безкарності може призводити до неприйняттого стилю комунікації, який був би небезпечний у реальному спілкуванні.

У соціальних мережах, месенджерах та на форумах користувачі можуть приховувати свої справжні дані та спілкуватися анонімно, що створює унікальну можливість для вільного вираження емоцій, думок і суджень. Анонімність суттєво впливає на формування ідентичності інтернет-користувача і може призводити до соціального розгальмовування. Ефект цього явища подібний до механізму «регресу персони». Анонімність відкриває нові можливості для самопрезентації, підсилюючи тенденції «усередненого іншого» та прагнення бути зрозумілим з точки зору загальноприйнятих норм.

Однією з проблем, що виникає внаслідок специфіки комунікацій в Інтернеті, є цькування (булінг) дітей і підлітків у віртуальному середовищі. Відчуття безкарності та анонімність дозволяють молодим людям ображати своїх однолітків, використовуючи не лише особисті повідомлення, а й статуси, пости та публікації в соціальних мережах. Для жертв булінгу це може бути особливо болісно через високу значущість статусу особистості у віртуальному просторі. Агресивна поведінка проявляється в різних формах – від негативних оцінок профілю до відвертого приниження та загроз, що призводить до зниження самооцінки жертви і може викликати психічні розлади, депресію, психосоматичні захворювання та навіть суїцидальну поведінку. Дистанційність від жертви, анонімність і відсутність страху перед фізичним покаранням у соціальних мережах сприяють жорстокості агресорів, які можуть створювати

тимчасові платформи для колективного цькування, відомі як «летючі» форми соціальності [1, с. 84].

Психологічними наслідками надмірної залежності від віртуальної ідентичності може стати надмірна увага до формування віртуального «Я», яка може призвести до таких психологічних проблем, як тривожність, депресія та емоційне вигорання. Постійна потреба в оновленні контенту та отриманні соціальної підтримки створює відчуття постійного стресу та внутрішнього тиску. Людина може втратити відчуття власної автентичності, якщо віртуальний образ стає важливішим за реальний.

Кібербулінг – ще одна серйозна проблема, пов'язана з віртуальною ідентичністю. Анонімність віртуального середовища може підвищити ризик агресії та знущань, що негативно впливає на емоційний стан користувача.

У реальному житті людина змушена витратити значні психологічні та часові ресурси на самопрезентацію та комунікацію. У віртуальному середовищі створення «ідеального образу Я» вимагає значно менше зусиль, проте супроводжується спокусою (та можливістю) спотворення цього образу. Завдяки меншій витраті ресурсів на самореалізацію, індивіду відкривається спокуса зануритися у віртуальний простір, що може призвести до інтернет-залежності. Безсумнівно, реальна ідентичність є більш автентичною, тоді як віртуальна часто пов'язана з психологічними масками. Чим сильніше бажання «здаватися іншою особистістю» або «бути кимось іншим», тим більше трансформується віртуальна ідентичність. Приховування чи спотворення певних аспектів власного життя, зміна біографічних даних, віку та іншої інформації є свідомими діями, спрямованими на те, щоб представити образ «ідеального Я» у найвигіднішому світлі.

Новий соціокультурний простір, створений у мережі Інтернет, характеризується різноманіттям та гіпертекстуальністю. Віртуальна реальність дозволяє моделювати новий світ і формувати нову ідентичність з ідеальним набором якостей та характеристик. Цей процес значно спрощується, адже «ідеальне Я» складається з готових віртуальних матеріалів, які наповнюють його змістом: віртуальна ідентичність є сукупністю знаків, включаючи нові аспекти «Я». Проте така ідентичність, відома як «репост-ідентичність», створюється з вже існуючого матеріалу, що робить її вторинною та позбавленою унікальності. Репост є суспільним текстом, який, навіть маючи формального автора, є комбінацією раніше опублікованої інформації. Таким чином, особистість у віртуальному просторі завжди є більш пасивною. Однак віртуальна ідентичність, на відміну від реальної, має велику гнучкість, що дозволяє індивіду контролювати і коригувати її відповідно до змінених умов комунікації у віртуальному середовищі.

Ідентичність у віртуальному просторі не виникає сама по собі у процесі переходу від одного вікового етапу до іншого, а свідомо формуються з певного набору віртуальних інструментів для представлення себе іншим користувачам мережі. Вона вважається соціально схваленою, якщо її елементи отримують відгук від інших користувачів у вигляді «лайків», «коментарів» та «передплатників». Соціальні мережі виступають арбітрами престижу та статусу:

чим більше схвалення отримує користувач, тим вищий його статус. Однак ці показники престижу є ефемерними та втрачають значення у реальному світі. Наразі спостерігається тенденція «лайкопристрасті», яка базується на патологічному бажанні отримувати віртуальне схвалення для текстових і графічних компонентів власної віртуальної ідентичності.

Спотворення інформації про себе у віртуальному просторі соціально осуджується значно менше, ніж у реальному житті. За даними психологічних досліджень, більше 50% користувачів соціальних мереж та форумів зізнаються, що в певній мірі фальсифікували відомості про себе, змінюючи ім'я, вік, сімейний стан, зовнішність, хобі тощо. Менш часто змінюється інформація про стать, освіту, професію, місце проживання, музичні та художні смаки, покупки, послуги, подорожі, рівень доходу та національність. Відомості про політичні та релігійні погляди майже не підлягають спотворенню. Цікаво, що чоловіки набагато частіше, ніж жінки, розміщують в Інтернеті дані про себе, які не відповідають дійсності.

Деформація ідентичності в інтернет-середовищі, з одного боку, вказує на незадоволеність людини своєю реальною ідентичністю і є наслідком кризового стану ідентифікації, при якому втрачається цілісність особистості. Віртуальний простір стає платформою для реалізації тих якостей індивіда, відтворення ролей та переживання емоцій, які не можуть бути задоволені в реальному житті. З іншого боку, інтернет-середовище надає особистості широкі можливості для самовираження, а віртуальна ідентичність дозволяє максимально реалізувати особистісний потенціал [5, с. 17].

Однією з ключових проблем є можливість значної розбіжності між реальним та віртуальним "Я". Багато людей схильні створювати ідеалізовані версії себе в Інтернеті, що може привести до внутрішньої конфліктності, незадоволеності своїм реальним життям та емоційного вигорання.

Феномен «інтернет-маски» полягає у тому, що користувач може вибірково представляти себе через певні позитивні аспекти, приховуючи недоліки чи негативні риси. Це часто робить віртуальну ідентичність більш привабливою, але й віддаляє її від реальної особистості, що викликає когнітивний дисонанс.

Щодо ролі соціального підтвердження, то соціальні платформи постійно надають користувачам зворотний зв'язок у вигляді оцінок, коментарів та підписників, що стимулює розвиток залежності від зовнішніх оцінок. Цей процес може привести до значної деформації віртуальної ідентичності під впливом бажання отримати більше позитивного зворотного зв'язку.

Віртуальне середовище пропонує безліч соціальних мереж різного напрямку, які сьогодні є одними з найпопулярніших ресурсів в Інтернеті. Наприклад, соціальна мережа «Фейсбук», яка входить до п'ятірки найбільш відвідуваних сайтів у світі, має щоденну аудиторію, що перевищує мільярд людей. Соціальні мережі відкривають безмежні можливості не лише для нових знайомств і вільної комунікації, але й для експериментів з власною ідентичністю, які можуть бути складними або навіть неможливими в реальному житті. Ці експерименти залежать виключно від уяви людини і реалізуються в

електронному спілкуванні з іншими користувачами.

Формування ідентичності у віртуальному середовищі, яке контрастує з реальною ідентичністю особистості, може бути пояснене тим, що людина не має можливості втілити всі аспекти свого «Я» у реальному житті. Брак способів та засобів для досягнення автентичності в сімейному та соціальному оточенні, а також у професійному середовищі підштовхує індивіда до пошуків віртуальних компенсацій. Безсумнівно, віртуальна ідентичність складається із сукупності гіпертекстових елементів, які формуються з готового матеріалу інтернет-середовища для цілей самопрезентації. Варіанти конструювання такої ідентичності обмежені ресурсами інтерфейсу соціальної мережі, форуму або месенджера.

На відміну від реальної, віртуальна ідентичність може значною мірою контролюватись, коригуватись або навіть змінюватись особистістю. Вона може збігатися з реальною ідентичністю або суттєво відрізнятися від неї. У випадку, коли людина приміряє ролі, які виявились недоступними в реальному житті, вона свідомо спотворює інформацію про себе, намагаючись висловити свої суб'єктивні уявлення про ідеальне «Я» та реалізувати свої потенціали.

До практичних аспектів формування здорової віртуальної ідентичності можна віднести:

1. Усвідомлене самопредставлення: формування здорової віртуальної ідентичності можливе за умови усвідомленого підходу до самопрезентації. Це передбачає розуміння того, які аспекти особистості бажано транслювати в Інтернеті, а які краще залишати у приватній сфері. Здоровий підхід до віртуальної ідентичності має на меті уникнення ідеалізації та постійного порівняння з іншими користувачами.

2. Цифровий детокс: практика цифрового детоксу дозволяє зменшити вплив Інтернету на психологічний стан та сприяє зміцненню зв'язку між реальним та віртуальним «Я». Це особливо корисно для зниження рівня стресу та покращення якості життя, оскільки дає можливість переосмислити свою віртуальну присутність і її вплив на самосприйняття.

3. Соціально-психологічні інтервенції: для попередження негативних наслідків віртуальної ідентичності можна використовувати психокорекційні програми, спрямовані на розвиток критичного мислення, підвищення самооцінки та формування навичок управління своєю віртуальною присутністю [3, с. 66].

Отже, формування віртуальної ідентичності – складний і багатогранний процес, що залежить від психологічних, соціальних та культурних чинників. Віртуальна ідентичність може мати як позитивний, так і негативний вплив на особистість, залежно від рівня усвідомленості та контролю. Для запобігання можливим негативним наслідкам необхідно розвивати навички критичного мислення, здорового самопредставлення та підтримувати баланс між реальним та віртуальним життям.

Список використаних джерел:

1. Галас І.І. Вплив Інтернет – мереж на розвиток особистості підлітка. *Наука*

майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених / гол.ред. В.В. Гоблик, І.І. Алмашій. Мукачєво: МДУ, 2018. № Вип.1(1). С. 80-87. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2164>

2. Гринчук К.О. Негативний вплив соціальних мереж на підлітків. *Актуальні питання та перспективи розвитку гігієни, як сучасної науки: науково-практична конференція*, Харків, 23 квітня 2019 р.: матеріали конференції / ХНМУ. Харків, 2019. С. 16-17. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/24766>.

3. Динник І.П. Соціальні мережі як засіб суспільного розвитку. *Ефективність державного управління*. 2017. Вип. 1. С. 64-69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efdu_2017_1_9.

4. Козак М. Психологічні аспекти впливу соціальних мереж на особистість. *Збірник тез Міжнародної студентської науково-технічної конференції «Природничі та гуманітарні науки. Актуальні питання»*, 26-27 квітня 2018 року Т. : ТНТУ, 2018. Том 2. С. 176-177. URL: <http://elartu.tntu.edu.ua/handle/lib/24805>.

5. Лесто К.А. Психологічні особливості користувачів соціальних сайтів. *Вісник психології і соціальної педагогіки: Зб. наук. праць. Випуск 3. Київ: 2010*. URL: www.psych.kiev.ua.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТТЕРАПІЇ, КАЗКОТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ, ЯКІ ПОТРЕБУЮТЬ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ

*Анна Урус, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: С.І.Макаренко, кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. зав. кафедри дошкільної освіти МДУ*

USAGE OF ART THERAPY AND FAIRY TALE THERAPY METHODS IN WORK WITH ADOLESCENTS IN NEED OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT

Anna Urus, master's student in «Practical psychology»

Анотація. У статті досліджено психоемоційний стан підлітків під час війни та вплив арттерапевтичних технік в роботі з підлітками, які потребують психосоціальної підтримки. Розглянуто основні переваги роботи з підлітками за методом арттерапії, що допомагає знизити рівень тривоги та напруги, полегшити симптоми стресу та розвинути самопізнання; а також казкотерапії, що допомагає вдосконалити взаємодію з навколишнім світом через опрацювання образів і метафор.

Ключові слова: арттерапія, арттерапевтична група, підлітки, підлітковий вік, підтримка, казкотерапія, психологічний стан.

Abstract. The article examines the psycho-emotional state of adolescents during the war and the impact of art therapy techniques in working with adolescents in need of psychosocial support. The main advantages of working with adolescents using art therapy, which helps to reduce anxiety and tension, alleviate stress symptoms and develop self-knowledge, as well as fairy tale therapy, which helps to improve interaction with the outside world through the development of images and metaphors,

are considered.

Keywords: *art therapy, art therapy group, adolescents, adolescence, support, fairy tale therapy, psychological state.*

Підлітки є однією з найвразливіших категорій населення, яка піддається впливу психотравмуючих ситуацій. Враховуючи обставини, у яких зростають та розвиваються сучасні підлітки, варто розуміти, що окрім складного проживання підліткового періоду, який супроводжується значними змінами в соціальній, особистісній та психологічній сферах, накладається ще й фактор постійного зовнішнього стресу внаслідок повномасштабної війни на території України. У цієї вікової категорії особливо гостро можуть проявлятися наслідки психологічних травм через несформовану психіку.

Психотравми в незрілому віці можуть зіпсувати життя майбутньої дорослої людини, якщо їх вчасно не виявити та не надати якісну підтримку і психологічну допомогу. Саме тому важливим є дослідження теми підтримки підлітків й зосередження на вихованні здорового покоління дітей, які в дорослому віці будуть мати змогу та ресурси самостійно надавати собі допомогу або не боятися звернутися за нею в разі необхідності.

Пережиті травми можуть виявлятися по-різному, починаючи від розвитку фобій, появи нових страхів – і до розвитку підвищеної тривожності, пригнічених і навіть депресивних станів. Крім того, можуть супроводжуватися порушенням когнітивних навичок та концентрації, що надалі буде виражатись в різких змінах поведінки. Травмовані діти виявляють підвищену агресивність, можуть регресувати й утрачати навички базових умінь налагодження комунікації не лише з дорослими, а й із однолітками.

У 2023 році благодійний фонд «Клуб Добродіїв» разом із гуманітарною організацією «Plan International» провели всеукраїнське соціологічне дослідження серед 600 українських підлітків, що дало змогу краще зрозуміти стани та настрої саме цієї вікової категорії в умовах війни. За результатами даного дослідження стало відомо, що 73% молоді найбільше хвилює війна, внаслідок якої підвищується тривожність та страх за майбутнє, що може стати причинами підвищеної агресії в цьому віці, а 59% опитаних респондентів вказали на те, що хотіли б отримувати більше підтримки зі сторони батьків, вчителів та близьких [3, с. 11, 34].

Матеріали дослідження також показали, що 83% підлітків хочуть знати, як можуть підтримувати себе у важкі часи, а 19% хотіли б отримати психологічну допомогу. Виходячи з цих даних, ми можемо дійти висновку, що психологічної та психосоціальної підтримки та/або допомоги потребує значна частина українських підлітків, чие життя ускладнила та назавжди змінила війна. Проте голова місії Plan International в Україні Мія Хаглунд Хілас також стверджує, що наразі міжнародні дискусії не розглядають потреб сучасних українських підлітків, та не враховують їхню точку зору, хоча це важливо для подальшої побудови сучасної України [3, с. 38, 68].

Отже, постійний стрес та, як наслідок, підвищена тривога в умовах воєнного стану може ускладнювати проживання і без того складного періоду

підліткового віку, спровокувати замкнутість чи погіршення відносин із близькими людьми. В особливо складних ситуаціях вразливі підлітки потребують ще більшої підтримки, але перестають її шукати серед людей, а починають шукати в різних сферах життя. Тому важливо, щоб близькі до підлітка дорослі усвідомлювали особливості такого стану і надавали необхідну психосоціальну підтримку в разі потреби.

Як зазначає О. Плетка, термін «психосоціальна підтримка» використовується у соціальній сфері для позначення роботи, яку можуть здійснювати фахівці та волонтери задля допомоги населенню у подоланні складних життєвих обставин. Вважається, що психосоціальна підтримка полягає у формуванні сприятливого соціально-психологічного оточення та проведення психоедукації [4, с. 5].

Психосоціальна підтримка розглядається як система дій щодо нейтралізації негативного впливу психотравмуючих чинників на соматичне і психічне здоров'я, соціальне життя людини та її міжособистісні відносини в колективі. Вона спрямована на задоволення як психологічних, так і соціальних потреб. Зокрема, створений Міжнародним фондом Червоного Хреста і Червоного Півмісяця Міжнародний методичний центр з психосоціальної підтримки надає допомогу у створенні служб психосоціальної підтримки для спільнот, які зазнали впливу кризових подій. Нині психосоціальна робота виокремилася в нову галузь практичної психології [2, с. 46].

Адже, коли близькі люди не в змозі надати необхідної підтримки, її може надати терапевтична група. Допомогти психологу налагодити контакт зі своїм клієнтом, заохотити до подальшого спілкування чи роботи покликано достатньо делікатний метод психосоціальної підтримки - арттерапію.

А. Сорока визначає арттерапію як інноваційну психолого-педагогічну технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме, задля гармонізації і розвитку особистості. В якості засобів арттерапія передбачає використання музики, казки, танцю, гри, драми тощо [7, с. 304-305].

Арттерапія фокусується на особистому досвіді, вираженні внутрішнього світу, на почуттях, думках, сприйнятті, що виникають під час творчого процесу. Дослідження показують, що цей метод має позитивний ефект для людей різного віку, оскільки дозволяє екологічно проживати труднощі та негативні переживання.

Наразі арттерапія широко використовується психологами та психотерапевтами під час роботи з людьми, які пережили сильні стресові події та не можуть впоратися з власними емоціями й переживаннями, а також застосовується як додатковий метод під час реабілітації і в комплексній роботі з проявами ПТСР. Крім того, арттерапія відіграє важливу роль у психосоціальній роботі, оскільки у творчості можна висловити власні почуття. Також часто арттерапію використовують у педагогіці та соціальній роботі, оскільки дана методика майже не має обмежень. Арттерапія не тільки допомагає зрозуміти свої думки й почуття, розвинути самосвідомість, впоратися зі стресом і підвищити самооцінку, але й дає можливість кожному краще зрозуміти себе.

Завдяки невербальному методу арттерапія є дієвою в роботі з людьми, які переживають війну. Застосування технік живопису чи інших видів творчості позитивно впливає на вивільнення негативних думок та емоцій, що часто складно висловити словами. Ба більше, після травматичних подій людина взагалі може втратити дар мовлення й зацікавитися, а особливо це стосується дітей. Психолог же може допомогти такому клієнту описати за допомогою кольорів, форм чи якихось образів. Особливо сильні переживання отримують нові форми завдяки мистецтву, що дає можливість людині їх краще зрозуміти, а це, в свою чергу, поглиблює самопізнання та особистісне зростання. Арттерапію можна використовувати як самостійний метод або ж у комплексі з іншими – у залежності від запиту.

Психотерапевтка Барбара Прайтлер стверджує, що основним завданням психолога (чи іншого спеціаліста, який працює з травмованою людиною) є пропозиція спілкування будь-якими доступними методами. До прикладу, це можуть бути такі засоби комунікації, як папір, олівці, фарби або ж музика, гра на музичних інструментах, утворювання різних немусичних звуків – що може допомогти клієнту знову почати говорити. Правильно підібрані техніки арттерапії можуть не лише допомогти клієнту впоратися з напругою, а й сформуванню позитивне ставлення до світу, полегшити симптоми депресії, ПТСР чи покращити самооцінку [5, с. 63].

Арттерапія поділяється на:

- ізотерапію – використання технік малювання;
- кольоротерапію – терапія різними кольорами та відтінками;
- казкотерапію – написання чи переписування казок з використанням метафор;
- музикотерапію – використання різних мелодій задля терапевтичного ефекту;
- мандалотерапію – малювання чи розфарбовування мандал різними матеріалами;
- пісочну терапію – використання в роботі піску, зазвичай кінетичного, або ж на світлових планшетах;
- колажування – створення колажів.

Важливим у підлітковому віці є наявність соціалізації та розвинені соціальні навички, з чим чудово може допомогти групова арттерапія. Однак не варто забувати, що ключову роль відіграє психолог, який веде таку групу. Саме психолог, у першу чергу, має керуватися принципом беззаперечного схвалення діяльності учасника чи учасників у процесі арттерапії, приймати будь-які прояви особистості учасників у творчості та будувати довірливу атмосферу. Незалежно від якості виконаної роботи, фасилітатор зобов'язаний надавати позитивне підкріплення діяльності учасників під час творчого самовираження групи, а підлітки, у свою чергу, отримуючи позитивне підкріплення зі сторони наставника, будуть більш вмотивовані на виконання завдань і почуватимуться впевненіше, проявляючи ініціативу.

Передача важливих життєвих ситуацій і травматичного досвіду в

творчій діяльності разом із психологом дозволяє учасникам не тільки розуміти і висловлювати свої проблеми словами, а й використовувати візуалізацію для того, щоб поділитися ними з іншими. Так підлітки вчать переносити свої тривоги та напруження на папір (чи інший матеріал), розрізняти свій досвід, а також доносити до інших важливе, що відбувається всередині [6, с. 31].

Під час роботи з групою психолог навчає їх довіряти власним почуттям та відчуттям, досліджувати кордони своїх можливостей та проявляти власний потенціал у безпечному середовищі. У той же час, психолог спонукає учасників самостійно давати тлумачення своїй творчості та аналізувати особистий внутрішній світ, зображений у візуальних формах.

Для побудови безпечного простору, формування в учасників відчуття кордонів особистих меж, психолог може використовувати гнучкий підхід до підбору завдань і зосереджуватись на тих, що будуть спрямовані на усвідомлення власної унікальності та забезпечення комфортного середовища. Також варто звернути увагу на індивідуальні особливості учасників при підборі матеріалів для роботи. Наприклад, підлітки, які мають високий рівень тривоги, можуть дискомфортніше почуватися при малюванні фарбами, а рівень тривоги буде тільки підвищуватись зі страхом зробити безповоротну помилку на малюнку, що особливо характерно для перших зустрічей. Для таких учасників можна запропонувати олівці чи крейду, або ж інші матеріали, які легко стираються. Цей принцип застосовується не лише для малювання, а і з іншими техніками в залежності від ситуацій. Важливо пам'ятати, що, перш за все, психолог має мінімізувати дискомфортні ситуації для кожного з учасників під час проведення арттерапевтичних груп.

Не менш важливим є також урахування питань гендерної, культурної чи будь-якої іншої ідентифікації. Для таких груп важливо пропонувати завдання, спрямовані на самоідентифікацію та створення власного портрету чи ідентичності. Психолог, особливо на перших етапах, має пам'ятати, що група хоч і є цілісною, але кожен її учасник є особистістю, яка може мати хвилювання і страхи не лише на першій зустрічі, а будь-який опір треба долати поступово. Саме для цього на початку роботи групі пропонуються нескладні у виконанні техніки, що дозволять ближче познайомитися з методом арттерапії, знизити переживання та наблизитися до психологічного комфорту й позитивного налаштування себе.

Застосування технік арттерапії у групах підлітків є більш комфортним за індивідуальну форму роботи з ними, оскільки дає їм можливість контролювати ступінь, до якого вони можуть довіряти свої думки та почуття іншим. Також, якщо порівнювати з індивідуальною терапією, робота в арттерапевтичних групах допомагає підліткам краще відчувати незалежність, допомагаючи підкреслити особистий простір. До того ж, такі групи варто робити закритими, щоб не спровокувати гострі реакції учасників при залученні нових людей, оскільки це може бути характерним для підлітків.

Крім класичного застосування арттерапії через малювання, все частіше фахівці починають застосовувати в своїй роботі казкотерапію.

Казкотерапія – це психологічний метод, який використовує казкову

форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалення взаємодії з навколишнім світом [1, с. 164].

Основна перевага застосування казок полягає в тому, що будь-яка казка побудована на метафорі, яка в свою чергу є засобом психологічного впливу. Сама вигадана історія має в собі сенс, який можна застосувати для вирішення проблеми клієнта. Застосування казок у терапії не є складним для підлітка, оскільки казки супроводжують людину з самого дитинства й асоціюється з безпечним шляхом вирішення проблеми. Варто зауважити, що цей метод передбачає не лише створення казок за заданою тематикою, а й використання казок нетрадиційно, по-іншому.

Можна виділити такі можливості для роботи психолога в казкотерапії:

1. Якщо використовувати казку як метафору, певні фрази та образи можуть спровокувати асоціації з особистим життям клієнта. Саме ці асоціації в подальшому обговорюються з психологом та проводяться паралелі з реальним життям, спричиняючи терапевтичний ефект.

2. Обговорення дій та характерів дійових осіб у казці. Визначення мотивів та аналіз дій героїв є хорошим фундаментом для визначення й окреслення життєвих цінностей клієнта.

3. Малювання в казкотерапії. Клієнт може виконувати довільні малюнки за мотивами казки, в подальшому аналізуючи їх із психологом. Обговорення графічних зображень підкреслює метафорою важливі для людини моменти, які вона винесла з історії її життя.

4. Переписування чи дописування історій може допомогти клієнту побачити альтернативні шляхи вирішення ситуацій та закріпити думку про те, що не існує одного правильного варіанту розвитку подій. Клієнт, який опинився у скрутних обставинах й не бачить шляхів вирішення своєї проблеми, через аналіз таких варіацій переносить ці стратегії на власне життя.

5. Постановка та програвання епізоду казки, що допомагає виокремити власну різноманітність емоцій та програти їх через персонажів казки.

Популярними серед психологів є дидактичні казки, метою яких є навчання і виховання; художні казки, що спрямовані на розвиток здатності розуміти й відчувати мистецтво; та психологічні казки, що акцентують увагу на розвитку особистісних якостей і здібностей, психологічну корекцію чи діагностику прихованих особистісних проблем. Варто зауважити, що у випадку застосування перших двох видів казок від фахівця не вимагається професійної психологічної підготовки, - на відміну від використання психологічної казки, що вимагає наявності спеціальної підготовки [1, с. 165].

Отже, арттерапія є чудовим способом не лише для психосоціальної підтримки підлітків, а й для розвитку та закріплення особистісних навичок, усвідомлення власної унікальності та значущості. Правильно створені групи також допомагають молоді налагодити спілкування з однолітками та розвинути навички комунікації в комфортному та безпечному середовищі. В залежності від запиту, арттерапію можна застосовувати як самостійний метод, так і в поєднанні з іншими напрямками психотерапії.

Підбиваючи підсумки, варто визначити основні плюси використання

методів арттерапії в роботі з підлітками, які потребують психологічної підтримки:

- комфортний психологічний клімат;
- зниження відчуття тривоги та агресивності;
- покращення самооцінки та усвідомлення особистісної цінності;
- стимулювання розвитку уяви, фантазії та творчості;
- взаємоповага між учасниками групової терапії, розвиток комунікативних навичок;
- індивідуальний підхід у роботі;
- тісний психологічний контакт;
- вияв складних емоцій екологічним шляхом;
- закріплення розуміння про власну індивідуальність та неповторність.

Саме використання технік арттерапії не втомлює учасників, а навпаки заряджає енергією й активністю. З огляду на зазначене, арттерапія може бути особливо корисною для підлітків у дослідженні та виявленні їхньої особистості. Для багатьох підлітків арттерапія є чудовою можливістю досліджувати внутрішні конфлікти, що побудовані на страхах. Підлітки можуть неохоче говорити про певні думки і почуття з дорослими, але арттерапія допомагає позбутися почуття сорому, страху, що дозволяє краще висловлюватися невербально та за допомогою образів в мистецтві.

Список використаних джерел:

1. Данилюк І. В., Зольникова С. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. Психологічний часопис. 2019. Т. 5, № 6. С. 161-173.
2. Макаренко С.І. Психосоціальна підтримка працівників закладу дошкільної освіти в умовах воєнного стану. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». 2023. Вип. 17(49). С. 43-48.
3. Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє: комплексне всеукраїнське соціологічне дослідження. 2023. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroi-czinnosti-majbutnye.pdf>
4. Плетка О. Психосоціальна підтримка підлітків, що пережили страхіття війни. Методичний посібник. – К.: Центр реадaptaції та реабілітації «ЯРМІЗ», 2022. – 54 с.
5. Прайтлер Б. На їхньому боці. Психосоціальна робота з травмованими біженцями. Пер. з нім. Д. Мелашенко і Т. Супрун. Львів: ВНТЛ-Класика, 2022. 156 с.
7. Растроста Г.Б. Психологічна допомога дитині у психотравмуючій ситуації. Методичний посібник. Суми. НВВ КЗ СОППО : 2018. 64с.
8. Сорока О. В. Арт-терапія: до питання термінології / О. В. Сорока // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 18 (23). - С. 299-306

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*Христина Філіма, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: О.В. Пучина, кандидат психологічних наук, доцент
кафедри практичної психології МДУ*

PECULIARITIES OF COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS DURING THE WAR

Khrystyna Filima, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Дослідження аналізує вплив онлайн-комунікації в соціальних мережах на психоемоційний стан педагогів під час війни, виявляючи можливі негативні наслідки, такі як тривожність і депресія. Результати дозволяють розробити рекомендації щодо мінімізації цих наслідків для покращення емоційного благополуччя освітян.

Ключові слова: онлайн-комунікація, соціальні мережі, психоемоційний стан, педагоги.

Abstract. The research analyzes the impact of online communication in social networks on the psycho-emotional state of educators during the war, revealing potential negative consequences such as anxiety and depression. The results allow for the development of recommendations to minimize these consequences in order to improve the emotional well-being of educators.

Key words: online communication, social networks, psycho-emotional state, educators.

В сучасному світі соціальні мережі відіграють важливу роль у житті суспільства, особливо в умовах кризових ситуацій, таких як війна. Вони не тільки є основним джерелом інформації, але й відіграють вирішальну роль у підтримці соціальних зв'язків та комунікацій. Війна значно змінила формат та характер спілкування в соціальних мережах, оскільки вони стали платформами для обговорення трагічних подій, поширення новин і закликів до підтримки. Це суттєво впливає на психоемоційний стан людей, які постійно споживають новини про війну, переживають тривогу, стрес або депресію. Особливо актуальним це питання стає для педагогів, які виконують не тільки освітню функцію, але й є активними учасниками онлайн-спілкування у соціальних мережах [2; 3].

Актуальність дослідження полягає в тому, що сучасні війни мають не лише фізичний, але й інформаційний вимір, який значною мірою впливає на психічне здоров'я та емоційний стан людей. Соціальні мережі в умовах війни стають основним засобом для швидкого отримання інформації, підтримки зв'язку між людьми та збереження соціальної взаємодії, особливо в ситуаціях ізоляції чи обмежених фізичних контактів. Війна в Україні призвела до того, що соціальні мережі стали не тільки платформою для комунікації, але й важливим інструментом ведення інформаційної війни. Через ці платформи поширюється

інформація про бойові дії, негативні події, постраждалих людей, що створює особливий емоційний фон та сприяє виникненню хронічного стресу.

Педагоги, як важлива частина суспільства, активно використовують соціальні мережі для підтримки зв'язку зі своїми учнями, колегами та батьками, а також для отримання актуальної інформації про події в країні. Через постійну взаємодію із соціальними мережами, педагоги можуть піддаватися негативним психоемоційним впливам, які суттєво впливають на їхній професійний та особистий стан. Постійне споживання новин про війну та стресові ситуації може призводити до вигорання, тривожності, депресивних станів, що, в свою чергу, відображається на їхній здатності ефективно виконувати свої обов'язки. Адже педагоги не лише навчають, але й підтримують своїх учнів, які також переживають важкі часи [4; 5].

Особливості комунікації педагогів у соціальних мережах під час війни заслуговують на окрему увагу. Замість обговорення буденних тем та рутинних справ, на перший план виходять повідомлення про небезпеку, підтримку військових, допомогу постраждалим та заклики до єдності. Такий емоційний контент суттєво змінює характер спілкування, створюючи новий формат взаємодії, який може негативно впливати на психічний стан людей. Для педагогів це особливо критично, оскільки вони є однією з найбільш вразливих професійних груп, що знаходяться під постійним тиском.

Відсутність глибоких наукових досліджень, які б аналізували взаємозв'язок між соціальними мережами та психоемоційним станом педагогів у період війни, підкреслює актуальність цієї теми. У більшості випадків наукові праці зосереджуються на вивченні впливу соціальних мереж на загальне населення або окремі групи, такі як молодь чи журналісти, проте вплив на професійні спільноти, зокрема на педагогів, досліджується недостатньо.

Дослідження психоемоційних аспектів онлайн-комунікації педагогів дозволить краще зрозуміти, як інформаційне середовище під час війни впливає на їхній емоційний стан. Це допоможе виявити потенційні негативні наслідки, такі як підвищена тривожність, депресія чи вигорання. Важливо враховувати, що педагоги мають ключову роль у суспільстві, оскільки їхній емоційний стан безпосередньо впливає на якість навчання та взаємодії з учнями.

Дослідження взаємодії педагогів у соціальних мережах під час війни не лише розширює наукове розуміння цієї теми, а й допоможе виявити ефективні методи підтримки цієї професійної спільноти. Результати дослідження можуть бути корисними для розробки рекомендацій щодо мінімізації негативних наслідків онлайн-комунікації та підвищення стійкості педагогів до інформаційних труднощів, що постають у період війни. Це має практичне значення як для педагогічної спільноти, так і для психологів та організацій, що займаються підтримкою психічного здоров'я в умовах кризи.

Проаналізувавши літературу та наявні дані, було виявлено, що онлайн-спілкування в умовах війни має кілька ключових переваг. По-перше, це можливість підтримувати безперервність навчального процесу навіть у складних обставинах. Педагоги можуть проводити дистанційні заняття, надаючи учням навчальні матеріали через соціальні мережі та інші цифрові платформи. Це

дозволяє зберігати освітню взаємодію, навіть коли фізична присутність у школі є неможливою.

По-друге, онлайн-формати спілкування відкривають можливості для персоналізації навчального процесу. Педагоги мають змогу індивідуально спілкуватися з учнями, враховуючи їхній емоційний стан та особисті потреби. Соціальні мережі також сприяють швидкому реагуванню на питання учнів, що покращує взаємодію та взаєморозуміння.

Однак онлайн-спілкування має й свої недоліки. Одним із них є емоційне вигорання педагогів, яке виникає через постійний доступ до цифрових технологій та необхідність надання психологічної підтримки учням. Це створює додаткове навантаження на вчителів, які часто відчують стрес та тиск від необхідності підтримувати не лише навчальний процес, але й психоемоційний стан учнів.

Також важливим фактором є технічні проблеми, такі як нестабільний інтернет-зв'язок або брак доступу до необхідної техніки, що може ускладнювати комунікацію. Онлайн спілкування не завжди забезпечує достатній емоційний контакт, що є критично важливим для ефективного навчання та взаємодії [2; 3; 4].

Для об'єктивної оцінки впливу онлайн-комунікації на психоемоційний стан педагогів було проведено тестування. Основною метою цього дослідження стало вивчення рівнів стресу, тривожності та емоційного вигорання серед вчителів Запоріжжя. У процесі дослідження були застосовані стандартизовані діагностичні інструменти, зокрема тест GAD-7 для визначення загального рівня тривожності, тест PHQ-9 для виявлення депресивних симптомів, а також опитувальник «Я та соціальні мережі», що досліджує взаємодію користувачів із соціальними мережами та вплив цієї взаємодії на їхні психологічні та емоційні стани [1; 6].

Ці інструменти забезпечили отримання цінних даних щодо суб'єктивних переживань педагогів, що сприятиме формулюванню рекомендацій для покращення їхнього психоемоційного стану. Тестування було реалізовано з використанням стандартизованих анкет, що гарантувало адекватну репрезентативність вибірки. У дослідженні брали участь 80 вчителів, що дозволило виявити ключові чинники, які впливають на психоемоційний стан педагогів Запоріжжя в умовах онлайн-комунікації. Отримані результати слугуватимуть для глибшого розуміння впливу дистанційного навчання та постійної взаємодії через соціальні мережі на психоемоційний стан освітян, а також для визначення стратегій зменшення негативних наслідків цього впливу.

У першому дослідженні було застосовано шкалу GAD-7 для оцінки рівня тривожності серед педагогів міста Запоріжжя. Дана шкала призначена для діагностики генералізованого тривожного розладу та вимірювання рівня тривожності у респондентів. Дослідження охоплювало кілька аспектів психоемоційного стану учасників, зокрема їх відчуття тривоги, напруженості та інших симптомів. Щодо відчуття нервозності, тривоги або значного напруження, 53,8% респондентів повідомили, що відчували ці симптоми кілька днів на тиждень. 17,3% зазначили, що ніколи не зазнавали цих симптомів, 19,2% респондентів відзначили, що симптоми проявлялися більше половини часу, а

9,6% вказали на постійне їх відчуття. Коли учасники оцінювали свою здатність контролювати хвилювання, 48,1% відзначили, що іноді мали труднощі з цим, 36,5% не відчували таких проблем, 13,5% мали труднощі з контролем хвилювання більшу частину часу, а 1,9% респондентів постійно відчували труднощі в контролі хвилювання. Щодо занепокоєння через різні причини, 43,8% учасників заявили, що переживали занепокоєння кілька разів на тиждень. 19,2% не відчували занепокоєння, 19,2% вказали на наявність симптомів більшу частину часу, а 7,7% повідомили про постійне занепокоєння.

В оцінці труднощів з розслабленням 38,5% респондентів повідомили, що мали труднощі кілька разів на тиждень, 34,6% не зазнавали таких труднощів, 19,2% відзначили наявність симптомів більшу частину часу, а 7,7% відчували цей симптом постійно. Щодо неспокою, 36,5% респондентів зазначили, що відчували його кілька днів на тиждень, 50,0% не відчували неспокою, 9,6% вказали на частіший прояв цього симптому, а 3,9% відзначили майже постійний неспокій. У контексті легкості виявлення роздратування 53,8% респондентів повідомили про роздратування кілька разів на тиждень, 30,8% не зазнавали таких симптомів, 7,7% вказали на прояв роздратування більшу частину часу, а 7,7% зазначили майже щоденне відчуття роздратування. В оцінці страху перед можливими небезпеками 44,2% респондентів заявили, що відчували страх кілька разів на тиждень, 38,5% не переживали страху, 13,5% відзначили частіший прояв страху, а 3,8% респондентів постійно відчували страх.

Дослідження виявило, що більшість педагогів у Запоріжжі під час війни періодично зазнають тривожних симптомів. Від 36,5% до 53,8% респондентів відзначили, що відчують такі симптоми кілька днів на тиждень, зокрема нервозність, труднощі в контролі хвилювання, надмірне занепокоєння, труднощі з розслабленням, неспокій та роздратування. Варто зазначити, що значна частина педагогів (від 17,3% до 50%) взагалі не переживала деяких симптомів, таких як неспокій чи страх перед потенційними небезпеками. Ці дані свідчать про різний ступінь вираженості тривожних розладів серед респондентів, де більшість демонструє легкі або помірні прояви тривоги. Невелика частка учасників (1,9%-9,6%) зазнає тривожних симптомів майже щодня, що може вказувати на серйозніші проблеми з психічним здоров'ям.

У другому дослідженні застосовано тест PHQ-9 для оцінки депресивних симптомів. Цей інструмент складається з дев'яти запитань, які відображають основні прояви депресії.

Дослідження виявило різноманітні психоемоційні стани серед учасників, зокрема зниження інтересу або задоволення від виконуваної діяльності. 42,3% опитаних зазначили, що відчують зниження інтересу або задоволення кілька днів на тиждень, 19,2% повідомили про це більшу частину часу, а 11,5% – майже щодня. Водночас 26,9% респондентів не зазнавали таких симптомів, що вказує на помірне зниження загальної мотивації, характерне для емоційного виснаження в умовах стресу. Поганий настрій, відчуття пригнічення або безнадії спостерігалися у 48,1% респондентів: 15,4% відзначили його наявність більшу частину часу, а 3,8% – майже щодня. Це вказує на поширеність негативних емоційних станів, хоча вони не є домінуючими серед більшості учасників. Щодо

проблем зі сном, 42,3% респондентів повідомили про труднощі із засинанням або надмірною сонливістю кілька днів на тиждень, а 17,3% – майже щодня. Це свідчить про поширеність порушень сну, ймовірно, спричинених стресом та емоційним навантаженням. Відчуття втоми або зниження енергії спостерігалося у значної частини респондентів: 38,5% відчували втому кілька днів, а 25% – майже щодня. Ці результати є важливими індикаторами емоційного вигорання та потенційних симптомів депресії. Зміни в апетиті зафіксовано у 28,8% респондентів, тоді як 44,2% не стикалися з цією проблемою, що свідчить про наявність труднощів із харчовою поведінкою у майже третини учасників, що також є симптомом емоційної напруги. Щодо негативного ставлення до себе, 51,9% респондентів не відчували таких почуттів, проте 34,6% інколи мали самокритичні думки, що свідчить про присутність самокритики у значної частини опитаних, особливо в умовах постійного стресу.

Труднощі з концентрацією уваги мали місце у 38,5% респондентів, що може свідчити про загальний вплив стресу на когнітивні функції. Сповільненість рухів або надмірна метушливість не відчували 57,7% учасників, проте 34,6% помітили їх декілька днів на тиждень, що вказує на потенційний фізіологічний прояв емоційної напруги. Важливим аспектом дослідження є те, що переважна більшість, а саме 86,5% респондентів, не мають суїцидальних думок, але 13,5% зазначили їх наявність кілька днів. Це свідчить про необхідність уваги до цієї групи, хоча загалом ситуація не є критичною.

Загальний аналіз результатів тесту PHQ-9 свідчить про наявність депресивних симптомів різного ступеня у більшості респондентів. В основному, ці симптоми проявляються у вигляді емоційного виснаження, погіршення настрою та проблем зі сном. Хоча найбільш критичні симптоми, такі як суїцидальні думки, трапляються рідко, загальна тенденція до психоемоційного вигорання є очевидною.

У рамках третього дослідження було застосовано метод опитування, зокрема опитувальник «Я та соціальні мережі», що спрямований на детальне вивчення взаємодії користувачів із соціальними мережами та аналіз впливу цієї взаємодії на їхні психологічні та емоційні стани. Цей інструмент дозволяє оцінити, як користувачі усвідомлюють своє місце в цифровому просторі, а також визначити емоційні реакції, які виникають у відповідь на різноманітні аспекти використання соціальних мереж.

Дослідження виявило низку важливих аспектів використання соціальних мереж серед респондентів. Близько 80% учасників регулярно перевіряють сповіщення в соцмережах, що свідчить про їхню високу звичку до постійного підключення та очікування оновлень. Приблизно 50% респондентів зазначили, що витрачають 2-3 години на день на соціальні мережі, відчуваючи певну ізоляцію від реальності, що може бути тривожним сигналом про негативні наслідки надмірного використання інтернету.

70% респондентів вказали, що спочатку перевіряють соцмережі, а лише потім виконують ранкові процедури, що підкреслює важливість соціальних мереж у їхньому повсякденному житті. Лише близько 25% учасників визнали наявність негативних емоцій при відсутності доступу до соцмереж, свідчачи про

те, що не всі користувачі відчують залежність від них.

60% респондентів підтвердили, що затримуються в соцмережах довше, ніж планували, що вказує на труднощі з контролем часу, проведеного онлайн. Приблизно 40% учасників відзначили, що відчують потребу бути онлайн навіть під час виконання офлайн-завдань, що свідчить про високий рівень прив'язаності до соціальних мереж.

35% респондентів зазначили, що оцінюють інших людей за їхніми сторінками в соцмережах, що підкреслює вплив соціальних медіа на формування думок про людей. Майже половина опитаних постійно відчують брак часу, що може бути наслідком тривалого перебування онлайн, тоді як близько 40% учасників зізналися, що пізно лягають спати через користування соцмережами, що може негативно впливати на їхнє здоров'я та загальне самопочуття.

Крім того, близько 45% респондентів вказали, що реальне спілкування поступово відходить на другий план у порівнянні з віртуальним, що може свідчити про зміну соціальних пріоритетів у сучасному суспільстві.

У результаті проведеного дослідження були виявлені важливі аспекти комунікації в умовах сучасного інформаційного середовища, особливо під час кризових ситуацій, таких як війна. Дослідження підтвердило, що комунікація є невід'ємною частиною людської діяльності, яка охоплює різні види спілкування і взаємодії. З розвитком цифрових технологій, зокрема соціальних мереж, змінилися форми та способи комунікації, що сприяло швидкому обміну інформацією, але також призвело до нових викликів, таких як дезінформація та емоційне вигорання.

Кризові ситуації, зокрема війна, змінюють характер комунікаційних процесів, підвищуючи рівень стресу і тривожності серед учасників. Соціальні мережі стають важливим інструментом для педагогів, які використовують їх для підтримки навчального процесу та емоційної підтримки учнів. Однак дистанційне навчання має і свої недоліки, зокрема емоційне виснаження педагогів та відчуття соціальної ізоляції.

Дослідження виявило підвищений рівень тривожності та депресивних симптомів у педагогів, що підкреслює важливість усвідомлення впливу онлайн-комунікації на психічне здоров'я. Результати підтверджують необхідність впровадження програм психологічної підтримки для освітян, які працюють у дистанційному режимі, щоб зменшити негативні психоемоційні стани та підтримати їхнє професійне благополуччя.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко І.В. Тривожність та депресія в умовах онлайн-спілкування: аналіз за допомогою GAD-7 та PHQ-9. Харків: Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2023. 260 с.
2. Бурлака В.І. Соціальні мережі як засіб онлайн-взаємодії педагогів: досвід та проблеми. Харків: Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2023. 240 с.
3. Грек О.О. Медіаосвіта в умовах війни : нові стратегії та підходи. Львів: Українська академія друкарства, 2023. 298 с.
4. Задорожній І.О. Психоемоційні виклики онлайн-спілкування: фактори та рішення. Київ : Ніка-Центр, 2023. 270 с.
5. Карпенко Т.О. Соціальні мережі як інструмент психоемоційної підтримки в умовах

війни. Харків : Видавництво ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2023. 260 с.

6. Костенко Н.В. Вплив онлайн-спілкування на психоемоційний стан: сучасні дослідження. Харків: Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. 240 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЕТИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ, ВЕТЕРАНАМИ ТА ЇХНІМИ СІМ'ЯМИ

Анна Шевчук, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

за спеціальністю «Практична психологія»

*Науковий керівник: С. Крученко, старший викладач,
кафедри практичної психології МДУ*

IMPLEMENTATION OF POETIC THERAPY IN WORK WITH MILITARY PERSONNEL, VETERANS AND AND THEIR FAMILIES

Anna Shevchuk, master's student in «Practical Psychology»

Анотація. Стаття зосереджена на дослідженні впливу поетичної терапії на психологічний стан військовослужбовців, ветеранів та їхніх сімей. Зосереджена на поетичній терапії як виді арт-терапії, що є елементом фасилітації пролонгованих процесів психологічної трансформації особистості.

Ключові слова: арт-терапія, поетична терапія, ПТСР, депресія, ситуативна тривожність.

Abstract: This article focuses on the study of the impact of poetry therapy on the psychological well-being of military personnel, veterans, and their families. It centers on poetry therapy as a form of art therapy that serves as a facilitator for prolonged processes of psychological transformation in individuals.

Keywords: art therapy, poetry therapy, PTSD, depression, situational anxiety.

Тема застосування поетичної терапії в роботі з травмою війни в Україні є малодослідженою. Втім, досвід таких країн, як США та Ізраїль показує ефективність та позитивний вплив поезотерапії на психічні стани ветеранів. В Україні ж культура звернень до психологів та психотерапевтів лише набирає своїх обертів. Завданнями дослідження є визначити особливості використання арт-терапії як методу; дослідити особливості використання поетичної терапії в сучасній психологічній практиці; проаналізувати особливості роботи психолога з військовими, ветеранами та їх сім'ями; обґрунтувати доцільність використання писемних терапевтичних практик у роботі з військовими, ветеранами та їхніми сім'ями та експериментально дослідити ефективність методу поетичної терапії в роботі з наслідками травми війни завдяки фасилітації.

Першопочатково термін “арт-терапія” використовувався стосовно всіх видів занять мистецтвом, що організовувалися в лікарнях та центрах психічного здоров'я. Це поняття ввів у науковий обіг Адріан Хілл у 1938 році під час аналізу

свої роботи із хворими на туберкульоз, які перебували на санаторному лікуванні [3, с. 368].

Втім, вивчення арт-терапії розгорнулося у 1920-х роках ще з праць Х. Принцхорна, а образотворчі засоби в психотерапевтичному процесі вперше застосував у США Н. Левіс в 1925 році, аналізуючи сновидіння своїх пацієнтів [3, с. 369].

Науковці виділяють основною метою арт-терапії - гармонізувати розвиток особистості завдяки розвитку здібностей до конструктивних дій з урахуванням реальності навколишнього середовища. Відповідно, будь-які твори арт-терапевтичної діяльності схвалюються, як такі, що не підлягають критиці за своєю якістю чи форматом, а несуть насамперед, терапевтичне значення.

Виокремлюють дві форми арт-терапії: активну та пасивну. Під час активної форми арт-терапії клієнт залучений до створення творів: це малюнки, картини, аплікації, скульптури, тексти та ін. Тоді як пасивній формі характерне “споживання” уже створених іншими людьми продуктів мистецтва: це може бути прослуховування музики (музикотерапія) чи читання поезії, розглядання картин, тощо [3, с. 372].

Бібліотерапія – спеціальний корекційний вплив на клієнта за допомогою читання спеціально підібраної літератури в цілях нормалізації або оптимізації його психічного стану [3, с. 374].

«Бібліотерапія» буквально означає книги або літературу, які служать або допомагають у терапії. Поетична терапія — це специфічна та потужна форма бібліотерапії, унікальна у використанні метафор, образів, ритму та інших поетичних засобів. Самуель Крозерс вперше використав термін «бібліотерапія» в 1916 році. Проте форма “інтерактивного діалогу”, коли читач обговорює після прочитання твору свої емоції й переживання розвинулася тільки в груповій терапії з 1960-х років у США.

Поетична терапія - це міждисциплінарна форма, яка розвивалася протягом тисячоліть, і наше розуміння її походить із багатьох сфер – від духовності, психіатрії, бібліотекознавчої психології, соціальної роботи, літератури, антропології та терапії експресивним мистецтвом.

Численні наукові дослідження Джеймса В. Пеннебейкера та інших вчених показали, що письмо впливає на частоту серцевих скорочень, артеріальний тиск та імунну систему. Сила письма від серця сприяє зниженню стресу та відновленню емоційної рівноваги [12].

Основні цілі поетичної терапії:

- вираження емоцій і досягнення часткового або повного катарсису. катарсис у бібліотерапії стосується глибокого досвіду пізнання та відрізняється від катарсису в психіатрії;
- поліпшити здатність реагувати на стимулюючі та збагачуючі ментальні образи та сприяти появі почуттів щодо цих образів;
- підвищити саморозуміння, допомагаючи людям цінувати власну особистість і стати більш обізнаними та точними у своєму самосприйнятті, водночас люди покращують своє розуміння інших;
- підвищити обізнаність про міжособистісні стосунки через

інтерактивний діалог;

- поліпшити орієнтацію в дійсності;
- розширити емоційний та когнітивний діапазон.

Представниками напряму бібліотерапії та поетичної терапії є Джеймс В. Пеннебейкер, Джек Дж. Ліді, Арлін Хайнс, OSB, і Мері Хайнс Беррі, Ніколас Мазза, Шеррі Райтер, Кетлін Адамс, Луїза Де Сальво.

У США метод поетичної терапії вивчають письменники й поети, психологи, психотерапевти та психіатри. Так, розвиваються такі інституції, як Національна асоціація поетичної терапії (NAPT) та Міжнародна федерація бібліотерапії (IFBPT).

Ніколас Мазза, один із основоположників бібліотерапії виділяє три компоненти поезотерапевтичної практичної моделі:

рецептивний/прескриптивний (R/P), що передбачає введення вже наявної поезії (або ін форми літератури) у терапевтичному контексті; експресивний/творчий (E/C), що заохочує клієнта до самовираження за допомогою ряду методів написання (наприклад, вірші, листи, щоденники, та історії), передбачає використання індивідуальних та групових вправ у клінічних/медичних цілях; символічний/церемоніальний (S/C), що використовує метафори, ритуали, символи, оповідання історій і перформанс (наприклад, танець або рух) як засіб для вирішення життєвих змін [9].

Бібліотерапія є важливою в роботі з травмою. Нейропластичність дозволяє мозку перебудовуватися та формувати нові нейронні зв'язки. При належній підтримці та лікуванні люди, які пережили травму в дитинстві та мають надмірну активність мигдалеподібного тіла, можуть навчитися переналаштовувати свій мозок і розвивати здоровіші моделі мислення та поведінки. Коли ми починаємо писати й опрацьовувати емоції, мигдалеподібне тіло заспокоюється. Наприклад, коли ми практикуємо звичку вести щоденник, ми стаємо спокійнішими та можемо краще зрозуміти свої емоції. Ось чому ми не відчуваємо емоцій з такою інтенсивністю, як раніше. «Назвіть це, щоб приборкати». Називаючи та застосовуючи мову, ми використовуємо інші частини мозку та сприяємо подальшій нейронній інтеграції та нейронній передачі. Регулярне ведення щоденника має значні переваги для здоров'я, наприклад, підвищує концентрацію, імунітет і емоційну регуляцію [10].

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що завдяки поетичній терапії можна покращити психологічний стан: настрої, знизити рівень дратівливості, зняти напругу, подолати тривогу, налагодити відчуття безпеки та сформувати позитивний образ «Я» - зміну самосприйняття та усвідомлення власної цінності.

Під час дослідження використовувалися різні діагностичні засоби такі як, Тест Спілбергера-Ханіна на реактивну тривожність, Місісіпська шкала посттравматичного стресового розладу та Шкала депресії А.Т. Бека.

Під час фасилітації використовується символічна/церемоніальна компонента за RES model Ніколаса Маззи. Тобто міждисциплінарний підхід, за якого учасники групових воркшопів читають вірші та виконують вправи, створюють власні тексти прозові та поетичні, картини, малюнки та тексти на еко-торбинках, прослуховують музику та багато ін.

Щодо текстів, які створюють учасники групових воркшопів із поетичної терапії:

Мені мої предки натякають, що ми маємо власну історію.

Мені моє сьогодні говорить, що потрібно цінувати усі пройдені кроки, адже це досвід, який безцінний.

Мені моя мрія шепоче не здаватися, і все буде у свій час.

Я приймаю себе.

Я є. Ми будемо.

(Олександр, ветеран)

Найкоротший у світі вірш Хемінгуея із 6 слів:

Поезія не може бути обмеженою правилами.

(Андрій, ветеран)

Слова складаються не тільки з букв.

(Андрій, ветеран)

Особиста свобода завжди визначається свободою інших.

(Святослав, ветеран)

У діагностичних засобах взяло участь 79 учасників. Тест Спілбергера-Ханіна проходили військовослужбовці, ветерани та дружини військових перед груповим воркшопом із поетичної терапії та опісля.

Тривожність – це унікальна властивість людини думати про майбутні події, що дозволяє прогнозувати чи планувати їх. Тривожність є здатністю/способом виражати ризики майбутньої події. Часто вона є причиною надмірної тривоги, нещастя. Метафорично тривожність можна уявити як ланцюг думок та образів, які виникають у найнесподіваніших ситуаціях [2, с. 35].

Тест Спілбергера-Ханіна належить до методик, за допомогою яких досліджують психологічний феномен тривожності. Цей опитувальник складається з 20 висловлювань, які відносяться до тривожності як стану (стан тривожності, реактивна або ситуативна тривожність) і з 20 висловлювань на визначення тривожності як диспозиції, особливості особистості (властивість тривожності). Що розуміє Спілбергер під обома мірами тривожності видно з наступної цитати: "Стан тривожності характеризується суб'єктивними, свідомо сприйнятими відчуттями загрози і напруги, що супроводжуються або пов'язані з активацією або збудженням автономної нервової системи". Тривожність як риса особи, очевидно, означає мотив або набуту поведінкову диспозицію, яка зобов'язує індивіда до сприйняття широкого кола об'єктивно безпечних обставин, як таких, які несуть загрозу, спонукаючи реагувати на них станами тривоги, інтенсивність яких не відповідає величині реальної небезпеки. У нашій країні використовують тест у модифікації Ю. Л. Ханіна (1976) [1, с. 38].

Результати показали значне зниження рівня тривожності, здебільшого, саме на рівень, наприклад, із середнього - на низький. Обчислення результатів продемонстрували, що найчастіше показник тривожності в учасників воркшопів з поетичної терапії знижується на більше, ніж 10 позначок та, відповідно, на рівень. Найчастіше: із середнього рівня тривожності - до низького.

Тест на ситуативну тривожність також проходили дружини військовослужбовців. Участь у воркшопах із поетичної терапії демонструє

позитивний вплив на зниження рівня тривожності у респондентів. У більшості учасників спостерігається зменшення тривожності на 1–2 рівні, незалежно від початкових показників (від дуже високої до низької тривожності).

Найзначніше зниження спостерігається у респондентів із високим і дуже високим рівнем тривожності. У деяких випадках показники знижуються до низького або навіть дуже низького рівня, що свідчить про ефективність методу поетичної терапії в роботі з тривожністю.

Респонденти з дуже високими показниками демонструють найбільшу динаміку поліпшення, що вказує на ефективність воркшопів із бібліотерапії як інструменту зменшення сильного стресу та тривоги.

У більшості респондентів тривожність після втручання знижується до низького рівня, що свідчить про ефективність навіть для помірною стресу. У респондентів із низьким рівнем тривожності динаміка є менш вираженою, але стабільною. Наприклад, Вікторія (13 → 7), Катерина (19 → 7), Ірина (23 → 15). Зниження тривожності у цих респондентів свідчить про посилення емоційного благополуччя та стабільності. Світлана (26 → 16) та Вікторія (13 → 10): учасниці з уже низьким рівнем тривожності демонструють незначне, але помітне покращення, що сприяє зміцненню емоційної рівноваги.

Учасники, які відзначали близькість арт-терапії, демонстрували особливо помітну позитивну динаміку. Респонденти, які брали участь у воркшопах повторно, також демонстрували зниження тривожності. Наприклад, Надія (25 → 18). Це свідчить про кумулятивний ефект поетичної терапії, коли повторні сесії поглиблюють емоційну стабільність. Учасники індивідуальних сесій (наприклад, Світлана) також демонстрували зниження тривожності, що підкреслює ефективність персоналізованого підходу. У більшості учасників показники знижуються в середньому на 10–20 поділок. Це значне покращення, особливо для тих, хто мав високий рівень тривожності.

Залучення діагностики продемонструвало ефективність застосування поетичної терапії у роботі з тривожністю. В учасників групових воркшопів із поетичної терапії знижується рівень напруги, стурбованості, підвищуються показники стану задоволеності, відпочилості, впевненості, радості та спокою.

Список використаних джерел

1. Коқун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями - учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
2. Могильник А., Яцухненко М. Психолог на зв'язку. Порадник для людей, які обирають жити Життя у війну. Київ, Приватне підприємство «Рекламна агенція Да Вінчі». 2023. 172 с.
3. Мушкевич М. І. Основи психотерапії : навч. Посіб. Вид. 3-тє. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. 420 с.
4. Психологічна допомога у клініці : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2018. 224 с.
5. Chavis, Geri Giebel. Poetry and Story Therapy. Jessica Kingsley, 2016.
6. Fox, John. Poetic Medicine; The Healing Art of Poem-Making. New York, A Tarcher/Putnam Book, 1997.
7. Hynes, Arleen McCarty and Hynes Berry, Mary. Biblio/Poetry Therapy - *The Interactive*

Process, North Star Press of St. Cloud, Inc., 2012.

8. Kepps, Ron. *Writing War: A Guide to Telling Your Own Story*, 2011.

9. Mazza, Nicholas. *Poetry Therapy: Theory and Practice*. Routledge, 2021.

10. NAPT website <https://poetrytherapy.org/History>.

11. Neimeyer, Robert A. *Techniques of Grief Therapy. Assessment and Intervention*, 2015.

12. Pennebaker, James. *Opening up; The Healing Power of Expressing Emotions*. London: Guilford Press, 1997.

13. Reiter, Sherry. *Writing Away the Demons: Stories of Creative Coping Through Transformative Writing*. St. Cloud, MN: North Star Press, 2009.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ПІДЛІТКІВ: ВПЛИВ НА САМОІДЕНТИФІКАЦІЮ

*Віктор Шиян, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
за спеціальністю «Практична психологія»*

*Науковий керівник: К.Л. Крутій, доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної освіти МДУ*

STUDY OF GENDER STEREOTYPES OF ADOLESCENTS: THE INFLUENCE ON SELF-IDENTIFICATION

Viktor Shyian, master's student in «Practical Psychology»

***Анотація.** У статті досліджено гендерні стереотипи серед підлітків та їхній вплив на процес самоідентифікації. Розглянуто теоретичні підходи до вивчення гендерних стереотипів, їхню соціально-психологічну природу та методи їх оцінки серед підліткової аудиторії. Виявлено, що гендерні стереотипи можуть суттєво впливати на формування у підлітків відчуття особистісної ідентичності, їхнього самосприйняття і самовираження. Обґрунтовано важливість критичного аналізу та розуміння стереотипів для розвитку здорової самоідентифікації.*

***Ключові слова:** гендерні стереотипи, підлітки, самоідентифікація, соціалізація, психологічні чинники, маскуліність, фемінність, андрогінність, самооцінка особистості.*

***Annotation.** The article examines gender stereotypes among teenagers and their influence on the process of self-identification. Theoretical approaches to the study of gender stereotypes, their socio-psychological nature and methods of their assessment among the adolescent audience are considered. It was found that gender stereotypes can significantly influence the formation of teenagers' sense of personal identity, their self-perception and self-expression. The importance of critical analysis and understanding of stereotypes for the development of healthy self-identification is substantiated.*

***Key words:** gender stereotypes, teenagers, self-identification, socialization, psychological factors, muscularity, femininity, androgyny, self-esteem of the individual.*

Стереотипи є невід'ємною частиною соціальної динаміки, яку формує культурний контекст. Згідно з визначенням «Короткого словника ключових термінів» (КСКТ), стереотип – це «стандартна думка про соціальні групи чи окремих осіб як їхніх представників, сформована у спрощеній і узагальненій формі, часто емоційно забарвлена» [11, с. 30]. Це визначення підкреслює тенденцію стереотипів до узагальнення і оцінки групових характеристик, часто з негативною конотацією. Стереотипи мають соціально-культурну природу, але вони також видозмінюються під впливом особистого досвіду індивіда, що дає можливість кожній особі сприймати ці уявлення через призму власного сприйняття.

Гендерні стереотипи проявляються насамперед у гендерно-рольових уявленнях, що визначають прийнятність різних соціальних ролей та видів діяльності для чоловіків і жінок. Вони формують загальне уявлення про типові риси і поведінкові характеристики, які прийнятні для кожної статі. За словами Ш. Берн, гендерні стереотипи виникають через різницю у статусах і ролях, які суспільство приписує чоловікам і жінкам. Ці стереотипи стають основою для гендерно-рольової соціалізації, яка формує у підлітків певні очікування і установки щодо власної ролі в суспільстві.

Гендерні стереотипи впливають на самоідентифікацію підлітків, зокрема, формуючи у них уявлення про соціально прийнятні якості й поведінку. Під впливом стереотипів молоді люди можуть обирати певні життєві орієнтири та ролі, намагаючись відповідати суспільним очікуванням.

На думку А. Кириліної, гендерні стереотипи є стандартними уявленнями про представників кожної статі, які закріплюються завдяки інституційній та ритуальній практиці. Вони можуть виражатися у формі гендерної ієрархії, де чоловіки отримують статусну перевагу над жінками, що стає основою для збереження традиційних уявлень про маскуліність і фемінність у молодіжному середовищі.

Сучасні дослідження виділяють кілька основних типів гендерних стереотипів, які впливають на формування самоідентифікації підлітків:

Стереотип маскуліності і фемінності. Маскуліність часто асоціюється з активністю, домінуванням, впевненістю, агресивністю та здатністю до лідерства, тоді як фемінність традиційно визначається через пасивність, емоційність, залежність та піклування. Цей стереотип впливає на самоідентифікацію підлітків, оскільки вони прагнуть відповідати очікуваним ролям і рисам, притаманним їхній статі, навіть якщо це не збігається з їхніми внутрішніми почуттями та бажаннями. Дівчата, наприклад, можуть уникати активних або лідерських позицій, щоб відповідати образу фемінності.

Стереотип подвійного стандарту в статевій моралі. Цей стереотип підкреслює більшу свободу у статевих стосунках для чоловіків, тоді як жінки мають слідувати суворим нормам поведінки. Така подвійність впливає на формування особистої моралі у підлітків: хлопці можуть відчувати схвалення щодо своєї сексуальної активності, а дівчата, навпаки, можуть стримуватися через суспільний осуд. Така різниця у ставленні може призводити до внутрішніх конфліктів і обмеження у вираженні особистості (Петренко, 2018).

Стереотипи, що стосуються професійної та сімейної ролі. Гендерні стереотипи також диктують поділ ролей у професійній та сімейній сферах, де чоловіків вважають головними годувальниками, а жінок – опікунами родини. Цей стереотип може обмежувати прагнення підлітків до самореалізації у нетипових для їхньої статі сферах, наприклад, дівчата можуть уникати технічних професій, а хлопці – відмовлятися від професій, пов'язаних із доглядом чи мистецтвом, щоб не викликати осуду

Стереотипи щодо сексуальної поведінки та самосвідомості. Цей тип стереотипів визначає очікувану поведінку у сфері сексуальної ідентичності, орієнтуючись на поділ маскулінності і фемінності як двох протилежних полюсів. Це обмеження може формувати у підлітків страх проявляти свою сексуальність та змушує підлаштовуватися під соціально прийнятні моделі, які обмежують вільний розвиток особистості

Стереотипи, що стосуються соціального і статусного положення. Деякі гендерні стереотипи закріплюють уявлення про домінуючу роль чоловіків у соціальному ієрархічному порядку, що формує нерівноправні умови для жінок. Це може негативно вплинути на самооцінку підлітків жіночої статі, які можуть відчувати обмеженість у своєму прагненні до успіху у суспільному житті.

Процес самоідентифікації є важливою складовою формування особистості підлітка, яка відбувається під впливом культурних і соціальних факторів, зокрема гендерних стереотипів. Гендерні стереотипи можуть обмежувати самовизначення підлітків, нав'язуючи їм соціально прийнятні ролі, часто не співпадаючи з їхніми власними прагненнями та здібностями. Наприклад, соціальний тиск на дівчат, які вважаються слабшими чи емоційнішими, може стримувати їх у виборі активних професій, а хлопці, відчуваючи тиск на відповідність стереотипам лідерства і сили, можуть не виражати власні почуття чи захоплення, які суспільство вважає неприйнятними для їхньої статі.

Характерним для підліткового віку є активне засвоєння соціальних ролей, пов'язаних із чоловічою та жіночою ідентичністю. Особливості агресивної поведінки у чоловіків та жінок відрізняються як за характером, так і за формою та інтенсивністю прояву, що свідчить про наявність гендерних відмінностей. Дослідники А. Іглі та В. Штеффен аналізували ці відмінності, виходячи з особливостей гендерних ролей: у чоловіків агресія заохочується в певних ситуаціях, тоді як у жінок агресивна поведінка не знаходить суспільного схвалення [3, с. 13]. Це може призводити до того, що чоловіки відчувають необхідність демонструвати агресію у випадках, де пасивність може сприйматися негативно, тоді як жінки можуть уникати агресивності через страх осуду. Дослідження показали, що схильність чоловіків до агресії стає особливо вираженою після сильної провокації. Крім того, до десяти років хлопчики отримують менше несхвалення від батьків за агресивну поведінку порівняно з дівчатками, що підтверджує зв'язок між гендером і проявом агресії. У підлітковому віці такі тенденції особливо ризиковані.

Підлітковий вік стає періодом підвищеного ризику внаслідок низки факторів: внутрішніх труднощів, пов'язаних із психогормональними змінами та перебудовою самоідентифікації; невизначеного соціального статусу, а також

конфліктів, спричинених зміною форм соціального контролю. Дитячі форми контролю, що базуються на дотриманні зовнішніх норм та слухняності дорослим, уже перестають діяти, тоді як дорослі форми, які включають самоконтроль і свідому дисципліну, ще повністю не сформовані у підлітків.

Водночас гендерні стереотипи можуть мати непрямий вплив на вибір друзів, інтересів та способів самовираження, що у підлітковому віці стають важливими аспектами соціальної інтеграції. Прагнення відповідати суспільним очікуванням може створювати внутрішні конфлікти та знижувати самооцінку підлітків, якщо їхні особисті інтереси не збігаються з очікуваними ролями. Підлітки часто стикаються з дилемою, обираючи між індивідуальними інтересами і конформістським підходом до самопрезентації, що може негативно вплинути на їхнє психічне здоров'я і відчуття власної цілісності.

Негативна сторона дії гендерних стереотипів полягає у тому, що вони здатні обмежувати можливості чоловіків і жінок для повноцінної самореалізації, створюючи перешкоди на шляху розвитку особистих якостей, особливо тих, що не відповідають загальноприйнятим статево-рольовим уявленням.

Дж. Плек відзначає, що роль мужності, окрім позитивних аспектів, має й низку негативних наслідків [12, с. 87]. Більше того, в ситуаціях, що вимагають прояву «жіночих» якостей або відповідної поведінки, у чоловіків, які чітко дотримуються своєї статевої ролі, може виникати гендерно-рольовий стрес або конфлікт (за Дж. О'Нілом), що має такі ознаки:

- Обмежена емоційність, яка виражається в труднощах з проявом власних почуттів або запереченні права інших на їх вираження.
- Гомофобія – страх та неприйняття гомосексуальних осіб.
- Потреба постійно контролювати ситуації та людей, виражати владу.
- Обмеження у сексуальній поведінці та стриманість у вираженні прив'язаності.
- Постійне прагнення до змагальності та досягнення успіху.
- Погіршення фізичного здоров'я, спричинене нездоровим способом життя [2; 10].

Науковець І. Кон звертає увагу на відмінності в батьківському та материнському впливі на формування особистості дитини. Батько сприймається і насправді буває жорсткішим і авторитарнішим ніж мати, особливо щодо хлопчиків. Психологічна близькість з батьком спостерігається рідше, ніж з матір'ю. Вплив батька на виховання дітей у більшості сімей нижчий, ніж вплив матері. Але й інша думка: роль батька, хоч не така виразна й постійна в житті дитини, як роль матері, все ж важливіша для формування соціально значущих якостей, зокрема статевих.

Батько впливає, наприклад, на схильність синів до виконання тих чи інших видів діяльності, на формування почуття відповідальності та чоловічої гідності, на моральні якості тощо. Для дочок же батько виступає як перший у її житті зразок чоловіка, стосовно якого формуються базові установки статево-рольової поведінки.

Зрозуміло, що матері легше зрозуміти дочку, батькові – сина. А щодо

дитини протилежної статі батьки діють більше згідно з соціальними нормами, ніж з індивідуальними особливостями. У такий спосіб, як зазначає Т. Титаренко, може успішно поєднуватись розвиток своєрідних властивостей дитини із засвоєнням необхідних стандартів статево-рольової поведінки.

У процесі досліджень постає не лише складність розуміння поняття «гендер», але й різноманітність підходів до його аналізу. В рамках феміністичних досліджень гендер розглядається як ідеологічний конструкт і як суб'єктивне уявлення про природу жінки та її роль у суспільстві. Філософський підхід до гендеру зосереджується на його інтерпретації як культурної метафори, що передбачає розгадування прихованих метафоричних значень і логіки гендерних уявлень. Гендер стає характеристикою соціальної приналежності до певної групи, а також відображенням сприйняття індивіда щодо рольових якостей і поведінкових моделей групи, до якої він належить.

Дослідники виділяють кілька основних функцій гендерних стереотипів. Когнітивна функція допомагає впорядковувати інформацію; афективна сприяє розмежуванню «свого» і «чужого»; соціальна функція забезпечує відокремлення внутрішньогрупових і позагрупових відносин. Сукупність цих функцій сприяє утворенню соціальних структур, на які люди орієнтуються у своїй повсякденній поведінці.

Гендерні стереотипи визначаються як соціально обумовлені очікування щодо «правильної» поведінки та якостей, властивих представникам певної статі.

А. Коваленко зазначає, що такі стереотипи формуються ще в дитячому віці й закріплюються в процесі соціалізації через вплив сім'ї, освіти, медіа та однолітків [5, с. 15]. За даними О. Марченко, ці стереотипи значно впливають на розвиток самооцінки, вибір особистісних цінностей і навіть визначають життєві плани підлітків [6, с. 78].

Прийняття на себе певної гендерної ролі «включає» процес саморегуляції (в тому числі, формування мотивації і психологічних рис) і моніторинг своєї поведінки і поведінки інших відповідно до матрицею гендерної ролі. Кожна гендерна роль супроводжується певним набором якостей, які є відображенням існуючих стереотипів мужності і жіночності. У вузькій зв'язку з пошуком сенсу життя лежить і прагнення пізнати самого себе, свої можливості і здібності, пошук себе у відносинах з оточуючими. Відкриття свого внутрішнього світу - дуже важлива, хвилююча і радісна подія, але воно також викликає багато тривожних переживань. Розбіжність внутрішнього «Я» із зовнішнім, поведінковим актуалізує проблему самоконтролю. Не випадково найпоширеніша форма підліткової самокритики – скарги і слабовілля. Дані процеси у хлопчиків і дівчаток протікають по-різному, як за термінами, так і за змістом. Це багато в чому обумовлено гендерними особливостями когнітивного та емоційного розвитку. Дівчатка краще висловлюють свої негативні переживання і емоції у вигляді інтимних бесід з близькими подругами. Це полегшує їм формування більш тонких і складних форм самосвідомості. Хлопчикам набагато складніше знайти способи вираження своїх емоцій. Свої почуття вони можуть висловлювати лише умовно, найчастіше в музиці, малюванні, читанні художньої літератури, заняттях спортом, але не словесно.

В американських дослідженнях також зазначається, що соціальний вплив на підліткову ідентичність надзвичайно сильний. Наприклад, Дж. Спенс і Р. Голд підкреслюють, що стереотипи, передані через медіа та культурні традиції, формують у молоді розуміння того, якими мають бути «справжній чоловік» або «справжня жінка», що призводить до обмеження їхніх можливостей у виборі професійних напрямків і життєвих пріоритетів. Так, Дж. Спенс і Р. Голд зауважують, що дівчата значно частіше, ніж хлопці, відмовляються від наукових та інженерних спеціальностей, що вважаються чоловічими, тоді як хлопці уникають сфер, пов'язаних із доглядом і вихованням, які традиційно асоціюються з жінками [12, с. 54].

В Україні проблема впливу гендерних стереотипів на підлітків також активно досліджується. Наприклад, М. Заболотна відзначає, що в українському суспільстві гендерні стереотипи залишаються дуже сильними, особливо в сільських регіонах, де існують усталені уявлення про ролі чоловіків і жінок. Підлітки в таких умовах часто відчують тиск щодо вибору професій і життєвих орієнтирів. Наприклад, серед українських дівчат існує стереотип про «нежіночність» роботи в технічних і наукових сферах, що призводить до вибору професій, орієнтованих на гуманітарні галузі [2, с. 52].

М. Зеленська у своїх дослідженнях зазначає, що українські підлітки рідко відхиляються від соціально схвалених ролей. Це призводить до виникнення гендерної нерівності вже на етапі навчання, коли дівчата та хлопці обирають різні навчальні профілі залежно від гендерних уявлень. М. Зеленська підкреслює, що підлітки, які прагнуть займатися нетиповою для своєї статі діяльністю, часто стикаються із негативною реакцією оточення, що негативно впливає на їхню самооцінку та формування стійкої самоідентифікації [3, с. 43].

Американські науковці вивчають проблему гендерних стереотипів у більш широкому контексті. Важливий внесок зробили С. Бем і К. Кенрі, які з'ясували, що підлітки, які вільно самовиражаються та ідентифікують себе незалежно від гендерних очікувань, демонструють вищий рівень самооцінки та психологічного благополуччя [12, с. 32].

Дослідження Р. Гарріс і М. Ларсон показало, що гендерні стереотипи значно впливають на поведінкові реакції і навіть на вибір підлітків щодо освітніх і кар'єрних шляхів і зазначають, що 68% американських підлітків зізнаються у впливі медіа та соціальних мереж на їхню самооцінку, і майже половина з них вважають за краще відповідати гендерним очікуванням для збереження соціального комфорту [10, с. 61].

В Україні та США використовуються схожі методи дослідження гендерних стереотипів серед підлітків, але вони мають деякі відмінності у підходах. В Україні поширеними є анкетування й інтерв'ю, які дозволяють отримати глибинну інформацію про стереотипи у сфері освіти, кар'єри та соціальної поведінки [8, с. 46].

У США дослідження часто проводяться з використанням психологічних тестів та методів спостереження за поведінкою в контрольованих умовах. Наприклад, П. Джонсон використовував методики спостереження та структуровані інтерв'ю, щоб виявити взаємозв'язок між гендерними

очікуваннями батьків і самооцінкою підлітків, результати яких показали, що більшість підлітків уникають суперечити батьківським очікуванням, що відбивається на їхній самооцінці [3, с. 87].

У сучасному інформаційному просторі медіа відіграють важливу роль у створенні гендерних стереотипів і впливають на формування гендерної ідентичності серед підлітків. Американські дослідження доводять, що майже 70% підлітків, які активно користуються соціальними мережами, мають сформовані стереотипні уявлення про зовнішність, поведінку та стиль життя, що відповідають певній статі [3, с. 82]. Це також стосується українського контексту, де підлітки, як зазначає Т. Гриневич, сприймають соціальні мережі як джерело інформації про «правильні» гендерні ролі, що часто обмежує їхнє самовираження [1, с. 34].

В українському та американському контекстах важливу роль у зменшенні впливу гендерних стереотипів відіграють батьки та вчителі. Батьки, які підтримують самовираження підлітків, допомагають їм подолати гендерні обмеження. Як зазначає Л. Савченко, батьки можуть впливати на формування критичного мислення, що сприяє підліткам у подоланні впливу соціальних норм і стереотипів. У США, згідно з дослідженнями П. Джонсона [11, с. 87], підтримка з боку вчителів і батьків значно підвищує рівень самоповаги підлітків і сприяє їх вільному розвитку, зменшуючи тиск гендерних стереотипів [8, с. 22].

Отже, процес становлення гендерної ідентичності підлітка регулюється і спрямовується низкою соціальних і культурних чинників, таких як гендерні стереотипи, ролі та норми. Формування гендерної ідентичності не є прямим наслідком наявності цих стереотипів та очікувань у суспільстві; для підлітків важливо, щоб ці елементи стали засобами усвідомлення їхньої біологічної статі та прийняття власної гендерної ролі.

Підлітковий вік є періодом формування власної ідентичності, коли особистість шукає відповідь на питання про себе та своє місце в суспільстві. Гендерні стереотипи відіграють важливу роль у цьому процесі, встановлюючи певні межі, у яких підлітки формують свої особистісні якості, інтереси та життєві орієнтири. Соціальні очікування від чоловічої та жіночої поведінки можуть як підтримувати, так і обмежувати особистісний розвиток, оскільки, намагаючись відповідати соціальним очікуванням, підлітки часто втрачають можливість самовираження та формування унікальної ідентичності.

Згідно з дослідженням підлітки, які відчують тиск стереотипних уявлень про гендер, частіше обмежують свої інтереси і, таким чином, знижують рівень самооцінки. Отже, підлітки, які не мають свободи у вираженні своєї ідентичності через тиск гендерних стереотипів, відчують внутрішній конфлікт, що може призводити до психологічного напруження та навіть депресії.

Важливою проблемою, яку створюють гендерні стереотипи, є формування заниженої самооцінки у тих підлітків, чия ідентичність не відповідає традиційним уявленням. Наприклад, хлопці, які відчують інтерес до творчих чи гуманітарних дисциплін, часто зазнають негативного ставлення з боку однолітків, що створює відчуття «неправильності» і формує обмеження у самовираженні. Дівчата, які орієнтуються на професії у технічних галузях, так

само можуть стикатися зі стереотипним осудом, що знижує їхню впевненість у власних силах та впливає на ідентичність

Відсутність підтримки з боку батьків, однолітків або освітніх закладів може посилювати негативний вплив гендерних стереотипів на самоідентифікацію. У підлітків, яким надається можливість вільно розвивати свою індивідуальність, незалежно від соціальних очікувань, формується здорова самооцінка, що дозволяє їм повніше реалізувати свій потенціал.

Саме тому важливими є програми з розвитку критичного мислення, що дозволяють молоді усвідомлено ставитися до гендерних стереотипів і розвивати індивідуальну ідентичність, вільну від соціальних обмежень.

Список використаних джерел:

1. Гриневич Т.Л. Вплив гендерних стереотипів на процес соціалізації підлітків. *Психологія особистості*. 2017. № 6. С. 34-42.
2. Ільїна О., Особливості гендерних стереотипів підлітків позбавлених батьківського піклування. Київ: Книга, 2020. 133 с.
3. Заболотна Н.П. Гендерні стереотипи як обмежувальний фактор у розвитку підлітків // *Психологічні науки*. 2019. № 7. С. 50-55.
4. Зеленська М.О. Психологічний аспект самоідентифікації підлітків // *Проблеми особистісного розвитку*. 2018. № 1. С. 41-46.
5. Іванченко Д.М. Гендерні аспекти у формуванні особистості підлітка: соціальний контекст // *Соціальні дослідження та практика*. 2016. № 4. С. 23-31.
6. Коваленко А.В. Гендерні стереотипи як фактор впливу на самооцінку підлітків // *Наукові праці з гендерних досліджень*. 2017. № 2. С. 15-20.
7. Марченко О.С. Гендерні стереотипи і вибір життєвих цінностей підлітків // *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 5. С. 78-84.
8. Петрова В.І. Використання анкетування для виявлення гендерних стереотипів у підлітків // *Методика та практика гендерних досліджень*. 2015. № 3. С. 45-49.
9. Савченко Л.О. Роль критичного мислення у подоланні гендерних стереотипів серед підлітків. *Освітні інновації та дослідження*. 2020. № 8. С. 22-28.
10. Brown, T., Taylor, M. The influence of social networks on the formation of gender roles among adolescents. *Journal of Youth and Media*, 2020. № 4. С. 61-65.

**МАГІСТЕРСЬКІ СТУДІЇ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ
МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
Випуск 2**