



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ПРОГРОМАДСЬКИЙ ВЕКТОР УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ

Міжнародної науково-практичної конференції

Київ –2025

Маріупольський державний університет

ПРОГРОМАДСЬКИЙ ВЕКТОР УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ

**Збірник матеріалів
Міжнародної науково-практичної
конференції**



Київ - 2025

Прогромадський вектор університетської освіти у викликах сьогодення: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 24 квітня 2025 року / за заг. ред. О.А.Голюк. Маріуполь: МДУ, 2025. 401 с.

Редакційна колегія:

Блашкова О.М., кандидат педагогічних наук, в.о. завідувача кафедри практичної психології Маріупольського державного університету

Голюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету

Грошовенко О.П., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету

Деснова І.С., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету

Задорожна-Княгницька Л.В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освіти, декан психолого-педагогічного факультету Маріупольського державного університету

Крутій К.Л., доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету

Мірошніченко В.М., доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету

Поповська О.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету

Присяжнюк Л.А., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету

Хаджинова І.В., старший викладач кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету

Рекомендовано до друку Вченою радою психолого-педагогічного факультету
Маріупольського державного університету
(протокол № 9 від 16 травня 2025 року)

Статті публікуються в авторській редакції



ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. CIVIC UNIVERSITY ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ГРОМАДИ

Rebro Olga. Comparing models of the Civic University in Ukraine and Norway	12
Голюк О.А. Реалізація прогромадської функції університету в процесі створення і реалізації освітніх програм підготовки вчителів початкової школи	15
Гулецька А.А. Механізми соціальної адаптації українських біженців у ФРН (на прикладі м. Мангейм)	17
Кварцяна З.В. Університетська освіта в умовах війни: нові виклики та відповіді через прогромадську перспективу	19
Макаренко С.І. Підготовка педагогів дошкільної освіти в контексті місії Civic University	21
Соловянчук К.С. Ставлення жителів естонії до українських біженців: соціальні практики інтеграції	24

РОЗДІЛ 2. ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Dr. Demény Piroska, Dr. Reho Anna. A kisgyermekkorai nevelés intézményi változásai és annak szociális hatásai	27
Артюх А.М. Рефлексія майбутніх учителів як чинник формування готовності до соціальної взаємодії	29
Бессонов А. В. Психосоціальна підтримка безпритульних в умовах воєнного стану: роль освітніх і громадських ініціатив	32
Бублик Н.О. Сімейні цінності, батьківські установки та формування світогляду особистості	34
Галат М.М. Волонтерство як практика соціально-емоційного та етичного навчання	35
Голощатов О.Є. Громадсько-активна школа як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні	39
Елькін О.Б. Дослідження TALIS: роль партнерства закладів освіти і громадського сектора у професійному розвитку вчительства та трансформації освітнього середовища	42
Житкова К.С. Волонтерство як ресурс розвитку соціальної роботи в Україні	45
Пучин О.М., Задорожна-Княгницька Л.В. Прогромадська складова професіоналізму вчителя закладу загальної середньої освіти	48



Рожко С.В. Співпраця школи та громади у формуванні активного способу життя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни в Україні	50
Хроменко І.А. Залученість до життя громади як важлива складова розвитку соціально-емоційних навичок учнівства	53
Швець Ю.А. Партнерство з громадою як компонент підготовки соціально відповідального фахівця	57

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Аль-Зейні С.С. Форми та чинники соціальної адаптації	59
Атаманчук А.В. Інформаційно-комунікаційна компетентності учнів початкової школи: аналіз поняття	60
Бершадська К.Ю. Формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті соціально значущого навчання	63
Вирвич В.О. Наукові дослідження щодо розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку за дистанційною формою здобуття освіти ...	65
Гамуза В.В. Особливості реалізації державних програм соціальної підтримки ветеранів та їх родин в Україні	69
Грецький М.П. Гейміфікація на уроках «Я досліджую світ» у початковій освіті	71
Гриценко Д.С. Проблематика дефіциту часу для здійснення психологічної роботи з дітьми в межах освітнього процесу	73
Грошовенко О.П. Екологічний квест як інструмент діяльнісного навчання молодших школярів	74
Гудима Н.В. Формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у контексті компетентнісного підходу	77
Гусар М.О. Формування соціального інтелекту як важлива складова професійної підготовки майбутніх психологів	81
Дежерменджі Ю.О. Теоретико-методологічні засади дослідження базових понять медіаосвіти	83
Деснова І.С. Підготовка майбутніх вихователів до реалізації освітніх завдань з виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку	86
Дуткевич Т.В. Формування лідерської компетентності у майбутніх педагогів	89
Золотарьова М.А. Особливості мультисенсорного підходу до навчання читання дітей старшого дошкільного віку	92
Івахненко Є.А. Сучасний урок через призму діяльнісного підходу в початковій школі	94
Ільченко А.В. Інтеграція теми стресостійкості у професійну підготовку психологів: освітній компонент психосоціальної підтримки громади	96



Канченко К.В. Педагогічні умови реалізації діяльнісного підходу	99
Капшикова С.О., Місюра Л.А. Дитина у світі містечтва: технологія «Balls of happiness» (кульки щастя)	101
Ковальчук О.В., Юздепська І.М. Формування ключових компетентностей молодших школярів засобами діяльнісного підходу	104
Коротенко К.Л. Проблема формування мотивації досягнення успіху у студентів закладів вищої освіти в реаліях сьогодення	107
Крутій К. Л. Аналіз концепцій уповільненого (своєчасного) та прискореного (раннього) розвитку дітей дошкільного віку	109
Крутій К.Л., Максимчук А.О. Методика діагностики мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами мультиплікації	114
Кубашина А.С. Особливості екологічного впливу на дітей дошкільного віку	117
Лукаш А.О. Ігротехнології як засіб розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку	120
Любимцева Е.О. Адаптація першокласників у контексті реалізації принципу наступності в освітньому процесі	123
Майборода М.О., Ковалько І.Б. Наставництво та інтерактивні методи навчання як чинники розвитку соціальних і професійних компетентностей майбутніх педагогів	125
Мандибуря Т.В. Медіаграмотність як компонент професійної компетентності вчителя інформатики: педагогічні та психологічні аспекти	129
Мандра Н.Г. Адаптація закордонних програм соціально-емоційного навчання в закладах дошкільної освіти України	132
Мельник Ю.В. Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній роботі	135
Микитина В.П. Професійне становлення психолога в умовах громади: роль освітньої та практичної підготовки	137
Міщенко А.С. Використання інноваційних технологій на уроках ЯДС у початковій школі	139
Мозуль І. В. Педагог як агент соціальних змін: виклики й перспективи професійної підготовки	142
Мусієнко К.В. Створення емоційно сприятливого середовища початкової школи	146
Назарова К.І. STREAM-освіта: пізнання довкілля через мистецтво	149
Неділько П.Е. Використання методу проєктів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи	152
Омельченко А.І. Правовий вакуум у сфері корпоративної психології як чинник гальмування її розвитку в Україні	154
Онищенко Т.В. Нейроігри як засіб розвитку когнітивних функцій у дітей дошкільного віку	157
Панчук Н.П., Ількова А.О. Впровадження гендерного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців	158



Поповська О.А. Підготовка майбутніх вихователів до використання музичних ігор з дітьми дошкільного віку	160
Потеряєва Т.В. Практичні аспекти інтеграції альтернативних художніх прийомів у роботі з творчістю дітей старшого дошкільного віку	163
Савіцька О.В. Етнопсихологічний тренінг як засіб формування етнокультурної компетентності майбутніх педагогів і психологів	165
Тонкова А.І. Особливості формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі	168
Тулаїнова Р.Е. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи	172
Умарлі С. Формування мотивації до навчання молодших школярів	174
Хаджинова І.В. Стрес-менеджмент у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	177
Харченко В.Є., Цюра О.В. Застосування штучного інтелекту в ІТ-практиках для бухгалтерського персоналу	179
Хімчинська К.С. Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку під час проведення екскурсій у природному довкіллі	182
Швець Є.Д. Академічна доброчесність і соціальна відповідальність у підготовці сучасного педагога	185
Шевчук О.С. Психолого-педагогічні особливості формування в здобувачів початкової освіти мовленнєвої компетентності	187
Ябурова О.В. Статегії соціально-емоційного навчання для розвитку міжкультурної компетентності майбутніх фахівців	190
Яйленко В.Ф. Моделювання освітніх ситуацій на практичних заняттях з методики ознайомлення з довкіллям із використанням партисипативного підходу	193

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ГРОМАДИ

Драгуненко А.В. Адаптація освітнього середовища для дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти	198
Крутій К.Л., Гребенюк Н.В. Використання м'яких іграшок як засобу превенції негативних наслідків психогенної травми в дитини з розладами аутистичного спектру	201
Марківська Ю. В. Фізична активність дитини в інклюзивному середовищі ЗДО	205
Мачинська Н.І. До проблеми супроводу особи з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти	207
Міронова А.А. Педагогічні стратегії підтримки дітей з особливими освітніми потребами у змішаних дошкільних групах	209
Нетребя М.М., Кіор О.М. Педагогічні умови розвитку екологічної компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами	210



Новицька А.Р. Використання арт-терапевтичних прийомів у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання	213
Оргеткіна Л.С. Формування навичок читання у дошкільників з особливими освітніми потребами з використанням методу Гленна Домана	216
Рахманова А.Д. Підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної освіти як складова суспільно орієнтованого навчання	219
Руденко Т.А. Особливості організації інклюзивного навчання в початковій школі	220
Суржук Г.В., Шепотіленко Г.Г. Інноваційні моделі та практики інклюзивного навчання для зміцнення громади	223
Сухорукова А.Г. Театралізована діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного навчання	226
Фунтікова О.О. Інклюзивно-центрована дошкільна освіта	229
Чепелева С.В. Психосоціальна підтримка дітей військовополонених: виклики та можливості інклюзії	232
Чуйко Г.П. Особливості мовленнєвого розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення в умовах інклюзивного навчання	234
Шевченко А.О. Інклюзія як одна з головних тенденцій розвитку сучасної національної системи освіти	237

РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА РІЗНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ Й ГРОМАДИ

Блашкова О.М. Механізми взаємодії університету та громадських організацій у сфері надання психологічної допомоги населенню: виклики та перспективи	240
Брюховецький А.С. Психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб в контексті взаємодії університету й громади	242
Василенко В.М. Методологія розвитку особистісної зрілості вихованців ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою	245
Власенко О.О. Роль громади у здійсненні соціально-психологічної адаптації ветеранів війни до цивільного життя	248
Гріздак О.В. Кібербулінг у школі: аналіз реальних ситуацій	251
Гудкова А.І. Чинники виникнення академічної прокрастинації у здобувачів освіти	252
Дехтярьова О.А. Психологічна стійкість державних службовців та методи її підвищення	254
Джебраїлова А.Е. Цифровий ескапізм як наслідок хронічного стресу у військових та цивільних осіб	257
Друян Н.І. Питання самореалізації жінок у межах громадської роботи та волонтерства	259
Дуткевич Т.В., Гігей А.І. Робота практичного психолога з формування здорового способу життя у підлітків	261



Євсєєва А.Д. Адаптація військових до цивільного життя	264
Камінська Т.А. Самореалізація як ресурс подолання тривожних станів у дорослому віці: вплив громади	267
Касаткіна Н.В. Психологічна підтримка як чинник зміцнення сімей військових у співпраці громади та освітніх установ	269
Комендо К.М. Самооцінка жінки як предиктор інтеграції тілесного Я: психологічний і соціокультурний вимір	271
Котова О.А. Матеріально-технічне забезпечення психологів в сфері освіти та вплив на ефективність роботи	273
Кравець Я.І. Посттравматичне зростання як форма психологічної адаптації до особистісної кризи	275
Крупська Т.В. Прояви емоційного інтелекту в підлітковому віці як чинник психологічного розвитку особистості	278
Кулик М.С. Особистісний портрет творчо обдарованої людини	281
Ларіонова Н.О. Психологічні особливості формування емпатійності майбутніх психологів	283
Лисицина О.М. Модель батьківських стосунків як предиктор шлюбних установок у юнацькому віці	285
Лукашева В.І. Емоційний шантаж, як психологічна форма агресивної поведінки підлітків	288
Марченко О.А. Можливості психологічної підтримки різних верств населення в контексті взаємодії університету й громади	289
Матосов М.С. Працевлаштування як засіб подолання депресивних станів у біженців	292
Махнік О.С. Зниження рівня тривожності інноваційними психологічними засобами	295
Махортова Я.І. Психокорекційний потенціал групових терапевтичних програм у контексті ресоціалізації засуджених	298
Неділько А.В. Формування готовності підлітків до професійного самовизначення в сучасних умовах	299
Онучко Д.М. Соціально-психологічні бар'єри на шляху самореалізації жінок 20-30 років життя	301
Павлюк А.В. Самооцінка як чинник самореалізації особистості у період ранньої дорослості	303
Пакліна А.Я. Копінг-стратегії подолання травм війни у молоді	304
Піскаревська В.Г. Перфекціонізм як психологічний фактор розвитку розладів харчової поведінки	306
Плаксієв М.М. Психологічні особливості професійного розвитку педагогів в умовах дистанційної роботи	308
Покуса М.Л. Професійне вигорання педагогів: шляхи подолання через арттерапію	312
Польська О.С. Особистісний розвиток і психологічна стійкість (резильєнтність) особистості у воєнний час	314



Романенко Т.Ф. Подолання освітніх втрат у дітей старшого дошкільного віку щодо розповідання за сюжетною картиною	317
Сарахман Ю.Є. Психодидактичний потенціал карт Проппа для розвитку мовленнєвої творчості дітей старшого дошкільного віку	318
Саурабх А. Роль емоційного інтелекту в управлінні командою в умовах стресу та кризи	323
Синицька М.Ю. Психологічне благополуччя працівників як стратегічний ресурс громади: організаційні механізми та роль університету	325
Солук Д.Д. Розвиток діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами халабудної педагогіки	327
Співак Л.М. Психологічна резильєнтність як предиктор ментального здоров'я майбутніх психологів	332
Столяренко Д.С. Соціальна адаптація та інтеграція біженців	335
Строкаль П.С. Психологічні особливості професійного розвитку педагогів в умовах дистанційної роботи	337
Тарасюк Д.С. Цифровий детокс як засіб зниження рівня стресу здобувачів вищої освіти	339
Тимарша С.О. Використання мобільних застосунків для медитації працівниками ІТ-компаній: сучасні особливості та тенденції	342
Тимощук М.В. Особливості уявлення молоді про шлюбний потенціал особистості	343
Тірон В.О. Особливості соціально-психологічної адаптації дітей ВПО на прикладі міста Ямпіль Вінницької області	345
Ткач А.Ю. Психологічні особливості розвитку гендерної ідентичності у дітей дошкільного віку	348
Фрушичева О.О. Конфліктність як особливість міжособистісної взаємодії серед юнаків та юначок	349
Шахов В.І., Джихур А.Р. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків у воєнний час	352
Філіпов М.О. Оцінка ефективності психологічних інтервенцій для осіб, які втратили житло внаслідок воєнних дій	354
Чухрій В.С. Роль емоцій у подоланні кризових ситуацій	356
Шаповалова П.С. Любов до себе як чинник емоційного благополуччя молоді	359
Шварц А.О. Трансформація внутрішнього емоційного стану дитини шляхом створення музичних композицій	360
Шепель Ю.О. Психологічні механізми подання прокрастинації у працівників благодійної організації	362
Юревич Ю.М. Проблеми психологічної служби в збройних силах України на прикладі бригади	364
Ягода О.В. Психологічні особливості формування образу «Я» у дітей молодшого шкільного віку в умовах стресу та воєнного стану	367



РОЗДІЛ 6. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В ГРОМАДІ: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Васьковський В.Р. Розвиток швидкісних якостей у дитячому боксі	370
Голук В.Ю. Розвиток масового спорту в громаді через діяльність спортивних шкіл: успішні кейси (на прикладі футбольних шкіл м. Вінниця)	372
Довгаль Е.Р. Спортивна активність як психосоціальний детермінант розвитку впевненості у юнацькому віці	374
Курташ С.А. Спортивна реабілітація: роль тренерів у процесі відновлення спортсменів	375
Лаба Н.О. Співпраця школи, родини та громади у формуванні рухової активності дітей молодшого шкільного віку	377
Лівак О.В. Рухливі ігри у початковій школі: простий шлях до здоров'я і дружніх стосунків	379
Мірошніченко А.В. Оптимізація фізичної підготовки бігунів на 3000 м з перешкодами шляхом впровадження тренувань за системою CrossFit®	382
Мірошніченко В.М. Порівняльна характеристика функціональної підготовленості юнаків гірських та низинних районів	384
Приймак С.Г. Педагогічні технології формування здоров'язбережувальної компетенції здобувачів освіти	386
Рожко С.В. Інноваційні методи мотивації дошкільників до фізичної активності в сучасних умовах	387
Рябченко В.Г. Інноваційні методи навчання у фізичному вихованні: пошук ефективних рішень для сучасного закладу освіти	391
Скуратов І.С. Розвиток фізичної культури та спорту в громаді: теоретичні й прикладні аспекти	393
Стуконог К.В. Система пілатес, як засіб формування ментальної стійкості людини в умовах війни	396
Шпиленко Д.А. Фізична культура і спорт як складові процесу соціалізації осіб з інвалідністю	398



РОЗДІЛ 1. CIVIC UNIVERSITY ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ПІДТРИМКИ ГРОМАДИ

Rebro Olga,

assistant at the Department of Practical Psychology
Mariupol State University

COMPARING MODELS OF THE CIVIC UNIVERSITY IN UKRAINE AND NORWAY

As global challenges intensify ranging from climate change and pandemics to geopolitical conflicts and democratic backsliding universities are increasingly seen not only as educational institutions but also as civic actors.

The concept of the Civic University emerges from this redefinition of roles: universities are expected to actively contribute to social cohesion, democratic governance, and regional development through cooperation with local communities, governments, and civil society. In this context, the article offers a comparative study of how this concept is applied in Norway a country with institutionalized civic infrastructure and in Ukraine, where civic engagement is increasingly vital due to war and post-crisis reconstruction.

This paper aims to provide a detailed comparative analysis of how the Civic University concept is being realized in Norway and Ukraine. The object of study is the university as a civic and social actor, while the subject is the mechanisms through which universities engage with local communities to foster democratic, educational, and developmental outcomes. The research explores not only theoretical frameworks but also institutional practices and case studies.

The Civic University concept has evolved from British academic discourse, especially through the work of John Goddard and colleagues, who argue for universities to act as «anchor institutions» within their communities. These institutions should address regional challenges, collaborate with stakeholders, and build civic capacity. The idea of the Civic University is rooted in British academic discourse, particularly in the work of John Goddard et al, which articulates the need for universities to engage with their «place» the city or region where they are located [1].

Norwegian research has extended the model by emphasizing sustainability, student-led governance, and inclusion. Institutions like the University of Oslo have implemented democratic education and interdisciplinary centers promoting civic participation [2]. In Ukraine, scholarship on the Civic University remains emergent. The theme gained prominence particularly after 2014, driven by the decentralization reform, the rise of civil society, and the challenges of war. Donor-funded initiatives and



NGO-university collaborations have filled some gaps in institutional practice, although academic literature still lags behind. Institutions like Mariupol State University [3] and Kyiv-Mohyla Academy [4] illustrate localized approaches to civic resilience and engagement. Civic education programs, such as the IFES-led «Democracy: From Theory to Practice» course [5], and the role of international donors like DAAD [6] and the British Council [7] have played critical roles in introducing civic university principles to Ukrainian institutions.

The implementation of the Civic University concept in Norway and Ukraine differs substantially due to historical, political, and socio-economic factors. In Norway, civic engagement is deeply institutionalized and embedded within the strategic frameworks of universities. Institutions such as the University of Oslo collaborate routinely with municipal governments, civil society organizations, and local stakeholders to co-design public policies and research initiatives that reflect community needs. These partnerships are long-term, supported by national funding mechanisms, and guided by clear institutional mandates. Civic engagement in this context is not treated as an auxiliary activity but as a core function aligned with academic missions.

In contrast, in Ukraine, the Civic University model has largely evolved as a response to crisis. Since 2014 and especially after the full-scale Russian invasion in 2022, many universities have taken on de facto civic roles by offering shelter, psychological support, and educational continuity to internally displaced persons and war-affected communities. Institutions like Mariupol State University have exemplified this shift by transforming into hubs of humanitarian assistance and social resilience [6].

Unlike Norway's structured and policy-driven model, Ukraine's civic engagement practices are often reactive and fragmented. While many of these initiatives are impactful, they tend to rely on motivated individuals or small academic teams rather than formalized university structures. Funding is typically external, sourced from international donors or NGOs, and integration into institutional governance is limited. Civic initiatives often operate on an ad hoc basis rather than being embedded in long-term strategic planning.

Nevertheless, Ukrainian universities have demonstrated remarkable agility and adaptability under extreme pressure. They have extended their functions beyond education to become crucial agents of cultural preservation, local solidarity, and democratic resilience. In the absence of systemic policy support, partnerships with civil society and international organizations have enabled creative, community-oriented responses to urgent needs.

This experience has generated valuable civic capital and laid the foundation for a more structured approach to university – community engagement. To transition from improvisation to institutionalization, Ukraine's higher education system will need to embed civic roles in strategic documents, integrate them into curricula, and develop sustainable staffing and resource models. Without this formal support, the Civic University in Ukraine risks remaining an emergency response mechanism rather than a durable pillar of democratic society.



Another dimension of divergence lies in curricular integration. Norwegian universities have developed long-standing service-learning frameworks and courses focused on democratic participation, enabling students to engage directly in community problem-solving [3][4]. In Ukraine, similar practices exist primarily through extracurricular programming or NGO-supported efforts such as the IFES civic education course [5]. This difference affects both the sustainability and institutional legitimacy of civic initiatives.

Despite these contrasts, both countries affirm the transformative potential of universities as civic anchors. Ukrainian institutions, despite fewer resources and a volatile environment, have shown resilience and innovation. Recent decentralization reforms present an opportunity to institutionalize these efforts by forging lasting partnerships between universities and local authorities.

Finally, a temporal distinction shapes the comparison. Norway's model has evolved gradually as part of a stable welfare state, while Ukraine's has emerged rapidly in response to war and systemic disruption. These differing trajectories offer contrasting insights: one is rooted in stability and foresight, and the other in responsiveness and necessity. Both demonstrate the university's capacity to strengthen social cohesion and democratic life.

The Civic University model offers a compelling framework for rethinking the role of higher education, particularly in societies facing crisis and reconstruction. In Ukraine, where universities continue to operate under the strain of full-scale war, displacement, and disrupted infrastructure, civic engagement is not a choice but a necessity.

Displaced institutions such as Mariupol State University exemplify how universities can adapt into civic actors by offering not only education, but also psychological support, cultural continuity, and humanitarian aid. However, these efforts remain fragmented and underfunded. To move from emergency response to long-term impact, Ukraine's universities must embed civic engagement into their core strategies and be supported through national policy, local partnerships, and integrated curricula. Learning from Norway's structured civic models can help shape a resilient, hybrid form of the Civic University that is rooted in crisis experience and capable of contributing to Ukraine's democratic recovery while also supporting sustainable development at both local and national levels.

REFERENCES

1. Goddard, John, et al. The Civic University: The Policy and Leadership Challenges. UPP Foundation, 2016. URL: https://www.researchgate.net/publication/311086083_The_Civic_University_-_The_Policy_and_Leadership_Challenges
2. Centre for Development and the Environment (SUM). University of Oslo. URL: <https://www.sum.uio.no/english/>
3. Trofymenko, A. (2023). From Social Responsibility to «Civic University»: The Case of Mariupol State University. International Scientific Journal of Universities and Leadership, (16), 48-65. URL: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-48-65>
4. «Center for Civic Engagement». National University of Kyiv-Mohyla Academy URL: <https://civic.ukma.edu.ua>



5. «IFES Ukraine – Civic Education». International Foundation for Electoral Systems. URL: <https://www.ifesukraine.org>
6. «German Academic Exchange Service (DAAD)» DAAD. URL: <https://www.daad.de>
7. «British Council Ukraine» British Council. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua>

Голюк О.А.,
к. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРОМАДСЬКОЇ ФУНКЦІЇ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ СТВОРЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах суспільних трансформацій, спричинених війною, децентралізацією та загальносвітовими викликами, вища освіта набуває нового змісту. Поряд з двома невід’ємними функціями університету – освітою та дослідженнями – посилюється ще одна важлива функція, відповідно до якої університет позиціонує себе як позиціонують себе як «civic university» [2]. Сучасний університет покликаний не лише надавати фахову підготовку, а й виконувати прогромадську функцію, що передбачає виховання активного, свідомого, відповідального громадянина. Особливої актуальності цей вектор набуває у сфері підготовки вчителів початкової школи, адже саме вони формують базові світоглядні установки та громадянську позицію у наймолодших учнів.

Прогромадська функція університету передбачає сприяння розвитку демократичної культури, громадянської ідентичності, залучення здобувачів освіти до вирішення актуальних соціальних проблем. У цьому контексті освітні програми мають відповідати не лише вимогам професійного стандарту, а й потребам громади, сучасного студента, держави. У концепціях service-learning, community-based education, citizenship education підкреслюється важливість включення студентів у діяльність, яка одночасно має навчальну та соціально значущу мету.

Так, інтеграція елементів громадянської освіти, сервісного навчання (service-learning) та міждисциплінарних підходів сприяє розвитку критичного мислення, емпатії, комунікативних навичок і спроможності працювати в команді – усіх тих якостей, що є необхідними для педагогів у сучасному світі [3].

Досвід міжнародних проєктів, зокрема ініціативи ServU (Service-learning in Higher Education for Ukraine’s Recovery), демонструє, що залучення студентів до проєктної діяльності в громадах, роботи з дітьми та молоддю у кризових умовах, участь у волонтерських ініціативах сприяє глибшому засвоєнню навчального матеріалу та формуванню громадянських компетентностей [6].

Значну роль у реалізації прогромадського підходу відіграють позааудиторна діяльність, педагогічна практика та співпраця з місцевими органами влади й громадськими організаціями [4; 5].



Яскравим прикладом реалізації моделі «civic university» є Маріупольський державний університет – «національний лідер серед прогромадських університетів, амбасадор Маріуполя в Україні та світі». Практична діяльність університету щодо втілення обраної місії відповідає Стратегічному плану розвитку МДУ на 2021-2025 роки в умовах переміщення в редакції 2023 року [1]. Як справедливо зазначає А.Трофименко, сучасна діяльність МДУ в умовах переміщення демонструє чіткий фокус на збереження маріупольської ідентичності, соціальну підтримку своїх співробітників та здобувачів, широку допомогу всім внутрішньо переміщеним особам з Маріуполя в столиці, проведення різноманітних заходів, спрямованих на професійну та моральну їх підготовку до повернення та відродження деокупованого міста, просвітницьку діяльність щодо російсько-української війни, популяризацію досвіду МДУ в умовах переміщення [2].

Особливого значення набуває реалізація прогромадської функції в педагогічній освіті, зокрема в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, які виступають агентами змін у шкільному середовищі та громадах. Це вимагає від університету не лише якісної фахової підготовки, а й створення умов для розвитку емпатії, соціальної чутливості, активної громадянської позиції.

Маріупольський державний університет – приклад закладу, що не лише зберіг свою ідентичність у нових умовах, а й зміг трансформувати освітню діяльність у напрямку посилення громадського виміру. Зокрема, оновлені освітньо-професійні програми для майбутніх учителів початкової школи передбачають включення до змісту освітніх компонентів інформації із громадянської освіти, соціального проєктування, основ волонтерства, а також проходження педагогічної практики в школах, які активно взаємодіють з громадами та соціальними інституціями.

Студенти мають змогу реалізовувати власні ініціативи в межах навчального процесу: організовують інтерактивні заходи для дітей ВПО, розробляють просвітницькі кампанії, беруть участь у волонтерських місіях. Завдяки партнерству університету з місцевими громадами, закладами освіти, громадськими організаціями та міжнародними організаціями здобувачі освіти залучені до таких активностей: участь у проєктах з психосоціальної підтримки дітей; створення дитячих студій за інтересами в громадах; проведення воркшопів та тренінгів з питань ненасильницької комунікації; допомога в організації інклюзивного простору в закладах загальної середньої освіти на деокупованих територіях. Особлива увага приділяється формуванню у майбутніх учителів початкової школи компетентностей щодо здійснення тьюторського супроводу дітей молодшого шкільного віку.

Такі практики сприяють формуванню в майбутніх педагогів реального досвіду взаємодії з різними соціальними групами, вмінь міжособистісної комунікації, проєктного мислення. Ці навички є ключовими в контексті реалізації нових державних освітніх стандартів, які передбачають посилення громадянського та соціального компонентів у професійній діяльності вчителя.



Таким чином, фахова підготовка майбутнього вчителя початкової школи не обмежується тільки методиками навчання – вона передбачає виховання активного громадянина, здатного надихати дітей до участі в житті суспільства.

Отже, реалізація прогромадської функції університету в процесі створення і реалізації освітніх програм підготовки вчителів початкової школи є ключовою умовою оновлення освітнього простору. Формування громадянської компетентності в майбутніх педагогів має ґрунтуватися на інтеграції соціально-орієнтованого змісту, практичної взаємодії з громадами, сервісного навчання та міждисциплінарності. Університет як центр просвітництва і розвитку громад стає тим осередком, де народжуються не тільки професіонали, а й лідери освітніх змін із потужною громадянською позицією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маріупольський університет. Стратегічний план розвитку на 2021-2025 роки. 2023. https://mu.edu.ua/storage/MSU/documents/strategy/strategia_rozvitku.pdf
2. Трофименко, А. Від соціальної відповідальності до «Civic University»: кейс Маріупольського державного університету. Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство», № 16, 2023. С. 48-65. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-48-65>
3. Amy L. Kenworthy, Sophia Opatska. Teaching During War in Ukraine: Service-Learning as a Tool for Facilitating Student Learning and Engagement During Times of Uncertainty and Crisis. Journal of Management Education. Volume 47, Issue 4, August 2023, Pages 417-439. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10525629231166695>
4. Development of democratic citizenship competences within teacher training system. Retrieved from. Borys Grinchenko Kyiv University. <https://partner.kubg.edu.ua/partners2/projects/current-projects/751-development-of-democratic-citizenship-competences-within-teacher-training-system.html>
5. Schools for Democracy: Supporting Educational Reforms in Ukraine. Retrieved from. European Wergeland Centre. <https://theewc.org/countries/ukraine/>
6. Service-learning in Higher Education for Ukraine's Recovery (ServU). Retrieved from <https://www.kuleuven.be/english/education/sl/servu>

Гулецька А.А.,
здобувачка вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Зубченко О.С., канд. соціолог. наук,
доцент кафедри філософії та соціології,
Маріупольський державний університет

МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ У ФРН (НА ПРИКЛАДІ М. МАНГЕЙМ)

Унаслідок повномасштабної війни, розв'язаної Росією проти України, мільйони українських громадян були змушені покинути свої домівки. Значна частина з них обрала Федеративну Республіку Німеччина як країну тимчасового або постійного перебування. Зокрема, місто Мангейм стало важливим осередком



розселення та інтеграції українських біженців завдяки розвиненій інфраструктурі, активності місцевої влади та громадянського суспільства [2].

Соціальна адаптація – це процес активного входження особистості у нове соціальне середовище, засвоєння норм, цінностей, правил взаємодії, необхідних для ефективного функціонування в новому соціокультурному контексті. Для біженців цей процес є не лише викликом, а й життєвою необхідністю. Від ефективності адаптації залежить можливість повноцінної участі у суспільному житті приймаючої країни [1].

Основними механізмами соціальної адаптації українських біженців у Мангеймі є:

Інституційна підтримка. Соціальні служби, інтеграційні центри та громадські організації забезпечують базові потреби новоприбулих: житло, медичне обслуговування, консультації, мовні курси. Також важливою є підтримка з боку органів місцевого самоврядування, які координують міжсекторальну взаємодію різних інституцій [3].

Освітні ініціативи. Діти-біженці мають доступ до безкоштовної освіти, що сприяє їхній соціалізації та зниженню рівня стресу. Дорослим пропонуються інтеграційні курси, мовні заняття та професійна переорієнтація, зокрема в партнерстві з університетами та навчальними центрами міста [2].

Громадська активність. У Мангеймі активно розвиваються українські громадські ініціативи, створюються культурні осередки, організовуються благодійні та волонтерські заходи. Це не лише посилює зв'язки між біженцями, а й сприяє побудові горизонтальних зв'язків із приймаючою громадою [1].

Міжкультурна комунікація. Значну увагу приділено заходам, що сприяють діалогу між українцями та місцевим населенням: культурні фестивалі, круглі столи, міжкультурні клуби. Такі події дозволяють зруйнувати стереотипи, розвинути толерантність та взаємну повагу [3].

Попри активні зусилля українські біженці стикаються з численними труднощами: мовний бар'єр, обмежений доступ до ринку праці, культурні відмінності, відсутність соціальних зв'язків, а також психологічні наслідки пережитої травми. Саме тому адаптаційна політика має бути не лише структурованою, а й гнучкою, індивідуалізованою, з урахуванням вікових, гендерних, професійних та особистісних характеристик кожного біженця [1; 3].

Таким чином, досвід Мангейма свідчить про важливість комплексного, багаторівневого підходу до інтеграції біженців, що включає соціальну підтримку, освіту, громадську активність і міжкультурну взаємодію. Надалі необхідно продовжувати дослідження ефективності реалізованих стратегій для вдосконалення адаптаційних механізмів як у Мангеймі, так і в інших містах Європи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бачинська О. Соціальна адаптація мігрантів: механізми, моделі, виклики // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2022. № 2. С. 45–54.



2. Integration in Mannheim. City of Mannheim. URL: <https://www.mannheim.de/en/living-in-mannheim/integration> (дата звернення: 02.04.2025).
3. Kuschminder, K. Refugee Integration in Europe Since the 2015. Crisis. Springer, 2021.

Кварцяна З.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ: НОВІ ВИКЛИКИ ТА ВІДПОВІДІ ЧЕРЕЗ ПРОГРОМАДСЬКУ ПЕРСПЕКТИВУ

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну спричинило численні соціальні потрясіння, трансформувало суспільне життя та створило безпрецедентні виклики для системи освіти. Університетська освіта, як одна з ключових складових національного розвитку, зіткнулася не лише з потребою адаптувати освітній процес до умов війни, а й із вимогою активного включення у громадянські ініціативи, спрямовані на підтримку держави, суспільства та національної ідентичності.

Однією з найяскравіших відповідей університетського середовища на виклики війни стала волонтерська діяльність. Волонтерство у час війни виконує не тільки гуманітарну чи соціальну функцію, а й набуває значення громадянського обов'язку, способу вираження патріотизму та національної солідарності. До цієї діяльності активно залучаються студенти, викладачі, співробітники вищих навчальних закладів. Вони допомагають армії, переселенцям, постраждалим від бойових дій, беруть участь у культурних і інформаційних ініціативах, що формують образ України на міжнародній арені. Така залученість не лише сприяє розвитку особистісних якостей і моральної культури молоді, а й виконує функцію неформальної громадянської освіти.

Волонтерство у цьому контексті стало не тільки засобом допомоги, а й способом формування активної громадянської позиції, що особливо важливо для студентської молоді. Молодь не залишилася осторонь: волонтерські штаби при університетах, онлайн-платформи взаємодопомоги, збір коштів та гуманітарної допомоги, участь у просвітницьких кампаніях – усе це стало частиною нової університетської культури. Така діяльність сприяє зростанню рівня емпатії, відповідальності, соціальної зрілості та зміцненню національної ідентичності [2, с.362-363].

Водночас війна активізувала обговорення питання соціальної відповідальності університетів. У сучасних умовах ЗВО більше не можуть функціонувати як закриті установи, відірвані від реалій суспільного життя. Університети мають бути відкритими до співпраці з громадами, орієнтувати свою діяльність на потреби суспільства та брати участь у процесах трансформації



країни. Відповідно, прогромадська перспектива університетської освіти передбачає не тільки академічне навчання, але й розвиток соціальної активності, підтримку інклюзії, сталого розвитку та демократичних цінностей.

Особливу роль у цьому відіграє реалізація принципів студентоцентрованого навчання, що поєднує академічну підготовку із розвитком соціальної відповідальності. Важливо, щоб студенти мали змогу не лише отримувати знання, а й долучатися до реальних соціальних проєктів, ініціювати волонтерські кампанії, брати участь у міждисциплінарних дослідженнях, пов'язаних із повоєнною відбудовою, питаннями екології, прав людини тощо.

ЗВО також мають бути прикладом доброчесного управління та етичної поведінки. Це включає прозорість, екологічну відповідальність, підтримку розмаїття, забезпечення рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу. Залучення студентів до ухвалення рішень, участь у внутрішньому врядуванні університету, підтримка ініціатив з боку громадськості – усе це формує культуру відкритого, демократичного й стійкого освітнього середовища [1, с.82-91].

Університети сьогодні відіграють і роль своєрідного мосту між локальними громадами та глобальними процесами. Вони здатні транслювати знання не лише студентству, а й ширшому загалу – через громадські лекції, відкриті дослідження, співпрацю з неурядовими організаціями. У кризових обставинах саме ці практики дозволяють університетам зберегти свою актуальність, підвищити довіру до себе як до суспільно важливого інституту.

Отже, університетська освіта в умовах війни в Україні зазнала суттєвих змін, що вимагають переосмислення її місії та змісту. Прогромадська перспектива дозволяє побачити в університеті не лише місце передачі знань, але й центр суспільного служіння, громадянського виховання та спільного відновлення країни. ЗВО мають не лише адаптуватися до умов війни, а й активно формувати майбутнє – справедливе, стійке, гідне.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Регейло, М.В. Набок; за заг. ред. В.Г. Кременя. - Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. URL: <https://tinylink.info/10FYF>
2. Освітній процес в умовах війни та у повоєнний період: виклики, правила, перспективи : матеріали всеукраїнського науковопедагогічного підвищення кваліфікації, 4 березня – 14 квітня 2024 року. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 368 с. URL: <https://tinylink.info/10FP4>
3. Голюк О., Вознюк О., Бахомент С. Національно-патріотичне виховання як основа сучасної виховної парадигми. Вісник науки та освіти. 2024. №. 9 (27). С. 701-711.
4. Голюк, О., Палій, А., Слатвінська, А. Контекстно-компетентнісна модель підготовки майбутніх фахівців: аналіз проблеми. Вісник науки та освіти. 2024. № 8 (26). С. 826-836.
5. Голюк О.А., Задорожна-Княгницька Л.В. Вивчення досвіду європейських країн як чинник вдосконалення соціально-емоційної освіти в Україні. 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. 210–212.



Макаренко С.І.,

к. пед. наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ МІСІЇ CIVIC UNIVERSITY

У чому суть університету, яка його ідея? І як це корелюється з досвідом війни, який Україна проживає сьогодні? В університету своя роль, яка завжди залишиться одною і тою ж – повільно, але невпинно і незворотно змінювати суспільство навколо себе [1]. Від початку повномасштабного вторгнення університети стали великими волонтерськими хабами, в яких збирається та розподіляється гуманітарна допомога, зупиняються і знаходять прихисток внутрішньо переміщені особи, надається психологічна та юридична підтримка. Після війни університети будуть провідними інституціями для державотворення, відбудови й подальшого розвитку своїх громад, для стимулювання економічного зростання та забезпечення глибоких стратегічних перетворень у державі.

Поряд із двома головними функціями університетів – вищою освітою та науковими дослідженнями – усе більшої актуальності набуває їх «третя місія»: громадська і соціальна відповідальність (Civic Responsibility, Social Responsibility). Університети, що включили цю функцію до стратегічних напрямів своєї діяльності, позиціонують себе як Civic University – тобто прогромадські університети [4, с. 50].

Різноманітні аспекти Civic University досліджують вітчизняні науковці Є. Балджи, І. Власова, С. Калашнікова, О. Литовченко, О. Оржель, А. Трофименко, М. Трофименко та ін., а також зарубіжні вчені M. Berube, C. Berube, J. Goddard, B. Hall, E. Hazelkorn, L. Kempton, L. Reavill, R. Tandon, P. Vallance та ін.

J. Goddard визначає «Civic University» як модель взаємовигідної співпраці між громадою, регіоном, державою та університетом, що прагне надати більше можливостей для розвитку місцевого співтовариства, до складу якого входять студенти та співробітники закладу [5]. Автор підкреслює важливу ознаку прогромадського університету – здатність інтегрувати викладання, дослідження та взаємодію із зовнішнім світом так, щоб одне покращувало інше, не знижуючи їх якості.

Прогромадська місія університету може реалізовуватися в різних напрямках, основними з яких дослідники визначають такі [4, с.52]:

–Просвітництво, спрямоване на розширення доступу до освіти більш широкої аудиторії різних груп населення (дітей, осіб із особливими освітніми потребами, молоді соціально незахищених категорій, людей третього віку, представників бізнесу або ін.) шляхом створення безкоштовних відкритих освітніх ресурсів та впровадження гнучких форматів навчання.



–Науково-дослідницька (у т.ч. міждисциплінарна) діяльність з вирішення актуальних потреб громади шляхом обміну знаннями та спільної творчості науковців і практиків.

–Соціальна підтримка студентів і працівників – освітня, організаційна, інформаційна, консультативна та ін.; запровадження програм підвищення кваліфікації й неформальної освіти, стипендій, грантів, сприяючи професійному розвитку та академічній свободі.

–Економічно доцільна діяльність з використанням стратегій оптимізації витрат, раціонального витрачання бюджетних коштів та інтеграції енергоощадливих технологій.

–Організація суспільного діалогу й партнерства з місцевим самоврядуванням, бізнесом і громадянським суспільством щодо вирішення провідних питань розвитку громади шляхом консультування, участі в дискусіях, створення платформ для форумів з обговорення актуальних соціальних, культурних, економічних та екологічних викликів.

–Соціокультурна діяльність щодо налагодження крос-культурного діалогу, культурного розвитку громади шляхом розвитку студентської творчості, організації культурних заходів, фестивалів і підтримки мистецьких ініціатив.

–Виховання соціально відповідальних студентів, здатних до етичного мислення; забезпечення дотримання етичних стандартів і доброчесності всіх членів університетської спільноти.

–Благодійність, волонтерство, робота з громадськістю – служіння громаді й суспільству; водночас ураховуючи, що університет не є благодійною організацією, а створює можливості, мережі та партнерства, надає ресурси (експертні, волонтерські та ін.) для суспільного розвитку.

–Інтернаціоналізація – встановлення і розвиток співпраці не лише на локальному та національному рівнях, а й у міжнародному просторі щодо вирішення глобальних викликів, підтримки сталого розвитку людства та внеску в досягнення Цілей розвитку тисячоліття.

Civic University є потужним інструментом для зміцнення зв'язків між вищою освітою та громадою. Завдяки інтеграції соціальних, економічних та освітніх функцій, Civic University діє як агент змін, сприяючи формуванню сталого та згуртованого суспільства.

Значний потенціал щодо розвитку та поствоєнного відновлення суспільства, громади має дошкільна освіта. Доступ до дошкільної освіти позитивно впливає на демографічну ситуацію громади; сприяє її економічному розвитку; інтеграції культурного різноманіття населення, соціокультурній інтеграції; формує цінності, навички співпраці, громадянську свідомість та соціальну відповідальність, що сприяє подальшій активній участі громадян у розвитку громади [2, с.50].

Проте традиційні освітні програми університетів щодо професійної підготовки педагогів дошкільної освіти не передбачають інтеграції академічних знань із практикою громадянської активності та соціальної відповідальності. Відповідно, у контексті місії Civic University виникає потреба в їх оновленні



відповідно до викликів часу та розвитку нової моделі професійної підготовки педагогів для сфери дошкільної освіти, що враховуватиме такі аспекти:

- інтеграцію громадянських компетентностей у професійну діяльність;
- формування навичок роботи у мультикультурному та інклюзивному середовищі;
- розвиток проєктного мислення та здатності до соціальних інновацій;
- підвищення рівня екологічної, цифрової та правової грамотності.

Університетська кафедра дошкільної освіти, сприяючи соціальній інтеграції й розвитку громади через низку освітніх, соціальних та інноваційних ініціатив [3, с. 202], здатна стати платформою для підтримки батьків і педагогів закладів дошкільної освіти, організовуючи тренінги, семінари, воркшопи, курси підвищення кваліфікації, що допомагатимуть їм у вихованні дітей (у тому числі, з особливими освітніми потребами). Адаптація сучасних наукових досліджень до локального контексту допоможе зробити процес освіти ефективнішим та доступнішим для дітей.

Окрему увагу може бути приділено підтримці раннього розвитку дітей у громаді. Це може реалізовуватися через безкоштовні програми або проєкти, спрямовані на розвиток когнітивних, соціальних та емоційних навичок дітей засобами творчих ігор, інтерактивних занять і культурних заходів.

Кафедра може стати ініціатором соціальних проєктів, що сприяють інтеграції дітей з особливими потребами в дошкільну освіту, а також проведення інформаційних кампаній, які висвітлюють важливість дошкільної освіти для загального розвитку громади.

Значну роль у вищезазначеному може відігравати волонтерство: студенти кафедри можуть допомагати у дошкільних закладах або сім'ях, які потребують додаткової підтримки. Партнерства з місцевими організаціями, що займаються питаннями соціального захисту дітей, сприятимуть розширенню можливостей для комплексної підтримки громади.

Університет також може відігравати роль посередника у створенні простору для відкритого діалогу між батьками, педагогами та представниками місцевої влади, обговорюючи актуальні освітні потреби дошкільної освіти. Проведення громадських форумів та конференцій із цих питань стане важливим елементом такого діалогу.

Зазначені ініціативи не лише зміцнюватимуть зв'язок університету з громадою, а й сприятимуть підвищенню якості дошкільної освіти та сталому розвитку суспільства.

Отже, підготовка педагогів дошкільної освіти в контексті місії Civic University вимагає переорієнтації освітнього процесу на формування не лише професійних, а й громадянських компетентностей. Застосування принципів Civic University дозволить виплекати педагогів, здатних бути активними агентами змін, лідерами громадських ініціатив та провідниками демократичних цінностей у дитячому середовищі, громаді, суспільстві.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Левантович О., Павлов Д. Олег Шаров: «Роль університетів – повільно, але невпинно і незворотно змінювати суспільство». *The Ukrainians*. 5 жовтня 2023 року. URL: https://theukrainians.org/oleg-sharov/?fbclid=IwAR2p-cKgO4HjsSbZ8NlcjVW4OljDfhOt0Gbx92kj1BNr_d2AFQKbq4FRn0
2. Макаренко С.І., Капшикова С.О. Стратегування як важливий інструмент поствоєнного відновлення дошкільної освіти. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику*: Зб. матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 березня 2024 р. / за заг. ред. Ю.О.Демидової. Київ : МДУ, 2024. С. 47-51. URL: <http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6382>
3. Макаренко С.І. Роль університету, кафедри дошкільної освіти у поствоєнному відновленні дошкільної освіти регіону. *Проблеми і перспективи поствоєнної розбудови України*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми і перспективи поствоєнної розбудови України». м. Київ, 7-8 грудня 2023 р. / за заг. ред. М.В. Трофименка : Маріуп. держ. ун-т. Київ: МДУ, 2023. С. 201-203. URL: <http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/5440>
4. Трофименко А. Від соціальної відповідальності до «Civic University»: кейс Маріупольського державного університету. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. № 16, 2023. С. 48-65. URL: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-16-48-65>
5. Goddard J., Hazelkorn E., Kempton L., Vallance P. *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges*. 2016. URL: DOI: 10.4337/9781784717728/

Соловянчук К.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Зубченко О.С., канд. соціол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський державний університет

СТАВЛЕННЯ ЖИТЕЛІВ ЕСТОНІЇ ДО УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ: СОЦІАЛЬНІ ПРАКТИКИ ІНТЕГРАЦІЇ

Війна в Україні спричинила масову хвилю біженців до країн ЄС, зокрема до Естонії. Дослідження ставлення місцевого населення та практик інтеграції є важливим для формування ефективної міграційної політики. Це дозволяє виявити не лише рівень толерантності та готовності приймаючого суспільства до змін, але й ефективність державних та громадських ініціатив, спрямованих на інтеграцію біженців.

Аналіз соціальних практик допомагає окреслити як сильні сторони інтеграційних процесів (наприклад, підтримка з боку місцевих громад), так і наявні бар'єри (мовні, культурні, економічні), що можуть перешкоджати повноцінному включенню українців у соціальне та економічне життя Естонії. У цьому контексті особливо важливо розуміти динаміку суспільних настроїв, щоб запобігти виникненню соціальної напруги та сприяти формуванню інклюзивного середовища.

Ставлення жителів Естонії до українських біженців формується під впливом низки чинників. По-перше, історичний досвід країни, пов'язаний з радянською



окупацією, сприяє солідарності: багато естонців асоціюють боротьбу України за свободу з власним минулим, що викликає емоційну підтримку. По-друге, активна державна політика щодо допомоги біженцям – надання юридичного захисту, соціальних гарантій, доступу до освіти та медицини – позитивно впливає на громадську думку.

На тлі масового прибуття українців у 2022 році чисельність української діаспори в Естонії значно зростає. Серед зареєстрованих біженців переважають жінки віком 25-44 років. Основними проблемами адаптації залишаються підтвердження кваліфікації, працевлаштування та мовний бар'єр. Емпіричне дослідження показало, що 72% українців уже працевлаштовані, проте часто не за спеціальністю. Жінки з дітьми та літні переселенці є найбільш вразливими з соціально-економічної точки зору.

Жителі Естонії, згідно з опитуваннями та інтерв'ю, загалом демонструють доброзичливе ставлення: 77% біженців оцінюють це ставлення як «дружнє» або «дуже дружнє». 65% українців налагодили регулярний контакт із естонськими сусідами. Основною перешкодою інтеграції залишається мова – для 42% вона є серйозною трудношстю. Водночас широка мережа безкоштовних мовних курсів, як державних, так і волонтерських, сприяє подоланню цього бар'єра.

Особливу роль у процесі інтеграції відіграють неформальні соціальні практики: участь у культурних заходах, взаємодія через волонтерські й освітні ініціативи, спілкування на дитячих майданчиках. Такі форми щоденного контакту сприяють зменшенню дистанції між групами та формуванню взаємної довіри.

Державні та громадські структури Естонії демонструють високий рівень координації у сфері підтримки біженців. Програми адаптації охоплюють житло, харчування, медичну допомогу, психологічну підтримку та професійну переорієнтацію. Інноваційним прикладом є створення цифрової інтеграційної платформи, що об'єднує ключові послуги (працевлаштування, освіта, медицина) в єдиному інтерфейсі.

Важливою складовою інтеграції є психосоціальна підтримка, яка включає групові тренінги, арттерапію, заняття з управління стресом. Ці заходи допомагають зменшити емоційне напруження, пов'язане з переїздом, адаптацією до нових умов і втратою соціальних зв'язків.

Значну роль відіграє волонтерська підтримка та сусідська взаємодія. Багато естонців активно долучаються до допомоги – від консультацій до проведення спільних культурних заходів. Така форма взаємодії сприяє формуванню довіри, спільної ідентичності та позитивного образу українських біженців.

Шкала соціальної дистанції Богардуса – це методика, розроблена американським соціологом Емори Богардусом у 1925 році, яка використовується для вимірювання рівня соціальної дистанції, тобто готовності людини приймати представників певної соціальної чи етнічної групи на різну «близкість» до себе.

Суть методики: респондентам пропонується оцінити, наскільки вони готові приймати представника певної групи (наприклад, іммігрантів, біженців, етнічних



меншин) у різних соціальних ролях. Кожен варіант відповідає певному рівню соціальної дистанції. Чим вищий бал – тим більша соціальна дистанція.

На основі результатів опитування 30 естонських респондентів щодо їхнього ставлення до українців було обчислено середній показник соціальної дистанції, що склав 1,98 балів. Цей показник свідчить про низький рівень соціальної дистанції, тобто про загалом позитивне або нейтральне ставлення до українців. Найбільша кількість респондентів виявили готовність приймати українців у якості друзів, сусідів і колег, а також підтримали ідею надання їм громадянства. Водночас окремі учасники виявили дещо вищу дистанцію, уникаючи найінтимніших форм соціального контакту (наприклад, шлюбу) або демонструючи настороженість щодо присутності українців у країні. Проте кількість таких відповідей була незначною, що дозволяє зробити висновок про високу інтеграційну спроможність українців в естонське суспільство та загальну прихильність естонців до представників цієї групи.

Таким чином, після обрахунку середнього значення за шкалою Богардуса (1,98 бала, $\sigma = 1,11$) стало очевидно, що більшість естонців демонструє низький рівень соціальної дистанції від українських біженців. Найпоширеніші форми контакту – дружба, сусідство й колегіальна взаємодія – підтверджують відкритість місцевого населення до повсякденної співпраці, тоді як найбільш інтимні форми соціального зближення (наприклад, шлюб) залишаються менш прийнятними для незначної частини респондентів.

У результаті комбінованого аналізу можемо стверджувати, що естонці демонструють переважно позитивне ставлення до українських біженців із високим рівнем готовності до міжкультурного діалогу та співпраці. Ці емпіричні дані підтверджують високу інтеграційну спроможність українців і можуть слугувати підґрунтям для подальших міжсекторальних програм підтримки та соціальних ініціатив.

Соціальна інтеграція українських біженців в Естонії є результатом спільних зусиль держави, громадського сектору та самих переселенців. Повсякденне співжиття, мовна і культурна адаптація, доступ до послуг та підтримка з боку місцевого населення створюють умови для гармонійного включення біженців у приймаюче суспільство. Продовження міжсекторальної співпраці та увага до потреб найуразливіших груп залишаються ключовими факторами успішної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богардус Е. Шкала соціальної дистанції. – класична соціологічна методика, використана для аналізу ставлення естонців до українських біженців. <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
2. UNHCR. Ukraine Situation – Operational Data Portal. – офіційне джерело даних про кількість українських біженців та умови їх перебування в Естонії. URL: <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
3. IOM. Displacement Tracking Matrix – Estonia Reports 2023-2024. – звіти Міжнародної організації з міграції щодо адаптації та умов проживання українців в Естонії.



РОЗДІЛ 2. ПАРТНЕРСТВО ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ГРОМАДИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Dr. Demény Piroska,

egyetemi docens

Babes-Bolyai Tudományegyetem,

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

Kolozsvár, Románia

Dr. Reho Anna,

(PhD) docens,

A Kárpátaljai Pedagógus-Továbbképző Intézet

Óvodai-, elemi és inkluzív oktatás tanszékének a tanszékvezetője

(Ungvár, Ukrajna)

A KISGYERMEKKORI NEVELÉS INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSAI ÉS ANNAK SZOCIÁLIS HATÁSAI

Kulcsszavak: koragyerekkor, currikuláris megújulás, intézményi változások, lehetőségek

Minden történelmi korszakban visszaigazolódni látszik, hogy az életkorok pedagógiájának, így az intézmények közötti átmenet problematikájának is messzire nyúlnak a neveléstörténeti gyökerei. Mivel azonban ez a kérdéskör az egyes történeti korban különböző hangsúllyal jelent meg, így jelen tanulmányban a kisgyermekkorai nevelés 21. századi intézményi változásaival és ennek szociális hatásaival fogok foglalkozni.

Romániában az elmúlt években eléggé gyökeres változtatásokra került sor a kisgyermekkorai nevelést illetően. A 2011-es Oktatási Törvény az oktatási rendszer első szintjeként a bölcsődei és óvodai alapszintet jelöli meg annak ellenére, hogy akkor a bölcsődei nevelés még nem tartozott az oktatási rendszer keretei közé. Ebben az időszakban az egyetemek (köztük a BBTE is) nem foglalkoztak a szakmai nomenklatúrában már megjelenő bölcsődei alkalmazottak képzésével (educator puericultor), a szakmában dolgozók csak középfokú végzettséget szerezhettek, illetve képzéseken gazdagíthatták pedagógiai kompetenciáikat. Egyetemi szintű, bolognai rendszerű, hároméves képzés Romániában az óvodapedagógusok képzése, ami kettős képzésként óvodapedagógusokat és tanítókat képez. A kettős oklevél vonzza a hallgatókat, hiszen nagyobb lehetőséget biztosít a munkaerő piacán való



elhelyezkedésre. Az egyetemi szint mellett tovább működik a középiskolai négyéves képzés, ahol megismerkedhetnek a hivatás kihívásaival, a későbbi hallgatók megalapozhatják ismereteiket.

Napjainkban egyre inkább fokozódott a társadalmi érdeklődés a koragyermekkori nevelés és intézményei iránt, hiszen egyre több szülő kereste a bölcsődei elhelyezés lehetőségét. Ez az igény a romániai oktatáspolitikai törekvésekben is nyomon követhető. A 2019-ben megjelenő új curriculum már a koragyermekkori nevelés irányelveit is kidolgozza, jelezve ezáltal a küszöbön álló változásokat. (Ekkor a bölcsődei nevelés még az egészségügyi felügyelethez tartozott). Fontos előrelépés azonban, hogy egyetemi oktatásban már egyre mélyebben ismerkednek a hallgatók az új curriculum kapcsán a koragyermekkor kihívásaival, lehetőség nyílik bölcsődei gyakorlatra is. 2022-től a bölcsőde is átkerül az Oktatási Minisztérium hatáskörébe, egyre több intézmény létesül akár jogi személyiséggel rendelkező óvodához csatoltan, akár nagyobb oktatási intézményhez csatoltan, akár külön jogi személyiséggel rendelkező intézményként. Az óvodapedagógusok képzésével foglalkozó egyetemi intézmények újabb kihívással szembesülnek: a szakma presztizsét növelendő a bölcsődei személyzet képzésével is foglalkoznia kellene. A BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szakemberei tavaly (2024-ben) kérték a kettős képesítés megváltoztatását: a tanítók képzése külön hároméves képzésként valósulna meg, az óvodapedagógus- bölcsődei alkalmazott kettős szak pedig a koragyermekkorral foglalkozó pedagógusokat képezné. A szakemberek kidolgozták ennek a két tanulmányi útvonalnak a tantervét is, amelyet a Minisztérium jóváhagyott, s talán következő tanévben már indíthatjuk is.

Figyelembe kell vennünk az Oktatási Törvény azon tendenciáját, hogy fokozatosan (2030-ig) az egész óvodai ciklus a kötelező oktatás részévé váljon. A bölcsődei nevelés továbbra sem kötelező. A bölcsődék működését az 566/2022-es rendelet szabályozza. Szembetűnő ugyanakkor, hogy a bölcsőde célrendszerében a nevelés csupán a felügyeletbe és gondozási tevékenységbe ágyazottan jelenik meg, majd az óvodai szinten explicit célként fogalmazódik meg. A koragyermekkori nevelés curriculumja által korábban említett, előrevetített változás 2021 őszén konkretizálódott, a 100-as sz. sürgősségi Kormányrendelet megjelenésével. E rendelet értelmében a bölcsődék a közoktatási rendszer részét képezik, a 0-3 éves kor közötti kisgyermekek számára nyújtva immár integrált nevelési, gondozási és felügyeleti szolgáltatásokat (100/2021-es Sürgősségi Kormányrendelet).

Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogyan befolyásolja az új lehetőség a fiatalok karrierjét, illetve azt is megvizsgáljuk, mennyire ismert a koragyermekkori nevelés a jelenlegi pedagógusok körében. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a törvényi módosulások alternatív karrierutakat tárnak fel az óvodapedagógusok számára, ami a pragmatista szemléletűek számára vonzóbb. Másik feltételezésünk, hogy a kisgyermeknevelés oktatási szegmensbe tagolódása ambivalens megítélésű, minthogy a vélemények a veszélytársítás és lehetőségfelismerés skálán árnyalódnak.



SZAKIRODALOM

1. 1/2011-es Oktatási Törvény (Legea educației naționale nr. 1/2011).
2. 2019: A koragyermekkorai nevelés curriculumja. Ministerul Educației și Cercetării, București.
3. 566/2022-es Kormányrendelet – Hotărârea nr. 566 din 28 aprilie 2022, Metodologia de organizare și funcționare a creșelor și a altor unități de educație timpurie antepreșcolară
4. Barabási Tünde, Stark Gabriella (2023): Óvodapedagógusok a romániai kisgyermeknevelés intézményi változásának sodrásában, PedActa 13/2.

Артюх А.М.,

здобувач вищої освіти,

Мариупольський державний університет

Науковий керівник: Задорожна-Княгницька Л.В., д.пед. наук, професор,

декан психолого-педагогічного факультету,

Мариупольський державний університет

РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасна професійна підготовка вчителя початкових класів визначається низкою об'єктивних чинників. Серед найважливіших - перехід до нової освітньої парадигми, яка визнає унікальність і цінність кожного учасника освітнього процесу; посилення дитиноцентричного підходу та утвердження принципів педагогіки партнерства. Також істотне значення мають: розширення академічних прав і свобод закладів освіти, що водночас підвищує рівень відповідальності педагогів за якість освітніх послуг; зростання вимог до професійного рівня вчителів - соціальних, кваліфікаційних, атестаційних; активна інтеграція новітніх наукових здобутків (особливо в галузях педагогіки, психології, гуманітарних та соціальних наук) у практику освітньої діяльності [2].

Професійна підготовка сучасного вчителя розглядається вітчизняними науковцями як система, побудована на основі комплексу наукових підходів: компетентнісного, культурологічного, системно-структурного, аксіологічного, особистісного, діяльнісного, синергетичного, тезаурусного, середовищного, рефлексивного. Значущу роль у підготовці майбутніх педагогів до соціальної взаємодії відіграє саме рефлексивний підхід.

Рефлексія являє собою фундаментальну здатність особистості усвідомлювати себе, свої дії та вчинки, свідомо керувати власною життєдіяльністю. Унікальність рефлексії полягає в тому, що вона спрямована не стільки на зовнішній світ, скільки на сам процес його пізнання. Саме тому дослідники вважають, що про наявність рефлексії можна говорити тоді, коли людина здатна розрізнити сам об'єкт і своє уявлення чи думку про нього. У такому випадку виникає можливість нового, глибшого типу взаємодії з реальністю – не безпосереднього, а опосередкованого формами мислення. Як здатність, рефлексія проявляється в осмисленні отриманої інформації, в упорядкуванні наявних знань і уявлень про світ, а також у критичному аналізі способів, методів та інструментів, за



допомогою яких людина опрацьовує потік нових даних. У широкому практичному сенсі рефлексія сприймається як здатність людини до самоаналізу, осмислення та переосмислення своїх предметно-соціальних відносин із навколишнім світом і є необхідною складовою розвинутого інтелекту [4].

На думку О. Сорокіної та О. Шевцової, сьогоднішні виклики, на які змушене відповідати учительство, вимагає від педагогів здатності швидко адаптуватися до динамічних змін, що передбачає наявність розвинутого особистісного потенціалу для оперативного розв'язання актуальних професійних завдань. Дослідниці наголошують, що рефлексія є ключовим механізмом у професійній саморегуляції, адже саме завдяки їй спеціалісти можуть ефективно застосовувати власні внутрішні ресурси для своєчасного коригування своєї діяльності [5].

Існують різні типи рефлексії, зокрема:

- комунікативна рефлексія, що пов'язана з уявленнями про внутрішній світ іншої людини та мотиви її поведінки (у цьому випадку рефлексія слугує інструментом для розуміння оточуючих);
- особистісна рефлексія, що спрямована на самопізнання: усвідомлення власних рис, якостей, моделей поведінки та ставлення до інших людей;
- інтелектуальна рефлексія, що проявляється під час розв'язання різноманітних завдань та передбачає здатність аналізувати підходи до вирішення проблем, критично оцінювати варіанти та повертатися до вихідних умов для пошуку оптимального рішення.

У формуванні здатності майбутнього педагога до соціальної взаємодії вагому роль відіграє саме комунікативна й особистісна рефлексія, адже вони сприяють оцінному, критичному ставленню людини до себе, своєї діяльності, і що особливо важливо - взаємодії з іншими людьми. Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду індивіда, способом його самопізнання та необхідним інструментом мислення [2]. Рефлексія відображає та уможливорює оцінку учасників процесу взаємодії, відповідного стану власного економічного та соціального розвитку, зокрема й економічного та соціального розвитку країни, де проживає особа. Вона проходить процес ідентифікації себе з ситуацією соціальної взаємодії, та її детермінантами [3].

Рефлексивний підхід у підготовці майбутніх учителів, зокрема у формуванні їхньої здатності до організації та здійснення соціальної взаємодії, має низку ключових ознак:

- організація професійної підготовки на засадах рефлексії, що передбачає створення освітнього середовища, де здобувачі освіти усвідомлюють свої завдання відповідно до кожної конкретної ситуації;
- глибокий змістовний аналіз навчального матеріалу з виділенням інваріантів, які дозволяють здобувачеві освіти самостійно планувати й реалізовувати професійно-освітню діяльність;
- використання освітніх технологій, орієнтованих на розвиток як особистісних, так і професійно значущих навичок майбутнього фахівця;



- формування у майбутніх учителів рефлексивного досвіду через освоєння ними змісту обов'язкових та вибіркових компонентів освітньої програми, дослідницьку та практичну діяльність;
 - включення до навчальних програм спеціалізованих курсів, побудованих на основі компонентів рефлексивної компетентності;
 - спрямування змісту навчальних дисциплін на стимулювання у здобувачів освіти самопізнання, саморозвитку, кращого розуміння себе та партнерів у межах соціальної взаємодії;
 - інтеграція в освітній процес навчальних дисциплін, сертифікатних програм, заснованих на рефлексивному підході, з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в громаді;
 - застосування методів навчання, що активізують самостійність і креативність здобувачів освіти у вирішенні особистісних та професійних проблем, а також сприяють ефективному управлінню власним розвитком;
 - використання організаційних форм навчання, що запускають механізми рефлексивного саморозвитку: аналіз, оцінювання та контроль [5].
- Таким чином, рефлексія стає важливим рушієм професійного становлення майбутнього вчителя, допомагаючи йому усвідомити власну роль у громаді, оцінити результати діяльності та спрогнозувати подальший професійний розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Задорожна-Княгницька Л. В., Нетребя М.М. Наукові підходи до професійної підготовки педагогів для нової української школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 70–74.
2. Ковальчук З.Я., Шевченко О.Л. особистісна рефлексія як маркер емоційного благополуччя лідера різних соціокультурних середовищ: поведінкові стратегії в умовах кризового суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2023, №2, С. 41-48. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/6890/1/6.pdf>
3. Ковальчук З.Я. особистісна рефлексія в умовах постійних соціальних змін. *Соціально-правові студії*. 2021. Випуск 4 (14). С. 177-183
4. Пашенко В.В. Рефлексивний підхід як основа формування у майбутніх психологів компетентності створення командноцільової мотивації для нових членів професійної групи. *Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference «Scientific Paradigm in the Context of Technologies and Society Development»* (May 16-18, 2023). Geneva, Switzerland. №154, С. 172-175.
5. Сорокіна О. А., Шевцова О.М., Рефлексія у структурі професійного самовизначення майбутніх психологів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 1, Т. 2. С. 118-122.



Бессонов А. В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Іванець Т.М., к.соц.н., доцент,

завідувач кафедри філософії та соціології

Маріупольський державний університет

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА БЕЗПРИТУЛЬНИХ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: РОЛЬ ОСВІТНИХ І ГРОМАДСЬКИХ ІНІЦІАТИВ

Умови воєнного стану в Україні створили нові виклики для системи соціального захисту, особливо щодо підтримки найбільш вразливих верств населення, зокрема безпритульних осіб. У результаті повномасштабної збройної агресії з боку російської федерації, значна кількість людей опинилася без житла, елементарних засобів для існування, без можливості підтримання соціальних зв'язків.

Безпритульні особи, які й до війни перебували на периферії соціальної системи, сьогодні потребують не лише матеріальної допомоги, а й психосоціальної підтримки, як засобу подолання наслідків травматичного досвіду, повернення до активного соціального функціонування та відновлення почуття безпеки.

Не менш важливими є роль освітніх установ, зокрема університетів та громадських організацій і фондів для надання цілісної психосоціальної підтримки безпритульним. Особлива увага приділяється практикам взаємодії університетської спільноти та громади, розвитку волонтерського руху, мобілізації ресурсів освітніх закладів у процесі формування нових міжсекторальних партнерств.

Початок повномасштабної війни в Україні у 2022 році радикально змінив соціальну структуру суспільства та поглибив уже наявні проблеми соціального захисту. Поза формальними механізмами соціальної підтримки, без офіційної реєстрації та стабільного місця проживання, особи, які належать до категорії безпритульних, часто залишаються без державної допомоги та без охоплення традиційних програм гуманітарного реагування.

Ситуація ускладнюється високим рівнем психологічної травматизації, втрати соціальної ідентичності та віри в можливість змін у власному житті. У таких умовах психосоціальна підтримка є поєднанням психологічної допомоги із соціальною адаптацією та набуває ключового значення. Адже така підтримка має включати не лише кризову інтервенцію, а й довготривалі програми реабілітації та інтеграції.

У цьому контексті особливої ваги набуває активна позиція громадських організацій та освітніх інституцій. Університети виступають не лише як осередки знань, а й як простори прояву солідарності, підтримки, міждисциплінарної взаємодії. Завдяки ресурсам академічної спільноти, студенти, викладачі та партнери реалізують волонтерські проекти, надають гуманітарну й



психологічну допомогу, ініціюють просвітницькі кампанії, які спрямовані на зменшення стигми та формування соціальної відповідальності. Саме в такій синергії між університетами, громадами вбачається потенціал ефективної відповіді на соціальні виклики сьогодення.

Як зазначає Л. Захаренко, психологічне волонтерство здійснюється законодавчо визначеними напрямками для реалізації волонтерської діяльності:

- Надання волонтерської допомоги з метою малозабезпечених, безробітних та інших верств населення;
- Надання волонтерської допомоги тим, хто постраждав через надзвичайну ситуацію, тощо;
- Надання волонтерської допомоги за іншими напрямками, не забороненими законодавством, тощо [1, с.53].

Психосоціальна підтримка безпритульних у таких умовах є необхідною умовою для збереження їхньої гідності, безпеки та повернення до повноцінного життя в суспільстві. Такі ініціативи забезпечують не лише базову допомогу (їжа, одяг, тимчасове житло), але й надають психологічну підтримку, правові консультації, сприяють соціальній реінтеграції бездомних осіб.

Роль соціальних працівників у цих процесах є ключовою. Вони виступають посередниками між державою, неурядовим сектором та людьми, що опинилися в кризі. Особливо важливою є компетентність у питаннях психосоціальної допомоги, зокрема це є робота з травмою, постстресовими станами, мотиваційне консультування та супровід. Формування цілісної системи психосоціальної допомоги безпритульним в умовах воєнного стану є важливим кроком до забезпечення соціальної згуртованості та сталого відновлення країни.

Психосоціальними потребами безпритульних осіб в умовах війни є наступні:

1. Втрата житла та засобів до існування;
2. Психологічні травми, пов'язані з війною;
3. Соціальна ізоляція та стигматизація;
4. Обмежений доступ до медичних та соціальних послуг;

Університети та інші освітні установи відіграють важливу роль у наданні підтримки безпритульним, наприклад:

1. Організація тимчасового притулку для внутрішньо переміщених осіб у відповідних приміщеннях;
2. Залучення студентів до волонтерської діяльності, спрямованої на допомогу безпритульним та іншим вразливим групам [3];
3. Розробка та впровадження освітніх компонентів, що сприяють підвищенню обізнаності про проблеми безпритульності та методи її подолання [4, 5].

Що ж до значення діяльності громад, то вони можуть активно долучатися до підтримки безпритульних через:

1. Створення центрів психосоціальної підтримки, де надаються індивідуальні консультації, групові терапії та інші послуги;
2. Організацію мобільних психологічних бригад для надання допомоги у територіально віддалених районах.



3. Проведення тренінгів та семінарів для підвищення обізнаності населення щодо проблем безпритульності та способів її подолання [2].

Таким чином, можемо зазначити, що комплексна психосоціальна підтримка безпритульних в умовах воєнного стану можлива лише за умови тісної співпраці між освітніми установами, громадськими організаціями та місцевими громадами. Така взаємодія сприяє ефективному наданню допомоги, реінтеграції безпритульних у суспільство та зміцненню їх соціальної згуртованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захаренко Л. Психологічне волонтерство в умовах воєнного стану. *Особистість, Суспільство, Війна*. Харків, 2022, С.52-55
2. Макуріна О. А. Соціальна відповідальність університету в умовах війни в Україні. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. №4. С. 45–52.
3. Психосоціальна підтримка постраждалих: як громади відповідають на виклики травм війни. City HUB. URL: <https://cityhub.media/news/1659-psykhosotsialna-pidtrymka-postrazhdalykh-yak-hromady-vidpovidayut-na-vyklyky-travm-viyny.html>
4. Університет у часі війни: консолідація задля перемоги. Львівський національний університет імені Івана Франка. URL: <https://lnu.edu.ua/universytet-u-chasi-viyny-konsolidatsiia-zadlia-peremohy/>
5. Як університети Рівненщини волонтерять під час війни. Суспільне Рівне. URL: <https://suspilne.media/rivne/284508-remont-tehniki-amunicia-psihologicna-dopomoga-ak-universiteti-rivnensini-volonterat-pid-cas-vijni/>

Бублик Н.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,
в.о. завідувача кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

СІМЕЙНІ ЦІННОСТІ, БАТЬКІВСЬКІ УСТАНОВКИ ТА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ

Становлення світогляду є однією з найважливіших психологічних основ особистісного розвитку людини, зокрема у період її входження у нові соціальні ролі. Однією з таких значущих ролей є батьківство, яке змінює систему цінностей, переконань та уявлень особистості. Саме у молодому віці, коли зростаюча особистість починає реалізовувати себе як батько або мати, активізуються механізми світоглядної інтеграції, що мають істотний вплив на стиль виховання, життєві орієнтири та моральні засади.

Світоглядні уявлення молодих батьків виступають психологічною основою їхніх рішень щодо виховання дітей, формування сімейних традицій, визначення життєвих пріоритетів. Водночас, сучасне суспільство висуває нові вимоги до батьківства, спричиняє зміни у сфері сімейних цінностей і часто призводить до



внутрішніх суперечностей між традиційними та модернізованими уявленнями про роль батька й матері.

Світогляд є фундаментальною категорією в психології, що відображає цілісну систему уявлень, переконань, цінностей та установок особистості щодо себе, інших людей і навколишнього світу. Він формується під впливом індивідуального досвіду, соціального середовища та культурних традицій, визначаючи спосіб мислення, емоційне ставлення та поведінкові реакції людини.

У психологічному контексті *світогляд* розглядається як інтегративна система, що об'єднує знання, емоції, цінності та поведінкові установки особистості, слугуючи основою для самовизначення, орієнтації в соціальному просторі та прийняття рішень. Світогляд не є статичним утворенням, оскільки піддається розвитку та змінюється упродовж життя людини під впливом нових знань, досвіду та соціальних взаємодій.

Сімейні цінності є саме тим фундаментом, на якому будується особистісний світогляд індивіда. Вони включають уявлення про любов, повагу, відповідальність, підтримку та інші моральні орієнтири, які передаються від покоління до покоління. Адже саме в родинному середовищі формуються базові уявлення про добро і зло, справедливість, взаємодопомогу, що згодом впливають на світоглядні позиції особистості.

Статева ідентичність, як базова структура особистості, на думку Н. Миропольцевої, О. Амплєєвої, І. Хоржевської, створюється у процесі розвитку людини, ніби дозволяючи їй організувати власний «образ Я» та соціально функціонувати. На думку авторів, множинність статево-рольової ідентичності має змістовий та структурний характер. Вона може спиратися на соціальні ролі та на індивідуальну історію особистості, для яких точкою відліку можуть бути власне «Я» або інші [2, с. 119].

Батьківські установки характеризуються, як стійкі переконання, очікування та поведінкові моделі, які батьки передають своїм дітям. Вони формуються під впливом особистого досвіду, культурних традицій та соціальних норм. Ці установки визначають стиль виховання, ставлення до дітей та очікування щодо їхньої поведінки.

Дослідження Л. Гончар, І. Мачуської, К. Павицької та А. Хижняк показують, що батьківські установки мають значний вплив на формування світогляду дітей. Науковці зазначають, що однією із найважливіших загальнолюдських цінностей для особистості, безумовно, є сім'я. Тому сьогодні нагальною є необхідність пошуку та обґрунтування нових шляхів, які б забезпечили більш ефективне формування адекватних уявлень старшокласників про цінності сімейного життя при підготовці юнацтва до побудови сім'ї з урахуванням їх вікових особливостей та сучасних соціокультурних умов [3, с.50].

Наприклад, авторитарний стиль виховання може призвести до формування у дітей світогляду, орієнтованого на підпорядкування та уникнення конфліктів, тоді як демократичний стиль сприяє розвитку критичного мислення та самостійності.



Зазначимо, що рання юність є періодом інтенсивного формування системи цінностей, зокрема і цінностей сімейного життя, що впливає на становлення особистості старшокласника загалом та на його майбутній життєвий шлях. Це пов'язано з появою на цьому віковому етапі необхідних для формування ціннісних орієнтацій передумов: оволодінням понятійним мисленням, зростанням самосвідомості, інтересом до моральних проблем, розширенням сфери вільного спілкування [3, с.50].

Окреслений процес, на думку І. Беха також стимулюється усвідомленням старшокласниками своєї дорослості та ролі, яку вони покликані відігравати у суспільному житті [1, с. 115].

Сімейні цінності та батьківські установки взаємодіють між собою, формуючи цілісну систему впливу на світогляд особистості. Ці елементи створюють контекст, у якому дитина сприймає світ, формує свої переконання та визначає життєві орієнтири.

Наприклад, у сім'ях, де цінуються відкритість, повага до інших та підтримка, діти, як правило, формують світогляд, орієнтований на толерантність, емпатію та соціальну відповідальність. Натомість у сім'ях з жорсткими правилами та високими очікуваннями діти можуть розвивати світогляд, заснований на перфекціонізмі та страху перед невдачею.

Розуміння взаємозв'язку між сімейними цінностями, батьківськими установками та світоглядом має важливе значення для практичної психології. Це знання може бути використане в роботі з родинами, спрямованій на покращення сімейних відносин, розвиток ефективних стилів виховання та підтримку позитивного формування світогляду у дітей.

Зокрема, психологи можуть працювати з батьками над усвідомленням власних установок та цінностей, а також над їх впливом на дітей. Це сприяє створенню більш гармонійного сімейного середовища, що позитивно впливає на розвиток особистості дитини та її світогляд.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості підруч. Київ: Либідь, 2008. 848 с., с. 115
2. Миропольцева Н.І., Амплєєва О.М., Хоржевська І.М. Вплив батьківських установок на статево-рольову ідентичність підлітка. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського* Вид. дім «Гельветика», 2020. Том 31 (70). № 3. С.118–123
3. Формування сімейних цінностей в учнів загальноосвітніх навчальних закладів : Л. В. Гончар, І. М. Мачуська, К. М. Павицька, А. В. Хижняк ; за заг. ред. Л. В. Гончар. Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.



Галат М.М.

*заступниця директора з навчально-виховної роботи
Золотоніської спеціалізованої школи №2 інформаційних технологій
Золотоніської міської ради*

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО ТА ЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ

В умовах війни та соціальних викликів потреба в розвитку емоційної стійкості, емпатії й здатності до відповідального вибору зростає. Соціально-емоційне навчання (СЕН) є відповіддю освітнього середовища на ці виклики, а програма соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), яку Д. Гоулман назвав СЕН 2.0 [1], інтегрує розвиток міжособистісних, емоційних і моральних характеристик людини, формуючи цілісне ставлення до себе, інших і світу як до взаємопов'язаного простору. Водночас, у складні часи суспільних випробувань, волонтерство виступає як природний простір застосування на практиці навичок СЕЕН, сприяючи формуванню зрілої громадянської позиції у дітей та підлітків.

Мета цієї публікації – проаналізувати потенціал волонтерства в розвитку соціально-емоційних навичок у дітей і молоді, обґрунтувати його значення як практичного компоненту програми СЕЕН в умовах воєнного стану та соціальних викликів, а також окреслити перспективи інтеграції волонтерських практик в освітній простір.

Соціально-емоційне та етичне навчання – це підхід до освіти, що допомагає дітям та дорослим розвивати емоційний інтелект, саморефлексію, емпатію, навички вирішення конфліктів і відповідального прийняття рішень. Це не лише розмови на уроках про емоції. Це – навчання бути людиною в повному розумінні цього слова [2].

Програма СЕЕН охоплює п'ять основних компонентів: самоусвідомлення – розуміння власних емоцій, цінностей і сильних сторін; саморегуляція – уміння контролювати імпульси, справлятися зі стресом; соціальна обізнаність – розвиток емпатії, повага до різноманіття; навички міжособистісної взаємодії – ефективне спілкування, уміння вирішувати конфлікти; відповідальне прийняття рішень – етичне, обдумане ставлення до дій [3].

Ці навички формуються не за один день, і найкраще вони розвиваються у дії, а не тільки на словах. І саме волонтерство є надзвичайно сприятливим простором для розвитку СЕЕН. Адже волонтерство – це не лише про допомогу іншим. Це також про піклування про себе. Про те, як особистість росте, змінюється, відкриває нові сторони людяності.

Коли людина долучається до волонтерської діяльності – чи то допомога внутрішньо переміщеним особам, участь у соціальних ініціативах, чи екологічні проекти або підтримка літніх людей – вона має унікальну можливість утілювати принципи СЕЕН на практиці. Адже волонтер чи волонтерка навчається розуміти потреби інших – це соціальна обізнаність. Він або вона вчиться працювати в команді – це міжособистісна взаємодія. Іноді виникають складні ситуації, у яких



потрібна саморегуляція та відповідальне прийняття рішень. Таким чином, волонтерство стає справжньою «лабораторією емоційного інтелекту».

Ми живемо у часи, коли емоційна витривалість і здатність співпереживати – не просто бонуси, а необхідність. Особливо в Україні, де війна, невизначеність і втрати залишили глибокий слід у серцях мільйонів людей. Діти та підлітки, які пережили низку травмуючих подій, евакуацію, втрату рідних чи зміну школи через бойові дії, потребують особливої підтримки. І саме СЕЕН – це мова, якою вчительство і учнівство може говорити про біль, надію, спільність. А волонтерство – це простір, де ці цінності оживають.

Що є найбільш важливим для підтримання учнівства і вчительства в школі? По-перше, інтегрувати СЕЕН в освіту – не як окремий предмет, а як принцип, що пронизує всі уроки, від математики до мистецтва. По-друге, підтримувати волонтерські ініціативи серед молоді. Дати учням і ученицям не просто завдання, а місію. Залучати їх до справжніх проєктів, де є користь, відповідальність і результат. По-третє, бути прикладом. Дорослі – це дзеркала, у яких діти шукають відповіді. Якщо вчительство вміє співпереживати, визнавати помилки і допомагати – діти теж навчаються цього.

Спираючись на досвід власної роботи в СШІТ № 2 м. Золотоноші, відзначу, що в освітньому просторі щодня відбуваються справи, які змінюють не лише шкільне життя, а й торкаються душ інших людей – тих, хто боронить Україну, тих, хто втратив дім, тих, хто потребує нашої підтримки. Усе це – не разові акції, а цілісний підхід, який триває постійно. І лише за останній навчальний рік учні й учениці, учителі і вчительки, батьківство та друзі школи організували десятки добродійних ініціатив, що стали справжнім проявом єдності, небайдужості та сили духу.

Кожна з цих історій – це крихта великого українського серця. Разом вони створюють живу, динамічну культуру добра, взаємодопомоги й громадянської зрілості, яку щодня формує СШІТ № 2. Це і є СЕЕН у дії. Через добру справу – до глибшого розуміння себе та інших.

У цілому, волонтерство є ефективною формою практичного засвоєння соціально-емоційних навичок, на розвиток яких спрямована програма СЕЕН. В умовах війни та соціальних викликів волонтерство не лише виконує функцію підтримки психоемоційного стану молоді, а й сприяє формуванню емпатії, відповідального прийняття рішень, комунікативних навичок і конструктивної взаємодії. Залучення учнівства до волонтерських ініціатив у шкільному середовищі створює сприятливі умови для формування громадянської зрілості, стійкості та солідарності, забезпечуючи інтеграцію практик СЕЕН в реальний соціальний контекст. Це поглиблює гуманізацію освітнього простору, сприяє розвитку культури добродійності, підтримки та відповідального ставлення до себе і світу, що особливо актуально для сучасного українського суспільства.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Goleman D. Why We Need SEL 2.0 *Greater Good Science Center, UC Berkeley*. 2019. URL : https://greatergood.berkeley.edu/article/item/why_we_need_sel_20/ (дата звернення: 22.04.2025).
2. Mahoney J. L., Durlak J. A., Weissberg R. P. Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students *American Psychologist*. 2020. Vol. 75, No. 2. P. 111–126. DOI. URL : <https://doi.org/10.1037/amp0000701> (дата звернення: 22.04.2025).
3. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). What is SEL? URL : <https://casel.org/what-is-sel/> (дата звернення: 22.04.2025).

Голощанов О.Є.

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Задорожна-Княгницька Л.В.,

д.пед. наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету,

Маріупольський державний університет

ГРОМАДСЬКО-АКТИВНА ШКОЛА ЯК ЧИННИК РОЗБУДОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

Швидкі зміни, що відбуваються сьогодні в соціально-економічній структурі українського суспільства, актуалізують проблему виховання ініціативних громадян, які володіють навичками самоуправління, підприємницьким мисленням, здатністю до інновацій та багатопрофільної діяльності. Створення такої особистості стає можливим лише за умов активного розвитку громадянського суспільства в Україні. Важливу роль у зазначеному контексті відіграє громадсько-активна школа, що є однією з інноваційних моделей розвитку освітніх систем та вагомим чинником демократизації суспільства в умовах військових викликів [1].

Залучення громадськості до управління освітніми закладами та системою освіти загалом відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві. Така участь сприяє не лише ефективнішому використанню наявних ресурсів, а й активізує нові можливості для підтримки людського розвитку. Коли громадяни, громадські об'єднання, батьки та представники місцевого бізнесу беруть активну участь в освітніх процесах, це дозволяє формувати більш узгоджену політику, засновану на реальних потребах громади, сприяє досягненню суспільного консенсусу при плануванні і реалізації освітніх заходів, а також руйнує монополію державних органів на прийняття рішень [2].

Філософія громадсько-активної школи полягає у визнанні того, що кожний заклад освіти, незалежно від його місця розташування, типу чи ресурсного забезпечення, має потенціал стати активним учасником громадського життя, якщо в його педагогічному, учнівському та батьківському колективах існує відповідне усвідомлення щодо реалізації прогромадської місії, а також наявне



спільне прагнення до цього серед усіх учасників освітнього процесу. Це означає, що педагоги, учні, батьки, адміністрація, а також інші зацікавлені сторони повинні поділяти переконання у важливості функціонування школи як відкритого, інклюзивного простору для всієї громади [4].

Однією з основних умов перетворення школи на громадсько-активну є формування спільного бачення щодо ролі освіти як безперервного процесу, який триває протягом усього життя. Така освіта має бути доступною не лише дітям, а й кожному члену громади, незалежно від віку, соціального статусу, культурного бекграунду чи рівня попередньої освіти. Не менш важливим є формування єдиної позиції щодо необхідності виходу школи за межі традиційного розуміння її функцій. Сучасна школа має бути доступною у будь-який день тижня, включно з вихідними, і в будь-який час доби, адже її роль полягає не лише у наданні знань, а й у підтримці розвитку, культурного збагачення, соціальної інтеграції та оздоровлення мешканців громади [2].

Громадсько-активна школа вирізняється відкритістю до участі представників громади в її управлінні та прийнятті рішень. До процесу визначення потреб школи та громади залучаються не тільки педагоги чи адміністрація, а й батьки, громадські організації, а також інші активні громадяни. Використовуючи модель школи як громадського центру, громадсько-активні школи не тільки поглиблюють взаємодію між освітою та соціальним середовищем, але й створюють широкий спектр нових можливостей - від освітніх програм до сімейного консультування. Усе це в сукупності позитивно впливає як на самооцінку молодих людей, так і на загальний розвиток громади, зміцнюючи соціальний капітал та підвищуючи якість життя на місцевому рівні [4].

Налагодження ефективної співпраці між школою, владою та громадськістю передбачає кілька ключових компонентів, а саме:

- зростання усвідомлення спільної відповідальності за якісну освіту дітей, створення безпечного, зручного та стимулюючого освітнього середовища, здатного відповідати вимогам часу;
- адаптивність усіх учасників освітнього процесу до взаємодії, тобто вміння гнучко реагувати на зміни та виклики, що виникають у середовищі «школа – громада – влада»;
- мобілізація усіх доступних ресурсів - матеріальних, людських, інформаційних, організаційних;
- формування позитивного іміджу закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) як відкритого, інноваційного та дружнього середовища, де кожен має змогу висловитися і бути почутим;
- участь громадськості не лише в обговоренні, але й у плануванні, розробці та ухваленні управлінських рішень, що стосуються як розвитку школи, так і її ролі в громаді [3].

Сучасна школа має орієнтуватися на вивчення та запровадження моделі громадсько-державного управління. Це означає перехід до управління, в якому



освітній заклад стає не просто об'єктом керування, а активним осередком розвитку місцевої громади. Школа повинна ініціювати та реалізовувати соціально важливі проєкти, проводити волонтерські акції, залучати учнів, батьків та місцевих жителів до громадських ініціатив. Крім того, важливо розробляти спільні стратегії розвитку закладу освіти як на найближчий період, так і на перспективу. У цьому процесі мають брати участь усі зацікавлені сторони - адміністрація школи, вчителі, батьки, учні, представники громадських організацій та місцевого самоврядування.

Окрему увагу варто приділити активному залученню батьків як повноправних представників громади до процесу управління школою. Це включає участь у роботі батьківського комітету, взаємодію з органами учнівського самоврядування та створення платформи для спільного ухвалення рішень. Водночас слід підтримувати і розвивати самоврядні ініціативи учнів, надаючи їм можливість реалізовувати лідерські якості, брати участь у житті школи та формуванні її внутрішньої культури. Такий підхід дозволяє будувати школу нового типу - відкриту, дієву, відповідальну та тісно пов'язану з життям громади. Вона стає центром згуртування, розвитку, підтримки та натхнення для кожного її мешканця.

Таким чином, громадсько-активна школа - це не лише освітній заклад у традиційному розумінні, а справжній осередок суспільного життя, який сприяє розвитку партнерства між школою та всіма наявними ресурсами громади. Основна увага у такій моделі приділяється покращенню освітніх послуг, забезпеченню соціальної підтримки, організації оздоровчих заходів, розвитку молодіжних ініціатив, зміцненню родинних зв'язків та побудові довіри між усіма учасниками місцевої спільноти. Такі школи трансформуються у багатофункціональні освітньо-культурні центри, які працюють не лише в будні, але й у вечірній час, вихідні та святкові дні. Вони стають осередками розвитку для осіб будь-якого віку - дітей, молоді, дорослих і людей похилого віку [4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єльнікова Г., Марчак О. Науково-методичний супровід організації та розбудови громадсько активних шкіл в Україні. *Теорія та методика управління освітою*, № 3, 2012 р. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydany/metod_upr_osvit/v_3/11.pdf
2. Задорожна-Княгницька Л.В. Регіональні проблеми управління освітою. *Управління в освіті : збірник матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф.*, 16-18 квітня 2015 р., Львів / Нац. ун-т «Львівська політехніка» та ін. Львів, 2015. С. 62 – 63.
3. Онаць О. Специфіка управління ГАНШ як відкритою активною соціально-педагогічною системою в умовах децентралізації. *La science et la technologie à l'ère de la société de l'information*. Volume 6. P.80-88. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint>
4. Попович Л. М. Громадсько-активна школа – модель нової української школи. *XIII International Conference «Strategi of Quality in Industry and Education»*: June 5-8 2017, Varna, Bulgaria. P. 346–350. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710304/1/Varna_Bolgariya.pdf



Елькін О. Б.,

докторант Інституту проблем виховання НАПН України,
кандидат технічних наук, Голова ГО «ЕдКемп Україна»
ГО «ЕдКемп Україна», м. Харків

ДОСЛІДЖЕННЯ TALIS: РОЛЬ ПАРТНЕРСТВА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ І ГРОМАДСЬКОГО СЕКТОРА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЬСТВА ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сьогодні, в умовах воєнних викликів та реформування української освіти, професійний розвиток учительства не лише стає важливим чинником підвищення якості освіти, а й стає запорукою розвитку благополуччя учнівства, вчительської та батьківської спільнот у громадах. Міжнародні дослідження, зокрема такі як TALIS, дають змогу зіставити досвід вчителювання в різних країнах, унаочнити запити і потреби освітян і освітянок, виявити ефективні моделі для навчання та розвитку вчительства.

TALIS – міжнародне дослідження про різні аспекти вчителювання, яке проводить Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), – авторитетна у світі організація, що реалізує також інші дослідження у сфері освіти – PISA і ДоСЕН [4]. Участь України у TALIS 2024 надає можливість інтегрувати дані про те, які аспекти вчительської професії потребують покращення, щоб це сприяло як благополуччю самих педагогів/-инь, так і підвищенню ефективності всієї системи освіти. Долучення України до дослідження є важливим насамперед для кращого розуміння стану вчительства, яке продовжує працювати з дітьми навіть в умовах війни. Крім того, формат TALIS дає змогу використовувати результати при розробці освітніх політик, що підтверджено досвідом інших країн-учасниць.

В Україні партнерство між закладами освіти, державними установами та громадськими організаціями відіграють дедалі помітнішу роль у формуванні професійного середовища, яке здатне відповідати на складні соціальні виклики. На цьому тлі природно сформувалася співпраця, в межах якої громадська організація EdCamp Ukraine стала Національним центром проведення TALIS в Україні за співорганізаторської участі Міністерства освіти і науки України та Українського центру оцінювання якості освіти, за сприяння Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій і підтримки Міжнародного фонду «Відродження».

Метою цієї публікації є аналіз потенціалу та викликів партнерства закладів освіти й громадського сектора в контексті професійного розвитку вчительства, з опорою на результати міжнародного дослідження TALIS та очікувань від участі України в TALIS 2024.

Дані TALIS мають виняткове значення для глибшого розуміння умов, у яких працюють педагоги/-ині, та чинників, що впливають на їхню професійну мотивацію, розвиток і благополуччя. На прикладі попереднього циклу TALIS



можемо побачити, як це дослідження здатне впливати на професійне середовище вчительства та формувати умови для освітніх змін.

У третьому циклі TALIS 2018 було досліджено дев'ять ключових тем, які охоплюють усі рівні функціонування освітнього процесу, як-от: навчальні практики вчительства, шкільне керівництво, професійні практики, освіта й підготовка, зворотний зв'язок і розвиток, атмосфера в школі, задоволеність роботою, виклики в управлінні людськими ресурсами та взаємодії зі стейкхолдерами, самоефективність учительства. Окрім цього, було приділено увагу двом додатковим напрямкам: інноваціям та рівності й розмаїттю в освітньому середовищі.

Рамкова структура TALIS сприяє виявленню системних взаємозв'язків між організаційною культурою шкіл, управлінськими підходами, рівнем автономії вчительства та загальним кліматом довіри й взаємоповаги. Результати дослідження 2018 року демонструють, що професійне зростання педагогів/-инь безпосередньо пов'язане з рівнем підтримки з боку шкільного керівництва, доступністю якісного розвитку та участю у професійних спільнотах [5].

Одним із ключових викликів, на які звертає увагу дослідження TALIS, є недостатній рівень доступу вчительства до якісних програм професійного розвитку, які були б змістовно пов'язані з учительською повсякденною практикою та потребами учнівства. У цьому контексті особливої ваги набуває міжсекторальне партнерство – як інструмент налагодження сталих механізмів підтримки, обміну досвідом, поширення інновацій. За даними TALIS, у країнах із розвиненою культурою педагогічного партнерства вчителі й учительки частіше відзначають задоволеність від роботи, вищу впевненість у своїх професійних навичках та більший вплив на шкільну політику.

Український досвід демонструє приклади такого партнерства, що зародилося знизу - від запиту шкільної спільноти - і набуло інституційної підтримки. Це стосується, зокрема, ініціатив з розбудови шкільних освітніх просторів, запровадження соціально-емоційного навчання, програм із цифрової грамотності чи інклюзивного навчання. У всіх цих випадках громадські організації, фонди, освітні стартапи і місцеве самоврядування стають союзниками шкіл у виконанні спільних завдань.

Значущість громадянського сектора в освіті особливо зросла після 2014 року, а з початком повномасштабної війни у 2022 році стала надзвичайно важливою. За умов, коли велика частина державних ресурсів спрямовується на оборону, саме громадські організації підставляють плече підтримки вчительству – через гнучкі програми професійного розвитку, супровід нових практик, психологічну допомогу, менторство, забезпечення навчальних матеріалів і техніки. Інтеграція освітніх підходів знаних міжнародних організацій OECD, CASEL у контексті реалізації реформи «Нова українська школа» стала можливою завдяки синергії закладів освіти, інституцій МОН, громадських ініціатив та міжнародних партнерів.

Зокрема, завдяки ініціативам EdCamp Ukraine тисячі освітян і освітянок отримали безкоштовний доступ до навчання за найактуальнішими темами – від



інтеграції соціально-емоційного навчання до впровадження елементів штучного інтелекту в освітній процес.

Така взаємодія сприяє не лише підвищенню якості освітніх послуг, а й формуванню сталої професійної спільноти, здатної швидко реагувати на актуальні виклики та інтегрувати сучасні підходи в освітню практику.

TALIS 2018 звертає увагу [5], що саме ті країни, де вчительство бере активну участь у професійних спільнотах і має підтримку і зверху, і в горизонтальних мережах (наприклад, через громадянське суспільство), демонструють більш динамічні зміни в якості освіти. Отже, розвиток громадянського сектора в освіті варто розглядати не як допоміжний ресурс, а як одну з рушійних сил сталих освітніх трансформацій.

В Україні в умовах зростання соціальних викликів та необхідності посилення психосоціальної стійкості учасників і учасниць освітнього процесу органам управління освітою доцільно розвивати партнерства з громадськими, благодійними та міжнародними організаціями, які реалізують програми соціально-емоційного навчання, психосоціальної підтримки, особистісного розвитку та сприяння благополуччю учнівства. Це співробітництво особливо важливе в контексті розвитку професійних компетентностей учительства, пов'язаних із формуванням соціально-емоційних навичок, створенням безпечного та підтримувального освітнього середовища. Наприклад, значний потенціал має розбудова співпраці з провайдером послуг із підвищення кваліфікації педагогів/-инь, доступними на Національній платформі можливостей професійного розвитку EdWay [1].

Попередні хвилі дослідження TALIS в інших країнах зафіксували загальносвітову тенденцію: вчительки і вчителі часто не почувуються залученими до ухвалення рішень на рівні шкільної політики або не мають достатнього часу і ресурсів для власного професійного розвитку. Для України ці виклики стають ще гострішими в умовах постійного стресу, евакуацій, нестачі кадрів, вигорання і надмірного адміністративного навантаження. Голоси вчительства часто залишаються непочутими.

Участь у TALIS 2024 надає унікальний шанс зібрати репрезентативні дані про українське вчительство в порівнянні з освітянством із понад 50 країн світу. Водночас це дасть змогу краще аргументувати потреби в нових державних програмах підтримки, як-от: фінансування гнучких форм професійного навчання, зменшення бюрократичного навантаження, розвиток професійних спільнот, підтримка психоемоційного здоров'я освітянок і освітян, стимулювання участі вчительства у формуванні освітніх політик.

Крім того, результати TALIS можуть слугувати підґрунтям для створення більш збалансованих програм початкової педагогічної освіти, які готують молоде покоління вчителів і вчительок до реалій нової школи, – разом з критичним мисленням, міждисциплінарністю, соціальною відповідальністю та цифровою компетентністю.

Залучення України до дослідження TALIS [2] – це не лише крок до інтеграції в глобальний освітній простір, а й інструмент зміцнення суб'єктності українського



вчительства. Вперше освітяни і освітянки з нашої країни матимуть змогу вплинути на міжнародні висновки про професію, голосом сотень і тисяч розповісти про свої виклики, досвід, мрії та потреби.

Серед основних очікувань: отримати доказову базу про те, як працює вчительство в умовах війни, з урахуванням вимушеного переміщення, нестачі ресурсів, цифрового розриву; порівняти, в яких сферах українське вчительство має сильні сторони і що потребує найбільшої уваги з боку політик і партнерських програм; використати дані TALIS для обґрунтування нових стратегічних документів, зокрема Концепції педагогічної освіти, Плану відновлення освіти, національних програм професійного зростання вчительства; налагодити ефективніші механізми міжрівневої співпраці – школа, громада, громадський сектор, держава, міжнародна спільнота.

Професійний розвиток вчительства у XXI столітті вже не може бути ізольованим процесом. Він відбувається на перетині різних систем – освітньої, соціальної, цифрової, культурної, громадської. В умовах кризи партнерство між школами та громадським сектором набуває ще більшої цінності: воно забезпечує гнучкість, адаптивність, здатність швидко реагувати на виклики та підтримувати тих, хто щодня тримає освітній фронт.

Участь України у TALIS 2024 має дати не лише відповідь на запитання «Де ми є», а й «Куди йдемо? З ким і як?». І саме партнерство є тим вектором, який допоможе об'єднати розпорошені зусилля в єдину стратегію гідної і сильної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Національна платформа можливостей професійного розвитку педагогічних працівників «EdWay». URL: <https://edway.in.ua/uk/>
2. EdCamp Ukraine. Як рухається дослідження TALIS? URL: <https://www.edcamp.ua/iak-rukhaietsia-doslidzhennia-talis/>
3. OECD. Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
4. OECD. TALIS. (n.d.). URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html>
5. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. OECD Publishing. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Житкова К.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Зубченко О., к. соц. н.,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Волонтерська діяльність в Україні перетворилася на структурний компонент соціального ландшафту, особливо в умовах воєнного конфлікту, соціально-



економічних криз та масових переміщень населення. Вона відіграє ключову роль у розвитку соціальної роботи, забезпечуючи гнучкість, мобільність та адресність надання допомоги вразливим групам населення.

У сфері підтримки дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, особливої уваги заслуговує діяльність благодійного фонду «Клуб Добродіїв». Ця організація впроваджує комплексні програми наставництва, які не обмежуються одноразовою допомогою, а мають на меті довготривалу підтримку та супровід дитини на шляху її розвитку. Волонтери фонду проходять спеціальне навчання, що дозволяє їм ефективно взаємодіяти з дітьми, які пережили травматичний досвід, втрату батьків або перебувають у кризових обставинах.

Зустрічі волонтерів з дітьми носять регулярний характер і мають різноспрямовану мету - від розвитку навичок комунікації та емоційної саморегуляції до організації освітньо-культурних заходів. Такі стосунки часто переростають у стабільні довірчі зв'язки, які слугують для дитини джерелом підтримки, орієнтації на позитивні моделі поведінки та формування адекватної самооцінки. Значну увагу у програмах фонду приділено індивідуалізації підходів до кожної дитини, що відповідає сучасним вимогам соціальної роботи щодо побудови клієнт-центричної моделі взаємодії [1].

У контексті соціальної підтримки дітей з тяжкими захворюваннями важливу роль відіграє діяльність благодійного фонду «Таблеточки». Основна мета фонду полягає у забезпеченні всебічної допомоги дітям, які лікуються від онкологічних хвороб у медичних закладах України. Волонтери, що співпрацюють із фондом, виконують широкий спектр завдань - від супроводу родин у процесі діагностики та лікування до створення підтримуючого емоційного середовища для дитини.

Психологічна допомога, яку надають волонтери, спрямована на зменшення тривожності, подолання депресивних станів та підтримку в адаптації до умов стаціонарного лікування. Крім того, велике значення має організація дозвілля у межах лікарень: арт-терапія, ігрові заходи, святкові події, які відволікають дітей від болісної реальності й стимулюють позитивні емоції. Такі заходи значною мірою впливають на психоемоційний стан маленьких пацієнтів, підвищують їхню стійкість до стресу та сприяють загальному покращенню процесу лікування [2].

Із початком повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну в лютому 2022 року волонтерський рух зазнав нової хвилі активізації. Тисячі громадян долучилися до ініціатив з підтримки Збройних Сил України, внутрішньо переміщених осіб, постраждалих від бойових дій. Прикладом є діяльність волонтерки Л. Степанушко, яка ініціювала створення спільноти «В'язані речі для воїнів», що забезпечує військовослужбовців речами першої необхідності, зокрема теплим одягом ручної роботи [3].

Волонтерська активність поширюється також на прифронтові регіони, де добровольці здійснюють евакуацію мирного населення, доставляють гуманітарну допомогу та виконують критично важливі логістичні функції, іноді ризикуючи власним життям [6].



У сфері екологічної відповідальності прикладом ефективної волонтерської діяльності є організація «Україна без сміття» - ініціатива, яка стала рушієм формування екологічної свідомості серед українців. Основним напрямом її роботи є створення інфраструктури для сортування відходів у містах, передусім у Києві, де діє стаціонарна сортувальна станція No Waste Recycling Station.

Волонтери, що співпрацюють з організацією, виконують ключові функції: навчають відвідувачів правилам роздільного збору сміття, допомагають з первинним сортуванням, проводять інформаційні зустрічі та екскурсії для дорослих і дітей. Особливе місце займають просвітницькі заходи - лекції, майстер-класи, публічні дискусії та участь у загальнонаціональних інформаційних кампаніях, покликаних змінити ставлення громадян до споживання та утилізації побутових відходів. Такі ініціативи формують у населення відповідальні моделі поведінки, що є базовим елементом сталого розвитку [4].

Окрім просвітницької роботи, екологічне волонтерство включає фізичну участь у відновленні довкілля. Волонтерські ініціативи з висадки дерев, очищення територій від сміття, догляду за парковими зонами та прибережними смугами активно реалізуються у співпраці з місцевими громадами, школами та природоохоронними організаціями. Такі акції, як «Озеленення України», «Зробимо Україну чистою» та численні локальні проекти, не лише сприяють покращенню стану природного середовища, а й формують активну громадянську позицію серед учасників. Волонтери отримують можливість безпосередньо впливати на збереження природної спадщини, а також долучатися до довгострокових екологічних програм із моніторингу та захисту природних територій. Ця діяльність є вагомим складовим процесом формування екологічно відповідального суспільства та впровадження принципів сталого розвитку в Україні [7].

У соціально-культурній сфері волонтери активно беруть участь в освітніх, творчих і розвивальних проектах для дітей та молоді. Наприклад, волонтерка Д. Касьяненко проводить майстер-класи, організовує культурні заходи, тематичні свята та літні табори, створюючи середовище для соціальної адаптації та особистісного розвитку дітей з різних соціальних прошарків [5].

Отже, волонтерський рух в Україні є потужним інструментом розвитку соціальної роботи, забезпечуючи підтримку соціально вразливим категоріям населення, сприяючи інтеграції постраждалих у суспільство, захисту довкілля та розвитку людського потенціалу. Системна інтеграція волонтерських практик у національну модель соціальної роботи може значно посилити ефективність державної соціальної політики та сприяти формуванню згуртованого, стійкого громадянського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Робота волонтерів в Україні та історії волонтерів. URL: <https://lady.tochka.net/ua/93968-den-volontera-pochemu-pomogat-eto-kruto-i-s-kakimi-trudnostyami-stalkivayutsya-dobrovolsy/> (дата звернення 09.05.2025)



2. 9 волонтерських ініціатив, до яких варто приєднатися просто зараз. URL: <https://rubryka.com/article/9-volonterskyh-initsiatyv-do-yakyyh-var-to-pryyednatysya-prosto-zaraz/> (дата звернення 09.05.2025)
3. Історії волонтерів зі сходу України: що роблять і як долучитися. URL: <https://v-variant.com.ua/article/istorii-volonteriv-zi-skhodu-ukrainy/> (дата звернення 09.05.2025)
4. Роботодавці з важливою соціальною місією. URL: <https://happymonday.ua/6-robotodavtsiv-shho-robyat-svit-krashhymhappy> (дата звернення 09.05.2025)
5. Волонтерка благодійної організації «Caritas Ukraine» планує вдосконалити свої знання і навички. URL: <https://nubip.edu.ua/node/112361> (дата звернення 09.05.2025)
6. Три історії з довгострокового волонтерства - БУР. URL: <https://www.bur.org.ua/try-istoriyi-dovgostrokovogo-volonterstva/> (дата звернення 09.05.2025)
7. Волонтерство. Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського. URL: <https://www.nbuv.gov.ua/node/5963> (дата звернення 09.05.2025)

Пучин О.М.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Задорожна-Княгницька Л.В.,
д. пед. наук, професор,
декан психолого-педагогічного факультету,
Маріупольський державний університет

ПРОГРОМАДСЬКА СКЛАДОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток країни відбувається на тлі глобальних кризових та трансформаційних процесів, що охоплюють усі сфери життя. Економічні, політичні та соціокультурні зміни зумовлюють необхідність модернізації педагогічної освіти в Україні. Цей процес неможливий без чіткого розуміння його основної мети – підготовки компетентних, висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, які відповідатимуть міжнародним стандартам якості. Ключову роль у цьому відіграють учителі-практики, які забезпечують ефективну роботу освітніх закладів, спрямовану на всебічний розвиток особистості. Це, у свою чергу, підвищує вимоги держави та суспільства до особистісного і професійного зростання педагогів у межах формальної, інформальної та неформальної освіти, що триває упродовж життя.

Важливу й відповідальну роль у процесі становлення та розвитку особистості учня відіграє вчитель Нової української школи. Саме він не лише передає знання, а й формує світогляд, моральні цінності, національну самосвідомість і естетичні уподобання молодого покоління. Щоб ефективно виконувати цю місію, педагог повинен постійно розвиватися, збагачувати свій методичний інструментарій, удосконалювати власні педагогічні підходи та освітні стратегії. Важливо, щоб він невпинно працював над підвищенням рівня своєї загальної та професійної культури, ерудиції, комунікативних навичок і загальної професійної майстерності.



Сукупність цих елементів визначає рівень його професіоналізму, сприяє ефективній взаємодії зі здобувачами освіти та створює сприятливі умови для формування гармонійної, освіченої й духовно багатої особистості [2].

У повсякденному розумінні професіоналізм педагога насамперед сприймається як певний стандарт або зразок виконання педагогічної діяльності, що відповідає сучасному рівню наукових знань і освітніх цінностей, слугуючи водночас регулятивним механізмом у роботі вчителя. Крім того, професіоналізм часто асоціюється з високим рівнем підготовленості, компетентності та майстерності педагога у виконанні своїх професійних обов'язків. Важливим аспектом є також особливе ставлення вчителя до своєї діяльності, яке виходить за межі простої роботи та перетворюється на покликання або місію, що визначає його самореалізацію та вплив на розвиток учнів [3]. Професіоналізм учителя у широкому розумінні охоплює не лише освітній процес, а й розгляд освіти в широкому соціальному контексті. Він передбачає активну участь педагога в позаурочній діяльності, професійній взаємодії з колегами, а також усвідомлення високої відповідальності перед учнями, їхніми батьками, освітньою спільнотою та суспільством загалом. Нова українська школа орієнтує вчителів на подолання інертності мислення, необхідність переходу на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу – на засадах партнерства, через спільну діяльність учителя, здобувачів освіти та їхніх батьків, усієї громади у цілому, що передбачає взаєморозуміння, спільність інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку школярів [3].

Отже, соціальне партнерство базується на встановленні та розвитку взаємовигідних стосунків між школою, вчителями, здобувачами освіти, членами громади і спонсорами для спільного вирішення загальних проблем. Своєю чергою необхідність реалізації основних положень Нової української школи у площині організації соціального партнерства обумовлює актуалізацію прогромадського компоненту професіоналізму вчителя, який містить у собі комплекс здатностей вчителя, а саме:

- здатність знаходити спільні точки дотику з партнерами у межах соціальної взаємодії;
- вміння формулювати спільні цілі та домовлятися про рівень участі в проєктах;
- здатність зрозуміло й дохідливо інформувати партнерів про специфіку, засади та виклики діяльності, а також вміння знаходити й ефективно використовувати таку інформацію у взаємодії із членами громади;
- прагнення сприяти покращенню іміджу закладу освіти;
- здатність до створення та реалізації механізмів співпраці з батьківською спільнотою, іншими зовнішніми стейкхолдерами, представниками місцевого самоврядування, громадськими та неурядовими організаціями;
- здатність до пошуку й залучення додаткових ресурсів на користь школи;
- розроблення планів спільних дій, спільних освітніх та громадських проєктів [5].

Отже, вчитель-професіонал з позицій соціального партнерства – це фахівець, який ефективно виконує освітні завдання у громаді й разом з громадою, формуючи випускника з необхідними психологічними якостями, здатного жити й



працювати в громаді. Основними характеристиками такого вчителя є: відповідність професійним стандартам; демонстрація важливих особистісних рис у процесі соціальної взаємодії; вміння застосовувати фахову термінологію точно й граматично правильно як в усному, так і в письмовому мовленні; широка ерудиція; психологічна й методична компетентності щодо моніторингу знань, підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання, розроблення програмно-тематичних комплексів для вивчення матеріалу, використовуючи як традиційні, так і сучасні методи навчання на основі державних вимог та потреб громади; внутрішня мотивація до самовдосконалення та постійного саморозвитку [1].

Таким чином педагогічний професіоналізм у сучасних умовах розглядається як інтегральна психологічна характеристика людини, яка визначає не лише рівень і глибину оволодіння професією, а й включає психологічні аспекти – внутрішнє ставлення до професійної діяльності та особистісні якості, що впливають на ефективність педагогічної роботи й партнерської взаємодії, спрямованої на забезпечення соціального поступу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильєва-Халатнікова М. О. Рівні професіоналізму викладача вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 9 (53) URL: <https://repository.sspu.edu.ua/items/5bd52819-9ea8-4a3a-8874-fa9cae58c62b>
2. Гриневич Л. М. Нова українська школа: засади стандарту освіти. Освіта України. 2017. №1. С. 5–102.
3. Гузій Н.В. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у контексті акмепрофесіогенезу освітянських кадрів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 11-15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_5
4. Нова українська школа / Концептуальні засади реформування середньої школи. Кол-в авторів: Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Кобернік І., Ковтунець В. та ін. К., 2016. 33 с.
5. Онаць О. М. Управління громадсько-активною школою як відкритою соціально-педагогічною системою. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553/1/Dniprorudne_Onats_Stattya_%281%29.pdf

Рожко С.В.,

здобувач ступеня вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Поповська О.А., к. пед. наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

СПІВПРАЦЯ ШКОЛИ ТА ГРОМАДИ У ФОРМУВАННІ АКТИВНОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

В умовах війни в Україні особливої педагогічної та соціальної значущості набуває проблема формування активного способу життя дітей молодшого



шкільного віку як засобу збереження їх фізичного здоров'я, емоційної рівноваги та соціальної адаптації.

Важливими щодо створення безпечного, підтримувального й мотиваційного середовища для активного дитинства в умовах воєнного стану є напрями ефективної співпраці школи та громади. У контексті повномасштабної війни в Україні формування активного способу життя дітей молодшого шкільного віку набуває нового змісту, що виходить за межі традиційної фізичної культури й охоплює безпекові, психоемоційні та соціальні чинники.

Військовий конфлікт суттєво вплинув на фізичне та психологічне здоров'я дітей і їхніх родин, зумовивши потребу у тісній, скоординованій взаємодії між закладами освіти та місцевими громадами. Таке партнерство має бути засноване на спільних пріоритетах – безпеці життєдіяльності, емоційній стабільності, підтримці рухової активності та збереженні звичних соціальних практик.

Сучасні умови вимагають адаптованих організаційно-методичних рішень, зокрема розроблення гнучких моделей взаємодії, які охоплюють залучення батьків, волонтерів, представників громадських організацій та служб цивільного захисту. Стратегія ефективної співпраці має спиратися на локальні ресурси, ініціативу шкільних команд та активність громади, що разом забезпечують не лише фізичне, а й психоемоційне розвантаження дітей в умовах щоденного стресу, сприяючи розвитку стійкості та адаптації в кризовий період [1].

У воєнний період створення безпечного освітнього середовища є ключовою умовою реалізації активного способу життя дітей молодшого шкільного віку, що потребує конкретних організаційних рішень та узгоджених дій школи й громади. Передусім це передбачає облаштування укриттів та безпечних зон для проведення занять, адаптованих до вікових особливостей дітей, а також розроблення алгоритмів дій під час повітряних тривог, що дозволяють не переривати фізичну активність, а перенаправляти її в безпечний формат (наприклад, «руханки» в укриттях, гейміфіковані вправи в тиші тощо).

Ефективним є досвід залучення працівників ДСНС, волонтерів і представників громадських ініціатив до інтегрованих навчально-ігрових заходів із безпеки життєдіяльності. У багатьох громадах організовуються спортивні свята, туристичні мандрівки локальними маршрутами, змагання на шкільних майданчиках, які передбачають не лише фізичне загартування, а й відпрацювання навичок безпечної поведінки. Подібні ініціативи не лише мінімізують ризики для здоров'я та життя дітей, а й допомагають їм зберігати рухову активність, позитивні емоції та відчуття стабільності у складних умовах [2].

У контексті війни психологічна підтримка дітей молодшого шкільного віку є невід'ємною складовою формування активного способу життя, оскільки фізична активність у поєднанні з емоційним розвантаженням сприяє зниженню рівня тривожності, страхів і соматичних проявів стресу. В освітньому середовищі ефективними є регулярні заняття з елементами тілесно-орієнтованої терапії, арт- і казкотерапії, дихальні практики, рухливі командні ігри під супроводом психолога чи педагога з відповідною підготовкою.



Залучення шкільних і громадських психологів до проведення інтерактивних тренінгів, міні-занять у класах та індивідуального супроводу дітей, що пережили травмуючі події, дозволяє вчасно відновлювати базове відчуття безпеки. Водночас особливої уваги потребують батьки, адже їхній емоційний стан безпосередньо впливає на дитину. Через серію просвітницьких семінарів, психологічних консультацій і практичних занять з техніками саморегуляції родини залучають до створення спільної системи підтримки. У багатьох громадах успішно функціонують групи взаємодопомоги для батьків, де обмін досвідом, стратегічне планування дозволів і обговорення побутових викликів дають змогу зменшити навантаження, посилити довіру й об'єднати зусилля для стабілізації дитячого середовища в умовах війни [3].

Практичні підходи до формування активного способу життя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни в Україні передбачають реалізацію спільних освітньо-оздоровчих ініціатив, що об'єднують ресурси школи, громади та місцевого самоврядування. Ефективними є приклади створення спортивних секцій просто неба, мобільних ігрових станцій, інтегрованих уроків на шкільних подвір'ях або в укриттях, де діти одночасно рухаються й навчаються.

У містах, що зазнали руйнувань, школи у партнерстві з громадами реалізують адаптовані проєкти, наприклад, «Руханка в укритті», «Тепла стежка здоров'я», створюючи гнучкий графік заходів відповідно до безпекової ситуації. Активна роль місцевого самоврядування полягає у виділенні приміщень для занять, фінансуванні спортивного інвентарю та підтримці волонтерських ініціатив. Громадські організації забезпечують фаховий супровід, проводять фестивалі, дні здоров'я, майстерки з елементами фізичної культури.

Цифрові платформи дозволяють координувати зусилля: школи публікують розклад подій, громади – запрошують до участі, а батьки – відстежують ефективність заходів. Таким чином, практичний обмін досвідом між регіонами та локальними освітніми осередками формує гнучку мережу підтримки дитячої активності, яка зберігає рухову культуру навіть у найскладніших умовах [2].

Для забезпечення довготривалого ефекту від співпраці школи та громади у формуванні активного способу життя дітей молодшого шкільного віку в умовах війни необхідно впроваджувати стратегічні підходи, орієнтовані на сталість, адаптивність і прогностичну спроможність освітньо-громадських ініціатив. Передусім, доцільним є створення системи моніторингу фізичного та психоемоційного стану дітей на основі регулярних спостережень, скринінгових методик та фідбеку від учителів, батьків і психологів. Це дозволить оперативно корегувати зміст і форми фізичної активності, зважаючи на індивідуальні потреби.

Важливим є запровадження програм довготривалої підтримки для дітей і родин, які постраждали від війни, з акцентом на інтеграцію фізичної, психологічної та соціальної реабілітації. У післявоєнний період пріоритетом має стати відбудова та модернізація шкільної й громадської інфраструктури для занять спортом (спортмайданчики, укриття з освітніми зонами,



мультифункціональні зали), а також розробка спільних календарів заходів, які мають відбуватися регулярно й охоплювати якомога більше дітей.

Надзвичайно важливою є інституціоналізація співпраці: укладення меморандумів, створення міжсекторальних координаційних груп, використання грантових програм для стабільного фінансування спільних ініціатив. Це дозволить не лише зберегти, а й розвинути культуру дитячої рухової активності як один із чинників психофізичного відновлення нації [1].

Отже, ефективна співпраця школи та громади в умовах війни в Україні є ключовим чинником забезпечення сталого розвитку фізичної активності, емоційної стійкості та соціальної включеності дітей молодшого шкільного віку. Комплексне поєднання безпекових, психолого-педагогічних і соціальних заходів, адаптованих до реалій воєнного часу, створює умови для реалізації активного дитинства як ресурсу збереження дитячого потенціалу. Подальше розгортання ініціатив у партнерстві з громадами, залучення місцевих ресурсів, впровадження інноваційних практик і створення стабільної інституційної підтримки дозволить не лише підтримувати дітей у кризових умовах, а й формувати підґрунтя для їхнього відновлення, розвитку та успішної соціалізації в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кудін В. С. Досвід співпраці учнівського самоврядування, школи та громади у формуванні активного способу життя школярів. Київ : ІППО, 2021. 85 с.
2. Здоров'язбережувальна складова освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Тарасенко. Харків : ХАНО, 2024. 150 с.
3. Школа як осередок розвитку громади: досвід формування громадсько-активної школи : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Коваль. Київ : КРІППО, 2017. 200 с.

Хроменко І.А.,

заступниця директора з навчально-виховної
роботи ЗЗСО І-ІІІ ступенів села Березняки
Березняківської сільської ради, координаторка
апробації СЕЕН в освітньому закладі

ЗАЛУЧЕНІСТЬ ДО ЖИТТЯ ГРОМАДИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК УЧНІВСТВА

У сучасних умовах повномасштабної війни та соціальних викликів особливої ваги набуває формування в дітей і молоді соціально-емоційних навичок як основи для особистісного розвитку, успішної соціалізації та громадянської активності. Одним із дієвих інструментів розвитку цих компетентностей є залученість учнівства до життя громади. Така участь не



лише дозволяє дітям і підліткам практикувати емпатію, взаємодопомогу, відповідальність і проактивність, а й сприяє їх самовизначенню, підвищенню самооцінки, формуванню усвідомленого ставлення до суспільно значущих питань. Досвід ЗЗСО I-III ступенів с. Березняки є прикладом того, як завдяки системній громадській активності та впровадженню програми соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН) формується середовище, що виховує відповідальних громадян та соціально зрілу молодь.

Мета цієї публікації – проаналізувати досвід залучення учнівства закладів загальної середньої освіти до життя сільської громади в умовах впровадження програми СЕЕН як чинника розвитку соціально-емоційних навичок; окреслити форми такої залученості та їхній вплив на формування громадянської відповідальності та особистісного становлення школярів і школярок.

Заклад загальної середньої освіти I-III ступенів с. Березняки Березняківської сільської ради (Черкащина) [3] – учасник Всеукраїнського експерименту «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання» (2019 – 2024 рр.). До процесу апробації програми СЕЕН [1; 2] був залучений увесь педагогічний колектив (23 особи) та все учнівство освітнього закладу (185 осіб).

Введення в освітній простір школи СЕЕН дало широкі можливості для розвитку соціально-емоційних навичок учнівства як ключового фактора їхнього успіху в навчанні, особистому житті та майбутній кар'єрі. Здатність розуміти власні емоції та емоції інших, ефективно спілкуватися, співпрацювати, розв'язувати конфлікти та приймати відповідальні рішення є ключовими компетенціями для повноцінного життя та успішної інтеграції в суспільство. У цьому контексті особливої ваги набула залученість учнівства до життя громади як потужний чинник формування та розвитку їхніх соціально-емоційних та етичних навичок.

Поняття «залученість до життя громади» охоплює активну участь учнів та учениць у соціальних, культурних, екологічних та інших ініціативах, спрямованих на покращення життя місцевої спільноти. Основними формами залученості до життя громади у ЗЗСО I-III ступенів села Березняки є: волонтерська діяльність, участь у громадських проєктах, співпраця з місцевими організаціями, участь у прийнятті рішень на рівні школи та громади [4].

Заклад освіти та, безпосередньо, учнівський волонтерський загін є частиною потужного сільського волонтерського руху, очолюваного колишньою директоркою школи, а нині вчителькою математики Валентиною Гнатенко. Через громадське формування «Смілянська самооборона «Січ» та військового капелана Михайла Шевчука з початку широкомасштабного вторгнення росії в Україну на фронт було відправлено більше 80 передач з продуктами харчування та необхідними речами; зібрано більше 700 тисяч благодійних коштів. У кожній передачі – малюнки, поробки, обереги, виготовлені дітьми. Шкільні волонтери і волонтерки готують продуктові передачі (збирають консервацію, овочі, фрукти), плетуть шкарпетки і килимки, долучаються до



приготування страв. Учніство старших класів виготовляє окопні свічки, яких передано нашим захисникам більше тисячі. Протягом трьох років війни у школі проведено 34 благодійних заходи зі збору коштів для потреб фронту: ярмарки, аукціони, концерти, новорічні та різдвяні дійства та інше.

Шкільний волонтерський загін має публічні подяки від бійців ЗСУ та їхніх рідних за придбані дрони, фінансову допомогу в ремонті фронтових автівок. Його робота відзначена грамотами та подяками від командирів військових частин та громадського формування «Смілянська самооборона «Січ». Координаторка сільського волонтерського руху Валентина Гнатенко нагороджена Почесною Грамотою Черкаської обласної військової адміністрації.

На посилення сільського волонтерського руху була спрямована участь шкільної команди «Victoria» у Всеукраїнському проєкті «Лідерки покоління F» (Центр гендерної культури та Український Жіночий Фонд). Грантові кошти у межах цього проєкту були використані на закупівлю матеріалів для шкільної майстерні «Оберіг» (виготовлення оберегів для захисників) та проведення святкового заходу для сільських волонтерок. Діти підготували подарунки для жінок-трудівниць (сплели теплі шарфи), організували для них святковий концерт з солодким частуванням. Захід з відзначення праці сільських волонтерок став значною подією в житті громади.

Ба більше, залученість до життя громади сприяє формуванню в дітях соціальних навичок: вдячності, емпатичної турботи, співпереживання та цінування інших. На обласний конкурс «Славетні українці Черкащини, які змінили світ і Україну» дослідницька учнівська група подала два відео про відомих односельців: «Художник – це очі прекрасного» (про творчість сільського художника-аматора Василя Діброви) та «Йду за покликом серця!» (про волонтерську діяльність та активну життєву позицію Валентини Гнатенко). Обидві роботи відзначені на конкурсі та мають численні схвальні відгуки мешканців Березняківської громади на сторінці школи в соціальній мережі.

Одним з ключових аспектів впливу залученості до життя громади на розвиток соціально-емоційних навичок є формування самосвідомості. Беручи участь у різноманітних громадських активностях, учнівство краще розуміє власні цінності, інтереси, сильні та слабкі сторони. Шкільна молодь усвідомлює свою роль у суспільстві, відчуває причетність до спільної справи, що сприяє зростанню самоповаги та впевненості у собі.

Так, шкільна команда старшокласників та старшокласниць у межах програми молодіжної неформальної освіти «Майстерня сільських ініціатив» реалізувала власну ініціативу щодо формування у мешканців Березняківської громади культури сортування сміття. Діти самостійно змайстрували та встановили у школі та на центральних вулицях села помарковані сміттєві баки; провели численні тренінги з сортування сміття для школярів і школярок та дорослих мешканців і мешканок села Березняки. Цю важливу справу, започатковану шкільною молоддю, всіляко підтримали керівництво та сільська спільнота територіальної громади.



Нещодавно шкільна молодь ініціювала та долучилася до реалізації громадського проєкту «Молодіжний простір «MODERN». Приміщення для простору було надане місцевою владою, а всі роботи з облаштування виконано власними силами – за особисті кошти та за участі старшокласників ЗЗСО I-III ступенів с. Березняки. Учнівство самостійно займалося фарбуванням стін, виготовленням меблів і оформленням інтер'єру. Простір створено як місце для активного та змістовного дозвілля. У «MODERN» проходять вечірки, кінопокази, тренінги з проєктного менеджменту та підприємництва, розвитку громадянської активності, арт-практики та майстер-класи тощо.

Участь у громадських проєктах сприяє розвитку навичок міжособистісної взаємодії. Учнівство вчиться ефективно спілкуватися, слухати та бути почутими, домовлятися, співпрацювати, розв'язувати конфлікти конструктивним шляхом. Робота в команді над спільною метою формує почуття взаємодопомоги та підтримки, що є важливими складовими соціальної компетентності.

Залученість до життя громади сприяє розвитку відповідального прийняття рішень. Діти вчать аналізувати наслідки своїх дій для себе та інших, враховувати етичні міркування при прийнятті рішень, брати на себе відповідальність за свій вибір. Участь у процесах прийняття рішень на рівні школи чи громади дає їм цінний досвід громадянської активності та усвідомлення власної значущості.

У цілому, можемо зробити висновок, що залученість учнівства до життя громади є не просто корисним видом діяльності, а й потужним інструментом розвитку їхніх соціально-емоційних навичок. Активна участь у громадських ініціативах створює сприятливе середовище для практичного застосування та вдосконалення СЕН, що є необхідною умовою для успішної соціалізації, особистісного зростання та формування відповідальних громадян. Педагогам, батькам та представникам громади необхідно усвідомлювати важливість створення можливостей для такої залученості та заохочувати учнів до активної участі у житті своєї спільноти. Інвестуючи у залученість сьогодні, ми інвестуємо у майбутнє нашого суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця і розуму / голов. ред. О. Елькін. Харків: Дім реклами, 2021. 144 с.
2. Соціально-емоційне та етичне навчання: навчальна програма для середньої школи / голов. ред. О. Елькін. Харків: Дім реклами, 2021. 416 с.
3. Заклад загальної середньої освіти I-III ступенів с. Березняки. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/bereznyaku> <https://www.facebook.com/groups/1154591126262332>
4. Березняківська громада. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/groups/955056368358397>



Швець Ю.А.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ПАРТНЕРСТВО З ГРОМАДОЮ ЯК КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНО ВІДПОВІДАЛЬНОГО ФАХІВЦЯ

У сучасному суспільстві, що зазнає швидких соціокультурних трансформацій, особливого значення набуває питання підготовки фахівців, здатних не лише виконувати професійні функції, але й активно брати участь у житті громади, ініціювати позитивні зміни, проявляти громадянську відповідальність і соціальну активність. Тому ключовим завданням закладів вищої освіти є формування соціально відповідального фахівця, здатного ефективно взаємодіяти з різними соціальними групами, підтримувати демократичні цінності та сприяти розвитку громадянського суспільства. Важливим чинником досягнення цієї мети є ефективна модель партнерства між ЗВО та громадою.

Партнерство з громадою – це системна, багатовекторна взаємодія між закладом вищої освіти та органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, культурно-освітніми установами, волонтерськими ініціативами, яка спрямована на реалізацію спільних проєктів, розв'язання соціально значущих проблем та створення умов для всебічного розвитку майбутнього фахівця. Таке співробітництво передбачає взаємний обмін ресурсами, знаннями, досвідом, а також передбачає практичну підготовку студентів у реальних умовах, що наближені до професійного середовища.

Формування соціальної відповідальності відбувається не лише в межах навчального процесу, а й через активну участь студентів у житті громади: волонтерська діяльність, соціальні ініціативи, культурно-просвітницькі акції, допомога вразливим групам населення, екологічні заходи, інтеркультурні проєкти тощо. Це сприяє розвитку таких якостей, як емпатія, альтруїзм, готовність до співпраці, відповідальність за результати спільної діяльності. Саме в таких умовах студент має змогу інтегрувати отримані у ЗВО знання в реальний соціальний контекст. Сьогодні важливо підкреслити, що партнерство з громадою – не лише освітній компонент, а інструмент соціального виховання та формування стійкої громадянської позиції. Завдяки такому партнерству студенти не залишаються осторонь викликів сучасності – вони долучаються до вирішення конкретних суспільних проблем, навчаються мислити критично, працювати в команді, генерувати ідеї, приймати відповідальні рішення, діяти на основі ціннісних орієнтирів. Саме така модель освітньої взаємодії відповідає вимогам сталого розвитку освіти та принципам Європейської рамки кваліфікацій.

В умовах воєнного стану в Україні значення партнерства з громадою особливо зростає. Освітній процес має враховувати нові соціальні реалії, коли



громади потребують підтримки, а молодь прагне бути корисною суспільству. Саме залучення студентів до волонтерської допомоги, соціального супроводу внутрішньо переміщених осіб, організації культурно-мистецьких заходів для дітей і молоді сприяє не лише професійному, а й духовному зростанню особистості, що відповідає принципам гуманістичної педагогіки.

Таким чином, партнерство з громадою як складник підготовки соціально відповідального фахівця є інноваційною освітньою практикою, що сприяє гармонійному поєднанню професійної підготовки з громадянським вихованням. Створення ефективної системи взаємодії між ЗВО та громадою потребує оновлення змісту освітніх програм, розробки міжсекторальних стратегій, забезпечення академічної свободи студентів і викладачів, а також відкритості до інновацій та соціальних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голюк О. А. Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. Випуск 5. С. 275–279.
2. Голюк О.А. Теоретико-методологічні засади формування діалогічної культури в майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Вип. 13. Глухів : ГДПУ, 2009. С. 244-252.
3. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 14.
4. Демченко О., Голюк О. Педагоги й батьки як партнери створення культурноосвітнього простору для розвитку обдарованості дітей. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2020. С. 22-29.
5. Заредінова Е.Р. Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика. Монографія. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2020. 372 с.
6. Костючков С.К., Швець Т.М. Соціальне партнерство: навч.-метод. посібник для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальностей 231 Соціальна робота, 054 Соціологія. Херсон : Книжкове вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2024. 170 с.
7. Сохань, Н. Нестандартний підхід до організації партнерської взаємодії в освітньому процесі закладів освіти у посібнику для менеджера освіти. *Проблеми сучасного підручника*. № 30, 2023. С. 170–185. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-170-185>.
8. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД, 2014. 392.
9. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.
10. Kuchynska, I., Blashkova, O., Rodiuk, N., Holiuk, O., Polishchuk, S., Ivanytska, N., ... & Mnyshenko, K. (2022). Innovative educational activity in higher education in the conditions of modern reforming of Ukrainian educational system. *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 168-183. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6864>



РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Аль-Зейні С.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: **Зубченко О.С.,**
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри філософії та соціології
Маріупольський державний університет

ФОРМИ ТА ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

Соціальна адаптація є складним процесом, що полягає у пристосуванні особистості до умов соціального середовища. Вона проявляється у зміні поведінки, мислення та емоційної реакції на нові соціальні виклики. Людина навчається взаємодіяти з іншими, сприймати норми, цінності та правила суспільства, зберігаючи при цьому свою індивідуальність або, навпаки, підпорядковуючись вимогам середовища.

Цей процес може відбуватися по-різному. Іноді особистість активно шукає способи змінити ситуацію, в яку потрапила, намагається впливати на середовище – це активна форма адаптації. В інших випадках людина просто підлаштовується під обставини, приймає їх такими, якими вони є, і пристосовується – така форма вважається пасивною. Також існують відмінності між адаптацією, що базується на конформізмі, і тією, що дозволяє людині зберігати автономію у межах соціальних норм. Коли ж індивід свідомо або несвідомо порушує норми, йдеться про девіантну адаптацію [1].

На цей процес впливають численні чинники. Серед них – зовнішні обставини, як-от економічна ситуація, культурні традиції, політична стабільність, соціальні інститути. Водночас важливу роль відіграють і внутрішні особливості самої особистості: її здатність до самоаналізу, гнучкість мислення, рівень тривожності, мотивація, потреба у соціальному прийнятті. У пізнавальному плані адаптація пов'язана з тим, як людина сприймає і тлумачить нове середовище. Вона формує уявлення, схеми, які допомагають прогнозувати поведінку інших, реагувати на незнайомі ситуації. Велике значення має соціальне навчання – люди спостерігають за іншими, переймають досвід, будують на його основі власні стратегії поведінки.[2] Когнітивна гнучкість дозволяє ефективніше долати труднощі, шукати нові рішення та уникати фіксації на негараздах. В освітньому середовищі процес адаптації особливо



актуальний. Студенти чи учні, потрапляючи у нові колективи, стикаються з вимогами до самостійності, новими методами навчання, необхідністю взаємодії з педагогами. Успішна адаптація залежить від мотивації до навчання, підтримки з боку викладачів і однолітків, а також від застосування адаптивних методик: індивідуального підходу, створення сприятливого психологічного клімату, використання інтерактивних технологій [3]. Не менш важливі й соціально-психологічні аспекти. Людина, яка відчуває підтримку з боку оточення, значно легше долає стрес, який часто супроводжує процес адаптації. Соціальне схвалення, розуміння, позитивна самооцінка – усе це сприяє формуванню впевненості у власних силах. Якщо ж виникає емоційна напруга, на допомогу приходять копінг-стратегії – способи психічного захисту та подолання труднощів.

З соціологічного погляду, адаптація – це процес включення індивіда в соціальні структури. Вона залежить від того, наскільки відкрите суспільство, чи є в ньому підтримка нових членів спільноти, чи існують можливості для мобільності, інтеграції, доступу до ресурсів. У закритих або авторитарних системах адаптація може бути ускладненою через високий рівень соціального контролю та низьку толерантність до відмінностей [4].

У сучасному світі адаптація набуває нових форм у зв'язку з розвитком цифрових технологій, змін у сфері праці, глобалізацією. Від людини вимагається здатність швидко реагувати на зміни, опановувати нові навички, формувати стійкість до невизначеності. Саме тому дослідження соціальної адаптації залишається надзвичайно актуальним і потребує міждисциплінарного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех, І. Д. (2012). Особистість у просторі виховного впливу. Київ: Либідь.
2. Боришевський, М. Й. (2004). На шляху до життєтворчості особистості. Київ: Логос
3. Татенко, В. А., & Ананьєв, О. О. (2010). Соціальна психологія особистості. Київ: Центр навчальної літератури.
4. Чебикін, О. Я. (2013). Соціально-психологічні аспекти адаптації особистості. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Атаманчук А. В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ

Важливо зазначити, що поняття «інформаційна грамотність учнівської молоді» науково не достатньо вивчено. Проте сучасна педагогіка визначає інформаційну компетентність як інтегроване утворення особистості, що



відображає здатність визначати інформаційні потреби, отримувати інформацію, ефективно використовувати інформацію в усіх формах і способах вираження (як традиційних друкованих, так і електронних). Здатність використовувати комп'ютерні технології в інформаційному суспільстві та застосовувати їх у навчальній діяльності та повсякденному житті.

У межах Нової української школи компетентнісний підхід передбачає створення умов, у яких кожен учень може реалізувати себе як активний учасник освітнього процесу. Інформатика як шкільний предмет виступає ефективним середовищем для формування цих компетентностей завдяки своїй інтеграційній природі [3]. Саме поняття «інформаційна компетентність» є дуже широким і на сучасному етапі розвитку педагогіки визначено нечітко. У наукових дослідженнях поняття «інформаційна грамотність» трактується так:

- комплексна індивідуально-психологічна підготовка, що поєднує теоретичні знання, практичні навички роботи з інноваційними технологіями та специфічні особистісні якості;

- нова грамотність, тобто здатність людей самостійно й активно обробляти інформацію, включаючи здатність використовувати технологічні засоби для прийняття принципово нових рішень у несподіваних ситуаціях [5].

Так, Є.Генна та О.Шестаков вважає формування інформаційно-комунікаційної компетентності одним із найважливіших завдань системи безперервної освіти педагогічної освіти, визначаючи її як сукупність знань, умінь, навичок, сформованих у процесі навчання та самостійного вивчення інформатики та інформаційних технологій, а також уміння виконувати навчальну діяльність із застосуванням інформаційних технологій. Розрізняють компоненти інформаційно-комунікаційної компетентності: знати інформацію, вміти використовувати інформацію, вміти застосовувати інформацію в навчальній діяльності.

На думку А.Забярова інформаційна компетентність – це знання, уміння та навички, здатність застосовувати засоби інформаційних технологій. В.Недвей визначає інформаційну грамотність як уміння знаходити, оцінювати, використовувати та передавати інформацію в усіх її формах і проявах [1].

Проведене нами дослідження показало, що значна кількість науковців [6-9] вважає, що інформаційна компетентність передбачає володіння навичками, необхідними для роботи з різними джерелами інформації (книги, підручники, довідники, атласи, словники, енциклопедії, каталоги, словники, CD-ROM, Інтернет); самостійно здобувати, отримувати, систематизувати, аналізувати та відбирати інформацію, необхідну для вирішення навчальних завдань, систематизувати, перетворювати, зберігати та передавати її. На їх думку інформаційно компетентна особистість повинна володіти навичками користування інформаційними технологіями: комп'ютерами, телевізорами, диктофонами, телефонами, стільниковими телефонами, пейджерками, факсами, принтерами, модемами, копіювальними апаратами; бути здатною використовувати інформаційно-комунікаційні технології (аудіо- та відеозапис, електронна пошта тощо) для вирішення навчальних завдань.



О.Савченко акцентувала увагу на навчально-інформаційних уміннях і навичках молодших школярів: швидкому оновленні та відтворенні необхідної інформації. Вона вважала, що учень початкових класів повинен уміти:

- самостійно знаходити потрібну інформацію з різних джерел;
- використовувати інформаційно-комунікаційні технології, каталоги та різноманітні довідкові матеріали;
- працювати з графіками, діаграмами, таблицями та малюнками тощо [3].

Тому, на наш погляд, поняття «інформаційно-комунікаційна компетентність молодшого школяра» – це інтегрована якість особистості, яка вміє самостійно знаходити, обробляти, передавати та поширювати інформацію шляхом раціонального використання комп'ютера та комп'ютерних засобів, а також проявляти творчість для досягнення результатів в освітньому процесі, використовуючи різноманітні джерела інформації.

З метою виконання вимог нових Національних стандартів початкової освіти, програми курсу «Інформатики» та ефективного розвитку інформаційних компетентностей учнівської молоді ми успішно впроваджуємо інноваційні технології навчання, які суттєво виходять за рамки класичної освіти, створюємо оптимальне середовище для навчання, розвитку та виховання учнів, формуємо практичні навички роботи з комп'ютером, розробляємо педагогічне та методичне забезпечення уроків з використанням навчально-методичних матеріалів, допоміжних папок, конспектів та планів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іваненко Л. Цифрові технології та освітні компетентності: нові підходи у початковій освіті. Дніпро: Інновація. 2023. 167 с.
2. ІКТ компетенції стандартів для вчителів [Електронний ресурс]. ЮНЕСКО. Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, 2008. Режим доступу : <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst> .
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. К.: Видавничий дім «Освіта», 2011;
4. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Запоріжжя, 2009.
5. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційна компетентність: сутність і структура. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2012. №3.
6. Хом'юк І. В., Петрук В. А., Голіук О. А., Хом'юк В. В. Інноваційні технології в освітньому процесі: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2020. 88 с.
7. Holiuk, O., Kruty K., Desnova, I., Blashkova, O., & Korylchuk, N. (2022). 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*. 11(4). P.p. 108. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p108>
8. Kuchynska I, Blashkova O, Rodiuk N, et al. (2022) Innovative educational activity in higher education in the conditions of modern reforming of Ukrainian educational system. *Society. Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference* №1. P.p. 168–183.
9. Kruty K., Desnova I., Holiuk O., & Shykyrynska O. (2022). Formation of digital competence in students of pedagogical institutions of higher education in Ukraine in the post-COVID space. *University and institutional scientific research. Ifl Institut für Intellektuelle Integration*. №5. P.p.245-262.



Бершадська К.Ю.,
здобувачка вищої освіти
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*
Науковий керівник: Мозуль І.В., канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка*

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩОГО НАВЧАННЯ

У сучасній освіті дедалі більше уваги приділяється розвитку особистісних якостей педагога, серед яких важливе місце посідає емоційний інтелект. Майбутній вчитель має не лише володіти професійними знаннями, а й бути емоційно зрілим, здатним до ефективної взаємодії з учнями, колегами та батьками. Емоційний інтелект включає вміння розуміти й контролювати власні емоції, відчувати емоції інших, налагоджувати доброзичливі взаємини та приймати відповідальні рішення. Педагог із розвиненим емоційним інтелектом здатен заспокоїти клас під час конфлікту між учнями, не підвищуючи голосу, а розмовляючи з кожним учасником спокійно та з розумінням, або, навчаючи складної теми, вміє відчути втому або втрату інтересу учнів і своєчасно змінити хід уроку. Така емоційна чутливість та адаптивність є запорукою ефективного освітнього процесу.

Одним із дієвих підходів до формування емоційного інтелекту є соціально значуще навчання. Воно передбачає залучення здобувачів вищої освіти до реальних соціальних ситуацій, зокрема до участі у волонтерських ініціативах, соціальних проєктах, дискусіях на морально-етичні теми. Це сприяє розвитку емпатії, толерантності, критичного мислення, вміння працювати в команді. Наприклад, участь студентів педагогічного університету в організації заходів для дітей із соціально вразливих категорій чи в навчальних активностях з молодшими здобувачами освіти дозволяє глибше зрозуміти потреби дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами, навчитися реагувати на її емоційні стани, формувати навички підтримки й взаємодії.

У процесі підготовки педагогів важливо використовувати інтерактивні методи: тренінги, рольові ігри, практичні завдання з моделювання життєвих ситуацій, у яких необхідне розпізнавання емоцій, виявлення співчуття, вміння врегулювати конфлікти. Наприклад, під час моделювання ситуації, коли дитина плаче після невдалої відповіді, майбутні педагоги мають проаналізувати причину емоційної реакції та запропонувати підтримку замість формального зауваження.

Ефективним інструментом формування емоційного інтелекту є використання спеціальних ігор та вправ. Наприклад, гра «Відгадай емоцію», у якій учасники зображують емоцію без слів, допомагає краще розуміти невербальні сигнали. Гра «Емоційний калейдоскоп» дозволяє навчитися аналізувати життєві ситуації, визначати емоції, які вони викликають, та шукати конструктивні способи



реагування або розв'язання. У рольових іграх здобувачі вищої освіти опрацьовують конфліктні педагогічні ситуації, що сприяє розвитку навичок емоційної регуляції. Також корисною є вправа «Емоційний компас», у якій кожен учасник ділиться власним досвідом переживання певної емоції та аналізує, як йому вдалося з нею впоратися. Інша вправа – «Що б ти зробив, якби...» – дозволяє учасникам обирати емоційно грамотну реакцію на складні ситуації в класі.

Важливим компонентом формування емоційного інтелекту майбутніх педагогів у контексті соціально значущого навчання є рефлексивна діяльність: обговорення емоційних викликів під час занять, ведення «щоденника емоцій», створення емоційної мапи дня. Це допомагає майбутнім педагогам осмислювати власний досвід і знаходити ефективні шляхи подолання внутрішньої напруги. Так, у щоденнику студент може описувати конфліктні ситуації із учнями, аналізувати свої дії та робити висновки, як можна було діяти інакше або вчинити краще.

Додаткову підтримку для розвитку емоційного інтелекту надають наочні матеріали. Серед них – «Коло емоцій», яке візуально відображає спектр людських почуттів і допомагає точніше ідентифікувати свій емоційний стан. «Емоційні картки» з зображеннями обличч дозволяють учасникам тренуватись у розпізнаванні емоцій інших, а «Постер емоційної шкали» допомагає оцінити інтенсивність переживань і обрати відповідні стратегії саморегуляції.

Інституційна підтримка розвитку емоційного інтелекту майбутніх педагогів в Україні здійснюється на державному рівні. Міністерство освіти і науки України активно впроваджує соціально-емоційне навчання в типові освітні програми. Зокрема, в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти акцентується увага на формуванні емоційної компетентності вихователів як необхідної умови створення комфортного освітнього середовища. У вищій освіті також приділяється увага розвитку soft skills – гнучких навичок, до яких належить емоційний інтелект. Здобувачі педагогічних спеціальностей вивчають дисципліни, що розвивають емоційно-комунікативні навички, проходять тренінги з командної взаємодії, конфліктології, саморегуляції. Значна увага приділяється формуванню самосвідомості, самоконтролю, соціальної обізнаності, здатності будувати ефективні взаємини та приймати відповідальні рішення.

Отже, розвиток емоційного інтелекту в умовах соціально значущого навчання є невіддільною складовою професійної підготовки майбутнього педагога. Це сприяє становленню емоційно зрілої, чуйної, відповідальної особистості, здатної не лише якісно викладати матеріал, а й підтримувати учнів, будувати безпечне освітнє середовище, бути прикладом для наслідування. Такий учитель не лише навчає, а й виховує – через особисту людяність, емпатію та повагу до кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кальчук Л. А. Технологія соціально-емоційного навчання в підготовці вихователя групи продовженого дня. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки / Житомирський державний університет імені Івана Франка*. 2023. Вип. 1 (95). С. 55–59.



2. Про затвердження типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти: наказ МОН № 406 від 20.04.2018. URL: <https://mon.gov.ua>

3. Степанова Н. І. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності сучасного вихователя. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. № 1 (23). С. 62–67.

Вирвич В.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Макаренко С.І, к.пед.наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЩОДО РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ

Захоплення сучасних дітей гаджетами, з одного боку, забезпечує їм розваги та частково задовольняє пізнавальні інтереси, а з іншого – обмежує спілкування з дорослими й однолітками, гальмує розвиток діалогічного мовлення. Це зумовлено низкою причин, серед яких – відсутність мотивації до спілкування та зниження інтересу до взаємодії з іншими людьми. Значний потенціал для повноцінного розвитку діалогічного мовлення дітей має освітнє середовище закладів дошкільної освіти, у якому діалогові форми взаємодії інтегруються з цифровими технологіями.

Проблема розвитку діалогічного мовлення не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, Т. Піроженко та ін.); психолінгвістичному (Г. Васьківська, Л. Калмикова, С. Паламар, Л. Порядченко та ін.); педагогічному (В. Захарченко, К. Крутій, Є. Тихеева, О. Ушакова та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш та ін.).

Дослідження науковців свідчать, що діалог є досить складною формою соціальної взаємодії, адже брати участь у діалозі іноді буває важче, ніж будувати монологічне висловлювання. Обмірковування своїх реплік, питань відбувається одночасно зі сприйняттям чужого мовлення. Участь у діалозі вимагає складних умінь: слухати і розуміти думку, що висловлюється співрозмовником; формулювати у відповідь власне судження, правильно висловлювати його засобами мови; змінювати тему мовленнєвої взаємодії відповідно до зміни думок співрозмовника; підтримувати певний емоційний тон; стежити за правильністю мовної форми; слухати свою промову, щоб контролювати її нормативність і, якщо потрібно, вносити відповідні зміни.

Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку вивчали науковці О. Аматыєва, О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Захарченко, О. Кононко, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан, І. Луценко, Е. Палихата, Т. Поліщук, Н. Савінова, Є. Сухенко,



М. Федорова та інші. Зокрема, А. Богуш визначає діалогічне мовлення дітей дошкільного віку як процес взаємодії дитини з іншими учасниками спілкування, що включає уміння слухати, розуміти, реагувати, ставити запитання, відповідати, висловлювати власні думки, погоджуватись або заперечувати [2]. Поняття «діалогічне мовлення» охоплює не лише мовленнєвий акт у формі обміну репліками, а й систему знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії з оточенням. Відповідно, розвиток діалогічного мовлення тісно пов'язаний із загальним мовленнєвим, когнітивним і соціальним розвитком дитини. Н. Голота, А. Карнаухова зазначають, що недостатній рівень або повна відсутність діалогічного спілкування негативно впливає на формування особистості дитини, викликаючи труднощі в комунікації з оточенням, і ускладнює процес адаптації до змін у навколишньому середовищі [4].

Науковці визначають таку структуру діалогічного мовлення: ініціацію діалогу (уміння починати розмову), підтримання діалогу (логічне продовження, уточнення, переказування тощо), реакцію на висловлювання співрозмовника (запитання, відповіді, уточнення, емоційна оцінка) та завершення спілкування [2; 4]. Формування цих компонентів є поступовим і залежить від вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Державний стандарт (Базовий компонент) дошкільної освіти визначає важливість сформованості в дитини старшого дошкільного віку комунікативної компетентності щодо взаємодії з однолітками і дорослими, здатності будувати діалог у різних формах конструктивної взаємодії, підтримувати партнерські стосунки, здатності заявляти про свої наміри й бажання, узгоджувати власні інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію [1].

Діалогічна взаємодія у дітей дошкільного віку розвивається переважно у двох напрямках: у контактах з дорослими та у спілкуванні з ровесниками: Н. Голота акцентує увагу на важливості діалогічної взаємодії з дорослими для розвитку навичок діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку [4], А. Богуш і Н. Луцан дослідили спілкування дошкільників у групах ровесників та взаємодію з дорослими через діалогічні вправи [3]. Науковцями досліджено: щоб оволодіти мовленням, дитина спершу імітує дорослого – запозичує його словник, спосіб висловлювання, образність мовлення, інтонації тощо. Поступово, завдяки активній мовленнєвій практиці, дитина починає самостійно розробляти способи формування власних висловлювань, особливо у спілкуванні з ровесниками.

Діти старшого дошкільного віку вже володіють достатнім рівнем мовленнєвої компетентності для участі в діалогах. У цьому віці спостерігається активний розвиток словника, збагачення синтаксичної структури мовлення, підвищення рівня розуміння мовленнєвих ситуацій та вміння будувати зв'язні висловлювання. Разом із тим формується здатність до врахування точки зору співрозмовника, що є важливим для повноцінного діалогу. Зростає інтерес до колективних форм діяльності, рольових ігор, у процесі яких діти активно взаємодіють одне з одним, тренуючи навички діалогічного мовлення у природному середовищі [2].



Саме у старшому дошкільному віці мовлення стає не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення, діти починають краще усвідомлювати мовні норми, правила побудови висловлювань, розуміють соціальні ролі у спілкуванні, починають виявляти емпатію. Водночас, розвиток мовлення тісно пов'язаний із практикою – чим більше дитина має можливостей для мовленнєвої активності, тим краще формуються її комунікативні навички.

Серед труднощів, із якими стикаються старші дошкільники, можна виділити такі: дітям ще важко підібрати факти для своїх висловлювань, правильно сформулювати питання, доповнити відповідь співрозмовника; речення в репліках часто пов'язані формально за допомогою слів «ще», «потім»; може спостерігатись порушення логіки в поданні інформації.

Відповідно, О. Полєвікова підкреслює важливість розвитку у дітей таких комунікативно-мовленнєвих умінь, які формуються лише за участі дорослих: ведення діалогу, здатності слухати й розуміти звернене мовлення, брати участь у розмові та підтримувати її; відповідати на запитання, ставити їх самостійно, пояснювати власні думки, застосовувати різноманітні мовні засоби й поводитися з урахуванням ситуації спілкування [5].

У сучасній освітній системі створюються сприятливі умови для розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. Зокрема, безпосередня взаємодія дітей між собою та з педагогом у закладі дошкільної освіти відбувається у природному режимі. Живе мовленнєве середовище, постійна участь у колективних іграх, заняттях, ранкових колах, театралізаціях стимулює дітей до активного мовлення. Окрім того, у роботі з дітьми використовуються різноманітні методи і прийоми, зокрема бесіди, дидактичні ігри, ігри-драматизації, казкопедагогіка, моделювання мовленнєвих ситуацій тощо. Не менш важливим є те, що педагог виступає не лише джерелом мовленнєвого зразка, а й фасилітатором, який створює умови для мовленнєвої ініціативи дітей, заохочує до висловлення власної думки, підтримує інтерес до спілкування.

У зв'язку із глобальними викликами останніх років, зокрема пандемією COVID-19 та повномасштабною війною, освітній простір дошкільних закладів зазнав суттєвих трансформацій, серед яких провідними формами здобуття дошкільної освіти стали змішана та дистанційна форми. А це, у свою чергу, привернуло увагу науковців до вивчення того, як змінюються процеси розвитку мовлення дітей, особливо діалогічного, в умовах онлайн-взаємодії.

Зокрема, сучасні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців зосереджені на адаптації традиційних методів розвитку діалогічного мовлення до цифрового середовища, пошуку ефективних платформ, інструментів і методик, які б забезпечували збереження комунікативної активності дошкільників. Дослідження та досвід практиків свідчать, що навіть в умовах дистанційної форми здобуття дошкільної освіти можливо розвивати діалогічне мовлення дітей, якщо освітній процес організовано на засадах інтерактивності, емоційності та в ігровій формі онлайн-взаємодії [6].



У зарубіжних дослідженнях, зокрема американських, канадських, фінських учених, значна увага приділяється ролі цифрової комунікації в розвитку соціальних навичок дітей дошкільного віку. Наприклад, доведено, що завдяки інтерактивним відеозустрічам, де педагог використовує візуальні підказки, анімації та активні запитання, зберігається високий рівень діалогічної активності [7]. Фінські дослідники звертають увагу на важливість емоційного контакту, що досягається за допомогою міміки, інтонації й темпу мовлення.

Практичні кейси досліджень E. Aitchison, K. Makhmudova, M. Neumann, H. Rastogi, S. Sezgin та ін. підтверджують, що за умови грамотно організованої дистанційної взаємодії діти можуть демонструвати високий рівень діалогічної активності [6; 7].

Щодо методів, прийомів та технологій, що використовуються для стимулювання діалогічної активності дітей в онлайн-форматі, найефективнішими визначено інтерактивні – як педагогічні інструменти, спрямовані на активізацію участі дітей в освітньому процесі через взаємодію та співпрацю (Н. Гавриш). Наприклад, практикувати навички діалогу, вчитися висловлювати свої думки та слухати інших дітям дозволить обговорення казок, групові дискусії з різних тем.

Розвиткові діалогічного мовлення дітей в умовах дистанційної форми дошкільної освіти сприяють також інтерактивні ігри, казкові онлайн-квести, театралізовані відеозаняття, онлайн-драматизації, віртуальні екскурсії з елементами обговорення. Педагоги використовують метод «живої казки», під час якої дитина не лише слухає, а й активно взаємодіє з персонажами – ставить їм запитання, пропонує варіанти розвитку сюжету, озвучує свої почуття й думки. У процесі такої діяльності діти вчаться не лише висловлювати свої думки, а й слухати інших, доповнювати чи коментувати репліки співрозмовників.

Рольові ігри з виконанням віртуальних ролей для інсценування казкових та інших ситуацій створюють природні умови для тренування діалогів, допомагаючи дітям відпрацьовувати різні сценарії спілкування. Колективні дидактичні ігри, як-от «Запитання-відповідь» (наприклад, зі створення спільних історій або описів об'єктів на зображеннях тощо) допомагають дітям навчитися швидко реагувати на репліки співрозмовника [3]. Значна ефективність розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку досягається й інтеграцією ретельно підібраних з урахуванням віку та навчальної спрямованості традиційних і комп'ютерних ігор [6].

Метод мозкового штурму стимулює дітей генерувати ідеї та брати активну участь у колективному обговоренні, вільно висловлюючи свої думки в діалозі. Організація спільних групових проєктів, де діти разом працюють над завданнями, спілкуючись і співпрацюючи між собою із використанням цифрових платформ також сприяє обговоренню послідовності дій, розподілу завдань тощо. Розвиває діалогічне мовлення дошкільників і використання інтерактивних вікторин та методу інтерв'ю для перевірки знань та стимулювання обговорення результатів.

Отже, аналіз досліджень науковців і практиків свідчить про те, що розвиток діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах дистанційної форми здобуття дошкільної освіти є не лише можливим, а й ефективним за умов



використання спеціально адаптованих методик, наявності мотивації в учасників освітнього процесу та створення емоційно підтримуючого віртуального середовища. Вагому роль при цьому відіграє педагог, який виконує функцію організатора й мотиватора у дистанційному освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Авторська група : Байєр О.М., Безсонова О.К., Брежнєва О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л. П., Косенчук О.Г., Корнєєва 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. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М. Богуш. К.: Вища шк., 2007. 542 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk727623.pdf>.
3. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 256 с.
4. Голота Н., Карнаухова А. Діалогічна взаємодія в освітньому процесі закладу дошкільної освіти як умова ефективного розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 1, No. 3, 2022, pp. 70-79. doi: 10.46299/j.isjel.20220103.7. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41601/1/Holota%20N_Karnaukhova%20A.j.isjel_.20220103.7.pdf.
5. Полєвікова О.Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/3112/2820>.
6. Makhmudova K. Entwicklung der Dialogischen Sprache von Vorschulkindern Mittels Computerspielen. *Berlin Studies Transnational Journal of Science and Humanities*, 2022. Vol.2 Issue 1.5. P. 1057-1062. URL: <https://berlinstudies.de/index.php/berlinstudies/article/view/595/556>.
7. Yadav S., Vyas Ch. *Impact of Digital Technologies on Preschoolers: A Review*. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*. [Електронний ресурс]. March, 2021. Vol. 8, Issue 2. P. 223-227. URL: https://www.researchgate.net/publication/367934642_Impact_of_Digital_Technology_on_Preschoolers_A_Review.

Гамуза В. В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Іванець Т. М., к. пол. наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ ПРОГРАМ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ВЕТЕРАНІВ ТА ЇХ РОДИН В УКРАЇНІ

Формування сучасної української держави в умовах військового стану, збільшилась кількість учасників у бойових діях та їхніх сімей. Забезпечення соціального захисту для громадян цих категорій стало однією з основних облатей громадського порядку [1].



Основними напрямками щодо національної допомоги для ветеранів є Державні програми соціального захисту для ветеранів та їх сімей. В їх межах можна виокремити наступні спрямування: медична допомога (реабілітація, лікування, психологічна підтримка); житлові програми (компенсація оренди, надання прихистку); фінансова підтримка (надання соціальних виплат, оплата послуг); пільги (навчання, оподаткування, комунальні послуги).

Незважаючи на існування відповідних правових рамок, впровадження державних програм для соціальної підтримки для ветеранів та їх сімей, супроводжуються значними проблемами. Одне з головних питань – відсутність коштів передбачених державою. Це часто призводить до затримки виплати субсидій, державних виплат та пенсій [2].

Проблеми з житлом залишаються болючими. Ветеранські житлові черги лишаються довгими, а бюджетні кошти часто використовуються не ефективно. Частотою проблемою є недостатнє інформування ветеранів про наявні можливості підтримки. Через складну комунікацію управлінців з боку держави, багато ветеранів не знає про свої права або не знає як ним користуватися державними програмами [3].

Окреслюючи перспективи розвитку системи підтримки ветеранів, хотілося зробити акцент на наступні напрямки.

Підвищення ефективності соціального захисту для ветеранів вимагає всебічного підходу до вдосконалення існуючих систем. Однією з найважливіших областей є оцифрування єдиної онлайн платформи, яка дала б змогу зручно перевіряти статус звернень, забезпечила легкий доступ до інформації та облегшити подачу різноманітних заяв [3].

Також важливо залучити місцеві органи самоврядування для реалізації соціальних програм, що дозволить надавати соціальні послуги на місцях.

Не менш доцільним є впровадження програм професійної підготовки ветеранів, працевлаштування та розвитку підприємництва серед ветеранів. Реалізація таких заходів та програм допоможе повернутися ветеранам у мирне життя [4].

Таким чином, соціальна підтримка ветеранів та їх сімей, є не лише моральним зобов'язанням держави, а й важливою частиною державної безпеки. Розвинена система підтримки ветеранів сприятиме реінтеграції військових у мирне життя, посилюючи довіру до суспільства та держави. Успішність реформ у цій галузі залежить від політичної форми, та ефективності управління ресурсами та взаємодії між перетинаючими підрозділами [5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту» від 22.10.1993 № 3551-XI URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3551-12#Text> (дата звернення 18.04.2025)

2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про деякі питання реалізації державної політики у сфері соціального захисту ветеранів війни» № 710 від 30.06.2021. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/362199___778156 (дата звернення 18.04.2025)



3. Міністерство у справах ветеранів України. Офіційний сайт. URL: <https://mva.gov.ua> (дата звернення 18.04.2025)

4. Бурлака О. А. Соціальна політика щодо ветеранів війни в Україні: стан та перспективи розвитку. *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2022. № 3(151). С. 45–51.

5. Герасименко О. В. Підтримка ветеранів війни в Україні: між нормативністю і практикою реалізації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Юридичні науки*. 2021. Вип. 2. С. 112–117.

Грецький М.П.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О. А., к. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ГЕЙМІФІКАЦІЯ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Гейміфікація є однією з провідних освітніх стратегій XXI століття, яка все активніше інтегрується в навчальні плани початкової школи. Згідно з положеннями Нової української школи, основне завдання вчителя – не лише надати знання, а й створити умови для їхнього усвідомленого і зацікавленого засвоєння. Вік молодших школярів – це період, коли гра є провідною діяльністю. Тому використання гейміфікації на уроках, зокрема інтегрованого курсу «Я досліджую світ», дає змогу гармонійно поєднати навчання та гру [1, с. 28].

Гейміфікація – це не проста гра, а осмислене включення гейміфікованих механік у неігровий навчальний контекст: використання системи балів, рейтингу, віртуальних значків, викликів, сюжетів, рівнів, табло прогресу тощо. Вони сприяють залученню учнів до навчальної взаємодії, активізації мотивації, підвищенню відповідальності за результат, а також розвитку емоційного інтелекту. Крім того, діти, які мають труднощі в традиційних формах навчання, нерідко проявляють успіх у гейміфікованих завданнях [2, с. 35].

Особливе місце гейміфікація займає у викладанні предмета «Я досліджую світ», що поєднує знання з біології, географії, соціальних наук, екології, здоров'я та безпеки. Така інтегрованість дозволяє реалізовувати міжпредметні завдання у формі захопливих квестів, подорожей, досліджень. Учні можуть виступати в ролі мандрівників, екологів, журналістів, винахідників, які розв'язують пізнавальні завдання на уроці або вдома [3, с. 14].

Серед найпоширеніших інструментів гейміфікації, що використовуються у початковій школі, варто відзначити Wordwall, Kahoot!, Padlet, Quizlet, Socrative. Вони дозволяють створювати інтерактивні завдання, візуалізувати прогрес, організовувати командну або індивідуальну роботу з урахуванням рівнів складності. Ігрові елементи можна доповнювати елементами рефлексії – учні аналізують власні результати, отримують зворотний зв'язок, підсумовують здобутки [4; 5].



Гейміфікація підвищує залученість учнів до освітнього процесу, формує позитивне ставлення до навчання та сприяє формуванню соціально-комунікативних навичок. Важливо, що вчитель має змогу організувати співпрацю в парах, групах, командах з чітким розподілом ролей, що особливо цінно в умовах формування навичок роботи в колективі [6, с. 19]. Водночас учні вчаться приймати рішення, аргументувати свої думки, формулювати запитання та відповідати на них у контексті навчального процесу.

За результатами досліджень, гейміфікація також підвищує академічну успішність. У статті Ryan і Watted (2024) на прикладі використання платформи Kahoot! показано, що учні початкової школи, які працювали з гейміфікованими тестами, демонстрували кращі результати та виявляли вищий рівень зацікавленості [7].

Ключовим при цьому є педагогічна майстерність учителя: ігрові завдання мають бути логічно пов'язані зі змістом уроку, адаптовані до рівня складності, а механіка гри – зрозумілою та справедливою. Важливо уникати надмірної змагальності, яка може демотивувати деяких учнів, особливо з тривожною поведінкою або низькою самооцінкою [8, с. 109].

Гейміфікація створює також нові умови для формування цифрової грамотності: учні працюють із візуальним контентом, електронними завданнями, мультимедійними мапами. Усе це – в інтегрованому навчальному середовищі, де знання поєднуються з життєвими ситуаціями та критичним мисленням [9, с. 52].

Отже, гейміфікація – це не тимчасовий тренд, а інструмент системних змін. На уроках «Я досліджую світ» вона створює умови для формування наскрізних компетентностей, забезпечує багатовимірне пізнання світу, розвиває інтерес, емпатію, навички рефлексії та співпраці. Використання ігрових механік сприяє формуванню покоління учнів, які здатні мислити критично, діяти творчо та навчатися із задоволенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Крутії К.Л. Гейміфікація як інноваційна технологія в освіті. Освітній простір України. 2021. № 44. С. 27–33.
2. Ігрові технології в навчанні молодших школярів: навч.-метод. посібник / за ред. Н.М. Слюсарєвої. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2020. 156 с.
3. Бібік Н.М., Бондарчук Г.Л. Я досліджую світ: Методичні рекомендації для вчителів. К. : Освіта, 2021. 128 с.
4. Жерновникова О.І. Цифрова компетентність педагога: практичні аспекти. Київ : НАПН України, 2020. 120 с.
5. Чепой О.О. Гейміфікація як засіб підвищення ефективності уроків англійської мови. Магістерська робота. Маріупольський державний університет, 2024. 83 с.
6. Qu X.M. The Effect of Gamified Hybrid Teaching Model in Primary School. International Journal of Education. 2021. Vol. 7(3). P. 17–23.
7. Rayan B., Watted A. The Effect of Kahoot! on Students' Motivation and Engagement. Journal of Educational Technology. 2024. Vol. 12(1). P. 56–63.
8. Гнатюк О.В. Педагогіка гри: теорія і практика. К. : Педагогічна думка, 2017. 240 с.
9. Жиділова Л.О. Використання елементів гейміфікації в освітньому середовищі початкової школи. Освітні виміри. 2020. № 2. С. 48–53.



Гриценко Д.С.,

здобувач ступеня вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ПРОБЛЕМАТИКА ДЕФІЦИТУ ЧАСУ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В МЕЖАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглядається одна з ключових проблем сучасної психологічної практики в системі освіти – дефіцит часу для здійснення повноцінної психологічної роботи з дітьми. Проаналізовано причини цього явища, його наслідки для якості психологічного супроводу та окреслено можливі шляхи вирішення проблеми. Увагу зосереджено на необхідності системних змін у нормативному регулюванні діяльності психологічної служби, а також на важливості переосмислення ролі психолога у структурі освітнього процесу.

Роль психолога у сучасному закладі освіти суттєво зросла. Від фахівця очікують не лише проведення консультацій, а й профілактики насильства, кризової інтервенції, участі в інклюзивному навчанні, психолого-педагогічного супроводу тощо. Однак ефективність цієї роботи значно знижується через обмеження часових ресурсів, які не відповідають ні обсягу завдань, ні потребам дітей.

Однією з головних причин є перевантаженість психологів. Відповідно до чинного нормативу, один практичний психолог може обслуговувати навчальний заклад, де кількість учнів сягає 500 і більше осіб. У міжнародній практиці рекомендоване співвідношення становить 1 психолог на 250–300 дітей. Така диспропорція зумовлює неможливість проведення повноцінної індивідуальної та групової роботи.

Ще одна проблема – пріоритетність навчального процесу. Психологічна робота часто передбачає вилучення дітей з уроків для участі в консультаціях чи тренінгах, що викликає спротив з боку педагогів та адміністрації. Як наслідок, психолог змушений працювати у позаурочний час, коли дитина вже емоційно виснажена або взагалі відсутня в закладі освіти.

У багатьох закладах освіти психолог не має чіткого регламенту роботи. Відсутні окремі години для планування, супервізії, роботи з документацією, взаємодії з батьками. Вся діяльність має відбуватись у рамках 18-20 годин на тиждень, що включає як роботу з дітьми, так і ведення звітності.

Крім того, психологи часто залучаються до виконання нехарактерних функцій – організації заходів, складання звітів, не пов'язаних із психологічною роботою. Це ще більше зменшує реальний час на взаємодію з учнями.

До основних наслідків дефіциту часу можна віднести: фрагментарність допомоги; зростання ризиків професійного вигорання; зниження довіри до



психолога; невиконання профілактичних програм, що є критично важливими у попередженні булінгу, тривожності та інших деструктивних проявів.

Серед шляхів вирішення проблеми можна виділити: перегляд нормативів навантаження; впровадження структурованого графіку роботи психолога у межах шкільного розкладу; підвищення поінформованості адміністрації щодо ролі психолога; розширення психологічної служби за рахунок асистентів або волонтерів.

Узагальнюючи, слід зазначити: дефіцит часу – це системна проблема, яка потребує змін у нормативній базі та освітньому менеджменті. Забезпечення належного часу на професійну діяльність є запорукою ефективного психологічного супроводу учнів в умовах сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 р. № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>
2. Національний стандарт України ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».
3. Українська асоціація психологів. Етичний кодекс психолога. URL: <https://upa.org.ua/etichnij-kodeks>
4. Інститут модернізації змісту освіти. Нормативно-правова база психологічної служби. URL: <https://imzo.gov.ua/>

Грошовенко О.П.,

к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ЕКОЛОГІЧНИЙ КВЕСТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДІЯЛЬНІСНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується пошуком ефективних педагогічних технологій, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів та формування ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в умовах сталого розвитку суспільства. Особливої актуальності набуває екологічна освіта молодших школярів, оскільки саме в цьому віці закладаються основи екологічної культури, формується відповідальне ставлення до довкілля та усвідомлення власної ролі у збереженні природних ресурсів.

Діяльнісний підхід є одним із провідних принципів сучасної початкової освіти, що передбачає активну участь учнів у процесі пізнання, самостійне здобуття знань та формування практичних умінь через виконання різноманітних навчальних завдань [3]. В контексті екологічної освіти, діяльнісний підхід сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань про довкілля, але й формуванню



практичних навичок природоохоронної діяльності, розвитку екологічного мислення та ціннісних орієнтацій.

Існує безліч цікавих та ефективних інструментів діяльнісного навчання [2]. Одним із перспективних інструментів діяльнісного навчання молодших школярів в екологічній освіті є *екологічний квест*. Квест-технологія, заснована на ігровій формі навчання, передбачає послідовне виконання учнями завдань, об'єднаних спільним сюжетом та метою, що стимулює їхню пізнавальну активність, ініціативність та самостійність у пошуку рішень. Екологічний квест, спрямований на розв'язання екологічних проблем або дослідження об'єктів довкілля, має значний педагогічний потенціал для формування екологічної компетентності молодших школярів.

Діяльнісний підхід в освіті ґрунтується на положеннях психологічної теорії діяльності, яка розглядає навчання як активний процес взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, спрямований на розв'язання навчальних завдань. Основними принципами діяльнісного навчання є: принцип діяльності, принцип неперервності, принцип цілісності, принцип мінімакса, принцип психологічної комфортності, принцип варіативності, принцип творчості, тощо. Екологічний квест органічно поєднується з принципами діяльнісного навчання, оскільки:

- активізує діяльність учнів (передбачає активну участь школярів у розв'язанні проблемних ситуацій, пошуку інформації, виконанні практичних завдань);
- забезпечує мотивацію (ігрова форма квесту, елементи змагання та досягнення мети стимулюють пізнавальний інтерес та внутрішню мотивацію учнів до навчання);
- сприяє самостійності (учні самостійно планують свою діяльність, приймають рішення та несуть відповідальність за їх виконання);
- розвиває співпрацю (виконання квест-завдань часто передбачає роботу в команді, що сприяє розвитку комунікативних навичок та вміння співпрацювати);
- забезпечує практичну спрямованість (екологічні квести часто включають практичні завдання, пов'язані з дослідженням довкілля, розв'язанням екологічних проблем або природоохоронною діяльністю).

Екологічний квест, як правило, включає наступні структурні компоненти:

1. Сценарій (сюжет): визначає загальну тему квесту, мету, завдання та послідовність етапів. Сюжет може бути пов'язаний з казковими персонажами, екологічними проблемами конкретної місцевості або дослідницькою діяльністю.

2. Завдання (станції): кожен етап квесту містить конкретне завдання, яке учні повинні виконати для отримання ключа (підказки) до наступного етапу. Завдання можуть бути різноманітними за формою та змістом: розгадування загадок, ребусів, кросвордів екологічної тематики, проведення простих дослідів, виконання практичних завдань (сортування сміття, визначення рослин, птахів), розв'язання екологічних проблемних ситуацій.



3. Підказки (ключі): інформація, яка допомагає учням перейти до наступного етапу квесту. Підказки можуть бути зашифровані у вигляді символів, кодів, фрагментів карти, фотографій тощо.

4. Ігровий простір: місце проведення квесту (класна кімната, шкільне подвір'я, парк, ліс тощо), яке організовується відповідно до сценарію та завдань.

5. Ролі учасників: учні можуть працювати індивідуально або в командах, виконуючи певні ролі (наприклад, дослідники, екологи, рятувальники природи).

6. Оцінювання: результати виконання завдань на кожному етапі можуть оцінюватися за певними критеріями (правильність, швидкість, креативність).

7. Рефлексія: після завершення квесту проводиться обговорення, під час якого учні діляться своїми враженнями, обговорюють труднощі та успіхи, узагальнюють отримані знання та досвід.

Використання екологічного квесту в початковій школі має ряд педагогічних переваг:

- підвищення мотивації до навчання: ігрова форма квесту робить процес навчання цікавим та захоплюючим, стимулює пізнавальну активність учнів;

- активізація пізнавальної діяльності: розв'язання проблемних завдань, пошук інформації та прийняття самостійних рішень сприяють розвитку пізнавальних процесів (мислення, уваги, пам'яті);

- формування практичних навичок: виконання практичних завдань екологічного спрямування (досліди, спостереження, природоохоронна діяльність) сприяє формуванню екологічної компетентності;

- розвиток соціальних навичок: робота в команді під час квесту сприяє розвитку комунікативних навичок, вміння співпрацювати, домовлятися та розподіляти ролі;

- інтеграція знань з різних предметів: екологічний квест може інтегрувати знання з природознавства, математики, української мови, образотворчого мистецтва тощо;

- формування екологічної свідомості: занурення в екологічну проблематику через сюжет квесту сприяє усвідомленню важливості збереження довкілля та формуванню відповідального ставлення до природи;

- забезпечення емоційного забарвлення навчання: переживання успіху, радість від розв'язання завдань сприяють позитивному емоційному сприйняттю навчального матеріалу.

Серед екологічних квестів, проведення яких часто практикуємо : «Врятуй ліс», «Слідами птахів», «Водні скарби», «Еко-патруль» та ін.

Екологічний квест є ефективним інструментом діяльнісного навчання молодших школярів, що поєднує ігрову форму з навчальними цілями. Його використання сприяє підвищенню мотивації до вивчення екологічних проблем, активізації пізнавальної діяльності, формуванню практичних навичок природоохоронної діяльності та розвитку екологічної компетентності учнів початкової школи. Впровадження екологічних квестів у навчальний процес



відповідає вимогам сучасних освітніх стандартів та сприяє формуванню екологічно свідомої особистості, здатної до відповідальної взаємодії з довкіллям. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу екологічних квестів на довготривалість засвоєння екологічних знань та формування ціннісних орієнтацій молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упор. О. Рома – The LEGO Foundation. Київ, 2018. 44 с.
2. Грошовенко О. Організаційно-педагогічні умови формування здоров'язбережувальних компетентностей здобувачів початкової освіти : діяльнісний підхід . Імідж сучасного педагога. 2025.№3.С.96-101.
3. Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>

Гудима Н.В.,

к. філол. наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методик початкової освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Сьогодні перед закладами вищої освіти стоїть важливе завдання – підготувати вчителів нового покоління, спроможних втілювати основні засади Нової української школи. Такі педагоги мають стати «агентами змін» – натхненниками й провідниками сучасних педагогічних підходів, здатними ініціювати трансформації, упроваджувати інновації та впевнено конкурувати в освітньому просторі. З метою підтримки цих змін було прийнято оновлені законодавчі положення.

Міністерство освіти і науки України у співпраці з Українським інститутом розвитку освіти, освітянами, керівниками закладів освіти та фахівцями з підготовки, сертифікації й підвищення кваліфікації педагогів розробили професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». У цьому документі окреслено ключові загальні (громадянські, соціальні, культурні, лідерські та підприємницькі) та професійні компетентності, які має опанувати сучасний учитель.

Серед професійних компетентностей виокремлено й мовно-комунікативну. Згідно з професійним стандартом ця компетентність передбачає:

- вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння комунікувати усно й письмово;

- застосовувати прийоми й методи збагачення мовлення здобувачів освіти для висловлювання ними думок, почуттів і ставлень, сприяння мовленнєвій творчості здобувачів освіти;



- формувати в здобувачів освіти здатність до взаєморозуміння / міжособистісної взаємодії / засобами активної і пасивної комунікації
- формування і розвиток мовно-комунікативних умінь і навичок учнів [1].

На нашу думку, для ефективного розвитку мовно-комунікативних умінь учнів учитель має володіти риторичною компетентністю. Це необхідно, оскільки якісне надання освітніх послуг передбачає не лише знання та вміння їх опрацювати, а й здатність чітко й доступно передавати ці знання учням.

Актуальність формування риторичної компетентності підтверджується дослідженнями сучасних науковців, зокрема Г. Сагач, Л. Мацько, О. Мацько, М. Пентилюк, Н. Нищети, Н. Гудими, Т. Конівіцької, О. Кирильчук, О. Кучерук та ін.

Метою нашої розвідки є теоретичне обґрунтування формування риторичної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки з урахуванням компетентнісного підходу.

Питання формування риторичної компетентності майбутніх педагогів розглядають як складника частини всебічного вивчення професійної підготовки вчителів, що здійснюється на основі компетентнісного підходу.

У цьому контексті поняття «професійна компетентність» розуміють як інтегровану систему знань, умінь, практичного досвіду та особистісних характеристик, які забезпечують здатність фахівця ефективно планувати й реалізовувати професійну діяльність, досягаючи при цьому особистісного й професійного самовираження.

Серед низки педагогічних компетентностей особливе місце посідає риторична компетентність. Її актуальність зростає в умовах дистанційного навчання, активної інформатизації та цифровізації освіти. Уміння результативно спілкуватися в найрізноманітніших форматах – від особистих бесід до публічних або міжкультурних комунікацій – стає необхідною умовою професійної успішності.

Отже, належний рівень сформованості риторичної компетентності значно підсилює можливості педагога в процесі професійного зростання та підвищує його конкурентоспроможність. Адже володіння риторичним мистецтвом і вміння ефективно користуватися мовленнєвими засобами є невід'ємною частиною освіченості та професійної майстерності вчителя.

Формування риторичної компетентності майбутніх педагогів не може бути реалізоване лише в межах опанування окремого освітнього компонента. Системність розвитку риторичних умінь досягається лише через комплексне застосування набутих знань, навичок і досвіду під час засвоєння освітніх компонентів загальної та професійної підготовки у ЗВО.

У контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітньо-професійною програмою «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка передбачено вивчення таких дисциплін, як «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Педагогіка», «Психологія», «Основи педагогічної



майстерності та творчості вчителя», «Вступ до спеціальності», «Основи риторики та культури мовлення вчителя початкових класів» тощо.

Засвоєння соціально-гуманітарних дисциплін також сприяє розвитку риторичної компетентності. Це, зокрема, такі освітні компоненти, як «Філософія», «Основи наукових досліджень», «Партнерська взаємодія в Новій українській школі» тощо.

Для результативного формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкової школи необхідно впроваджувати різноманітні методики й форми діяльності, які сприяють розвитку мовленнєвих навичок, переконливості, емоційної виразності та креативного мислення. Комплексний підхід у поєднанні з активними методами навчання забезпечує якісну підготовку до професійної комунікації в освітньому середовищі. Виокремимо:

Проектні технології як засіб розвитку публічної мовленнєвої активності. Залучення здобувачів вищої освіти як майбутніх учителів початкових класів до проектної діяльності дає змогу не лише навчитися структурувати думки, а й практикуватися в публічному мовленні, переконливій аргументації та емоційному впливі на аудиторію.

Наприклад, *проект «Мій педагогічний ідеал»:* студенти створюють мультимедійні презентації про видатних педагогів, використовуючи елементи публічного виступу (жести, інтонація, логічна структура).

Проект «Шкільне свято». Учасники розробляють сценарії для шкільних заходів з урахуванням вікових особливостей дітей та застосуванням мовленнєвих і невербальних засобів для підтримання уваги й емоційного зв'язку.

Тренінги та майстер-класи з ораторського мистецтва. Практичні заняття розвивають технічні аспекти мовлення, такі як дикція, голос, міміка, а також емоційно-вольову сферу:

- *Майстер-клас «Магія голосу»* охоплює вправи на дихання, резонанс, дикцію та інтонацію.

- *Тренінг «Переконання без тиску»* формує навички конструктивної аргументації, адаптації повідомлень до різних груп (учнів, батьків, педагогів).

- *Публічний виступ як самопрезентація:* моделювання мікроситуацій (представлення себе на педагогічній раді, презентація уроку тощо).

Розвиток самомотивації та самоаналізу. Успішне формування риторичної компетентності неможливе без внутрішньої мотивації та рефлексії. Рекомендуються такі підходи:

- *«Щоденник риторичних перемог»:* студенти фіксують власні досягнення, труднощі та стратегії їх подолання.

- *Метод «Внутрішній промовець»:* тренування мовлення перед дзеркалом або з використанням відеозапису для самоконтролю й подальшого вдосконалення.

Інтерактивні методи: дискусії, дебати, рольові ігри. Ці форми сприяють розвитку навичок аргументації, толерантного діалогу та швидкої мовленнєвої реакції.



- Дискусія «Чи потрібні домашні завдання в початковій школі?»: формування вмінь слухати опонента, логічно вибудовувати позицію, аргументувати.

- Гра «Риторичний батл»: студенти переконують аудиторію в перевагах певної педагогічної ідеї, наприклад, «Ігрові методи vs традиційні уроки».

- Рольова гра «Нарада вчителів»: моделювання ситуацій педагогічного консиліуму, конфліктних обговорень або захисту ідеї на конференції.

Систематичне опрацювання мовленнєвих технік. Регулярна практика мовних вправ сприяє автоматизації технік, що є основою професійного мовлення:

- «Артикуляційна гімнастика» – вправи зі скоромовками, для розвитку дикції.

- «Інтонаційні хвилі» – читання текстів із різними емоційними відтінками.

- «Дихальна гнучкість» – кероване дихання під час мовлення для збереження голосу [3].

Застосування окреслених методик сприяє всебічному розвитку риторичної компетентності, яка є основою не лише ефективного викладання, а й конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Такий підхід готує майбутнього вчителя до створення психологічно комфортного середовища спілкування; використання вербальних і невербальних засобів впливу; ведення діалогу з дотриманням педагогічної етики та культури; впевненої самопрезентації та публічного виступу; усвідомлення ролі риторики як інструмента педагогічного впливу.

Формування риторичної компетентності можливе лише за умови гармонійного поєднання теоретичного навчання, практичної діяльності та самостійного вдосконалення. Перспективними напрямками науково-методичних досліджень є створення електронних освітніх ресурсів, інтерактивних платформ і цифрових тренажерів для розвитку мовленнєвої майстерності в умовах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конівіцька Т.Я. Риторичні аспекти діяльності психологів у надзвичайних ситуаціях. Проблеми та перспективи розвитку системи безпеки життєдіяльності: матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. молодих вчених, курсантів та студентів (Львів, 28–29 березня 2019). Львів: ЛДУ БЖД, 2019. С. 383–385.

2. Нагаєв В. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі. Житомир, 2015. С. 58–70.

3. Нищета В.А. Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі. Житомир, 2015. С. 58–70.

4. Рудніцька К.В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 1(38). С. 241–244.



5. Толочко С. В. Практикум з основ красномовства: методичні вказівки до виконання вправ та завдань із дисципліни для студентів денної та заочної форм навчання. Київ: НУБіП України, 2020. 118 с.

6. Янц Н. Риторична компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога. Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 33. С. 174–183.

Гусар М.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,
в.о. завідувача кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У сучасному суспільстві, що характеризується високим рівнем соціальної взаємодії, зростає потреба в особистостях, здатних ефективно розуміти й регулювати як власну поведінку, так і поведінку інших у міжособистісному спілкуванні. Особливо це стосується фахівців сфери взаємодії «людина-людина», для яких розвинений соціальний інтелект є не лише професійно важливим, а й необхідним компонентом успішної діяльності.

Чим пояснюється затребуваність суспільства в психологах, які здатні не лише володіти теоретичними знаннями, а й ефективно застосовувати їх у професійній діяльності. Одним із ключових чинників, що забезпечує професійну ефективність психолога, виступає соціальний інтелект, як здатність розуміти поведінку інших людей, орієнтуватися в соціальних ситуаціях, будувати конструктивні стосунки, управляти емоціями в комунікації.

Поняття соціального інтелекту було вперше введено в науковий обіг відомим психологом Е. Торндайком, який визначив його як здатність розуміти та керувати людьми у міжособистісному контексті.

У сучасних трактуваннях *соціальний інтелект* розглядається як інтегральна властивість особистості, що охоплює емпатію, соціальне прогнозування, адаптивність до соціальних змін і здатність до вирішення комунікативних завдань. Для майбутніх психологів соціальний інтелект є не лише компонентом емоційної компетентності, а й запорукою етичної професійної взаємодії, створення довіри в консультативному процесі, побудови здорових стосунків із клієнтами, колегами, супервізорами.

Навчання майбутніх психологів має виходити за межі когнітивної сфери та включати розвиток особистісних і соціальних компетентностей. Соціальний інтелект у цьому контексті дозволяє:



- адекватно оцінювати соціальні ситуації та контексти (особливо в кризових і конфліктних обставинах);

- виявляти соціально прийнятні стратегії впливу та підтримки;

- працювати з різними категоріями населення;

- забезпечувати професійну рефлексію в етичних ситуаціях.

В освітньому процесі ефективними є інтерактивні методики, які сприяють розвитку соціального інтелекту:

- тренінги емоційного інтелекту, активного слухання, ненасильницького спілкування;

- соціально-психологічний практикум, що включає рольові ігри, аналіз кейсів, розв'язання конфліктних ситуацій;

- волонтерська та проєктна діяльність, яка формує рефлексивність, емпатію, здатність до роботи в команді;

- супервізія як засіб розвитку професійної свідомості, саморефлексії й етичного мислення.

Професійна діяльність психолога вимагає високого рівня комунікативної компетентності, емпатії та здатності до ефективної міжособистісної взаємодії. У цьому контексті соціальний інтелект виступає ключовим чинником, що забезпечує успішну професійну реалізацію майбутніх фахівців. Йдеться про здатність розпізнавати та інтерпретувати соціальні сигнали, розуміти мотиви поведінки інших людей, регулювати власну поведінку в соціальному контексті, що особливо важливо у практиці консультування, психокорекції та супроводу.

У своїх висновках Р. Сірко зазначає, що соціальний інтелект у фахівців оперативно-рятувальної служби виконує функцію соціального орієнтиру, адже людина може краще зрозуміти інших, і миттєво адаптувати свою поведінку до ситуації, зокрема у випадках, коли недостатньо часу для повного аналізу чи коли є ризик для життя. Це підвищує не лише ефективність взаємодії з постраждалими, а й рівень безпеки самого фахівця [4, с. 97–99].

О. Кирилюк розглядає соціальний інтелект як інтегральну характеристику професійної компетентності майбутнього психолога, що дозволяє ефективно діяти в умовах непередбачуваних міжособистісних ситуацій, передбачати реакції інших людей, вибудовувати стратегії професійної взаємодії [1, с. 146].

У дослідженні С. Кулачківської наголошується, що соціальний інтелект студентів-психологів формується не лише в процесі вивчення теоретичних дисциплін, а й через активну участь у тренінгових заняттях, рольових іграх, дискусіях, а також у ситуаціях реального спілкування [2, с. 85].

Подібного висновку дотримується і Л. Савченко, яка підкреслює, що високий рівень соціального інтелекту є запорукою професійної адаптації психолога, його стресостійкості та етичної взаємодії з клієнтом [3, с. 177].

Формування соціального інтелекту є не лише важливою умовою особистісного зростання майбутніх психологів, а й стратегічним чинником їхньої професійної компетентності. Системна робота в цьому напрямі має інтегрувати освітній процес, практичну діяльність і міжособистісне навчання через приклад



наставників. У контексті сучасних соціальних викликів (війна, нестабільність, зростання запитів на психологічну допомогу) саме фахівці з розвиненим соціальним інтелектом здатні ефективно діяти, підтримувати, адаптуватися та впливати на зміцнення психічного здоров'я суспільства.

Розвиток соціального інтелекту у майбутніх психологів набуває особливої значущості в умовах нестабільного соціального середовища, де вміння налагоджувати взаєморозуміння, з емпатією ставитися до інших, прогнозувати поведінку та ефективно комунікувати виступають чи не основними ключовими чинниками професійної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирилюк О. С. Соціальний інтелект як компонент професійної компетентності майбутнього психолога. *Науковий вісник ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*. 2011. Вип. 93. С. 144–148.
2. Кулачківська С. І. Розвиток соціального інтелекту особистості в умовах навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2015. Вип. 55(106). С. 82–86.
3. Савченко Л. О. Психологічні особливості формування соціального інтелекту студентської молоді. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. №21(246). С. 174–180.
4. Сірко Р. І. Професійна підготовка майбутніх психологів оперативно-рятувальної служби до діяльності в екстремальних умовах: монографія. Львів: Галич-Прес, 2017. 482 с.

Дежерменджі Ю.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Нетребя М. М., к.філол. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ МЕДІАОСВІТИ

У сучасних умовах медіаосвіта виступає як один із провідних і динамічно зростаючих напрямів у сфері педагогіки та суспільного розвитку. Незважаючи на її актуальність, рівень суспільного усвідомлення значущості медіаосвіти в повсякденному житті залишається недостатнім. Це набуває особливої ваги з огляду на потужний і повсюдний вплив медіа, особливо на учнівську молодь.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій [1].



Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти, її мета – формувати медіакультуру особистості у значущому для неї середовищі.

Завдання медіаосвіти Концепція формулює наступні:

- формування медіаінформаційної грамотності, яка є комплексом знань і умінь, що надає можливість обирати та користуватися медіа безпечно, розуміти контент, захищати себе від впливу вразливої інформації;
- вироблення медіа імунітету, що надає людині можливість протистояти агресивному середовищу медіа, деструктивним впливам ЗМІ;
- надає здатність критично мислити. В цьому випадку медіапродукти споживаються свідомо, а орієнтування у медійному просторі є ефективним. Людина не тільки отримує інформацію, вона її критично тлумачить, тим самим може протистояти маніпуляціям, пропаганді, агресії;
- виробляє здібності до медіа творчості для правильного і компетентного самовираження особи і реалізації її планів та завдання [1].

У Міжнародній енциклопедії соціальних та поведінкових наук (International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences) зазначено, що медіаосвіта, а також вивчення медіа, що є різними категоріями, спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності. Медіаосвіта та вивчення медіа є тісно пов'язаними явищами. Виходячи з цього трактування, з медіаосвітою тісно пов'язаний ще один термін – медіаграмотність.

Згідно з її положеннями, медіаосвіта та вивчення медіа, хоча й належать до різних категорій, але мають спільну мету – формування медіаграмотності. Ці поняття тісно взаємопов'язані, оскільки обидва спрямовані на розвиток критичного мислення, аналітичних навичок та свідомого споживання інформації. У цьому контексті медіаграмотність постає як ключове поняття, невід'ємне від медіаосвітніх процесів. Енциклопедія подає таке визначення поняття «медіаграмотність» – це інтелектуальна взаємодія як з боку користувача, так і з боку тих, хто створює медіаінформацію. Людина, що є медіаграмотною, може декодувати, оцінювати, аналізувати носії інформації [5].

Українські науковці у виданні «Медіаосвіта та медіаграмотність» наголошують, що медіаграмотність є логічним підсумком і практичним результатом процесу медіаосвіти. Вона формується внаслідок системного засвоєння знань про медіа, розвитком критичного мислення та здатності до усвідомленої взаємодії з медіапростором. А сама медіаграмотність – це сукупність мотивів, умінь, знань, які сприяють критичному аналізу, добиранню, оцінюванню, створенню, передаванню медійних текстів у різних формах подачі, жанрах [2, с. 10].

Медіаграмотність, як зазначено в Концепції впровадження медіаосвіти, є складовою частиною ширшого поняття – медіакультури. Остання розглядається як культура сприйняття, виробництва та обміну інформацією в межах як окремих соціальних груп, так і суспільства в цілому. На індивідуальному рівні медіакультура означає здатність особи ефективно орієнтуватися в медіапросторі,



критично сприймати інформацію та формувати відповідну поведінку в інформаційному середовищі.

Структурними компонентами медіакультури є медіаобізнаність, медіакомпетентність та медіаграмотність. Медіаобізнаність включає знання про засоби масової комунікації, їхню історію, функції та вплив на особистість. Медіакомпетентність охоплює розуміння функціонування медіа у соціокультурному, політичному та економічному контекстах і передбачає здатність особи дотримуватись медіацінностей і стандартів.

Медіаграмотність, як складова медіакультури, виявляється у здатності свідомо й критично аналізувати інформацію, ефективно використовувати медіаінструменти для комунікації та розпізнавати достовірну інформацію серед деструктивного контенту. У цьому сенсі медіакультура супроводжує медіаосвіту на всіх етапах її розвитку.

Визначальну роль у становленні медіаосвіти відіграє організація ЮНЕСКО. Термін «медіаосвіта» вжито саме на засіданні інформаційного сектору організації та Міжнародної ради кіно та телебачення ще у 1973 році. В установчих документах організації надається таке визначення терміну: це опанування теорією та практичними вміннями для розуміння медіа. Таке навчання є окремою та досить специфічною науковою галуззю педагогіки. Цю галузь треба відокремлювати від використання медіа у викладанні загальних дисциплін [4].

Стратегія ЮНЕСКО об'єднує основи медіаграмотності та інформаційної грамотності в єдину концепцію – медіаінформаційну грамотність. Хоча традиційно ці поняття розглядаються окремо, підхід ЮНЕСКО акцентує на їх інтеграції задля комплексного формування сучасних навичок і знань, необхідних кожній людині. Медіаінформаційна грамотність охоплює як традиційні, так і новітні медіа, а також інші джерела інформації, зокрема бібліотеки та архіви. Вона підкреслює ключову роль інформації та медіа в повсякденному житті.

Отже, медіа мають здатність впливати на людину як позитивно, так і негативно. До позитивного впливу належать інформативність, масовість, оперативність, а також функції виховання, просвіти й вирішення соціальних питань. Водночас негативний вплив може виявлятися через маніпуляції, поширення хибних цінностей, агресії та дезінформації. У цьому контексті медіаосвіта виконує важливу функцію: вона покликана сформувати в молодого покоління навички критичного сприйняття інформації, уміння розрізняти правдивий і якісний контент від недостовірного, а також забезпечити комфортну й безпечну адаптацію до сучасного інформаційного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення: 20.04.2025).
2. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр Вільної Преси. 2013. 352 с.
3. Нетреба М. М. Сучасний стан впровадження медіаосвіти в закладах освіти в умовах Нової української школи. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності* : збірник



матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 11 квіт. 2019 р. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 23–25.

4. Media and Information Literacy. URL: <https://en.unesco.org/themes/media-and-information-literacy> (дата звернення: 20.04.2025).

5. Media Literacy. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B0080430767043540> (дата звернення: 20.04.2025).

Деснова І.С.,

к. пед. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ЗАВДАНЬ З ВИХОВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні суспільні реалії висувають підвищені вимоги до збереження життя і здоров'я дітей. Дошкільний вік є критичним періодом, коли формуються основи світогляду та поведінкові звички дитини, зокрема – вміння поводитись безпечно. Статистика свідчить, що значна частка нещасних випадків трапляється саме з дітьми дошкільного віку [8], що обумовлює необхідність систематичного навчання їх правил безпеки вдома, на вулиці, в природі, на ігровому майданчику тощо. Так, Базовий компонент дошкільної освіти визначає формування основ безпечної поведінки дитини як одне з ключових завдань дошкільної освіти [1]. У цьому документі наголошується, що дитина має опанувати елементарними знання про власну безпеку і безпечно поводитись в довірчій, навчитися розпізнавати потенційно небезпечні ситуації та правильно діяти в разі їх виникнення. Окремі аспекти виховання безпечної поведінки дітей дошкільного віку висвітлено в працях Г. Беленької [2], О. Дворник [4], М. Замелюк [6], Н. Коцур [5], К. Крутій [5; 6], О. Поповської [7], Х. Шапаренко [9] та інших. Отже, виховання в дітей дошкільного віку вміння безпечно поводитись є актуальним освітнім завданням, від успішності вирішення якого залежить збереження життя та здоров'я дітей.

Вагома роль у вирішенні цього завдання належить вихователям закладів дошкільної освіти. Під час освітньої діяльності на вихователя покладено відповідальність за охорону життя і здоров'я вихованців та за цілеспрямоване формування в дітей дошкільного віку вміння поводитись безпечно. Проте ефективність виховної діяльності значною мірою залежить від рівня фахової підготовки самого вихователя [3].

Незважаючи на очевидну актуальність питання, аналіз науково-методичних джерел свідчить про недостатню розробленість проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування безпечної поведінки дошкільників. В наукових доробках Г. Беленької підкреслюється, що професійна компетентність вихователя є інтегративною характеристикою, яка охоплює сукупність його знань, умінь, практичного досвіду, а також особистісного ставлення до виконання професійних обов'язків [2, с. 58]. Водночас Х. Шапаренко акцентує увагу на важливості



безперервного професійного розвитку вихователя як необхідної умови підвищення якості освітньої взаємодії з дітьми [9, с. 43].

За результатами аналізу освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта», аспекти безпечної поведінки дітей дошкільного віку переважно відображено у змісті таких дисциплін: основи охорони праці та безпеки життєдіяльності, дошкільна педагогіка, методика ознайомлення дітей з довкіллям. Проте ключову роль у набутті практичних навичок відіграють дисципліни професійного циклу та педагогічна практика, під час якої здобувачі набувають вміння здійснювати освітню діяльність з дітьми дошкільного віку. Далеко не завжди традиційні форми та методи фахової підготовки майбутніх вихователів сприяють достатньому оволодінню саме практичними вміннями роботи з дітьми. Тому останнім часом увага науковців і викладачів зосереджується на впровадженні інтерактивних технологій, що моделюють реальний педагогічний процес. У контексті фахової підготовки майбутніх вихователів інтерактивні технології дозволяють моделювати умови, наближені до майбутньої професійної діяльності, за створення яких здобувачі можуть практикувати проведення заходів з виховання безпечної поведінки, отримувати зворотний зв'язок від викладача та одногрупників. Пропонуємо до запровадження в практику фахової підготовки інтерактивну технологію «моделювання освітніх ситуацій», що сприятиме успішній реалізації майбутніми вихователями освітніх завдань з виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку.

Технологія моделювання освітніх ситуацій передбачає створення умов, у яких майбутні вихователі можуть «прожити» реальні педагогічні ситуації в умовах аудиторії. Означена технологія може включати: *моделювання надзвичайних ситуацій* (здобувачі набувають досвіду усунення наявної небезпеки або відпрацювати дії вихователя за настання небезпеки) та *інтерактивні вправи на визначення небезпек* (здобувачам пропонується сценарії, в якому вони мають визначити потенційні загрози, наприклад, знайти небезпечні предмети в аудиторії або застосувати методи та прийоми виховання до дітей, які демонструють потенційно небезпечну поведінку).

Наведемо приклади моделювання декількох освітніх ситуацій в контексті фахової підготовки майбутніх вихователів до реалізації освітніх завдань з виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку. Так, моделювання освітніх ситуацій дозволяє інтегрувати здобувачам набуті знання та вміння та застосувати в реалізації конкретного освітнього завдання. Наприклад, моделювання освітньої ситуації «Небезпечна знахідка», де здобувачі обговорюють випадок, коли дитина дошкільного віку віднайшла незнайомий предмет (наприклад, підозрілий пакет), моделюють варіанти дій дитини та добирають методи і прийоми, що дозволять найбільш ефективно здійснити за даної ситуації виховний вплив. Технологія моделювання освітніх ситуацій дозволяє майбутнім вихователям зрозуміти логіку дій дитини, спрогнозувати можливі реакції, а відтак краще підготуватися до умов реальної роботи.



Приклад моделювання освітньої ситуації «Розробка заняття з основ безпечної поведінки». Здобувачі об'єднуються в підгрупи, кожна з яких опиняється в уявному закладі дошкільної освіти. Кожна підгрупа здобувачів отримує завдання розробити заняття з виховання безпечної поведінки для різних вікових груп, передбачивши попередню освітню діяльність з дітьми, взаємодію з батьками, заходи з облаштування освітнього простору для закріплення необхідних вмінь. Після складання плану заняття представник з кожної підгрупи презентує роботу та відповідає на запитання представників інших підгруп. Під час виконання означених завдань майбутні вихователі привчаються до колективного вирішення професійних завдань, обмінюються досвідом запровадження методів та прийомів виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку, набувають вміння креативно підходити до планування майбутньої освітньої діяльності.

Вважаємо, що технологія моделювання освітніх ситуацій є ефективним інструментом підготовки майбутніх вихователів до набуття дітьми дошкільного віку досвіду безпечної поведінки. Її застосування сприяє формуванню у майбутніх вихователів ключових професійних компетентностей, зокрема здатності оперативно реагувати на ризики та інтегрувати знання з безпеки у повсякденну педагогічну практику. Отже, підготовка висококваліфікованих вихователів, здатних реалізовувати освітні завдання з виховання безпечного поведінки в дітей дошкільного віку, є важливою передумовою збереження їхнього життя та здоров'я. Запровадження інтерактивної технології «моделювання освітніх ситуацій» у фахову підготовку майбутніх вихователів дозволяє моделювати професійну діяльність вихователя в умовах, наближених до реальних, що сприяє формуванню у здобувачів необхідних компетентностей і практичних навичок з виховання безпечної поведінки в дітей дошкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) / Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33 «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet>
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
3. Деснова І. С. Професійна підготовка вихователів до організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Basic Concepts of Training Teachers and Psychologists for Professional Activity: scientific and pedagogical internship, January 27 March 9, 2025. Riga, the Republic of Latvia. P. 25-29.
4. Дворнік О. В. Умови формування безпечної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку»: матеріали учасників II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (26 вересня 2014 року) / За заг. ред. проф. О.Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. С. 25-28.
5. Коцур Н. Підготовка вчителя до формування здоров'язбережувальної компетентності дітей. Інноваційні технології в дошкільній освіті. 2021. № 4. С. 133-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4966132>



6. Крутій К., Замелюк М., Деснова І. Усвідомлений ризик в іграх дітей старшого дошкільного віку. *Preschool Education: Global Trends*. 2023. Vol. 4. P.p. 47-74.
7. Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О.А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/97/7.pdf>
8. Литвинова Л. О., Донік О. М., Гречишкіна Н. В. Аналіз динаміки дитячого травматизму в Україні Аналіз динаміки дитячого травматизму в Україні. *Сучасні медичні технології*. 2020. № 2. С. 49-53. [https://doi.org/10.34287/MMT.2\(45\).2020.9](https://doi.org/10.34287/MMT.2(45).2020.9)
9. Шапаренко Х. А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу: дис. ... к.пед.н.: 13.00.04. Харків, 2008. 233 с.

Дуткевич Т.В.,
к. психол. наук, професор,
професор кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток лідерської компетентності є важливим завданням як для приватних, так і державних інституцій, які сьогодні швидко змінюються, потребуючи нової якості їхніх лідерів. Лідерство є одним з найдефіцитніших людських ресурсів в умовах докорінних соціально-політичних трансформацій в Україні, що повною мірою відчувається на всіх рівнях суспільства. Однією з важливих компетентностей педагога ХХІ століття, виявом його соціально ціннісної активності є лідерство [41, с. 90], яке визначає відкритість до нового, прийняття інноваційності як основи освітнього процесу. На здатності вчителя бути лідером наголошується у концепції Нової української школи, засади якої передбачають демократизацію міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього процесу, посилення чинників самоврядування і самовдосконалення.

Попри певну дискусійність питання про походження лідерства особистості, вчені доводять можливість їх формування практично у всіх людей (О.В.Попова і А.М.Цапко [4], О.Романовський і О.Пономарьов [5] та ін.). Найбільш поширеними технологіями формування лідерської компетентності є професійно-психологічні тренінги, технології майстер-класів (ворк-шопів), проєктів, кейсів і коучингу, рефлексивна технологія «зворотного зв'язку» (В.Р.Міляєва [1], О.М.Лободинська і О.Є.Гриджук [2], О.О.Нестуля, С.І.Нестуля, Н.В. Кононець [3], Л.Савченко [6] та ін.). Будь-яка програма формування лідерської компетентності передбачає низку поступових етапів, а саме: аналіз потреб та актуальної ситуації, сильних і слабких сторін лідерства; оцінка можливостей розвитку лідерства, виокремлення бажаних компетентностей; навчання/формування з оволодіння новими компетентностями лідерства; зворотний зв'язок; наближення та інтеграція, тобто практичне використання нових компетентностей; оцінка результатів.



У своїй практиці підготовки майбутніх педагогів використовуємо навчальний курс «Психологія лідерства з тренінгом». Метою вивчення цієї навчальної дисципліни є оволодіння студентами науково-професійними знаннями з питань ефективного лідерства, його формування та розвитку у процесі освітньої діяльності, засвоєння здобувачами освіти вмінь і навичок активізації лідерського потенціалу особистості як суб'єкта громадянського суспільства. Завданнями навчання визначено:

- формування наукових уявлень про соціально-психологічну природу лідерства, про сучасні виклики і вимоги щодо ефективного лідерства;
- ознайомлення з основними видами лідерства та їх проявами у різних сферах життєдіяльності особистості та суспільства;
- розширення уявлення студентів про власний потенціал лідера для подальшого особистісного та професійного розвитку;
- формування лідерських компетентностей (уміння працювати у команді, ставити цілі та досягати їх, упевненість у собі, самопрезентація, розуміння власних сильних сторін та перспектив у розвитку, уміння організовувати час та ін.);
- розвиток soft skills (навичок аналітичного, критичного мислення і розуміння, оцінювання ідей та пропозицій, формулювання доказів, робити висновки і узагальнювати аргументи, творчо генерувати нові ідеї).

Під час вивчення навчальної дисципліни застосовуються такі методи, як лекції (з використанням методів проблемного навчання і візуалізації); практичні заняття (з використанням проблемних ситуацій, практичних, тестових, творчих та індивідуальних завдань, групової роботи (дискусії), завдань на узагальнення та систематизацію, кейс-методу, проведення психодіагностики і елементів тренінгу з формування лідерських якостей), самостійна робота (підготовка інформаційних повідомлень, конспектування) з використанням модульного об'єктноорієнтованого навчального середовища Moodle. В якості засобів діагностики результатів навчання застосовуються практичні завдання, проблемно-творчі завдання, тестові завдання, модульна контрольна робота. Навчання передбачає проведення 20 годин лекцій та 20 годин практичних занять.

Зміст, що пропонується для опрацювання майбутніми педагогами, розподілено на десять тем, які наводимо нижче. Феномен освітнього лідерства та його значення для педагогічній професії. Концепції і теорії лідерства у вимірі педагогічної професії. Особливості лідерського спілкування педагога. Психологічні основи лідерського впливу в роботі педагога. Стиль лідерства та його різновиди в роботі педагога. Психологія особистості педагога-лідера. Психологічні бар'єри освітнього лідерства. Складові лідерської компетентності педагога. Робота педагога-лідера у командах. Розвиток лідерських здібностей педагога. Навчанням було охоплено 58 здобувачів вищої освіти ОС бакалавр віком 18-20 років.

З метою перевірки ефективності навчання використано порівняння результатів вхідної і прикінцевої діагностики за допомогою опитувальника «Здатність до трансформаційного лідерства» (Басс, Еволю), що дозволяє виявити сім лідерських компетентностей, а саме: впливати, надихати, інтелектуально



стимулювати, використовувати індивідуальний підхід, мотивувати, управляти, бути самостійним (табл. 1). Опитувальник складається з 21 твердження, кожне з яких необхідно оцінити за 5-ти бальною шкалою.

Таблиця 1

Розподіл майбутніх педагогів за рівнями лідерських компетентностей до (В) і після (П) формувальної роботи (у %)

Рівні	Лідерські компетентності													
	впливати		надихати		Інтелектуально стимулювати		Використовувати індивідуальний підхід		мотивувати		управляти		бути самостійним	
Високий	3,8	0,7	5,5	0,7	,6	1	5,9	9,6	7,6	4,5	0,3	4,1	1	7,9
Середній	4,5	0,3	8,3	5,2	3,1	8,3	3,5	2,1	1,7	2,1	1	5,2	8,3	0,3
Низький	1,7	9	6,2	4,1	8,3	0,7	0,6	7	0,7	,4	8,7	0,7	0,7	,8

Найбільш помітного зростання високого рівня вдалось досягти щодо таких лідерських компетентностей, як здатність інтелектуально стимулювати (було 8,6%, стало 31%) та управляти (було 10,3%, стало 24,1%). Зростання середнього рівня особливо виразно відбулось щодо здатності впливати (з 34,5% до 60,3%), управляти (з 31% до 55,2%). Найбільш помітне зменшення низького рівня відбулось щодо здатності впливати (з 51,7% до 19%), інтелектуально стимулювати (з 48,3 до 20,7%), мотивувати (з 20,7 до 3,4%), управляти (з 58,7% до 20,7%), бути самостійним (з 20,7% до 1,8%). Загалом здобувачів освіти з високим рівнем лідерських компетентностей за даними вихідної діагностики було 15%, а за результатами прикінцевого зрізу – 29,8%, із середнім рівнем було 44,3%, а стало 57,6%, із низьким – було 36,7%, стало 15,2%. Спостережувані тенденції, що полягають у зростанні кількості здобувачів вищої освіти із високим і середніми рівнями всіх вимірюваних лідерських компетентностей і зменшення цієї кількості із низькими рівнями, свідчить про позитивні наслідки проведеної формувальної роботи.

Отже, запровадження навчальної дисципліни «Психологія лідерства з тренінгом», може бути ефективним засобом для формування лідерських компетентностей у майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Освітнє лідерство: від теорії до практики : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. В.Р.Міляєвої ; Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронне видання]. Київ ; Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 296 с.
- 2.Лободинська О. М., Гриджук О. Є. Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. Науковий вісник НЛТУ України, 30(3), 2020. С. 116-121.
- 3.Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононець Н.В. Дидактика лідерства. Сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2021. 591 с.



4.Попова О.В., Цапко А.М. Екстеріоризація лідерського потенціалу здобувачів вищої освіти у процесі формування в них активної соціальної позиції. Педагогічні науки: теорія та практика. Запоріжжя, 2022. №1 (41). С. 285-291.

5.Романовський О., Пономарьов О. Лідером може бути кожен. Leader. Elite. Society. 2019. №2. С. 5-15.

6.Савченко Л. Розвиток ціннісних аспектів педагогічного лідерства у ЗЗСО засобами проектної діяльності. Український педагогічний журнал, 2023. № 2. С.156-161.

Золотарьова М.А.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Крутій К.Л., д. пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Із-поміж батьків дітей старшого дошкільного віку можна почути суперечки щодо необхідності читання до початку шкільного навчання. Матусь і татусів майбутніх першокласників хвилюють питання щодо доцільності навчання у дошкільному віці, обсяг навантаження, ефективність навчання, чинні методики навчання читання тощо. Але найбільш хвилюючим питанням лишається саме зацікавленість дитини у процесі навчання. Така проблема виникає через потяг дітей до мультфільмів, анімованих ігор та інших чудес сучасних технологій.

Існує поширена думка, що навчатись читати варто лише в початковій школі, але існують дослідження, які довели доцільність розвитку навички читання саме в дошкільному віці. Так, І. Товкач зазначає, що під час читання починають функціонувати ділянки кори головного мозку, які не задіяні в інших видах діяльності [1, с. 7]. Так само зазначимо, що проблема навчання читання викликає інтерес у багатьох інших науковців таких, як-от: А. Богуш, К. Крутій, Л. Шелестова та ін. [2; 4].

Не варто забувати й про державні освітні програми розвитку, в яких зазначається потреба у вивченні літер та навчання початковому читанню. Так, у Державному стандарті дошкільної освіти в Україні та освітній комплексній програмі «Стежинки у Всесвіт», а саме в освітній лінії «Мовлення дитини» зазначено, що дитина дошкільного віку має знати всі букви алфавіту [3]. Навчання читання відіграє важливу роль у розвитку дитини старшого дошкільного віку, під час процесу вивчення букв та перших поєднань у склади чи слова простої структури вже починається активний інтелектуальний розвиток [3, с.18].

Провідна діяльність дитини в дошкільні роки – ігрова. Саме у такій формі варто починати ознайомлення зі звуками та літерами. Як відзначає Л. Шелестова: «Якщо не давати дитині установку на те, щоб вона вчила літери, не просити її запам'ятати й навчитися, вона буде просто гратися, слухати, спостерігати, переживати певні ситуації, розв'язувати логічні завдання, малювати, вирізати,



ліпити, співати, тоді як літери запам'ятовуються мимовільно та непомітно [4, с.12]. Принцип інтеграції занять відчутний у комплексній освітній програмі для дітей раннього та передшкільного віку «Стежинки у Всесвіт» [3]. У цій програмі передбачено інтеграцію декількох напрямків та вивчення теми у науковому, мистецькому та сенсорному середовищі.

Цей підхід до навчання називається мультисенсорним. Виконуючи завдання, що охоплюють різні види діяльності, діти так само сприймають інформацію шляхом залучення різних сенсорних каналів. Отже, інформація краще засвоюється, а дитина більше грається аніж вчиться, що, в свою чергу, сприятливо впливає на психоемоційний стан.

Мультисенсорний підхід передбачає інтеграцію декількох сенсорних аналізаторів задля оптимізації процесу обробки та сприйняття інформації. Цей підхід запропоновано Марією Монтессорі, яка акцентувала увагу на використанні сенсорних матеріалів та передбачала активне залучення дітей до дослідження світу через дотики, зір, слух та інші органи чуття. Так само Енн Джин Айрес відома своїми досягненнями у дослідженнях сенсорної інтеграції, саме вона розробила *теорію сенсорної інтеграції*, яка пояснює як мозок сприймає та обробляє інформацію.

В Україні найбільш відомими є роботи Т. Скрипник, яка доводить, що головними орієнтирами сенсорної інтеграції як метода з науковою ефективністю має бути етапність, представлена разом з критеріями досягнення кожного етапу, а також втілення в природний процес діяльності дитини, що є можливим завдяки узгодженій роботі міждисциплінарної команди супроводу [5].

Особливістю мультисенсорного підходу до навчання читання є більш ефективно та цікаве засвоєння навички читання завдяки використанню різних видів діяльності та способів сприйняття інформації. Це робить навчання цікавим, доступним та результативним для всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Так, ознайомлюючись з певною буквою, наприклад «У», діти можуть її малювати, але не звичайно: у повітрі, на папері, за методикою пластилінографії, знаходити в сенсорному кошику та інших матеріалах; відчувати букву на смак (випікають печиво), уявляти як вона виглядає, на що схожа, придумувати різні асоціації. Букву можна проспівувати, додавати їй різний настрій та інтонацію, завдяки чому формується майбутнє виразне читання; складати букву зі шнурівок, макаронних виробів, бусинок та інших побутових або залишкових матеріалів; шукати букву на вивісках крамниць, у назвах улюблених іграшок, та слухати в іменах найрідніших людей тощо. Мультисенсорний підхід до навчання читання передбачає не тільки заняття з розвитку мовлення чи грамоти, але й під час конструювання, музичної діяльності, театралізації та інших напрямків.

Отже, навчання читання цілком доцільно у дошкільному віці, але варто звертати увагу на підхід до викладення матеріалу. Саме мультисенсорний підхід до навчання читання є легким та цікавим для сприйняття дітьми [6; 7]. Так, непомітно для себе дитина засвоїть алфавіт та навчиться читати склади, і вже з певним ґрунтом знань і навичок буде готова до багатогранного освітнього процесу в початковій школі.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Товкач І. Що є справжнім читанням для дошкільняти? *Дошкільнє виховання*. 2015. № 11. С. 6–8.
2. Крутій К. Л. Деснова І. С. Психологічні особливості становлення емерджентного читання в дітей раннього та дошкільного віку / І. С. Деснова, К. Л. Крутій // *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. 136–139.
3. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього передшкільного віку / автор, колектив; наук. керівник К.Л.Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 244 с.
4. Шелестова Л. Читати залюбки. *Дошкільнє виховання*. 2014. № 4. С. 12–13.
5. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 80 (4). С. 24-31.
6. Сарапулова Є. Учити без переучування. Технологія навчання швидкого свідомого читання. *Палітра педагога*. 2013. № 1. С.18–22.
7. Madalyn M. Want To Unlock Student Literacy? *Bring Multisensory Teaching Home*. URL: <https://parentpowered.com/blog/science-of-reading/multisensory-teaching/> (дата звернення 07.04.2025).

Івахненко Є.А.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Хаджинова І. В.,
старший викладач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

СУЧАСНИЙ УРОК ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасна початкова школа стоїть перед викликом забезпечення якісної освіти для молодших школярів у контексті Нової української школи (НУШ). Одним із ключових підходів до організації освітнього процесу є діяльнісний підхід, що відповідає вимогам компетентнісного навчання та спрямований на формування в учнів умінь застосовувати знання на практиці, розвивати критичне мислення та самостійність. Діяльнісний підхід у початковій школі ґрунтується на концепції активної участі учня в освітньому процесі, де учень є не пасивним споживачем знань, а активним суб'єктом навчання. Як зазначає Г. А. Атанов, діяльнісний підхід передбачає таку організацію навчання, за якої учень не просто засвоює готові знання, а й самостійно здобуває їх у процесі виконання практичних завдань [3].

Згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти, освітній процес має бути організований так, щоб сприяти формуванню ключових і загальнонавчальних компетентностей, що забезпечують життєву успішність особистості [1]. У документі підкреслюється важливість створення умов для



формування досвіду застосування знань у практичних ситуаціях, що цілком відповідає засадам діяльнісного підходу.

Особливої уваги заслуговує системно-діяльнісний підхід, який, як відзначає Д.Гнатюк, є основою організації ефективного навчання, оскільки забезпечує інтеграцію знань, умінь і навичок учнів та сприяє їх застосуванню в реальному житті [8]. Сутність такого підходу полягає у створенні навчальних ситуацій, що стимулюють активну пізнавальну діяльність школярів та формують мотивацію до навчання. У рамках НУШ велика увага приділяється формуванню компетентностей молодших школярів через організацію діялісно-орієнтованого уроку. Як наголошується у виданні «Нова українська школа: основи Стандарту освіти», сучасний урок має бути орієнтований на інтерактивну взаємодію, створення ситуацій вибору, дослідницьку діяльність та співпрацю [2]. Такий підхід сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку соціальних навичок та уміння працювати в команді.

Серед сучасних педагогічних технологій, що відповідають засадам діялісного підходу, варто виокремити кейс-технологію. Вона передбачає навчання через розв'язання конкретних життєвих ситуацій, що моделюють реальні проблеми [4].

Завдяки цьому учні розвивають критичне мислення, вчать аналізувати інформацію, ухвалювати рішення та нести відповідальність за свої дії. О. В. Аніщенко у своєму курсі лекцій «Сучасні педагогічні технології» зазначає, що використання інтерактивних методів навчання, групової роботи, проєктної діяльності та технології навчальних кейсів значно підвищує ефективність уроків у початковій школі, оскільки робить їх більш наближеними до реального життя та потреб учнів [6]. Важливо також враховувати, що успішність упровадження діялісного підходу залежить від професійної майстерності вчителя. За словами О. Я. Савченко, учитель у сучасній школі не лише передає знання, а й є фасилітатором навчального процесу, організатором активної діяльності учнів, мотиватором і наставником [5]. Тобто саме від уміння вчителя створити умови для активної діяльності школярів залежить ефективність освітнього процесу. На думку Н. В. Верченко, особистісно-діялісний підхід є головною передумовою сучасної освіти, адже він враховує не лише потреби суспільства, а й індивідуальні особливості дитини, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості [7]. Це особливо актуально для початкової школи, де закладаються основи особистісного становлення та формуються навчальні навички.

Отже, діялісний підхід у сучасному уроці початкової школи є не лише вимогою часу, а й ефективним засобом формування ключових компетентностей учнів. Він забезпечує активну участь дитини у власному навчанні, сприяє розвитку її самостійності, критичного мислення та відповідальності. Успішна реалізація діялісного підходу залежить від професійної компетентності вчителя, його здатності організувати навчальний процес таким чином, щоб кожен учень відчував себе активним учасником освітнього середовища та суб'єктом власної навчальної діяльності.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p#Text>
2. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів : Літера ЛТД, 2016. – 186 с.
3. Атанов Г. А. Діяльнісний підхід в навчанні : навчально-методичний посібник / Г. А. Атанов. – Донецьк : ЕАІ-прес, 2001. – 157 с.
4. Кейс-технологія в початковій школі : poradnik для вчителів. – Харків : Вид. група «Основа», 2018. – 127 с. – (Серія «Нова українська школа»).
5. Савченко О. Я. Уміння вчителя – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – 176 с.
6. Аніщенко О. В. Сучасні педагогічні технології : курс лекцій : навч. посіб. / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець ; за заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 199 с.
7. Верченко Н. В. Особистісно-діяльнісний підхід як головна передумова сучасної освіти / Н. В. Верченко // Вісник післядипломної освіти. – 2020. – Вип. 4. – С. 20–27.
8. Гнатюк Д. О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання / Д. О. Гнатюк // Педагогічний пошук. – 2013. – № 4. – С. 33–37.

Ільченко А.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О.М., к. пед. наук,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ ПСИХОЛОГІВ: ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ ГРОМАДИ

Сучасні реалії, що склалися внаслідок воєнного стану, соціально-економічної напруженості та зростання кількості психотравмуючих чинників у суспільстві, актуалізують потребу фахової підготовки психологів, здатних ефективно функціонувати в умовах підвищеного стресу. У такому контексті важливим завданням закладів вищої освіти є системне включення в змісті освітніх компонент різного роду тематики щодо поняття та формування стресостійкості.

Однією з проблем сучасної фахової підготовки психологів є недостатнє розкриття прикладного аспекту розвитку стресостійкості. У багатьох навчальних курсах превалює теоретичне висвітлення поняття стресу, тоді як практичні механізми адаптації, саморегуляції, резильєнтності, що є базовими для роботи у сфері психосоціальної підтримки, не завжди отримують належне педагогічне опрацювання [3; 4; 5].

Метою цього дослідження є обґрунтування важливості інтеграції практико-орієнтованого підходу до формування стресостійкості у майбутніх психологів та



визначення її місця в структурі освітньої підготовки як ресурсу підтримки громади.

У сучасних умовах, коли психологи дедалі частіше залучаються до роботи у складних соціальних середовищах – зокрема, у громадах, що зазнали впливу війни, переселення або втрати – важливим стає переосмислення підходів до їхньої фахової підготовки. Зміна парадигми психологічної освіти передбачає не лише формування знань, а й розвиток здатності до професійної мобільності, гнучкого реагування на запити клієнтів і адаптації до непередбачуваних умов. Одним із ключових завдань освітнього процесу стає забезпечення стійкого внутрішнього ресурсу у майбутніх фахівців, зокрема, через вивчення механізмів психічного захисту, формування навичок емоційної стабільності та навчання технологіям роботи з вразливими категоріями населення.

У праці Л. Карамушки представлено багаторівневу модель збереження та підтримки психічного здоров'я персоналу в умовах організаційної напруги, яка охоплює індивідуальний, груповий і організаційний рівні впливу [3]. Така модель передбачає не лише реакцію на вже наявні психологічні труднощі, а й їхню своєчасну профілактику та системну роботу зі зміцнення психологічного ресурсу особистості. Інтеграція подібної концепції в освітній процес підготовки психологів сприяє формуванню у студентів цілісного бачення процесів емоційного регулювання, міжособистісної взаємодії та динаміки стресу як на рівні окремих осіб, так і у професійних колективах і локальних громадах. Це, у свою чергу, підвищує їхню готовність працювати в умовах багатofакторного психоемоційного навантаження.

Застосування багаторівневої моделі у процесі професійної підготовки дозволяє зробити акцент не лише на індивідуальному розвитку студента, а й на його здатності діяти ефективно в команді, впливати на психологічний клімат у колективі, виявляти лідерські та фасилітативні якості. Опанування студентами навичок підтримки психічного здоров'я на груповому та організаційному рівнях стає особливо актуальним у контексті запровадження програм психологічного супроводу в громадах, центрах допомоги внутрішньо переміщеним особам, навчальних закладах та інших соціальних інституціях. Таким чином, модель Л. Карамушки, може виступати основою для формування інтегрованої системи підготовки психологів, здатних забезпечувати підтримку не лише окремим особам, а й колективам та спільнотам у цілому [3].

Українські психологи, Є. Потапчук та О. Поліщук наголошують, що резильєнтність не лише дозволяє підтримувати стабільне функціонування в умовах дії стресу, а й є чинником внутрішнього зростання [5]. Такий підхід змінює уявлення про навчальне середовище: воно постає не лише як простір здобуття знань, а як контекст для формування адаптивності, гнучкого мислення та рефлексивної самосвідомості. У цьому сенсі, вищі навчальні заклади, що готують психологів, мають забезпечити не лише академічну, а й психоосвітню функцію – сприяти особистісному розвитку майбутніх фахівців, здатних підтримувати інших і водночас зберігати власне психологічне благополуччя.



Підготовка до практичної діяльності майбутніх психологів повинна передбачати освоєння технік саморегуляції, навичок психологічного супроводу та інтервенції в кризових ситуаціях, як підкреслено у праці О. Кузьо [1]. У поєднанні з елементами професійної практики, така підготовка сприятиме формуванню високого рівня психологічної компетентності, необхідної для роботи з населенням у складних обставинах [2].

Особливої уваги потребує створення умов для систематичної рефлексії студентами власного досвіду участі в тренінгах, симуляційних вправах, волонтерських ініціативах, що стосуються психосоціальної підтримки. Рефлексивний компонент не лише сприяє глибшому усвідомленню набутих навичок, а й формує професійну ідентичність майбутнього психолога як фахівця, здатного до саморозвитку, етичного аналізу та прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях. Таким чином, практика має розглядатися не лише як етап набуття технічних умінь, а як інтегрована частина особистісного та професійного зростання, що відображає сучасні запити суспільства до діяльності психологів у громадах.

Отже, інтеграція теми стресостійкості у підготовку майбутніх психологів є важливою складовою формування фахівців нового покоління – стійких, адаптивних, емоційно зрілих, здатних до ефективної взаємодії з громадами в умовах постійних змін, соціальних потрясінь і кризових викликів.

Сучасний психолог повинен не лише володіти ґрунтовними теоретичними знаннями, але й мати сформовані практичні навички саморегуляції, емоційної стабільності та вміння психосоціального супроводу клієнтів у складних життєвих обставинах. Відтак, завдання формування стресостійкості має вирішуватись комплексно, шляхом включення відповідних тем до освітніх програм, актуалізації їх у змісті курсів професійної підготовки, організації практичних тренінгів, психологічних практикумів, а також налагодження тісної співпраці університетів із соціальними установами, медичними закладами, громадськими організаціями та проєктами, що працюють у сфері ментального здоров'я. Такий підхід дозволить майбутнім психологам не лише засвоїти інструменти підтримки інших, але й навчитися ефективно піклуватися про власне психологічне благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузьо О. Основи психологічної практики : навч. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2022. 124 с.
2. Система практик у професійній підготовці психологів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ, 2017. 416 с.
3. Карамушка Л. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни: рівні, форми та етапи реалізації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. № 33(3-4). С. 20-30. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.2>.
4. Ольховецький В. Особливості використання тренінгів резильєнтності та життєстійкості для психологічної адаптації до нових умов життя. *Психологічний журнал*. 2024. № 12. С. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.12.2024.306816>.



5. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2024. № 11. С. 45–52. DOI: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404>.

Канченко К.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Грошовенко О.П, к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

У сучасному освітньому середовищі дедалі стають актуальними слова «дія», «діяльність», «навчання через дію», бо просто «навчання» вже не працює, та не є ефективним. Діяльність – це провідна ідея та основа діяльнісного підходу. Він є фундаментом сучасної школи, але для того, щоб цей підхід працював, потрібні відповіді педагогічні умови. Про ці педагогічні умови ми поговоримо далі.

Звертаючись до історичних джерел, можемо сказати, що термін «діяльнісний підхід» з'явився пізніше, ніж самі ідеї цього підходу. Ще в XVII столітті видатний педагог та мислитель Я. А. Коменський вказував на важливість діяльності в навчанні дитини, [1, с. 107] як й К. Д. Ушинський вважав діяльність основою навчання та виховання, підкреслюючи, що дитина стомлюється не від активності, а від одноманітності. Також однодумцями були Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, та багато інших педагогів [2, с. 35].

Діяльнісний підхід, з педагогічного погляду розглядається як специфічна форма активності, у процесі якої відбувається перетворення як зовнішніх об'єктів, так і внутрішнього світу самої дитини, змінюється характер діяльності, а також сам суб'єкт, який її здійснює. Відтак, навчання виступає активним процесом діяльності, що сприяє розвитку особистості через взаємодію та спілкування з іншими. Учень в такому процесі є активним суб'єктом навчального процесу. Учень не йде за інструкцією чи вказівками вчителя. Він сам встановлює правила, обирає інструменти для досягнення цілей та може з легкістю оцінити свою роботу. Діяльнісний підхід сприяє формуванню ключових компетентностей таких як: критичного мислення, самостійності, відповідальності та здатності до самоосвіти. Дитина відчуває свою значущість в процесі навчання та це є поштовхом для освітнього росту та мотивації [4, с. 250-251].

Для реалізації діяльнісного підходу треба комплексний підхід та зміни у всіх аспектах навчального процесу. Однією з базових умов є формування навчального простору, в якому учні відчувають себе активними учасниками процесу, як було вже вище зазначено. Другою не менш важливою умовою є запровадження проблемного навчання. Навчання має будуватися на основі проблемних питань,



які спонукають учнів до активного пошуку рішень та застосування знань на практиці. Роль вчителя полягає у ненав'язливому напрямку та коригуванні цього процесу. Стимулюючи пізнавальну активність школярів через проблемні завдання без однозначних відповідей, педагоги підвищують їхню зацікавленість у навчанні та мотивацію до здобуття нових знань. Такий метод навчання сприяє емоційному залученню учнів, розвитку їхнього критичного мислення, вміння формулювати власну думку та застосовувати знання на практиці, а також розкриттю творчого потенціалу, особливо у молодших школярів [3, с. 76-77].

Не менш важливим аспектом в діяльнісному підході є роль вчителя. Вона кардинально змінюється. Вчитель виступає як наставник, консультант та організатор навчального процесу, а не просто передавач інформації. Він робить середовище комфортним, для вільного висловлювання думок та ідей дітей [5, с. 30-37].

У загальній структурі діяльності значне місце належить контролю, оцінці та самооцінюванню, які забезпечують здійснення порівняння того, що передбачали одержати й того, що одержали у процесі навчання. Критерії при оцінюванні повинні бути чіткими та обґрунтованими [5, с. 30-37].

Отже, «діяльнісний підхід» є складним та багатограним поняттям, який передбачає глибоке вивчення процесів становлення, самореалізації та саморозвитку дитини як активного суб'єкта діяльності. Впровадження цього підходу в навчальний процес молодших школярів забезпечує сприятливі умови для формування в учнів здатності до самостійного мислення, орієнтації в нових умовах, а також пошуку власних шляхів розв'язання навчальних завдань і проблемних ситуацій. Педагогічні умови виступають ключем до успішного формування компетентної особистості. Тому нашою цілю є створювати ці сприятливі умови для навчання наших учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брославська Л. Особистісно-діяльнісний підхід у викладанні англійської граматики. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2018. № 3. С. 105–110.
2. Гнатюк Д. О. Системно-діяльнісний підхід як основа організації ефективного навчання. Педагогічний пошук. 2013. № 4. С. 33–37.
3. Молнар Т. І. Діяльнісний підхід до організації навчального процесу в початковій школі. Молодь і ринок. 2016. Т. 1, № 132. С. 76–79. URL: <http://dSPACE.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/1384>
4. Пометун, Олена Іванівна (2021) Діяльнісний підхід Енциклопедія освіти. С. 250-251. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729012>
5. Hordienko T., Bilousova N. Прийоми організації діяльнісного підходу в початковій школі на уроках «я досліджую світ». Research notes. 2023. № 3. С. 30–37. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2022-pp-3-30-37> (дата звернення: 18.04.2025).



Капшикова С.О.,

керівник закладу дошкільної освіти № 7 «Ромашка»
управління освіти Костянтинівської міської ради,

Місюра Л.А.,

керівник закладу дошкільної освіти № 17 «Колобок»
управління освіти Костянтинівської міської ради

ДИТИНА У СВІТІ МИСТЕЦТВА: ТЕХНОЛОГІЯ «BALLS OF HAPPINESS» (КУЛЬКИ ЩАСТЯ)

Кажуть, що в кожній дитині живе геній.

І головне завдання педагогіки – відшукати цього генія

Природа настільки щедра до людини, що наділила кожного талантом. Дитина ще не встигла народитися, а в ній вже живе велика таємниця таланту. І це справді так. Практично не володіючи засобами образотворчої грамоти, дитина створює роботи, які не тільки радують нас своєю наївністю, а й дивують своєю виразністю. І високе призначення педагога – допомогти маленькій людині розгадати секрети свого внутрішнього «Я».

Як стверджують багато педагогів – всі діти талановиті. Тому необхідно, вчасно помітити, відчути ці таланти та надати можливість дітям проявити їх на практиці та в реальному житті.

І в цьому нам допоможе технологія «*Balls of happiness*» (кульки щастя) – як спосіб створення нового, оригінального твору мистецтва, в якому гармонує все: і колір, і лінії, і сюжет. Повітряна кулька викликає захоплення та радість у дітей. Їм хочеться взяти її в руки, підкинути вгору, побігати, тримаючи за мотузочку. А можливо ще малювати кулькою. Для цього необхідно взяти аркуш паперу, серветку, коробочку тощо, тарілочку з фарбами та повітряну кульку. Макнути кульку в краску та починати творити.

Головне досягнення технології «*Balls of happiness*» – відсутність страху помилки. Малюнок легко виправити, достатньо щось підмалювати, а саме це надає впевненості дитині в своїх силах. Дана технологія є цікавою дітям різного віку. Тому використовувати її можливо в різних вікових групах та в різних видах діяльності. «*Balls of happiness*» це малювання – поштовх до розвитку уяви, творчості, прояву самостійності.

Важливо, що кожна дитина працюватиме на своєму рівні здібностей. Дитячі роботи, під час творчого процесу такого малювання, не залежні від зразка, як зазвичай – вони не схожі одна на одну та дивують інших.

Малювання за технологією «*Balls of happiness*» сприяє вирішенню наступних завдань у дошкільній освіті:

- збагачення досвіду естетичного бачення дітьми навколишньої дійсності;
- розвиток художньо-продуктивної діяльності дітей на основі широкої інтеграції;
- розвиток почуття композиції, ритму, колориту, кольоросприйняття, почуття фактурності та об'ємності;



- розвиток просторового мислення;
- розвиток у дітей природних нахилів, здібностей, обдарувань;
- розвиток дрібної моторики рук;
- розвиток впевненості у своїх силах, зняття дитячих страхів;
- формування вміння дітей вільно висловлювати свій задум, бажання фантазувати та творити;
- розвиток художньо-продуктивної діяльності дошкільнят в співпраці дитячого садка з родиною.

Діти починають відчувати користь творчості та вірять, що помилки - це всього лише кроки до досягнення мети, а не перешкода. Дітям краще вселити: «У творчості немає правильного шляху, немає неправильного шляху, є тільки свій власний шлях».

Багато в чому результат роботи дитини залежить від її зацікавленості, тому важливо активізувати увагу дошкільника, спонукати його до діяльності за допомогою:

- діяльнісного підходу;
- принципу інтересу;
- поєднання індивідуальної та колективної діяльності;
- єдності відпочинку та пізнання.

Освітній процес необхідно організувати таким чином, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості.

А допоможуть в цьому такі форми роботи:

- *Змагання.* (Проводяться на основі змагань між дітьми): хто швидше назве, знайде, визначить, помітить тощо.

- *КВК.* (Припускають поділ дітей на 2 – 3 – 4 підгрупи та проводяться як художня вікторина).

- *Сюжетно-рольові ігри.* (Педагог входить в сюжетно-рольову гру як рівноправний партнер, підказуючи сюжетну лінію гри та вирішуючи таким чином завдання навчання).

- *Консультації.* (Коли дитина навчається «по горизонталі», консультуючись у іншої дитини).

- *Взаємонавчання.* (Дитина - «консультант» навчає інших дітей малюванню).

- *Аукціони.* (Проводяться як настільна гра «менеджер»).

- *Сумніву (пошуку істини).* (Дослідницька діяльність дітей у змішуванні фарб, розміщення сюжету на листі паперу, дошці, вікні тощо).

- *Бінарні заняття.* (Складання творчих розповідей на основі використання двох предметів, від зміни положення яких змінюються сюжет і зміст оповідання).

- *Заняття: казки, мандрівка, ввічливості, милосердя та доброту, милування в природі; заняття: казка, пошук, змагання, відкриття, консультування, сумніву, фантазії);*

- *Концерти.* (Окремі концертні номери несучі пізнавальну інформацію).



– *Діалоги*. (Проводяться по типу бесіди, але тематика вибирається актуальною та цікавою).

– «*Слідство ведуть знавці*». (Робота зі схемою, орієнтування по схемі з детективної сюжетною лінією).

– «*Поле Чудес*». (Проводиться як гра «Поле чудес» для тих, хто читає дітей).

– «*Інтелектуальне казино*». (Проводиться як гра «Інтелектуальне казино» або вікторини з відповідями на питання: що? Де? Коли).

Де можна використовувати «Balls of happiness» технологію?:

- декорування меблів, дверей;
- кухонних речей;
- виготовлення святкових декорацій;
- розпис прикрас, пакетів, обгорткового паперу;
- виготовлення фону для книжок, альбомів, запрошень, листівок;
- розпис хустинок, серветок, скатертин тощо...

Яку змогу надасть вихователю технологія «Balls of happiness»?:

– не залишати поза увагою жодної дитини, дбаючи про її природні здібності;

- навчити культурі мистецького спілкування;
- розвивати художньо-естетичний рівень дітей, інтерес до малювання;
- розвивати у дітей вміння застосовувати нові здобуті знання на практиці;
- знизити рівень закомплексованості дитини;
- досягти дитині стану емоційного задоволення від процесу та результату малювання.

Якщо ми хочемо, щоб дитяча душа прокинулася, зазвучала, то навчимо дитину співпереживати, тоді її життя стане більш повноцінним, вона зможе глибше сприймати і людину, і природу, і музику, і образотворче мистецтво, і багато іншого. І в результаті, всі враження, уявлення та знання, які пройшли через душу та серце дитини, стають її особистими знаннями, її особистою точкою зору, її думками та переконаннями.

Тому педагог повинен тонко відчувати своїх вихованців, бережно підтримувати їх, коли вони роблять свої перші кроки в прекрасний світ мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демчук М. Нетрадиційні техніки. *Палітра педагога*. 200. №3. С. 22- 25.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 448 с.
3. Петрухіна Т.А. Нетрадиційні техніки малювання, Київ, ДОСХ, 2023 р.
4. Скрипка Н.Г. Використання новітніх технологій в зображувальній діяльності. *Бібліотечка вихователя*. 2005. №5-6. С.49-51.
5. Царенко Т.В. Нетрадиційні техніки малювання для дітей дошкільного віку, Київ, ДОСХ, 2023 р.
6. Нетрадиційні техніки малювання : конференція. <https://vseosvita.ua/blogs/netradytsiini-tekhniky-maliuvannia-72800.html>.



Ковальчук О.В.,

к. пед. наук, доцент,
старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Юздепська І.М.,

здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

Сучасна система освіти України, яка перебуває в умовах активних реформ, ставить за мету адаптацію освітнього процесу до нових вимог суспільства. Основним орієнтиром стає розвиток ключових компетентностей учнів, що забезпечують їхню успішну соціалізацію, адаптацію до динамічних умов життя та всебічний особистісний розвиток.

Важливу роль у формуванні цих компетентностей відіграє діяльнісний підхід, який передбачає активне залучення учнів до процесу пізнання. Завдяки виконанню завдань, що мають практичну спрямованість, діти не лише здобувають знання, а й розвивають практичні навички, необхідні для реального життя.

Діяльнісний підхід зосереджений на діяльності як провідній компоненті освітнього процесу, де знання та вміння формуються в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем. Такий підхід сприяє не лише когнітивному, а й емоційному, соціальному та практичному розвитку особистості.

Методологічною основою діяльнісного підходу є теорія діяльності, згідно з якою навчання розглядається як процес активного пізнання світу. Пізнання, у цьому контексті, здійснюється через практичну діяльність, що водночас є й засобом, і умовою розвитку особистості [1].

Формування компетентностей у межах діяльнісного підходу передбачає застосування інноваційних методів навчання, зокрема:

- проєктної діяльності;
- дослідницьких завдань;
- міжпредметної інтеграції;
- освітніх ігор, практичних задач і ситуацій, які вимагають розв'язання проблем і прийняття рішень.

Згідно з концепцією компетентнісної освіти, ключові компетентності — це сукупність знань, умінь, навичок та цінностей, які забезпечують здатність учня ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях [3]. У початковій школі особливу увагу необхідно приділяти таким ключовим компетентностям:

1. Комунікативна компетентність – здатність учня ефективно передавати інформацію, вести бесіду, слухати та висловлювати свої думки.



2. Математична компетентність – уміння застосовувати математичні знання для розв’язання практичних завдань.

3. Компетентність у природничих науках та технологіях – здатність розуміти основи природничих наук та застосовувати їх у повсякденному житті.

4. Соціальна та громадянська компетентність – уміння працювати в групі, спільно вирішувати проблеми, взаємодіяти з іншими людьми.

5. Особистісна та навчальна компетентність – здатність до самоосвіти, саморегуляції, управління емоціями та почуттями [2].

Діяльнісний підхід до навчання допомагає молодшим школярам засвоювати ключові компетентності через залучення до активної діяльності, що базується на практичних ситуаціях. Важливим аспектом є те, що навчання не зводиться лише до отримання теоретичних знань, а вимагає їхнього застосування на практиці, що сприяє глибшому розумінню матеріалу та розвитку практичних навичок [4].

Використання діяльнісного підходу в початковій школі може бути реалізоване через різні форми навчальної діяльності, серед яких:

1. Проєктна діяльність – учні працюють над проєктами, що передбачають розв’язання реальних проблем, дослідження і презентацію результатів. Ця діяльність сприяє розвитку критичного мислення, вміння працювати в команді, шукати і застосовувати інформацію.

2. Рольові та ігрові методи – через ігри та моделювання різних ситуацій учні вчаться вирішувати проблеми, приймати рішення, проявляти ініціативу, комунікувати з іншими.

3. Експериментування та дослідження – діти активно включаються в процес експериментів, що дозволяє їм не лише отримувати нові знання, але й практично застосовувати їх у реальних умовах.

4. Інтегроване навчання – поєднання різних предметів для створення цілісної картини світу. Це дозволяє дітям бачити зв’язок між теорією і практикою, а також розвиває вміння вирішувати комплексні завдання [1].

Впровадження діяльнісного підходу в практику початкової школи потребує суттєвого переосмислення організації освітнього процесу, широкого використання інноваційних методів та інтерактивних прийомів навчання. Ключовим завданням є перетворення уроків на простір активної взаємодії, де учні не просто засвоюють інформацію, а самостійно здобувають знання шляхом практичної діяльності.

Основні шляхи реалізації діяльнісного підходу:

– Інтеграція предметів. Проведення інтегрованих уроків дає змогу поєднувати зміст кількох навчальних дисциплін, створюючи цілісні навчальні ситуації. Наприклад, математичні розрахунки можна пов’язати з природознавством, історією чи літературою, що формує в учнів цілісне бачення світу та розвиває навички комплексного мислення.

– Проєктно-дослідницька діяльність. Робота над власними проєктами чи міні-дослідженнями стимулює розвиток критичного мислення, ініціативності, навичок планування та самостійної організації. Учні вчаться ставити запитання, шукати відповіді, аналізувати інформацію та презентувати результати.



– Використання цифрових технологій. Залучення інформаційно-комунікаційних технологій до освітнього процесу дозволяє створювати динамічне та мотивуюче навчальне середовище. Онлайн-завдання, інтерактивні вправи, відеоуроки та навчальні платформи роблять навчання більш сучасним та привабливим для молодших школярів.

– Міжпредметні зв'язки. Важливо формувати у дітей розуміння того, як знання з різних предметів пов'язані між собою та застосовуються в повсякденному житті. Це сприяє розвитку гнучкого мислення та здатності бачити проблему з різних точок зору.

Інтеграція діяльнісного підходу з іншими педагогічними інноваціями може суттєво покращити ефективність навчання. Зокрема, такі методи як інклюзивне навчання, метод проєктів, конструктивістський підхід, можуть підтримати та поглибити реалізацію ідеї діяльнісного підходу. Ці інновації дозволяють дітям з різними здібностями та потребами знаходити шляхи для успішної реалізації своїх можливостей у навчальному процесі.

Отже, діяльнісний підхід є надзвичайно ефективним інструментом для формування ключових компетентностей у молодших школярів. Він сприяє розвитку важливих особистісних якостей, таких як здатність до самостійного мислення, розв'язання проблем, співпраці та адаптації до різноманітних життєвих ситуацій. Застосування цього підходу забезпечує не лише глибоке розуміння навчального матеріалу, але й створює умови для розкриття потенціалу кожного учня, дозволяючи йому стати активним учасником освітнього процесу.

Впровадження діяльнісного підходу в освітній процес передбачає зміни в підготовці вчителів, організації уроків та оцінюванні результатів навчання. Це вимагає підтримки з боку освітньої системи та подальшого вдосконалення педагогічних практик.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гордієнко Т. В., Білоусова Н. В. Прийоми організації діяльнісного підходу в початковій школі на уроках «Я досліджую світ». *Наукові записки. Серія Психолого-педагогічні науки* (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2022. № 3. с.30-38.

2. Ковальчук О.В. Метод проєктів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Випуск 23. С. 370-373.

3. Хвостенко О. Діяльнісний підхід у початковій школі в реаліях сьогодення. *Дидакал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 37-40.

4. Шпак В., Мойсієнко, І. *Діяльнісний підхід у новій українській школі: історія, сучасність, перспективи. Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4. С. 76-83.



Коротенко К.Л.,
здобувачка вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Крутій К. Л., доктор пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ У СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Підвищення якості професійної підготовки студентів є однією з актуальних проблем вищої освіти. Процес підготовки фахівців охоплює створення сприятливих умов для розвитку професійних навичок, особистісних якостей і формування мотиваційної сфери майбутнього працівника. Викладачі закладів вищої освіти вносять зміни у освітньо-професійні програми, спрямовують зміст освіти не лише на формування спеціалізованих знань та навичок (hard skills), але й на розвиток м'яких навичок (soft skills), обирають засоби викладання, що підвищують мотивацію студентів до засвоєння професійних навичок. Тому актуальними є дослідження, що присвячені з'ясуванню чинників, що впливають на підвищення мотивації досягнення успіху у здобувачів вищої освіти.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить про те, що успіх людини в будь-якій діяльності залежить не лише від її здібностей та умов довкілля, але й від прагнення досягти поставленої мети, а також від цілеспрямованої та наполегливої праці задля досягнення результату, тобто від рівня мотивації. Намір досягти високих результатів і успіху у своїй справі свідчить про високу мотивацію особистості до досягнень.

Проблему мотивації, зокрема мотивацію досягнення, висвітлено у дослідженнях Х. Хекхаузена, який вважає, що мотивація досягнення є динамічною системою, яка залежить від співвідношення двох компонентів – прагнення до успіху і страх перед невдачею, та передбачає свідоме прагнення людини до успіху та/ або до високих результатів у важливих для неї видах діяльності. Мотивація досягнення виникає, коли особистість стикається із завданням помірної складності: надто легкі або надто складні завдання не стимулюють прагнення до досягнення. На думку автора, мотивацію досягнення пов'язано з особистісною відповідальністю за результати, потребою в самоствердженні та внутрішньою установкою на успіх, а високий рівень мотивації досягнення сприяє активному пошуку можливостей проявити себе, продуктивності у реалізації цілей та готовності приймати виклики [8].

Можна виокремити теоретичні дослідження (О. Гапончук, А. Колчигіна, О. Піменова та ін.), що спрямовані на визначення змісту та диференціацію понять «мотив» та «мотивація» відповідно до їх застосування як термінів, що вживаються у професійній сфері [4, 6].



З'ясуванню методів та прийомів формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх педагогів присвячено наукові розвідки О. Браславської та О. Проценко.

Авторки обґрунтовують необхідність формування професійної мотивації як важливої складової фахової підготовки майбутніх педагогів; визначають шляхи формування їхньої професійної мотивації; аналізують чинники, що впливають на формування професійної мотивації фахівців у галузі освіти [1].

У дослідженні Л. Мухіної розкривається зміст дефініцій «мотивація досягнення успіху» та «уникнення невдач» у студентів. Авторка вважає, що мотивацію досягнення орієнтовано на отримання позитивного результату завдяки особистим зусиллям, що характеризуються наполегливістю, вибором складних цілей та прагненням до вдосконалення. Натомість мотивацію уникнення невдач спрямовано на запобігання помилок і невдач. Дослідження показало, що студенти, у яких переважає мотивація досягнення успіху в майбутньому досягають вищих професійних результатів. Успішність професійного становлення студента залежить від створення відповідних умов, розвитку особистісних якостей і наявності правильно сформованої мотивації [5].

Із-поміж робіт, присвячених проблемам формування мотивації досягнення успіху у студентів закладів вищої освіти, можна виокремити дослідження О. Попової [7], яке спрямовано на вивчення проблеми мотивації досягнення успіху та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів. Л. Грень висвітлює педагогічні умови формування у студентів вищих технічних закладів освіти спрямованості на успішну професійну діяльність та доводить, що розвиток мотиваційної сфери студентів є основою досягнення успіху в майбутньому [2].

Особливості мотивації досягнень та мотивації уникнення невдач у студентів-психологів I та IV курсів досліджувала О. Дніпрова. Авторкою доведено, що мотиваційні чинники суттєво впливають на прагнення студентів до успіху та конструктивне розв'язання навчальних і професійних завдань. Позитивний досвід подолання труднощів підвищує стійкість до невдач, тоді як невизрілі мотиваційні установки сприяють неефективному подоланню труднощів. Студенти, орієнтовані на досягнення, впевнені в собі й витривалі перед викликами, тоді як здобувачі вищої освіти з мотивацією уникнення невдачі мають низьку потребу в досягненнях, бояться критики та часто відчують невпевненість. Такі студенти схильні уникати складних завдань і робити невдалі професійні вибори. Результати дослідження підкреслюють необхідність педагогічної підтримки для розвитку в студентів адекватної самооцінки та максимальної реалізації їхніх можливостей у професійній сфері [3].

Низку робіт присвячено дослідженню мотивації до навчання студентів в умовах воєнного стану. Так, О. Піменова та О. Гапончук зазначають, що провідними мотиви навчальної діяльності сучасних студентів є пізнавальний, що проявляється в бажанні здобувати нові знання, уміння та навички, а також



професійно-ціннісний, який відображується у прагненні стати висококваліфікованим фахівцем і досягнути успіху у своїй професії.

Науковці вказують також на те, що воєнний стан в Україні впливає на зниження бажання до активної участі в освітньому процесі, та підкреслюють необхідність подальшого ґрунтовного аналізу мотиваційної сфери студентської молоді, чинників і механізмів формування їхньої позитивної навчальної мотивації [6].

Отже, на сучасному етапі досліджуються різні аспекти проблеми формування мотивації досягнення у студентів, проте вони не вичерпують актуальних завдань освіти та потребують подальшої розробки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Браславська О., Проценко О. Методи та прийоми формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 2. 2024. С. 36-45. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/306320> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
2. Грень Л. М. Педагогічні умови формування у студентів вищих технічних навчальних закладів спрямованості на успішну професійну діяльність (автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Харків. 23 с. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/6d1a0e19-b611-4fe0-ac5f-1ac83e2cf874/content> (дата звернення: 05.04.2025 р.).
3. Дніпрова О. А. Динаміка мотивації досягнення у студентів-психологів. *Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Психологічні науки*. 2014. № 1 (7) URL: С. 17-21. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2014/1/4.pdf> (дата звернення: 05.04.2025 р.).
4. Колчигіна А. В. Мотивація досягнення: теоретико-методологічний аналіз. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019, № 1, Т. 1. С. 58-61. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_1/13.pdf (дата звернення: 04.04.2025 р.).
5. Мухіна Л. М. Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Вікова та педагогічна психологія*. Випуск 58. 2024. С. 93-97. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/16.pdf> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
6. Піменова О. О., Гапончук О. М. Мотивація до навчання студентів в умовах воєнного стану. *Спеціальні та галузеві соціології*. Випуск 47. 2023. С. 36-39. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2023/47-2023/5.pdf> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
7. Попова О. Мотивація досягнення успіху та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024, № 5 (139). С. 334-344. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e636a678-71f0-4a7a-b714-9c7b47c27608/content> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
8. Heckhausen J., Heckhausen H. *Motivation and Action*. Third Edition. Springer. URL: <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Motivation%20and%20Action-%203rd%20edition-%202018.pdf> (дата звернення: 20.03.2025 р.).



Крутий К. Л.,
д. пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ УПОВІЛЬНЕНОГО (СВОЄЧАСНОГО) ТА ПРИСКОРЕНОГО (РАНЬОГО) РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне суспільство характеризується швидкими темпами змін, що впливають на всі сфери життя, включно з освітою дітей дошкільного віку. У зв'язку з цим точаться дискусії щодо оптимальних підходів до розвитку дошкільників: чи варто прискорювати їхній розвиток, чи дотримуватися природного темпу дозрівання. Ці підходи відомі як концепції уповільненого (своєчасного та прискореного (раннього) розвитку. На думку С. Нопоре, нестача часу в дорослих, щоб бути з дітьми, можна визначити як один із чинників, який може перешкоджати переживанню радості дитиною від спілкування зі значущим дорослим [6].

Термін «прискорене дитинство» – не новий, у 1986 році Девід Елкінд, американський психолог, опублікував книгу під назвою «Поспішна дитина: дорослішання надто швидко і надто рано» [6]. Майже за десятиліття, в 1998 році, програма «Dispatches» на британському каналі Channel4 запропонувала документальний фільм «Занадто багато, надто мало», в якому досліджувалися «відмінності між практикою роботи дитячих садків у Європі та Великобританії, де більше академічного тиску, але менше уваги приділяється слуханню та розумінню, навичкам усного мовлення». Дебати про поспіх у навчанні академічним навичкам у віці п'яти, чотирьох або навіть трьох років все ще продовжуються. У педагогіці дошкільного дитинства також обговорюється термін «повільна педагогіка» як опозиційний рух швидкому темпу сучасного суспільства або «культу швидкості» [7; 9]. Концепція «повільного руху» отримала широке визнання у закордонних авторів. Вона охоплює різні галузі, такі, як-от: повільна подорож, повільне мистецтво, повільне виховання, повільна освіта тощо.

«Повільна педагогіка» цінує «повсякденність», включаючи ритми взаємодії дітей з довкіллям та неструктурованими матеріалами, сприяючи більш тонкому та контекстно-залежному розумінню досвіду дітей та дорослих. Цю ідею також пов'язано з концепцією «розтягування часу», яка, на думку А. Clark, реагує на відхилення від жорсткого, орієнтованого на годинник та запланованого сприйняття часу, як з боку дитини, так і з боку дорослого [7].

Концепція прискореного (раннього) розвитку ґрунтується на ідеї, що в умовах сучасного інформаційного суспільства діти повинні раніше оволодівати навичками та знаннями, щоб бути конкурентоспроможними в майбутньому. Прихильники цього підходу вважають, що раннє навчання читання, письма та іншим академічним навичкам сприяє кращій адаптації в школі, а згодом і у суспільстві. Автор статті підтримує позицію Н. Сидоренко, яка доводить, що



надмірне прискорення розвитку може призвести до емоційного вигорання та втрати у подальшому мотивації до навчання у початковій школі [4].

Прихильники *концепції своєчасного або уповільненого розвитку* наголошують на важливості дотримання природних етапів розвитку дитини, без штучного прискорення (Akrovo M., Karaolis O., Little C., Sorrells C. [8; 10]). Вони вважають, що кожен віковий період має свої особливості та завдання, які необхідно повноцінно прожити. Результати досліджень І. Білої, К. Крутій, А. Лукіяничук та ін. [1; 2] доводять, що дошкільне дитинство є критичним періодом для формування базових особистісних якостей, і передчасне навантаження може призвести до перевтоми та втрати інтересу до навчання.

Порівняємо зазначені концепції за такими аспектами: психологічний, соціальний та когнітивний. Психологічний аспект: своєчасний розвиток сприяє гармонійному формуванню емоційної сфери дитини, тоді як прискорений розвиток може викликати стрес та тривожність. *Соціальний аспект:* діти, які розвиваються відповідно до природних етапів, легше встановлюють соціальні контакти та адаптуються в колективі. Натомість, прискорений розвиток може призвести до труднощів у спілкуванні з однолітками через різницю в інтересах та рівнях зрілості. *Когнітивний аспект:* раннє навчання академічним навичкам, стимулювання розвитку можуть дати короткострокові результати, але без належного фундаменту, закладеного в дошкільному віці, це може негативно вплинути на подальше навчання.

Частіше за все дорослих тривожить саме когнітивний аспект розвитку дитини. Зупинимося більш детально на ньому.

Когнітивний розвиток – це процес засвоєння, обробки та використання інформації, що охоплює такі базові психічні функції, як сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, мовлення, увага та уява. У дошкільному віці цей аспект розвитку є надзвичайно важливим, оскільки саме в цей період відбувається активне формування структур головного мозку та розвиток базових когнітивних навичок, які будуть підґрунтям для подальшого навчання в школі та успішної соціалізації. Прихильники *концепції своєчасного (уповільненого) розвитку* вважають, що когнітивний розвиток має відповідати природним віковим етапам дозрівання головного мозку та психіки дитини.

Особливості цього підходу: етапність розвитку, поступовість засвоєння інформації, провідна роль ігрової діяльності, формування образного мислення. *Етапність розвитку.* Кожен вік має свої закономірності когнітивного розвитку. Так, у молодшому дошкільному віці основний акцент робиться на сенсорному та моторному розвитку, тоді як у старшому – на розвитку пам'яті, логічного мислення та мовлення. *Поступовість засвоєння інформації.* Дитина краще запам'ятовує та засвоює нову інформацію шляхом повторення та використання ігрових прийомів, а не через примус чи надмірне навантаження. Провідна роль ігрової діяльності, яка є провідною діяльністю дошкільнят, завдяки їй відбувається розвиток мислення, уяви та мовлення. *Формування образного мислення.* У



старшому дошкільному віці домінує наочно-образне мислення, тому пізнання Всесвіту відбувається через малюнки, макети, іграшки та символи.

Прихильники *концепції прискореного (раннього) розвитку* вважають, що сучасний світ вимагає від дітей швидкого оволодіння академічними навичками (читанням, письмом, рахуванням). *Особливості цього підходу*: раннє навчання академічним навичкам, використання методик раннього розвитку, швидке засвоєння інформації.

Раннє навчання академічним навичкам. Діти починають вчитися читати та писати вже у віці 3–4 років, що виходить за межі природного розвитку когнітивних функцій. На думку І. Деснової, К. Крутій, дійсно є діти, навіть раннього віку, для яких емерджентне (раннє, неусвідомлене) читання є потребою [3], але це скоріше виключення, ніж масове явище.

Використання методик раннього розвитку (Г. Доман, М. Зайцев, С. Лупан та ін.) орієнтовано на стимуляцію пам'яті, логіки та уваги шляхом ігрових та навчальних завдань.

Швидке засвоєння інформації. Дитина засвоює значний обсяг інформації, проте без достатньої обробки та розуміння суті. Це може призвести до поверхневих знань.

Отже, існує ризик когнітивного перевантаження, тому що інтенсивне навчання в ранньому віці може викликати перевтому та зниження здатності до творчого мислення. Зазначимо, що українські науковці не завжди говорять про «прискорений розвиток» у сенсі навантаження дітей, але багато хто підтримує оптимальне інтелектуальне середовище для навчання. Це означає, що дітям варто пропонувати розвивальні ігри, STREAM-освіту, раннє читання та математику без примусу та перевантаження [3]. «Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку», розроблена Національною академією педагогічних наук України, визначає стратегічні напрями освітнього розвитку дітей від народження до шкільного віку на засадах дитиноцентризму, враховуючи виклики сучасного глобалізованого світу та цифрового суспільства [5]. За К. Крутій, *результати освітнього розвитку* це досягнення дитини раннього та дошкільного віку у процесі привласнення досвіду взаємодії з предметним, природним і соціальним довкіллям [3]. У таблиці 1 автором статті запропоновано порівняння когнітивного розвитку дитини при своєчасному та прискореному підходах.

Таблиця 1.

**Порівняння когнітивного розвитку дитини
при своєчасному та прискореному підходах (за К. Крутій)**

Параметри порівняння	Своєчасний розвиток	Прискорений розвиток
Концентрація уваги	Увага нестійка, але поступово зростає завдяки ігровій діяльності та отриманню власного досвіду	Ризик перевантаження та виснаження через значну кількість сенсорних стимулів
Пам'ять	Розвиток шляхом повторення та запровадження освітніх ситуацій. Переважає механічна пам'ять	Розвиток короткострокової пам'яті шляхом швидкого засвоєння інформації



Мислення	Поступовий перехід від наочно-дійового до образного мислення	Раннє формування логічного мислення, часто без розуміння суті процесів
Мовлення	Розвиток мовлення в ігровій діяльності та спілкування з дорослими й однолітками	Раннє навчання читання та письма, що може призвести до механічного відтворення без розуміння контексту
Творчість	Акцент на розвитку уяви та креативності в ігровій діяльності	Зниження креативності через зосередженість на академічних навичках

Отже, когнітивний розвиток дитини у дошкільному віці має відбуватися відповідно до її природного темпу дозрівання. Раннє форсування академічних навичок без належної підготовки мозку може викликати когнітивне перевантаження, втрату інтересу до навчання та підвищену тривожність.

Оптимальним підходом є створення умов для всебічного розвитку – через гру, дослідницьку діяльність та стимуляцію природної цікавості до довкілля. Вибір між прискореним та своєчасним розвитком дітей дошкільного віку має базуватися на індивідуальних особливостях кожної дитини, враховуючи її фізичну, емоційну та соціальну готовність. Необхідно створювати умови, які сприяють всебічного розвитку, підтримуючи природну цікавість та мотивацію до пізнання Всесвіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Повернемо дитині дитинство! *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С.16-18.
2. Лукіяничук А. М., Крутій К. Л., Тиравська Ю. В. Ключові питання світових наукових досліджень у сфері педагогіки: аналіз тенденцій, український досвід. *Академічні візії*. 2023. № 15. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/118> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
3. Крутій К. Л. Деснова І. С. Психологічні особливості становлення емерджентного читання в дітей раннього та дошкільного віку. *Нова українська школа: результати та перспективи: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Київ, 21 груд. 2023 р. / за заг. ред. О. А. Голук ; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2024. С. 136–139.
4. Сидоренко Н. М. Дитинство як соціально-педагогічне явище. *Дошкільна освіта: традиції та інновації сучасної теорії і практики: тези Всеукраїнської науково-практичної конференції* (26 квітня 2012 р., м. Лисичанськ). Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. С. 226–232.
5. Сисоєва С.О., Рейпольська О.Д. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. № 2(1). С.1-10. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-2-2> (дата звернення: 20.03.2025 р.).
6. Honore C. In Praise of Slow: How a Worldwide Movement is Challenging the Cult of Speed. Orion Books, 2004. 310 p.
7. Clark A. Slow Pedagogy: How to be 'slow' outdoors. *Nursery World*. URL: <https://www.nurseryworld.co.uk/features/article/alison-clark-s-slow-pedagogy-how-to-be-slow-outdoors>. (дата звернення: 20.03.2025 р.).
8. Little C., O. Karaolis. The Lost art of joy in Early Childhood Education. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2023. № 49 (1). P.p. 81–90.



9. Lynn J. McNair & K. Papaspyropoulou. The impact of the 'accelerated childhood' culture in UK's ECEC: practitioners' and policy makers' views during a professional development course. *European Early Childhood Education Research Journal*. 2025. DOI: 10.1080/1350293X.2025.2452547
10. Sorrells C., Akpovo M. Time for Slow Care: Bringing Slow Pedagogy Into Conversation with Ethics of Care in the Infant/Toddler Classroom. *Policy Futures in Education*. 2024. № 22 (7). P.p. 1404–1420.

Крутій К. Л.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет
Максимчук А.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИПЛІКАЦІЇ

Мультиплікація долає розрив між реальністю та світом уяви завдяки фантастичним пригодам, казкам, гумору та захоплюючим образам [7]. Вплив дитячих медіа має значний потенціал, за умови його розумного використання, з урахуванням вікового розвитку та рівня концентрації уваги, процесів мислення та розвитку комунікативних навичок [6]. Мовленнєвий розвиток дітей є важливим аспектом їхньої загальної когнітивної та комунікативної компетентності. Цей процес є складним і багатограним, який включає засвоєння дитиною фонетичної системи мови, збагачення словникового запасу, оволодіння граматичною будовою, а також розвиток умінь використовувати мовлення в різних ситуаціях спілкування.

Проблематика мовленнєвого розвитку дошкільників широко висвітлена в наукових працях А. Богуш [2], лексико-граматичний напрям розвитку мовлення у дітей дошкільного віку висвітлений у наукових працях К. Крутій, що охоплюють посібники для закладів вищої освіти та авторські програми та методики. Важливим завданням освітньої діяльності у закладі дошкільної освіти є розвиток зв'язного мовлення, під час якого реалізується головна функція мовлення – комунікативна. Адже саме за допомогою зв'язного мовлення дитина спілкується з іншими [1, с.29-30]. На думку К. Крутій, «мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, результатом якого є мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та осмисленому оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування» [5, с.32]. Це визначення підкреслює багатогранність мовленнєвого розвитку, що охоплює не лише знання мовних одиниць, але й уміння активно використовувати їх у різних комунікативних ситуаціях.



Діагностика рівня мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами мультиплікації заснована на базових принципах діагностики мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку [4], запропонованої Крутій К. у 2005 році, що пропонує перевірку рівня сформованості дитячого мовлення на імпресивному та експресивному рівні. Імпресивне мовлення, або розуміння мови, є основою для розвитку експресивного мовлення, тобто здатності дитини самостійно висловлювати свої думки.

Запропонована нами діагностична методика є модифікованим проєктом, що передбачає використання наявного у вільному доступі мультиплікаційного контенту з метою підвищення діагностичної ефективності та створення природнього комунікативного середовища для старших дошкільників. Мультфільми є невід'ємною частиною сучасного дитинства, тому використання знайомих персонажів та сюжетів може значно підвищити зацікавленість дітей у процесі діагностики та сприяти отриманню більш об'єктивних результатів.

Діагностична методика засобами мультиплікації охоплює два основних розділи: діагностику імпресивного (сприймання) та експресивного (продукування) мовлення. Кожен з цих розділів містить спеціально розроблені вправи, спрямовані на виявлення рівня сформованості відповідних мовленнєвих навичок. Діагностика імпресивного мовлення проводиться за допомогою вправи «Операція «Провокація», що передбачає визначення розуміння дітьми змісту мультфільмів. Дитині демонструють зображення різних персонажів та пропонують встановити відповідність із названими мультфільмами. Оцінка результатів проводиться за бальною шкалою, що враховує точність відповідей.

Діагностика експресивного мовлення складається з трьох вправ: «У мами – мамонтенятко? Ні, у мами – дитятко!», «Ланцюжок думок» та «До нас на гостини прийшов Пес Патрон!». Кожна з цих вправ має свою специфічну мету та спрямована на оцінку різних аспектів експресивного мовлення дитини.

Вправа «У мами – мамонтенятко? Ні, у мами – дитятко!» пропонує дітям утворити назви дітей тварин-персонажів з відомих мультфільмів та здійснює перевірку словотвірних навичок. Завдання цієї вправи полягає в тому, щоб виявити, наскільки дитина володіє граматичними правилами утворення назв дитинчат тварин, використовуючи при цьому знайомий контекст мультфільмів. Завдання «Ланцюжок думок» перевіряє граматичну правильність мовлення через складання речень за зображеннями. Дитині демонструються окремі картинки або серії картинок, які відображають певні дії або ситуації, і їй пропонується скласти за ними граматично правильні та змістовні речення. Вправа «До нас у гості прийшов Пес Патрон!» полягає в оцінці зв'язного мовлення через перегляд мультфільму та подальшу реконструкцію його змісту. Після перегляду короткого, але змістовного фрагменту мультфільму, дитині пропонується розповісти про те, що вона побачила, відтворити послідовність подій, назвати персонажів та описати їхні дії.

Використання мультфільмів у діагностичному процесі має низку переваг.



Перш за все, залучення мультиплікації до діагностики підвищує рівень мотивації дитини, оскільки знайомі персонажі викликають інтерес до процесу тестування. Яскраві, динамічні та емоційно насичені мультфільми здатні привернути увагу дитини, створити позитивний емоційний фон та зменшити можливий стрес, пов'язаний з діагностичною процедурою. Діагностична методика дозволяє здійснити комплексну оцінку мовленнєвих навичок: словозміна, формотворення, словотворення, зв'язне мовлення. Завдяки різноманітності вправ, діагностична методика охоплює основні аспекти мовленнєвого розвитку старших дошкільників, надаючи педагогу можливість отримати цілісне уявлення про рівень сформованості їхніх мовленнєвих компетенцій.

Природність ситуації спілкування надає можливість дітям взаємодіяти зі змістом завдань у знайомому для них ігровому форматі, що забезпечує більшу достовірність отриманих результатів. Ігрова форма проведення діагностики сприяє створенню невимушеної атмосфери, в якій дитина почувається більш комфортно та впевнено, що, в свою чергу, позитивно впливає на якість її мовленнєвих проявів. Ще одна вагома перевага даної методики – це її інклюзивність, вона може бути застосована для дітей з різними рівнями мовленнєвого розвитку, включаючи дітей з мовленнєвими порушеннями. Завдяки можливості адаптації завдань та використання різноманітного мультиплікаційного контенту, діагностична методика може бути використана для діагностики дітей з різними освітніми потребами. Гнучкість застосування методики полягає у можливості використання її як в індивідуальній, так і в груповій формі, у закладі дошкільної освіти або вдома. Простота та доступність методики роблять її зручною для використання в різних умовах, як у спеціалізованих дошкільних закладах, так і в домашніх умовах під наглядом батьків.

Також діагностична методика економить час педагога. Завдяки відео-контенту процес діагностики стає швидшим та зручнішим для педагога, а її інноваційний підхід викликає інтерес у педагогів, стимулює їх до подальшого вдосконалення професійної діяльності. Використання готового мультиплікаційного контенту дозволяє оптимізувати час, необхідний для підготовки та проведення діагностики, а також підвищити її ефективність. Впровадження цієї методики в практику дошкільної освіти сприятиме більш точному визначенню потреб кожної дитини у сфері мовленнєвого розвитку та своєчасному наданню їй необхідної педагогічної підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / Богуш А.М., Трифонова О.С. та ін. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
2. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. А.М. Богуш (ред.). К. : Видавничий Дім «Слово». 2011. 567 с.



3. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
4. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2005. 208 с.
5. Крутій К. Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 28-35. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_3_6 (дата звернення: 31.03.2025).
6. Betti M.J., Igaab Z. K. Thi Qar University Investigating the Effect of the Language of Cartoon Films on Children's Acquisition of Their Mother Tongue: A Case Study of Three Children, 2022. URL: https://www.researchgate.net/publication/362920728_Original_Paper_Investigating_the_Effect_of_the_Language_of_Cartoon_Films_on_Children%27s_Acquisition_of_Their_Mother_Tongue_A_Case_Study_of_Three_Children (дата звернення: 31.03.2025).
7. Ellwood-Hughes P. Animated Kids Films And Why They Are So Popular: Who doesn't love an animated film? Credit: Disney and Pixar. 2022 URL: <https://entertainment-focus.com/2022/04/08/animated-kids-films-and-why-they-are-so-popular/> (дата звернення: 31.03.2025).

Кубашина А.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Фунтікова О.О., доктор пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасності, адже саме у цьому віці формуються основи екологічної свідомості та культури, які впливають на ставлення людини до природи та її дії у довкіллі. У дошкільному віці закладаються фундаментальні уявлення про світ природи, екологічна культура та свідоме ставлення до навколишнього середовища, що підкреслює необхідність використання цього періоду для формування екологічних цінностей.

Особливості екологічного впливу на дітей дошкільного віку має низку особливостей, пов'язаних із фізіологічними, психологічними та соціальними аспектами розвитку. Дошкільнята є особливо вразливими до негативних екологічних чинників через їхній інтенсивний ріст і розвиток, недосконалу імунну систему та ще не сформовану здатність організму до детоксикації. Організм дітей менш ефективно справляється з токсинами через незрілість печінки, нирок і дихальної системи.

Накопичення шкідливих речовин (важких металів, пестицидів, забрудненого повітря). Вплив екологічних факторів, таких як забруднене повітря,



вода або контакт із пліснявою, може знижувати імунітет, збільшуючи частоту інфекційних захворювань. Діти схильні до алергічних реакцій, зокрема астми, через вплив алергенів і подразників у повітрі (пил, пилок, хімічні викиди). Вплив на розвиток опорно-рухового апарату нестача вітамінів і мікроелементів через забруднення ґрунтів і продуктів харчування призводить до уповільнення розвитку кісток, м'язів, а також ризику рахіту.

Відсутність чистого природного середовища (зелених зон, парків) обмежує можливості для активної гри, що негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я. Відсутність доступу до природного середовища обмежує можливості для розвитку сенсорного сприйняття (зір, слух, дотик), що впливає на загальний розвиток дитини. Значна частина часу діти проводять у закритих приміщеннях (дитячі садки, вдома), де якість повітря, рівень освітлення та наявність токсичних матеріалів можуть мати значний вплив на їхнє здоров'я.

Тому дуже важливо дітей дошкільного віку познайомити з екологічним впливом, оскільки саме в цей період формується базове уявлення про навколишнє середовище, звички та цінності, які діти зберігатимуть протягом життя. У дошкільному віці діти швидко засвоюють нову інформацію, що дозволяє закласти основу екологічно відповідальної поведінки. Навчання допомагає дітям розуміти, що природа є частиною їхнього життя і потребує бережного ставлення.

Діти, які усвідомлюють вплив людини на природу, виростають більш відповідальними у ставленні до ресурсів, таких як вода, повітря та ґрунт. Навчання екологічному впливу допомагає дітям зрозуміти важливість чистого повітря, води, їжі для їхнього фізичного і психічного здоров'я. Знання про шкідливі фактори (наприклад, забруднення чи неправильне поводження з відходами) дозволяє дітям уникати небезпечних ситуацій.

Вивчення екології спонукає дітей думати про вирішення проблем і відповідати на питання: «Як я можу допомогти природі?» Цей процес розвиває уяву, допитливість і здатність мислити критично. Вивчення екологічного впливу в дошкільному віці формує покоління, яке буде більш обізнаним, відповідальним і свідомим щодо питань довкілля. Це важливий крок до створення суспільства, яке піклується про природу та забезпечує своє майбутнє.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти (Державний стандарт, далі – БКДО) визначає здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знання її законів формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності [1, с. 12]

Особливості екологічної компетентності дошкільників достатньо вивчена науковцями та практиками-педагогами. Зокрема, О. Вашак, В. Онопрієнко досліджували питання реалізації принципу природовідповідності у системі дошкільної освіти [3]. Вплив природи на формування особистості розкрито в роботах В. Сухомлинського, К. Ушинського, та інші. Видатний педагог В. Сухомлинський наголошував на важливості виховання любові до природи через практичну діяльність і емоційне ставлення [2]. К. Ушинський у роботах



звертав увагу на значення природи у вихованні дитини, стверджуючи, що вона є джерелом знань і емоційного розвитку [4].

В дошкільних закладах повинні інтегрувати екологічні аспекти у навчальні програми. Практичні заняття, такі як висадка рослин, догляд за тваринами чи спостереження за природними явищами, організація еко-екскурсії та заохочувати дітей до участі в екологічних проєктах не лише сприяють розвитку екологічної культури, а й допомагають мінімізувати негативний вплив навколишнього середовища

Отже, особливості екологічного впливу на дітей дошкільного віку визначають потребу в створенні безпечного середовища для їхнього розвитку. Необхідно покращувати якість повітря, води, харчування, забезпечувати екологічно чисті умови у приміщеннях і надавати дітям доступ до природи. Усвідомлення цих аспектів дозволить мінімізувати ризики та забезпечити здорове майбутнє дітей.

Досвід впровадження екологічного виховання свідчить про те що, у багатьох дитячих садках України та світу створені екологічні куточки з рослинами, акваріумами чи міні-городами, де діти можуть безпосередньо взаємодіяти з природою. Проєктна діяльність, еко-ігри, тематичні заходи та екскурсії допомагають формувати у дітей позитивне ставлення до природи. Екологічне виховання в дошкільному віці створює основу для формування свідомого та відповідального ставлення до природи, яке зберігатиметься протягом усього життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Авторська група : Байєр О.М., Безсонова О.К., Брежнєва О.Г., Гавриш Н.В., Загородня Л. П., Косенчук О.Г., Корнєєва 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. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20dos_hkilnoyi%20osvity.pdf
2. Білавич Г.В. «Казки школи під голубим небом» В.Сухомлинського як засіб етико-екологічного виховання / Г.В.Білавич, Б.П. Савчук. Проблеми дитинства у контексті сучасної педагогіки: зб. наук. праць на пошану Василя Сухомлинського/ за ред. М.Чепіль, М.Ярушак. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2018. С14-19.
3. Онопрієнко В. Екологічна освіта та виховання в дошкільних дитячих закладах. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 5. С. 327-341.
4. Ушинський К.Д. як засновник педагогіки і філософії освіти (до 200-ї річниці від дня народження видатного українського діяча К.Д. Ушинського) <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/348>



Лукаш А.О.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Макаренко С.І., к. пед. наук, доцент,

в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

ІГРОТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні умови життя вимагають від людини вміння критично та логічно осмислювати інформацію, тому питання розвитку логічного мислення у дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності. Логічне мислення є основою для формування пізнавальних навичок, розвитку критичного аналізу, вміння робити висновки та знаходити рішення в різних життєвих ситуаціях. У дошкільному віці закладаються базові механізми логічного осмислення світу, тому розвиток логічного мислення дітей дошкільного віку є важливим напрямом сучасної дошкільної освіти, що регулюється низкою нормативно-правових документів. Зокрема, Закон України «Про освіту» підкреслює необхідність забезпечення гармонійного розвитку особистості, її когнітивних здібностей, критичного та логічного мислення. Закон України «Про дошкільну освіту» регламентує освітній процес для дітей дошкільного віку, акцентуючи увагу на створенні умов, що сприяють розвитку мислення дитини через активну пізнавальну діяльність.

Дослідження науковців О. Запорожця, Г. Костюка та ін. підтверджують, що вже в молодшому дошкільному віці за певних умов у дітей формуються елементарні навички логічного мислення, зокрема здатність до правильних суджень та узагальнень. Як зазначав О. Запорожець, для розвитку цих навичок необхідно організувати діяльність дітей так, щоб вони ознайомилися з іншими зв'язками та відношеннями, які стануть основою їхнього мислення. Завдяки такому підходу діти починають самостійно думати, аналізувати та узгоджувати свої судження із реальністю [5].

Розвиток логічного мислення закладається ще в дошкільному віці та відбувається поступово: у 4-річному віці дитина вже здатна виконувати деякі логічні операції, у 5 років засвоює елементарні дії порівняння, узагальнення, класифікації, а в 6 років починає працювати із символами, що вимагає абстрагування від реальних предметів та оперування поняттями, числами і схемами. При цьому ефективність розвитку логічного мислення дітей значною мірою залежить від правильно організованого освітнього процесу.

Державний стандарт дошкільної освіти підкреслює важливість формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку – як їх здатності використовувати власну сенсорну систему у процесі логіко-математичної діяльності [1]. Результатом є наявність пізнавальної мотивації, базису логіко-математичних, дослідницьких знань, набутих умінь і навичок (аналізу, порівняння, узагальнення, здійснення самоконтролю), пізнавальний досвід, що



накопичується і використовується в різних видах дитячої діяльності [1]. При цьому важливим є не лише накопичення логіко-математичних знань, а й уміння використовувати їх у повсякденному житті: критично мислити, знаходити рішення, виявляти кмітливість і самостійність у судженнях відповідно до своїх вікових можливостей та життєвого досвіду.

Дослідження Л. Березовської, Л. Зайцевої, Ю. Мурашевич, Н. Рудницької, Н. Тарнавської, К. Щербакової та ін. підкреслюють, що розвитку логічного мислення сприяє ігрова діяльність, адже включає розв'язання завдань на встановлення закономірностей, порівняння об'єктів за різними характеристиками, прогнозування можливих наслідків та пошук нестандартних рішень. Використання сучасних логіко-математичних ігор та конструктивних завдань, настільно-друкованих ігор, сюжетно-рольових та інтерактивних ігор – тобто ігрових технологій – сприяє формуванню в дітей уміння аналізувати інформацію, систематизувати її, класифікувати предмети за певними ознаками та робити висновки. Також ігрові технології допомагають дітям навчитися оцінювати альтернативні варіанти рішень та розвивати критичне мислення, адже вони стимулюють пошук ефективних способів розв'язання завдань, вчать аналізувати свої помилки та коригувати власні дії.

Поняття «технологія навчання» трактується як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який спрямований на оптимізацію освіти [2]. «Ігрову технологію» І. Дичківська трактує як ігрову форму взаємодії педагога з дітьми, що спрямована на формування вмінь розв'язувати складні завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [3].

Проблема використання ігрових технологій не є новою, зокрема в дошкільній освіті. Цей термін використовується і в такому формулюванні, як «ігротехнологія», наголошуючи на реалізації виховної, розвиваючої спрямованості навчання за умов активності дитини. Дослідники називають такі ігротехнології розвитку логічного мислення дошкільників: технології пошуково-дослідницької діяльності математичного змісту, розвиваючих логіко-математичних ігор, пізнання й оцінки дитиною величин, множин, простору і часу на основі виділення відносин, залежностей і закономірностей.

Перевагами використання ігротехнологій О. Сударик визначає такі [7]: підвищення рівня мотивації, пізнавальної активності та пізнавального інтересу дітей; реалізація «ситуації успіху»; створення сприятливого психологічного мікроклімату в дитячому колективі; розвиток інтелектуальних і комунікативних здібностей, творчого потенціалу дітей тощо. Найбільш ефективними формами ігротехнологій авторка називає рольові та імітаційні ігри, використання ігрових форм проведення занять (мандрівка, КВК, змагання, конкурс тощо), ігровий підхід до звичайних дидактичних завдань та ін.

Ігротехнології є важливим засобом розвитку і навчання дошкільників, оскільки гра є провідним видом діяльності в цьому віці. Використання спеціально розроблених ігор та завдань сприяє розвитку вмінь порівнювати, класифікувати,



аналізувати, узагальнювати та розв'язувати логічні задачі. Це робить процес розвитку і навчання дітей цікавим, захопливим і водночас ефективним. В умовах сучасної освіти, яка орієнтована на особистісно-орієнтований підхід, використання ігротехнологій у розвитку логічного мислення дошкільників стає не лише актуальним, а й необхідним для всебічного розвитку кожної дитини.

Дидактичні ігри містять завдання, спрямовані на розв'язання логічних вправ та стимулювання розвитку уваги, пам'яті й мислення. Наприклад, ігри на групування предметів за певними ознаками, пошук зайвого об'єкта або розв'язання логічних завдань допомагають дітям покращити навички аналізу та синтезу. Такі ігри сприяють розвитку когнітивних здібностей, навчаючи дітей не лише вирішувати прості завдання, але й встановлювати логічні зв'язки між об'єктами та явищами.

Пазли, конструктори та головоломки – це ігри, які вимагають від дітей використання логічного мислення для вирішення завдань. Вони допомагають розвивати просторову уяву, здатність до планування та критичного мислення. У процесі гри дитина вчиться передбаченню наслідків своїх дій, аналізу варіантів розв'язків та вибору найкращих. Це сприяє розвитку не тільки когнітивних, а й творчих здібностей, тому дитина має можливість формувати нестандартні рішення [6].

Віртуальні ігри та освітні цифрові додатки можуть бути корисними для розвитку логічного мислення, якщо вони правильно підібрані. Цифрові ігри можуть стимулювати розвиток когнітивних навичок, даючи можливість дітям вирішувати завдання з різних тем та отримувати зворотний зв'язок. Важливо, щоб ці ігри не тільки розважали, але й спрямовувались на вирішення реальних розвивальних і дидактичних завдань, на розвиток аналітичного та критичного мислення, а також навичок планування і прийняття рішень.

Використання ігротехнологій у процесі розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку не лише сприяє їхньому інтелектуальному зростанню, а й позитивно впливає на соціальну взаємодію, комунікативні навички та вміння співпрацювати в колективі. Тож гра є важливим інструментом усебічного розвитку дитини, який формує у неї здатність до логічного аналізу, самостійного мислення та креативного підходу до вирішення завдань.

Зокрема, у сюжетно-рольових іграх діти можуть відтворювати різні конфлікти, що вимагають логічного мислення, наприклад, організовувати свої дії під час гри в магазин, лікарню або будівництво. Такі ігри сприяють розвитку соціальних навичок, навчаючи дітей розуміти логіку взаємодії між людьми. Вони вчать приймати рішення залежно від ситуації та прогнозувати наслідки своїх дій. Крім того, рольові ігри допомагають дітям розвивати навички комунікації та співпраці з однолітками.

Важливу роль у формуванні логічного мислення дітей відіграє розвивальне середовище. Організація освітнього простору, насиченого дидактичними іграми, логічними задачами, конструкторами та інтерактивними вправами, сприяє активному залученню дітей до навчально-ігрової діяльності. При цьому важливу



роль відіграє педагог, який створює умови для заохочення дітей до пошуку рішень, стимулює їхню активність та самостійність у виконанні логічних завдань [4].

Отже, використання ігротехнологій у процесі розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку забезпечує комплексний підхід до розвитку і навчання, поєднуючи розвивальні, виховні та навчальні аспекти. Вони сприяють формуванню вміння дітей мислити логічно, шукати рішення в нестандартних ситуаціях та ефективно взаємодіяти з оточенням, що є важливим підґрунтям для подальшого успішного навчання у школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Авторська група : Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П., Косенчук О. Г., Корнєєва 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.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997, 206 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004.
4. Іванченко О. М. Використання інноваційних ігротехнологій в освітньому процесі. Чернівці: *Освіта Буковини*. 2019.
5. Клименко В. І. Психологічні основи розвитку логічного мислення у дітей. Дніпро: Видавництво ДНУ. 2022.
6. Кравчук І. М. Сучасні підходи до розвитку логіко-математичних здібностей у дітей дошкільного віку: теоретичні та практичні аспекти. Харків: Видавництво «Ранок», 2019.
7. Сударик О. С. Сутність поняття «ігрові технології» та їх класифікація. *Формування сучасної науки: методика та практика: матеріали I Міжнародної студентської наукової конференції* (Т. 2), м. Кам'янець-Подільський, 29 жовтня, 2021 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2021. С.91–94.

Любимцева Е.О.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Нетребя М.М., к. філол. наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Ефективна взаємодія між дошкільною та початковою ланками освіти має ґрунтуватися на єдиному педагогічному векторі, спрямованому на гармонійний і всебічний розвиток дитини. Це передбачає узгодженість освітніх програм, методів і організаційних форм навчально-виховної діяльності в закладах дошкільної та початкової освіти. Здобуті у дошкільному віці елементи навчальної діяльності виступають фундаментом для подальшого успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками в закладі освіти. У свою чергу, початкова



освіта має не лише підтримувати, але й системно розширювати, поглиблювати й удосконалювати цей базис [4, с. 25].

Наявність внутрішньої наступності між змістом освіти, методами педагогічної діяльності та формами організації навчального процесу є ключовим чинником забезпечення цілісності розвитку дитини, становлення її особистості та формування життєвих компетентностей.

Адаптація до шкільного життя – це складний процес, що охоплює біологічну, психологічну та соціальну складові. Її успішне проходження виступає необхідною умовою реалізації наступності в освітньому процесі.

Біологічна адаптація полягає в поступовому пристосуванні дитячого організму до змін у режимі дня та ритмі життєдіяльності, притаманних шкільному середовищу. Враховуючи динамічний характер змін, дитина потребує підтримки у процесі звикання до нових умов, що можуть позначатися на її загальному стані та поведінці. Забезпечення м'якого та поетапного переходу до навчання в школі є критично важливим для збереження психофізіологічного комфорту.

Психологічна адаптація дитини до умов шкільного навчання є складним процесом інтеграції в нову систему вимог, характерних для освітнього середовища. Вона передбачає досягнення внутрішньої рівноваги між індивідуальними особливостями особистості дитини та специфікою шкільного соціокультурного простору. Ключовими чинниками цього процесу виступають задоволення базових психологічних потреб, зокрема у безпеці, фізичному та емоційному комфорті, прийнятті, соціальному визнанні, повазі та можливості самореалізації. Психологічне благополуччя дитини створює фундамент для її подальшої успішної соціалізації.

Соціальна адаптація, у свою чергу, означає активне включення дитини в нове соціальне середовище школи, що реалізується через налагодження міжособистісних стосунків з однолітками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Вона є підсумковим етапом адаптаційної динаміки та забезпечує комфортне функціонування дитини в умовах шкільного колективу [2, с. 235].

В умовах модернізації освітньої системи проблема забезпечення наступності та адаптації дитини до навчання у початковій школі набуває особливої значущості, що зумовлює її актуальність як для педагогічної теорії, так і для освітньої практики.

Для ефективного проходження адаптаційного періоду першокласника необхідне створення комплексної системи умов, яка б сприяла підтримці психоемоційного стану дитини та забезпечувала поступовий і комфортний вхід у нове освітнє середовище. Це є логічним продовженням педагогічної наступності між дошкільною та початковою освітою [3].

Освітній процес має бути зорієнтованим на пріоритетність потреб та інтересів дитини, визнаючи її суб'єктну позицію у взаємодії з освітнім середовищем. Дитина повинна мати можливість вільного розвитку, прийняття рішень, висловлення думок та прояву індивідуальності з урахуванням її вікових та психофізіологічних особливостей.



Важливим чинником успішної адаптації дитини до умов шкільного навчання є визнання унікальності кожної особистості та формування індивідуалізованого підходу з боку дорослих. Зацікавленість педагогів і батьків в особистісній історії дитини, а також цілеспрямоване створення умов для її самореалізації сприяють розвитку позитивної самоїдентичності та внутрішньої мотивації.

У комплексі всі зазначені чинники – від педагогічної наступності до глибокого розуміння індивідуальних потреб дитини – формують інтегровану систему психолого-педагогічної підтримки, що забезпечує поступовий, гармонійний і психологічно безпечний перехід від дошкільного періоду до шкільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Задорожна-Княгницька Л. В., Нетреба М.М. Наукові підходи до професійної підготовки педагогів для нової української школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 70–74.
2. Ковшар О. Розвиток процесу наступності в сучасній дошкільній та початковій освіті. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць*. Мелітополь, 2018. Вип. 7. С. 234–240.
3. Методичні рекомендації щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/1-klas-nysh/nmo-923-dodatok.pdf> (дата звернення 18.04.2025)
4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цвєткова ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

Майборода М. О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О. А., к.пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет
Ковалько І.Б.,
вчитель початкових класів, вчитель-методист,
заступник директора з НВР
Агрономіченський ліцей Агрономічної сільської ради
Вінницького району Вінницької області

НАСТАВНИЦТВО ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасний розвиток суспільства вимагає змін у системі професійного розвитку майбутніх і діючих учителів відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське та світове освітнє співтовариство [1, с.128].



Специфіку підготовки майбутніх учителів у різних аспектах розкрито в працях багатьох науковців та дослідників. Наголошуємо, що всі вони однакові в думці щодо важливості педагогічних практик у формуванні відповідних загальних і специфічних компетентностей і програмних результатів навчання, які є метою освітніх програм закладів вищої освіти. Безпосереднє значення та організацію педагогічної практики як складової практичної підготовки вчителя висвітлюють у своїх працях Л.Кравець, Н.Кузьміна, М.Воровка, А.Проценко, М.Євтух та ін.

Зокрема, В.Сидоренко вважав педагогічну практику важливою формою оволодіння професією вчителя, яка проходить в умовах безпосередньої участі студентів у навчальному процесі [7, с.50]. Це підтверджують праці М.Євтуха, який наголошував, що саме педагогічна практика є провідною ланкою в системі озброєння майбутнього вчителя професійно важливими вміннями та навичками, що дозволяють йому усвідомлювати специфіку навчального процесу та формувати вміння будувати стосунки з іншими учасниками навчального процесу [2, с 140].

Сучасні тенденції в освіті спрямовані на формування нових моделей навчання, орієнтованих на досягнення високої якості освітніх послуг у закладах освіти. Це дозволяє досягти високого рівня наукових, професійних та загальних компетентностей, необхідних для подальшої діяльності в певній професійній сфері чи галузі знань.

Організація освітнього процесу вищої освіти має базуватися на впровадженні інноваційних педагогічних технологій, серед яких інтерактивні методи навчання займають особливе місце, оскільки вони мають великий потенціал для розвитку соціальних та професійних компетентностей студентів, особливо майбутніх педагогів [5].

Сучасний розвиток суспільства вимагає змін у системі професійного розвитку майбутніх і діючих учителів відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське та світове освітнє співтовариство.

Специфіку підготовки майбутніх учителів у різних аспектах розкрито в працях В.Кременя, В.Бикової, С.Гончаренка, Р.Гуревича, І.Зязюна, А.Кузьмінського, В.Радкевича, Н.Ничкало, Л.Хомич та ін. Всі науковці та дослідники однакові в думці щодо важливості педагогічних практик у формуванні відповідних загальних і фахових компетентностей і програмних результатів навчання, які є метою освітніх програм вищих навчальних закладів. Зокрема, С.Гончаренко вважав педагогічну практику важливою формою оволодіння професією вчителя, яка проходить в умовах безпосередньої участі студентів у навчальному процесі [1,с.139].

Це підтверджують праці М.Євтуха, який акцентував увагу, що саме педагогічна практика є провідною ланкою в системі озброєння майбутнього вчителя професійно важливими вміннями та навичками, що дозволяють йому усвідомлювати специфіку навчального процесу та формувати вміння будувати стосунки з іншими учасниками навчального процесу [2, с 140].



Інтерактивні методи навчання в контексті виховання майбутніх педагогів передбачають різноманітні форми навчальної діяльності, такі як різні види ігор, тренінгів, діалогів, навчальних дискусій, проектних прийомів, комп'ютерне моделювання, програмоване навчання, творчі завдання, робота в малих групах, консультування, наставництво, інтерактивні лекції тощо [6, с.20].

Використання цих методів у процесі виховання майбутніх учителів дає змогу сформуванню не лише професійні знання, а й важливі соціально-психологічні характеристики, які є основою успішної педагогічної діяльності.

Ще одним важливим фактором розвитку соціально-психологічної та професійної компетентностей майбутніх учителів є наставництво. Це постійна взаємодія досвідчених педагогів і молодих спеціалістів, під час якої наставник не лише передає знання та досвід, а й допомагає в адаптації у професійному середовищі, підтримує розвиток особистісних і професійних якостей молодих педагогів [6, с.110].

Наставництво є однією з найбільш ефективних форм підтримки професійного розвитку молодих педагогів. В сучасному освітньому середовищі наставництво має особливе значення, оскільки воно забезпечує не лише передачу професійних знань і вмінь, але й допомагає сформувати важливі соціально-психологічні компетентності, необхідні для ефективної педагогічної діяльності. Враховуючи складність і багатоаспектність педагогічної роботи, наставництво виступає як важлива складова підтримки молодого педагога у його професійному становленні [4, с.145].

Наставництво в освітньому процесі – це форма організації професійної діяльності, яка включає постійну взаємодію досвідчених педагогів (наставників) і нових спеціалістів, що дозволяє передавати знання, досвід, а також надавати підтримку та допомогу в адаптації до професійного середовища. Це система безпосереднього супроводу молодих вчителів, що полягає не тільки в передачі професійних навичок, а й у розвитку особистісних якостей педагогів, таких як емоційна стійкість, комунікабельність, здатність до самоорганізації та саморозвитку.

Молоді вчителі, починаючи свою професійну діяльність, часто стикаються з численними труднощами: недостатність практичного досвіду, труднощі в управлінні класом, налагодженні взаємодії з учнями та батьками, а також адаптація до змісту і форм роботи. В таких умовах наставництво виступає як засіб, який забезпечує не тільки професійну підтримку, але й емоційну допомогу, яка дозволяє уникнути професійного вигорання та забезпечити більш комфортну адаптацію молодих педагогів [6, с. 110].

Наставництво в системі підготовки майбутніх педагогів є не лише важливим елементом професійного розвитку, але й важливим інструментом формування соціальних та психологічних компетентностей молодих вчителів. Завдяки наставникам, молоді педагоги отримують можливість не тільки здобути професійні знання і навички, але й розвивати важливі особистісні якості, такі як комунікабельність, емоційну стійкість, здатність до самоорганізації. У підсумку,



наставництво сприяє не тільки успішній адаптації молодих педагогів, але й їх професійному зростанню, що є важливим для розвитку освітньої системи в цілому [3, с.40].

Наставництво сприяє розвитку таких важливих якостей, як комунікабельність, емоційний інтелект, здатність до самоорганізації та саморозвитку, які є неодмінними складовими соціально-психологічної компетентності. У процесі наставництва майбутні вчителі набувають практичних умінь і знань, необхідних для ефективної роботи в сучасній освіті [3, с.50].

Отже, інтерактивні методи навчання та наставництво є важливими чинниками розвитку соціально-психологічної та професійної компетентностей майбутніх учителів. Застосування інтерактивних технологій у професійній підготовці дозволяє не лише здобути професійні знання, а й сприяє розвитку якостей особистості, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Водночас наставництво дає можливість молодим педагогам отримати практичний досвід, розвинути соціально-психологічні навички та ефективно адаптуватися у професійному середовищі.

Впровадження в освітній процес інтерактивних технологій та наставництва є запорукою виховання конкурентоспроможних, соціально компетентних фахівців у галузі педагогіки [4, с.74].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В. Сучасні технології взаємодії в процесі організації педагогічної практики під час підготовки майбутніх педагогів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 60. С. 128–135
2. Воронка М.І., Проценко А.А. Педагогічна практика як засіб формування професійної майстерності вчителя в умовах реформування особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 69, Т. 2, 2020. С. 57 – 61. URL: http://www.pedagogyjournal.kpu.zp.ua/archive/2020/69/part_2/12.pdf.
3. Наставництво як стратегія покращення якості викладання в умовах Нової української школи : методичні рекомендації / Укл. О. О. Мілейко. – Миколаїв : ОІППО, 2019. – 32 с.
4. Осіпова Т. Ю. Педагогічне наставництво у професійному становленні учителів: діяльнісний підхід. Становлення особистості професіонала: перспективи та розвиток: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Одеса, 23 березня 2018 р. С. 169-174.
5. Голюк, О., Палій, А., Слатвінська, А. Контекстно-компетентнісна модель підготовки майбутніх фахівців: аналіз проблеми. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 8 (26). С. 826-836.
6. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392.
7. Holiuk, O., Kruty, K., Desnova, I., Blashkova, O., & Korylchuk, N. (2022). 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*, 11(4), 108. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p108>
8. Kuchynska I, Blashkova O, Rodiuk N, et al. (2022) Innovative educational activity in higher education in the conditions of modern reforming of Ukrainian educational system. *Society. Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference* 1: 168–183.



9. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.

10. Kuchynska, I., Blashkova, O., Rodiuk, N., Holiuk, O., Polishchuk, S., Ivanytska, N., ... & Mnyshenko, K. (2022). Innovative educational activity in higher education in the conditions of modern reforming of Ukrainian educational system. *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 168-183. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6864>

Мандибур Т.В.,
вчитель інформатики
опорного закладу освіти Сартанський ліцей
імені Героя України Бойка В. С.
Сартанської селищної територіальної громади
Маріупольського району Донецької області

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ: ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Освіта спрямована на всебічний розвиток особистості, розкриття її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, а також формування цінностей, необхідних для успішної самореалізації. У добу цифровізації суспільства роль учителя інформатики не обмежується лише технічним навчанням – він має виконувати також соціальну місію, зокрема бути провідником у питаннях інформаційної безпеки, цифрової етики та медіаграмотності. Ще у 1930-х роках у Великій Британії з'явилися перші освітні кроки, спрямовані на захист людей від негативного впливу медіа. Згодом поняття медіаосвіти, медіапродуктів і медіапедагогіки набули широкого поширення, ставши важливими елементами у формуванні особистості [4].

Сьогодні загальновизнаним показником готовності спеціаліста до професійної діяльності є його компетентність. Однією з ключових складових загальнопедагогічної компетентності є медіаосвіта. Ознакою медіаграмотності вчителя виступає його медіакомпетентність, яку можна розглядати як невід'ємну складову особистості педагога. Вона включає в себе систему знань, навичок, цінностей і здібностей, що дозволяють ефективно реалізовувати медіаосвіту серед учнів різного віку [5].

В умовах сучасної інформатизації суспільства та враховуючи вплив засобів масової інформації на формування інформаційного простору, медіаграмотність доцільно розглядати як окрему, самодостатню складову професійної компетентності фахівця. Її варто визначати як одну з ключових компетентностей у загальній системі, що включає базові та спеціальні компетенції. При цьому роль і значущість медіаграмотності в структурі професійної компетентності може варіюватися залежно від конкретної професійної галузі.

Медіаграмотність – це здатність критично аналізувати, оцінювати та ефективно використовувати інформацію, отриману з різних медіаджерел. Її мета



– сформувати активну, свідому й обізнану особистість. Така людина бере активну участь у суспільному житті й проявляє громадянську відповідальність.

З позиції педагогіки, формування медіаграмотності відбувається через інтеграцію медіаосвітнього змісту в різні навчальні предмети, застосування проєктного підходу, аналіз реальних ситуацій (кейсів), а також шляхом створення освітніх блогів, подкастів та відеоконтенту.

З психологічної перспективи медіаграмотність охоплює розвиток критичного мислення, навичок інформаційної гігієни, здатності до саморефлексії та емоційної врівноваженості. Майбутній педагог повинен усвідомлювати, як медіа впливають на психіку дітей, а також розуміти особливості власної поведінки в інформаційному просторі.

Таким чином, медіаграмотність є не лише засобом у професійній діяльності педагога, а й ключовим чинником психоемоційної рівноваги та професійного розвитку майбутнього вчителя інформатики [5].

Сьогоднішній «інформаційний час» ставить перед учителем нові завдання, вимагаючи від нього не лише передачі знань, а й уміння навчити учнів критично оцінювати інформацію, орієнтуватися в медіапросторі та захищатися від дезінформації. Для вчителя інформатики, який постійно працює з цифровими технологіями та інформаційними потоками, медіаграмотність є не додатковою навичкою, а фундаментальною складовою професійної компетентності [2].

Педагогічне значення медіаграмотності

Медіаграмотність охоплює вміння знаходити, аналізувати, критично осмислювати, створювати та безпечно поширювати інформацію. Для вчителя інформатики це передбачає:

- впровадження медіаосвітнього контенту у навчальні програми;
- застосування цифрових інструментів не лише як навчальних засобів, а й як об'єктів для критичного осмислення;
- формування в учнів навичок безпечної та відповідальної поведінки у цифровому середовищі;
- розвиток цифрової культури через проєкти, ведення блогів і створення мультимедійного контенту.

Медіаграмотність також тісно пов'язана з формуванням ключових компетентностей Нової української школи: уміння вчитися впродовж життя, спілкуватися державною та іноземними мовами, володіти інформаційно-комунікаційними технологіями [1].

Психологічні аспекти формування медіаграмотності

З психологічної точки зору, важливо враховувати:

- критичне мислення – здатність ставити під сумнів достовірність інформації, розпізнавати маніпуляції, ухвалювати обґрунтовані рішення [4];
- емоційну саморегуляцію – контроль реакцій на провокативні або маніпулятивні повідомлення;



- інформаційну тривожність – відчуття перевантаженості та стресу внаслідок великої кількості інформації;
- цифрову стійкість – здатність зберігати психічне здоров'я та внутрішній баланс в умовах постійного інформаційного тиску [5].

Для ефективного розвитку медіаграмотності необхідно забезпечити безпечне освітнє середовище, яке заохочує самовираження, обговорення, роздуми та підтримку [3].

Саморозвиток вчителя має включати опанування медіаосвіти та формування медіакомпетентності, що передбачає розуміння медіа та їхнього впливу, а також медіакомпетенції – вміння використовувати медіатехнологіями, шукати, відбирати інформацію та створювати медіапродукти. Сучасні електронні медіа розширюють можливості навчання, але вимагають від учителя усвідомлення мети їхнього використання.

Медіаграмотність – це не просто технічна вмільість, а важлива педагогічна та психологічна характеристика, необхідна для вчителя інформатики. Її розвиток має бути міждисциплінарним, враховувати особистісне зростання майбутнього педагога та потреби сучасного суспільства. Інтеграція медіаграмотності в освіту покращить її якість та сприятиме вихованню свідомих, відповідальних і обізнаних учнів. Розвиток медіаграмотності – важливий крок у підготовці до життя в інформаційному світі. Її впровадження в освіту допомагає дітям не тільки мислити критично, а й відповідально ставитися до медіа, створюючи умови для безпечного й ефективного використання інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 27 квітня 2016 року [Електронний ресурс]. URL: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya
2. Іванов В. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд. Київ: АУП, ЦВП, 2011. 58 с
3. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис*, № 2(53), 2014. Київ. Вид-во «Педагогічна преса». С. 80-87.
4. Перша літня школа медіаосвіти за підтримки USAID URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/9142/2011-08-22-vidbulasya-persha-litnya-shkola-mediaosviti-za-pidtrimki-usaid-ta-internyuz-network>
5. Указ президента України Про Національну доктрину розвитку освіти. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
6. Шарко В. Д. Медіакомпетентність як складова методичної підготовки вчителя та її діагностування. [Електронний ресурс]. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/349



Мандра Н.Г.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Крутий К.Л., д. пед. наук, професор,

професор кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

АДАПТАЦІЯ ЗАКОРДОННИХ ПРОГРАМ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Сучасна дошкільна освіта України перебуває на етапі активних трансформацій, що зумовлені інтеграційними процесами до європейського та світового освітнього простору. Серед актуальних тенденцій розвитку дошкільної освіти особливе місце посідає адаптація міжнародних програм, що довели свою ефективність у різних країнах світу. Глобалізаційні процеси сприяють міжнародному обміну передовими освітніми практиками, що може збагатити національну систему дошкільної освіти інноваційними підходами та методиками.

Програми соціально-емоційного навчання (SEL), HeartSmart, Reggio Emilia та Монтессорі здобули широке визнання у західних країнах як ефективні методики розвитку когнітивних, соціальних та емоційних навичок дітей. Ці програми спрямовані на формування в дітей емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативних здібностей та соціальної компетентності [3, с. 45]. Однак впровадження таких програм в українському дошкільному середовищі потребує врахування національних особливостей, традицій та цінностей, що вимагає глибокого аналізу та адаптації до українських реалій.

Культурні відмінності між Україною та країнами, де зазначені методики були розроблені та впроваджені, мають суттєвий вплив на ефективність їх імплементації. США та країни ЄС мають більш індивідуалістичну культуру, тоді як українській ментальності притаманні колективістські цінності та глибокі родинні зв'язки. Ці відмінності відображаються в підходах до виховання та навчання дітей: західні методики часто орієнтовані на розвиток автономності та індивідуальності дитини, тоді як українські традиції наголошують на важливості соціалізації в колективі та повазі до старших [2, с. 78].

Серед культурних чинників, що можуть вплинути на ефективність впровадження закордонних програм, варто виділити відмінності в ставленні до авторитету, традиційні гендерні ролі, релігійні переконання та відмінності в мовних традиціях. Наприклад, західні програми часто передбачають горизонтальні взаємини між педагогом і дитиною, що може вступати в протиріччя з традиційно більш ієрархічною моделлю відносин в українській освітній системі.

Українські педагоги при впровадженні міжнародних методик стикаються з такими викликами, як недостатнє володіння методиками, обмежений доступ до оригінальних матеріалів, мовний бар'єр та консервативність частини батьків і колег. Крім того, важливу роль відіграють економічні фактори, оскільки деякі



програми потребують специфічного обладнання та матеріалів, що може бути проблематичним для багатьох дошкільних закладів України [1, с. 124].

Програма HeartSmart, розроблена у Великій Британії, спрямована на розвиток емоційного інтелекту та формування в дітей навичок емпатії, саморегуляції та розв'язання конфліктів. Основні принципи програми ґрунтуються на концепції «п'яти ключів серця»: турбота про себе, турбота про інших, вміння приймати рішення, прагнення до досконалості та вміння знаходити вихід із складних ситуацій. Програма передбачає використання образів, метафор та ігрових елементів, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу дітьми дошкільного віку.

Результати впровадження HeartSmart у Великій Британії, Австралії та Канаді свідчать про поліпшення соціально-емоційних навичок дітей, зниження рівня агресивної поведінки та підвищення загальної успішності навчання. Дослідження показують, що діти, які пройшли програму HeartSmart, демонструють вищий рівень самоконтролю, кращі навички спілкування та більшу емоційну стійкість [4, с. 203].

Потенціал програми для українських дітей полягає в можливості формування емоційної грамотності та соціальної компетентності, що особливо важливо в сучасних умовах інформаційного суспільства та підвищених стресових навантажень. Проте адаптація програми до українських реалій вимагає врахування мовних особливостей, культурного контексту та традиційних цінностей.

Досвід впровадження елементів програми HeartSmart у дошкільних закладах Києва, Львова та Одеси показує позитивні результати, особливо в аспекті формування в дітей навичок розпізнавання та вираження емоцій. Педагоги відзначають підвищення рівня емпатії та покращення психологічного клімату в групах. Однак для повноцінної інтеграції програми необхідна систематична підготовка фахівців та адаптація матеріалів до українського контексту.

Програма соціально-емоційного навчання (SEL), розроблена CASEL (США), та програма «Reggio Emilia» (Італія) пропонують цінні елементи, які можуть бути інтегровані в українську дошкільну освіту. Програма SEL спрямована на розвиток п'яти ключових компетенцій: самосвідомість, саморегуляція, соціальна обізнаність, навички побудови стосунків та відповідальне прийняття рішень. Reggio Emilia, у свою чергу, ґрунтується на принципах дитиноцентризму, проєктного навчання та активної взаємодії дитини з природним і соціальним середовищем [5, с. 67].

Успішний досвід інтеграції цих програм спостерігається в Польщі та Чехії, де елементи SEL та Reggio Emilia були адаптовані з урахуванням національних освітніх традицій. Польща, зокрема, впровадила гібридну модель, яка поєднує принципи соціально-емоційного навчання з традиційними підходами до дошкільної освіти, що сприяло підвищенню її якості та відповідності сучасним вимогам.



Для створення ефективних гібридних моделей в Україні важливо поєднувати найкращі елементи міжнародних програм з національними традиціями виховання. Наприклад, принципи саморегуляції та емпатії з програми SEL можуть бути інтегровані з українськими народними традиціями та іграми. Методика Reggio Emilia може бути адаптована через використання місцевих природних матеріалів та звернення до культурної спадщини України.

Процес адаптації міжнародних методик в Україні має включати: переклад та адаптацію навчальних матеріалів, підготовку педагогічних кадрів, пілотне впровадження в окремих дошкільних закладах з подальшим моніторингом результатів, розробку рекомендацій для широкого впровадження та створення механізмів підтримки та супроводу педагогів.

Адаптація закордонних програм у дошкільному середовищі України є важливим кроком до модернізації та підвищення якості дошкільної освіти. Програми SEL, HeartSmart та Reggio Emilia мають значний потенціал для розвитку соціально-емоційних навичок дітей, підвищення їхньої пізнавальної активності та формування цілісної особистості.

Для ефективної адаптації цих програм необхідно враховувати культурні, соціальні та економічні особливості України. Рекомендується створення гібридних моделей, які поєднують найкращі елементи міжнародних методик з українськими освітніми традиціями. Важливо забезпечити якісну підготовку педагогічних кадрів та створити систему методичної підтримки.

Перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні пов'язані з впровадженням інноваційних практик, орієнтованих на всебічний розвиток дитини та формування ключових компетентностей XXI століття. Необхідним є розробка національної стратегії адаптації міжнародних програм, яка б враховувала як глобальні тенденції розвитку освіти, так і національні особливості та потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В., Богінч О. Л., Борисова З. Н. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років. Київ: Університет ім. Б. Грінченка, 2022. С. 304.
2. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: Монографія: У 2-х ч. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 320 с.
3. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти*. 2022. № 4. С. 43-49.
4. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2021. Vol. 82. № 1. P. 195-215.
5. Robinson K., Aronica L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. New York: Viking, 2023. 292 p.



Мельник Ю.В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Голюк О.А., к. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОДНОЛІТКАМИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній роботі є важливим напрямом сучасного виховного процесу, адже саме в цьому віці закладаються основи комунікативної поведінки, яка супроводжуватиме дитину впродовж усього життя. Молодший шкільний вік характеризується інтенсивним соціальним розвитком, появою стійких форм взаємодії з ровесниками, інтересом до групової діяльності, активним засвоєнням моральних норм. Позакласна робота, завдяки своїй менш формалізованій природі та гнучкості у виборі форм і методів, створює сприятливі умови для розвитку цих процесів.

У цьому віці діти тільки навчаються розуміти інших, висловлювати свої думки, домовлятися, поступатися, діяти у команді. Шкільне середовище, а особливо позаурочна діяльність, стає своєрідною «лабораторією» соціальних відносин, у якій учні експериментують зі способами поведінки, випробовують різні стилі спілкування, набувають першого досвіду колективної діяльності. Саме тому виховання культури спілкування має бути цілеспрямованим і послідовним, а не стихійним процесом [6].

Позакласна робота, на відміну від навчального процесу, дозволяє організовувати більш неформальне спілкування, яке сприяє розкриттю особистості дитини, формуванню емоційної відкритості, довіри, вміння бути частиною групи. Участь у театральних гуртках, клубах за інтересами, спортивних секціях, екскурсіях, творчих майстернях, спільних іграх чи конкурсах формує в учнів такі якості, як повага до співрозмовника, вміння слухати, конструктивно висловлювати свою думку, допомагати товаришу, не ображати інших. В умовах групової діяльності діти стикаються з необхідністю співпрацювати, враховувати думки інших, долати конфлікти, які неминуче виникають у спілкуванні. Це дає їм реальний досвід комунікативної поведінки, який значно складніше отримати в рамках традиційного уроку [5].

Важливою особливістю позакласної роботи є її добровільний характер. Це означає, що діти включаються в неї з інтересом і за власним бажанням, що створює позитивний емоційний фон, сприяє самовираженню, знижує рівень тривожності у спілкуванні. Педагог, який організовує таку діяльність, має можливість цілеспрямовано формувати в дітей елементи культури мовлення, навички етикету, вміння уникати конфліктів, регулювати свої емоції, правильно реагувати на образи, просити пробащення, приймати критику [2-4]. Ці аспекти



нерідко залишаються поза увагою в рамках академічного навчання, але саме вони визначають якість людських стосунків.

Крім того, позакласна діяльність дозволяє враховувати індивідуальні особливості учнів, їхні інтереси, рівень комунікативної компетентності, стиль поведінки. У невимушеній атмосфері гуртка чи клубу педагог може помітити замкнуту дитину, яка боїться висловлюватися при великій кількості людей, і дати їй змогу розкритися поступово через ігрові або парні форми роботи. Або ж, навпаки, скорегувати поведінку надто активних, домінантних учнів, які не дають висловитись іншим [1].

Варто зазначити, що формування культури спілкування – це не просто розвиток мовленнєвих навичок, а й виховання моральних якостей: доброзичливості, терпимості, емпатії, відповідальності, чесності [7-10]. Саме позакласна робота дає можливість формувати ці якості через спільні справи, в яких діти вчаться розрізняти хороше і погане, бачити вчинки з точки зору іншого, співпереживати. У процесі підготовки та участі в заходах, дитина починає відчувати свою значущість у колективі, вчиться поважати внесок інших, ділитися успіхами, а не лише змагатися.

Таким чином, позакласна робота має величезний потенціал у формуванні культури спілкування молодших школярів. Вона створює можливості для розвитку емоційного інтелекту, формування позитивного «Я-образу», удосконалення навичок міжособистісної взаємодії. Проте для досягнення стійких результатів потрібна систематична, науково обґрунтована діяльність педагогів, спрямована на створення ситуацій успішного спілкування, підтримку дружнього клімату в дитячому колективі, виховання поваги до іншого як до цінності. Лише за таких умов молодший школяр зможе не тільки навчитися спілкуватися, але й відчує радість від взаємодії з однолітками, що стане основою для його подальшого соціального становлення [7].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 14.
2. Голюк О. А. Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / ред. кол.: Г. С. Тарасенко, М. Яворська-Вікторовська, В. І. Шахов. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. Випуск 5. С. 275–279.
3. Голюк О. А. Вивчення досвіду європейських країн як чинник вдосконалення соціально-емоційної освіти в Україні / О. А. Голюк, Л. В. Задорожна-Княгницька // 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. 210–212.
4. Голюк О. А., Вознюк О. В., Бахомент С. П. Національно-патріотичне виховання як основа сучасної виховної парадигми. *Вісник науки та освіти*. 2024. Вип. 9 (27) . С. 701–711.



5. Мальцева Т. Організація спілкування молодших школярів у різновіковій групі продовженого дня. Початкова школа, 2012. № 3. С. 40-41.
6. Слесик К.М. Розвиток комунікативних умінь і навичок молодших школярів у позакласній роботі. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. Вип. 32. Ч. II, 2001. С.174-178.
7. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.
8. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 9(1). 2019. 3922-3928.
9. Kruty, K., Rodiuk, N., Desnova, I., Blashkova, O., Pakhalchuk, N., Holiuk, O., & Stulika, O. (2023). Transformation of life and personal values system of modern Ukrainian youth. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, 2, 419-328. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7083>
10. Kruty, K., Zadorozhna-Kniashnytska, L., Zdanevych, L., Holiuk, O., Desnova, I. Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children. Salud, Ciencia y Tecnología. Serie de Conferencias. 2024. Vol. 3:654. Pp. 1-12.

Микитина В.П.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Деснова І.С., канд. пед. наук,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ГРОМАДИ: РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У сучасному суспільстві громада постає не лише як адміністративна одиниця, а як соціокультурний простір, у якому формуються зв'язки, підтримка, взаємодія та спільна ідентичність. У цьому контексті психолог виконує функцію не лише консультанта, а й агента змін, здатного впливати на динаміку розвитку громади через освітню і практичну діяльність. Його місія – формування здорового психологічного клімату, посилення соціальної згуртованості та розкриття потенціалу кожного члена громади.

Освітня підготовка є підґрунтям професійного становлення психолога. Вона має включати не лише глибоке теоретичне навчання, але й розвиток ключових компетентностей, необхідних для роботи в громаді – комунікативних, емпатійних, аналітичних та етичних. Сучасні дослідження підкреслюють важливість поєднання академічної підготовки з елементами особистісного розвитку фахівця.

Так, Борис Андрійович Якимчук та Ірина Павлівна Якимчук у своїх наукових працях акцентують на тому, що оптимізація професійного становлення майбутніх психологів відбувається через інтеграцію теоретичних знань із практичними



навичками, які сприяють ефективній роботі з клієнтами та формують навички саморефлексії та професійного зростання [1].

Практична підготовка є не менш важливою складовою становлення психолога. Вона дозволяє студентам застосовувати набуті знання у реальних умовах, працюючи з різними групами населення – дітьми, підлітками, літніми людьми, особами з інвалідністю чи тими, хто постраждав унаслідок воєнних дій. Особливо важливою ця підготовка є в умовах сучасних викликів, таких як війна, внутрішнє переміщення населення, соціальна дезінтеграція.

Так, студенти 3-го курсу спеціальності «Психологія» НУБіП України проходять реабілітаційну практику, під час якої набувають навичок надання психологічної допомоги особам, які пережили психотравмуючі події, мають особливості розвитку або залишилися без батьківської опіки [3].

Окрім цього, супровід молодих фахівців через супервізію та менторство є критично важливим для формування стійкості, професійної відповідальності та уникнення емоційного вигорання. Підтримка досвідченого наставника сприяє як підвищенню якості психологічної допомоги, так і особистісному розвитку самого фахівця [2].

Психолог у громаді виступає також як фасилітатор змін – організатор тренінгів, груп підтримки, консультативних заходів. Його діяльність спрямована на розвиток психологічної культури громади, формування довіри між її членами, зміцнення соціального капіталу.

Професійне становлення психолога в умовах громади – це багатовимірний процес, який вимагає глибокої теоретичної бази, практичної реалізації знань, готовності до міжособистісної взаємодії, а також активної участі в житті громади. Лише за умов такої інтеграції освітньої та практичної складових психолог може повноцінно реалізувати себе як агент змін, здатний ефективно реагувати на потреби громади та сприяти її розвитку.

Окрім вищезазначеного, важливою складовою професійного становлення психолога є міждисциплінарна співпраця. Психолог у громаді не працює у вакуумі – його діяльність тісно пов'язана з роботою соціальних працівників, педагогів, медичних фахівців, правозахисників та інших представників помічних професій. Ефективна взаємодія з цими спеціалістами дозволяє комплексно підходити до вирішення проблем громади, забезпечуючи всебічну підтримку для її членів. Така співпраця формує культуру командної роботи, яка є критичною у кризових ситуаціях.

Ще одним важливим напрямом є розвиток навичок критичного мислення та здатності до адаптації. Психолог у громаді постійно стикається з новими викликами, що вимагають швидкого аналізу, оцінки ризиків і прийняття рішень у непередбачуваних умовах. Здатність критично осмислювати події, переосмислювати досвід і знаходити нестандартні рішення – це не лише запорука професійної ефективності, а й важлива умова стійкості в професійній діяльності.

У сучасному світі також набуває значення цифрова компетентність психолога. В епоху цифрових технологій багато аспектів психологічної роботи



переходять в онлайн-простір: консультування, психоедукація, групова підтримка. Уміння ефективно користуватися онлайн-інструментами, зберігаючи етичні стандарти конфіденційності та безпеки, стає необхідною умовою ефективної діяльності фахівця у громаді, особливо у віддалених або кризових умовах.

Не менш важливим є і розуміння культурного контексту громади, в якій працює психолог. Врахування місцевих традицій, цінностей, історичного досвіду та соціальних норм дозволяє фахівцю бути більш чутливим до потреб клієнтів, будувати довіру та ефективніше впливати на зміни. Психолог, який володіє культурною компетентністю, здатен не лише уникати конфліктів, а й використовувати культурне різноманіття як ресурс для збагачення громади та посилення її єдності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Якимчук Б. А., Якимчук І. П. (2020). *Особистісно-професійне становлення майбутніх практичних психологів у період фахової підготовки*. Психологічний журнал, № 1, с. 45–53. <https://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152567>
2. Хуртенко О. М., Якимчук І. П. (2020). *Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога у контексті його професійної адаптації*. Вісник Національного університету оборони України, № 54, с. 186–192.
3. Мартинюк І. В. *Практична підготовка як важлива складова професійного становлення психолога*. Збірник наукових праць «Психологічні перспективи», № 37, с. 90–97.

Міщенко А.С.,
здобувач вищої освіти,
Мірипольський державний університет
Науковий керівник: Голіук О.А.,
зав. кафедри педагогіки та освіти,
к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Мірипольський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЯДС У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У сучасній українській початковій школі значну увагу приділяють формуванню ключових компетентностей молодших школярів, зокрема у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (ЯДС). Одним з ефективних засобів реалізації освітніх завдань ЯДС є використання інноваційних технологій навчання, що сприяють розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок, пізнавального інтересу та формуванню цілісної картини світу.

Ще класик української педагогіки В. Сухомлинський наголошував на необхідності «навчати дитину думати, досліджувати, робити відкриття» [1, с. 42], що цілком відповідає завданням інноваційних освітніх технологій. Його ідеї



творчої самостійності дитини знаходять своє втілення у сучасних методиках, орієнтованих на суб'єктну позицію учня.

Сучасні дослідники, зокрема О. Пометун і Л. Пироженко, акцентують увагу на перевагах інтерактивного навчання, яке передбачає активну взаємодію учасників освітнього процесу, формує навички комунікації, співпраці, критичного мислення [2, с. 18]. Вони вважають, що інноваційні технології мають не лише підвищувати зацікавленість до навчання, а й готувати дитину до життя в інформаційному суспільстві.

Однією з найефективніших освітніх інновацій є проєктна діяльність, що, за словами І. Бега, дозволяє реалізувати особистісно орієнтований підхід і формувати відповідальну, ініціативну особистість [3, с. 74]. Крім того, дослідники Н. Гавриш та Т. Поніманська підкреслюють важливість інтеграції ігрових та цифрових компонентів у навчання, особливо у контексті розвитку емоційного інтелекту та мотивації молодших школярів [4, с. 67].

У контексті сучасної освітньої парадигми інтегрований курс «Я досліджую світ» (ЯДС) є однією з найважливіших складових початкової освіти, покликаний формувати цілісне уявлення молодшого школяра про навколишній світ, міжпредметні зв'язки, елементарні наукові поняття та практичні навички дослідження. Особливої актуальності в умовах реформування освіти набуває застосування інноваційних технологій, що відповідають вимогам Державного стандарту початкової освіти та Концепції Нової української школи.

Поняття інноваційної технології у педагогіці інтерпретується як система організаційних форм, прийомів і засобів навчання, які спрямовані на досягнення нових результатів у розвитку, навчанні та вихованні дитини. За визначенням І. Підласого, інноваційні технології – це такі, що істотно відрізняються від традиційних, мають новизну, прогностичність та потенціал масштабного впровадження [1, с. 41].

Серед педагогічних умов ефективного впровадження інноваційних технологій на уроках ЯДС можна виділити такі:

- Науково-методичне забезпечення діяльності вчителя, зокрема опора на сучасні педагогічні розробки, методики і цифрові ресурси.
- Забезпечення навчального процесу технічними засобами навчання – комп'ютерами, планшетами, інтерактивними дошками, інтернет-ресурсами.
- Психолого-педагогічна підготовка вчителя до роботи в умовах змін: володіння інноваційними технологіями, цифровими компетентностями, навичками фасилітації.
- Створення розвивального середовища, що відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів.
- Взаємодія з батьками та партнерами освітнього процесу з метою підтримки й розвитку інноваційної освітньої діяльності.

Сучасна початкова школа дедалі активніше трансформується у напрямі інноваційного підходу до організації освітнього процесу. Зокрема, інтегрований



курс «Я досліджую світ» виступає потужною платформою для впровадження методик, що активізують пізнавальну діяльність учнів, сприяють розвитку дослідницьких, комунікативних, критичних та творчих здібностей. Інноваційні технології, застосування яких відповідає духу Нової української школи, стали невід'ємною частиною методичного арсеналу вчителя початкових класів.

Однією з найпоширеніших і найефективніших у початковій ланці є інтерактивна технологія навчання, що передбачає залучення учнів до активної взаємодії не лише з учителем, а й одне з одним. Зокрема, методи «робота в парах», «малі групи», «мікрофон», «мозковий штурм», рольові ігри тощо створюють передумови для співпраці, підтримки емоційного комфорту, розвитку комунікативної культури. Як зазначає О. Пометун, саме через взаємодію учень отримує змогу самостійно формулювати думку, обґрунтовувати її та враховувати позицію інших [2, с. 18].

Ще одним інноваційним вектором є проєктна технологія, яка актуалізує дослідницьку та пізнавальну активність молодших школярів. Організація навчання у формі мініпроєктів чи тривалих тематичних досліджень стимулює дітей до самостійного пошуку інформації, аналізу, узагальнення й презентації результатів. Проєкти можуть мати міжпредметний характер, включати елементи практичної діяльності, спостережень, створення моделей чи мінідослідів, що особливо ефективно реалізується в межах курсу ЯДС.

Важливою тенденцією є впровадження STEAM-освіти, яка поєднує знання з природничих наук (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering), мистецтва (Art) і математики (Mathematics). Такий підхід сприяє формуванню у школярів цілісного уявлення про навколишній світ, створенню міжпредметних зв'язків та розвитку навичок комплексного розв'язання проблем. STEAM-проєкти часто мають практичну спрямованість і дозволяють дітям «доторкнутися» до науки через дослідницьку діяльність, експерименти, конструювання тощо.

Не менш важливою є технологія розвитку критичного мислення, яка формує здатність учнів аналізувати, порівнювати, робити висновки, обґрунтовувати свої судження. Молодші школярі навчаються ставити запитання, перевіряти достовірність інформації, бачити зв'язки між явищами, а отже, стають активними суб'єктами пізнання, а не пасивними споживачами знань. Така технологія органічно вписується у логіку курсу ЯДС, оскільки передбачає розгляд реальних життєвих ситуацій, проблемних запитань та пошук альтернативних рішень.

Окреме місце в інноваційному освітньому середовищі посідають цифрові технології, зокрема інтерактивні платформи, які забезпечують гнучкість, різноманітність і мотиваційний аспект навчання. Онлайн-ресурси, такі як Kahoot, LearningApps, Padlet, Classtime, відкривають нові можливості для візуалізації матеріалу, організації ігор, вікторин, опитувань і тестування. Вони не лише урізноманітнюють подачу матеріалу, а й сприяють формуванню цифрової грамотності учнів, створюють умови для індивідуалізації освітнього процесу та оперативного зворотного зв'язку.



Таким чином, інноваційні технології не лише збагачують зміст і форму проведення уроків ЯДС, а й забезпечують розвиток ключових компетентностей учнів початкової школи, формують готовність до самостійного пізнання, творчості, комунікації та самореалізації в умовах сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню Людину. К.: Освіта, 1976. 432 с.
2. Пометун О. І., Пироженко Л. О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: А.С.К., 2004. 192 с.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: науково-методичні засади. К.: Либідь, 2008. 284 с.
4. Гавриш Н. В., Поніманська Т. І. Інновації у дошкільній та початковій освіті. К.: Слово, 2020. 240 с.
5. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 20.03.2024 р.)
6. Крутий К. Л. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників. Запоріжжя : «ЛІПС» ЛТД, 2019. 146 с.
7. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.
8. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.
9. Kruty, K., Rodiuk, N., Desnova, I., Blashkova, O., Pakhalchuk, N., Holiuk, O., & Stulika, O. (2023). Transformation of life and personal values system of modern Ukrainian youth. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 419-328. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7083>
10. Kruty, K., Zadorozhna-Kniahnytska, L., Zdanevych, L., Holiuk, O., Desnova, I. Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children. *Salud, Ciencia y Tecnología. Serie de Conferencias*. 2024. Vol. 3:654. Pp. 1-12.

Мозуль І. В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
*Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка,*
вчитель вищої категорії, вчитель англійської мови,
*Сопицька філія комунального закладу Есманської селищної ради
«Есманська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів»
Шосткинського району Сумської області*

ПЕДАГОГ ЯК АГЕНТ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН: ВИКЛИКИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У теперішніх умовах глобалізації, цифровізації та соціальної мобільності освіта дедалі більше виступає не лише як інструмент трансляції знань, а як рушій



суспільного поступу. У сучасному світі освіта розглядається не лише як процес передачі знань, а як потужний інструмент трансформації суспільства. Це визначає нову роль педагога – не лише як викладача, а як активного агента соціальних змін, здатного сприяти трансформації суспільства на засадах гуманізму, справедливості, інклюзії. Відповідно, педагог уже не просто виконавець навчального плану, а активний учасник соціальних перетворень – *агент змін*, який має вплив на формування цінностей, громадянської позиції, критичного мислення, соціальної відповідальності. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання професійної підготовки педагога до такої ролі, відтак актуалізується потреба переосмислення змісту і методів навчання майбутніх освітян.

Під поняттям агента змін у педагогіці розуміють особу, яка ініціює або підтримує позитивні трансформації в соціальному, культурному, освітньому середовищі. Такий педагог усвідомлює виклики сучасного суспільства (гендерна рівність, сталий розвиток, інклюзія, діджиталізація тощо), критично осмислює реальність і здатен її змінювати, формує в учнів активну громадянську позицію. У педагогічній діяльності це проявляється через сприяння розвитку критичного мислення в учнів; виховання громадянської активності; підтримку демократичних цінностей; активну участь у громадських ініціативах. Таким чином, педагог стає не лише провідником знань, а й лідером думок, вихователем особистості з соціальною відповідальністю.

Серед ключових соціальних викликів, що впливають на роль педагога, можна виділити:

1) полікультурність та різноманіття суспільства – спричинена необхідністю виховання толерантності, поваги до культурних відмінностей; вимагає від учителя глибокої поваги до культурних, мовних та етнічних особливостей учнів.

2) Інформаційну перенасиченість і цифрові трансформації – використання технологій потребує не лише технічної, а й етичної підготовки, тому існує потреба навчити учнів фільтрувати інформацію, розвивати критичне мислення.

3) Соціальну нерівність – оскільки педагог виступає не тільки як наставник, а й як посередник між школою, родиною та громадою, він повинен створювати рівні умови для всіх дітей, виступати посередником між школою і соціальними інституціями.

4) Психоемоційну вразливість учнів – педагог має бути чуйним фасилітатором, який створює безпечне освітнє середовище, тому зростає потреба у вчителів, здатних забезпечити емоційний комфорт, підтримку, розуміння.

5) Освіту для сталого розвитку, яка спрямована на формування екологічної, економічної та соціальної відповідальності учнів – у зв'язку з цим учитель має навчати учнів мислити системно, піклуватися про довкілля, формувати відповідальне ставлення до майбутнього.

Суспільно орієнтоване навчання передбачає формування таких компетентностей у студентів педагогічних спеціальностей:



- громадянська та соціальна компетентність (активна життєва позиція, готовність до соціальної взаємодії, участь у суспільних ініціативах, волонтерство);
- етична компетентність (дотримання принципів справедливості, поваги, співпереживання, розуміння соціальної відповідальності);
- інклюзивна компетентність (готовність працювати з дітьми з різними освітніми потребами, уміння працювати з різними соціальними групами);
- критичне та системне мислення (здатність аналізувати соціальні явища, ставити запитання, бачити причинно-наслідкові зв'язки, наявність альтернативного погляду);
- цифрова компетентність та медіаграмотність (використання ІКТ із розумінням соціальних наслідків);
- навички фасилітації та медіації – необхідні для ефективної взаємодії у групі та розв'язання конфліктів.

Щоб сформувати педагога як агента змін, в освітній процес необхідно інтегрувати сучасні підходи та інноваційні практики до професійної підготовки майбутніх освітян:

- Service-learning (навчання через служіння) – це поєднання навчання з соціально корисною діяльністю. Студенти реалізують проєкти для громад, поєднуючи теоретичне навчання з практичною суспільною користю.
- Проєктно-орієнтоване навчання – студенти розробляють ініціативи, спрямовані на покращення життя громади, беруть участь у створенні та реалізації ініціатив, спрямованих на соціальні зміни.
- Інтердисциплінарність і міждисциплінарність – поєднання знань із різних сфер (психологія, етика, соціологія, ІТ, педагогіка).
- Критичну педагогіку – розвиток у майбутніх педагогів здатності аналізувати соціальні реалії через освітній процес, розуміти соціальну справедливість, права людини, етичні дилеми.
- Цифрову освіту – формування медіаграмотності та цифрової етики.
- Рефлексивне навчання – розвиток здатності до самоаналізу та професійного самовдосконалення.

Формування таких компетентностей є ключовим завданням освітньої підготовки.

У межах експериментальної роботи зі студентами Навчально-наукового інституту педагогіки і психології було реалізовано такі соціальні ініціативи:

- проведення толерантнісних тренінгів;
- волонтерська допомога дітям;
- організація екологічних акцій у шкільному середовищі;
- виконання проєктів на суспільно значущі теми;
- реалізація онлайн-кампаній на теми здорового способу життя, гендерної рівності, протидії булінгу.



Результати анкетування студентів свідчать про зростання рівня їх соціальної відповідальності, критичності, емпатії та бажання впливати на позитивні зміни в суспільстві.

Серед перспектив розвитку професійної підготовки педагога як агента змін варто виокремити:

- переосмислення змісту педагогічної освіти з акцентом на цінності, соціальну місію, етичну відповідальність;
- оновлення змісту навчальних програм – включення дисциплін, орієнтованих на права людини, інклюзію, соціальну етику;
- розвиток партнерства «університет – громада – школа»;
- поширення освітніх практик за участю громади (школи як освітні хаби);
- запровадження практик соціального лідерства у студентське середовище.
- активне використання онлайн-платформ для громадських ініціатив;
- міждисциплінарну співпрацю у підготовці педагогів і психологів;
- інтеграцію тем сталого розвитку, інклюзії, прав людини у навчальні програми;
- підвищення ролі фасилітації та коучингу в педагогічній освіті;
- підвищення статусу вчителя в суспільстві як агента позитивних змін.

Отже, роль педагога в XXI столітті виходить за межі класичного образу викладача або вчителя. Сучасний учитель – це фасилітатор, комунікатор, лідер, громадський діяч, його місія – формувати не лише академічні, а й соціальні, моральні орієнтири учнів. Сучасний педагог – це не просто фахівець, що володіє методиками викладання, а активна особистість, здатна впливати на суспільство через освіту. Саме тому професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована не тільки на передачу знань, а й на формування світогляду, здатності до дій і глибокого розуміння соціального контексту, соціально значущих компетентностей, що дозволяють педагогу виступати рушієм сталого розвитку суспільства. У цьому і полягає ключ до формування нового типу педагога – агента соціальних змін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
2. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери: монографія / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко; упоряд. І. Лисоконь. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. 182 с.
3. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка: курс лекцій. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. 260 с.
4. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навч.-метод. посіб. / авт. кол. Омельченко С. О., Тернопільська В. І., Чернуха Н. М., Співак Я. О., Васильєва-Халатникова М. О., Бакуліна О. С., Костенко Д. В., Рут'ян Л. І. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 219 с.



Мусієнко К.В.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Хаджинова І.В.,

старший викладач кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНО СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні особливої ваги набуває гуманістична парадигма навчання, що передбачає створення безпечного, комфортного й емоційно підтримувального середовища для всіх учасників освітнього процесу. Початкова школа є фундаментальним етапом у формуванні особистості дитини, коли закладаються основи емоційної культури, міжособистісної взаємодії та ставлення до навчання як такого.

Емоційне благополуччя молодшого школяра безпосередньо впливає на рівень адаптації до шкільного життя, на формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток саморегуляції, а також на загальний психоемоційний стан дитини. Недостатня увага до емоційного клімату у класі може призводити до тривожності, дезадаптації, зниження академічної успішності та емоційного вигорання навіть на ранніх етапах навчання.

У Державному стандарті загальної початкової освіти окреслено змістові орієнтири, що забезпечують цілісний розвиток особистості учня молодшого шкільного віку. Зокрема, документом визначено перелік наскрізних умінь, які мають формуватися впродовж навчання в початковій школі. До таких умінь належать: здатність до розв'язання проблем, розвиток критичного й творчого мислення, вміння ефективно взаємодіяти в колективі, налагоджувати результативну комунікацію, розвивати емоційний інтелект, здійснювати дослідницьку діяльність, організовувати власну навчальну активність, здійснювати рефлексію, а також вдумливо сприймати і осмислювати прочитане [1].

З огляду на зазначене вище створення емоційно сприятливого середовища для учнів початкової школи постає як одне з провідних завдань сучасної освітньої парадигми.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє визначити емоційно сприятливе середовище як сукупність умов, що забезпечують позитивний емоційний стан учасників освітнього процесу, їхнє відчуття безпеки, комфорту, підтримки та належності до шкільного колективу [2]. Формування такого середовища є багатоаспектним процесом, що охоплює організацію освітнього простору, особливості педагогічної взаємодії, міжособистісні стосунки між учнями, а також співпрацю з батьками.

Важливим аспектом емоційно сприятливого середовища є відчуття безпеки для вираження емоцій, а також впевненість у прийнятті ризиків та бажанні спробувати щось нове. Таке середовище може бути досягнуто шляхом інтеграції



соціально-емоційного навчання (SEL) в освітній процес. SEL сприяє розвитку знань, установок та навичок, необхідних для розпізнавання та управління емоціями, прояву емпатії, налагодження позитивних стосунків та прийняття відповідальних рішень [3].

Ключові характеристики емоційно сприятливого середовища включають позитивні стосунки з важливими дорослими, особистісно-орієнтований підхід, відображення різноманітності культур та мов, а також створення відчуття приналежності та власності. Сприяння взаємодії між учнями, мотивація учнів через організацію ситуацій успіху, а також створення клімату високих очікувань та довіри є важливими характеристиками емоційно сприятливого освітнього середовища.

Створення емоційно сприятливого середовища початкової школи складається з трьох основних елементів: фізичного, соціального та емоційного. Фізичний аспект включає такі характеристики, як освітлення, шум, якість повітря, температура та організація простору, що сприяють комфорту та концентрації учнів [4]. Соціальний аспект охоплює шкільну культуру, стосунки між учнями та вчителями, а також загальні очікування щодо поведінки. Емоційний аспект передбачає створення атмосфери, в якій діти почуваються цінними, що сприяє розвитку внутрішньої та зовнішньої мотивації до навчання.

Емоційно сприятливе середовище має значний вплив на академічну успішність учнів початкової школи. Дослідження показують, що емоційна підтримка вчителя створює сприятливе освітнє середовище, підвищує мотивацію учнів та знижує рівень їхнього стресу, що безпосередньо сприяє покращенню навчальних результатів [5].

Емоційно сприятливе середовище відіграє важливу роль у соціальній адаптації учнів початкової школи. Теплі та підтримуючі стосунки з учителями та однокласниками є ключовими для розвитку соціальних навичок дітей. Здатність розуміти та керувати власними емоціями, що є складовою емоційної компетентності, тісно пов'язана з соціальною та академічною адаптацією до шкільного середовища. Позитивний шкільний клімат, який характеризується почуттям приналежності, сприяє налагодженню кращих стосунків з однолітками та вчителями, а також загальній соціальній адаптації учнів.

Емоційна підтримка, що надається в сприятливому середовищі, сприяє формуванню соціальної компетентності та емпатії. Активне слухання, емпатія та валідація почуттів дитини допомагають їй почуватися зрозумілою та прийнятою, що є важливим для розвитку здорових соціальних взаємодій.

Крім того, емоційно сприятливе середовище має глибокий вплив на емоційний розвиток учнів початкової школи. Позитивний клімат у класі є значним чинником, що визначає соціально-емоційне зростання дітей, сприяючи їхньому загальному благополуччю, мотивації та соціально-емоційній компетентності. Позитивний шкільний клімат, що характеризується повагою, інклюзивністю та почуттям приналежності, також тісно пов'язаний з покращенням психічного здоров'я учнів.



Створення емоційно сприятливого середовища в початковій школі вимагає від педагогів застосування різноманітних стратегій та підходів, що охоплюють організацію освітнього процесу, методи викладання, взаємодію між учителем та учнями, а також залучення батьків [6].

Організація навчального процесу відіграє ключову роль у створенні передбачуваного та структурованого середовища. Чіткі та послідовні рутини в класі забезпечують учням відчуття безпеки та зменшують стрес, сприяючи кращому навчанню. Надання учням вибору та можливостей для самостійності також є важливим аспектом, що підвищує їхню залученість та почуття контролю над освітнім процесом.

Методи викладання, що використовуються вчителями, також мають значний вплив на емоційне середовище в класі. Застосування активних та інтерактивних методів навчання, таких як активне слухання, постановка відкритих запитань, спільні дискусії, візуалізація, розповідь історій, ігри та проєктна робота, сприяє емоційному залученню учнів та робить навчання цікавішим та змістовним.

Взаємодія між учителем та учнями є одним з найважливіших аспектів створення емоційно сприятливого середовища. Прояв емпатії, розуміння та прийняття почуттів учнів є ключовими для налагодження довірливих стосунків та створення атмосфери підтримки в класі.

Залучення батьків також є важливим для створення цілісного емоційно сприятливого середовища. Активна участь батьків у навчанні дітей сприяє не лише їхній академічній успішності, але й розвитку соціальних навичок та емоційної стійкості. Налагодження ефективної взаємодії та відкритого спілкування між школою та сім'єю є ключем до кращого розуміння емоційних та академічних потреб дитини та забезпечення послідовної підтримки її розвитку в різних середовищах.

Отже, створення емоційно сприятливого середовища в початковій школі є складним, але надзвичайно важливим завданням, що вимагає комплексного підходу та співпраці всіх учасників освітнього процесу. Педагогічні стратегії, що включають організацію освітнього процесу, методи викладання, взаємодію між учителем та учнями, а також активну участь батьків, є ключовими елементами у створенні сприятливого емоційного клімату. Врахування впливу фізичного та психологічного клімату школи та класу, подолання існуючих викликів та перешкод, а також використання ефективних методів оцінки є необхідними умовами для досягнення цієї мети.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Каб. Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87: станом на 6 жовт. 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
2. SEL in the Classroom – CASEL. CASEL. URL: <https://casel.org/systemic-implementation/sel-in-the-classroom/>



3. Хаджинова І.В. Український досвід впровадження соціально-емоційної освіти в закладах загальної середньої освіти. *Роль соціального та емоційного інтелекту як найважливіших soft-skills XXI століття в освітньому процесі*: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 6 березня-16 квітня 2023. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023. 472 с. С.421-424. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4690>

4. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України від 25.05.2020 № 195/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>

5. Dusenbury L., Weissberg R. Social-emotional learning in elementary school: Preparation for success. Pennsylvania State University. 2017. 12 p. URL: https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/pdf/SEL_-_Elementary.pdf

6. 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. <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6031>

Назарова К. І.,
керівник музичний
закладу дошкільної освіти №16 «Веселка» компенсуючого типу
Звягельської територіальної громади
Житомирської області

STREAM-ОСВІТА: ПІЗНАННЯ ДОВКІЛЛЯ ЧЕРЕЗ МИСТЕЦТВО

Основним завданням закладу дошкільної освіти є забезпечення належних умов для повноцінного, своєчасного і різнобічного розвитку дитини з метою розвитку пізнавальної активності та творчої особистості. Тож сьогодні нас на пошук інноваційних нестандартних форм для роботи з дошкільниками. Оскільки сучасні дошкільнята – це невгамовні, непосидючі чомусики, постійно щось запитують, щось унікальне складають, за чимось постійно спостерігають, адже дитина «живе у світі емоцій», тому так важливо здивувати її, дати поштовх поглиблено вивчати, досліджувати явища та властивості об'єктів, експериментувати, відкривати нове, невідоме, пізнавати світ. Як здивувати? Це означає підштовхнути дитину до поглибленого вивчення, дослідження явища та властивостей об'єктів. Сучасний освітній процес має будуватися на діяльнісному підході, який передбачає активне пізнання і застосування дітьми набутих знань у практичних ситуаціях. Ми маємо вчити дітей експериментувати, досліджувати, сумніватися, перевіряти свої гіпотези, шукати виходи зі складних нестандартних ситуацій, оцінювати різні варіанти. Розв'язання цих завдань може забезпечити STREAM-освіта [1].

Цікаво, як використати елементи STREAM-освіти у музичному розвитку дошкільнят? STREAM-освіта не лише спрямовує увагу на природничо-науковий компонент навчання, а й активно розвиває творчу складову особистості. Мистецтво нам допомагає створити емоційний образ, розвиває фантазію,



допомагає задіяти емоції. Завдяки STREAM-освіті нового змісту набуває музичний розвиток дошкільнят в закладі дошкільної освіти. Заняття з музичного розвитку наповнюються інтеграцією: ознайомлення з творами образотворчого мистецтва, музикою, художнім словом. А також варто застосовувати різні музикотерапевтичні прийоми, різні пальчикові ігри, дихальні вправи, спостереження за природою та музичні дослідження. Отже, STREAM-освіта стимулює дошкільнят до досліджень, експериментів та пошуку рішень у певних ситуаціях, що дає змогу розвивати навички критичного мислення. Використання даної технології дозволяє розширити можливості для пізнання навколишнього світу через різні мистецькі форми. Важливо враховувати індивідуальні особливості дітей і використовувати технології як інструмент для розвитку їх творчих і пізнавальних здібностей.

Чому мистецтво так важливе для пізнання довкілля? Тому що діти мають пізнати світ цілісно, системно, щоб розуміти, як все взаємопов'язано. Мистецтво допомагає малюку якомога виразніше, в усій повноті, побачити об'єкти та явища навколишнього світу, вони будуть відчувати міркувати і діяти, споглядаючи розуміти, милуватись і не шкодити [1].

Основними сходами пізнання STREAM є: створити емоційний образ об'єкта за допомогою живопису, музики, танцю, літератури; взаємодоповнити та порівняти враження, активізувати власний досвід дитини; перейти від емоційного образу до наукового [2, с. 20]. Інтеграція мистецтва на заняттях різного спрямування надасть нових барв у роботі з дітьми, допоможе мотивувати різних дітей, а також дасть змогу подивитися на звичне незвичним поглядом і побачити дивовижне, у такий спосіб зацікавивши малят, допоможе звернути увагу на сенсорний розвиток дітей. У такому випадку, кожне заняття перетворюється на цікаву пізнавальну історію. На такому занятті обов'язковим повинна бути інтегрована пізнавальна діяльність, політ фантазії, дослідження, здобуття нових знань, радість відкриття, а також сюрпризний момент. В результаті емоційно забарвлені знання не забудуться швидко. Діти будуть пишатися ними, чекати наступного приводу відчувати радість пізнання. Вау-ефект підтримуватиме дитину на шляху пізнання, коли вона стикнеться з труднощами.

У пізнавальній діяльності ми використовуємо різні джерела інформації, вони допоможуть дитині відкрити різні сторони одного і того ж явища або об'єкта. І тільки порівняння і взаємодоповнення відомостей з різних джерел створить цілісну картину.

Дитина має вчитися

- аналізувати відчуте;
- розрізняти об'єктивне і суб'єктивне, грамотно використовувати одне та інше;
- перевіряти, наскільки її відчуття надійні;
- критично ставитися до відчутого;
- використовувати все це надалі для отримання нових знань.



Також обов'язковим у роботі є те, що дітям потрібно ставити відкриті запитання [2, с. 20]. Адже дитячі роздуми завжди наповнені цікавістю і допитливістю, тому ставлячи перед дітьми відкриті запитання, ми допомагаємо їм розвивати критичне мислення, творчість та аналітичні здібності. Це також стимулює їхні мовні навички та допомагає навчитися висловлювати свої думки та переконання. Відкриті запитання можуть також допомогти дітям розвивати емоційну і соціальну компетентність, вчать їх спілкуватися та співпрацювати з іншими.

Розпочати варто з активізації власного досвіду дитини. Допомогти дітям інтегрувати життєвий досвід одне одного, збагачуючись досвідом інших [2, с. 20]. Далі варто визначитися які види мистецтва задіяти в роботі з дошкільнятами? При відборі творів мистецтва головне, щоб підібрані твори надихали на запитання та дослідження, спонукали до аналізу та роздумів, поєднували звук із емоцією чи з іншими сферами знань, в яких по-різному можуть бути зображені образи в картинах, поезії, музиці, русі.

Слід зазначити, що картини - це візуальні образи, поезія – образи у словах, а музика – образи у звуках [2, с. 21]. У поєднанні ці три компоненти допомагають розуміти мову всіх видів мистецтва, міркувати, складати своє враження, бути самостійними і розкутими в поглядах.

Наприклад, *«Пробудження весни»*: що ми уявляємо в першу чергу, коли думаємо про весну?, Як ми чуємо прихід весни?, Який це – весняний настрій?, Коли весна настане? Хто провісник весни? Наступним кроком ми пропонуємо послухати вірш Катерини Перелісної *«Я – пролісок синенький»*:

*Я – пролісок синенький, і перший на весні
Сказати вам раденький: «Кінець! Кінець зими!»
З-під снігу мій листочок до сонця простягну
І ніжний мій дзвіночок вітатиме весну.*

Слухаємо музичний твір Михайла Степаненко *«Перший пролісок»*. Підбираємо картини, наприклад *«Проліски»* або *«Кошик з пролісками»* Ольги Дарчук. А також можна прослухати пісню на музику Кирила Стеценка *«Стояла я і слухала весну...»* Лесі Українки. Варто зазначити, що зображення на картині має бути зрозумілим і близьким дітям, мають бути дрібні деталі, які цікаво розглядати і які доповнюють сюжет. При підборі музичного твору сюжет музики має перегукуватися з сюжетом картини, адже картина продовжує музику та музика продовжує картину. Тож вибираємо музику для своїх вихованців, враховуючи їх сприйняття та зацікавленість.

У STREAM-освіті акцент робиться на навчанні в дії, тому дослідям відводиться особлива роль, вони допомагають підтверджувати та спростовувати тези, виявляти властивості різних об'єктів. А чому б не використати метод дослідження чи експерименту у музичній діяльності дошкільнят? Наприклад: *«Як виникає звук?»*, *«Шум чи музика?»*, Чим рояль та піаніно відрізняються від інших музичних інструментів?, *«Створюємо модель струнного (ударного) музичного інструмента»*.



Отже, STREAM-освіта у музичному вихованні в ЗДО – це інноваційний інструмент, який забезпечує цілісний підхід до розитку дитини в гармонії з її інтересами й потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. «STREAM- освіта або Стежинки у Всесвіт в закладі дошкільної освіти» альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ЛІПС, 2018. 166 с.
2. Стеценко Ірина STREAM-освіта: образи в знаннях, знання в образах *Музичний керівник* 2019. № 6.

Неділько П. Е.

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Нетреба М. М., к.пед. наук, доцент

доцент кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Процес професійної підготовки сучасного вчителя початкової школи вже давно перестав розглядатися як просто процес передачі викладачем загальних та фахових знань здобувачам освіти. Він є процесом створення умов, за яких майбутні фахівці, виконуючи завдання, набувають навичок критичного та аналітичного мислення, розвивають здатність працювати в команді та продукувати нестандартні рішення. У межах викладання фахових дисциплін майбутній педагог має навчитися самостійно здійснювати пошук, аналіз, систематизацію та узагальнення важливої з точки зору майбутнього фаху інформації. Це можливо найбільшою мірою в умовах проектної технології, що містить у собі різні форми інтерактивної взаємодії та сприяє розвитку у майбутніх фахівців критичного мислення, здатності до порівняння, прогнозування та оцінки результатів власної діяльності. Проектне навчання як інтерактивна освітня технологія стимулює творчу педагогічну діяльність

Метод проектів являє собою систему навчання, у межах якої здобувачі освіти набувають знань і вмінь у перебігу моделювання, планування й виконання практичних завдань-проектів [1]. О.Ярошинська акцентує на тому, що проектування у межах професійної підготовки майбутніх фахівців може розглядатися як специфічна діяльність, що передбачає створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, вмотивованої майбутньої діяльності, професійно-особистісних цінностей [4, с.71]. Метод проектів передбачає самостійну індивідуальну, парну або групову діяльність здобувачів освіти, що здійснюється упродовж визначеного часу.

М. Супрун наголошує на особливій педагогічній значущості методу проектів.



Ця значущість полягає в тому, що зазначений метод:

- 1) відображає практичну цілеспрямовану дію, уможливорює формування особистого життєвого досвіду майбутнього фахівця у взаємодії з навколишнім середовищем;
- 2) являє собою педагогічну технологію, що актуалізує суб'єктивну позицію здобувача освіти в педагогічному процесі;
- 3) базується від потребах та на інтересах здобувачів освіти, враховує їхні вікові та індивідуальні особливості;
- 4) стимулює творче мислення, креативність та самостійність;
- 5) розвиває здатність майбутнього фахівця працювати в команді;
- 6) виводить педагогічний процес за межі закладу освіти, забезпечує діяльність у природному й соціальному середовищі [2].

У сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи використовуються дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані проекти. Такі проекти дозволяють вирішувати завдання формування і розвитку інтелектуальних умінь, критичного і творчого мислення майбутніх фахівців, сприяють ініціативності та нестандартності у підходах до вирішення поставлених завдань.

А. Трофименко [3, с. 36-37] виокремив та схарактеризував такі особливості проектної роботи як методу і форми навчання у вищій школі:

- тематика проектів має відповідати практиці життєдіяльності сучасної людини, базуватися на життєвих і професійних ситуаціях, які є предметом професійного інтересу здобувачів освіти;
- використання методу проектів має спрямовуватися насамперед на реалізацію інтересів здобувача освіти;
- діяльність із розроблення та реалізації проекту має ґрунтуватися на співпраці, а не на конкуренції між здобувачами освіти;
- проектна діяльність має передбачати інтеграцію знань, умінь та оброблення інформації з різних джерел, що забезпечить повноту й змістовність обраних варіантів дій;
- проектна діяльність має передбачати реальний кінцевий продукт;
- у процесі виконання проекту здобувачі освіти мають набувати впевненості у своїх можливостях, отримувати стійку позитивну мотивацію до успіху, вдосконалювати навичку самостійності.

Дотримання зазначених вище положень надає змогу майбутнім учителям початкової школи детально вивчити проблему, виявити суперечності та віднайти способи її практичного розв'язання, запропонувати власні алгоритми й технології її розв'язання, знайти оригінальні способи презентації результатів власної праці. Разом із тим, проектування сприяє вдосконаленню умінь планувати власну діяльність, визначати основні етапи роботи над розробленням проекту, аналізувати та раціонально розподіляти час і особистісні ресурси, мобілізувати власні зусилля на виконання першорядних завдань, аналізувати результати



власної діяльності та оцінювати ефективність дій під час створення проекту [1].

Отже, перевагами методу проєктів є те, що здобувачі освіти планують свою діяльність, виходячи з теми й мети проєкту, а також прораховують можливі результати; використовують значний пласт інформації з різних джерел; самостійно збирають, накопичують, аналізують, узагальнюють та систематизують матеріал; на основі результатів отриманої інформації аргументують свою думку та приймають рішення; презентують розроблений проєкт перед аудиторією; оцінюють себе та інших [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мирончук Н.М. Застосування методу проєктів у підготовці майбутніх викладачів до самоорганізації в професійній діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України*. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2017. Вип. 87. С. 191-196.
2. Супрун М. ефективність використання методу проєктів при вивченні іноземної мови у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 71, том 3, 2024. С. 256-262. URL: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25849/1/256-262.pdf>
3. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів іноземних мов: [монографія]. Кам'янець-Подільський, 2021. 198 с.
4. Ярошинська О.О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.

Омельченко А.І.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Шахов В.В., к. псих. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Мариупольський державний університет

ПРАВОВИЙ ВАКУУМ У СФЕРІ КОРПОРАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ЯК ЧИННИК ГАЛЬМУВАННЯ ЇЇ РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ

Корпоративна психологія як напрям прикладної психології набуває все більшої актуальності в сучасних організаціях, проте в Україні її розвиток значною мірою стримується відсутністю належного законодавчого підґрунтя. На сьогодні діяльність корпоративних психологів перебуває у правовому вакуумі, адже спеціальні закони чи підзаконні акти, які б визначали їхній статус, кваліфікаційні вимоги та повноваження, практично відсутні. За відсутності чітких норм професія корпоративного психолога офіційно не визнана, що ускладнює інтеграцію фахівців до організацій та знижує розуміння цінності їхньої роботи серед роботодавців і суспільства.

Для порівняння, у сфері освіти практична психологія вже давно має розвинену нормативно-правову базу. Відповідно до статті 76 Закону України «Про освіту» (2017 р.), у системі освіти діє психологічна служба, а практичні психологи навчальних закладів мають статус педагогічних працівників.



Міністерством освіти і науки затверджено положення про психологічну службу та професійні стандарти діяльності шкільних психологів (наказ МОН № 509 від 22.05.2018). Наявність такого регулювання забезпечила чітке визначення ролі і обов'язків практичного психолога в освіті, встановила вимоги до освіти і кваліфікації та сприяла розвитку професійної спільноти. Натомість корпоративна психологія поза межами освітніх або медичних установ досі не врегульована на державному рівні, що створює розрив між потребою бізнесу в психологічній підтримці і можливістю фахівців офіційно надавати такі послуги. Фактично корпоративні психологи нерідко працюють під іншими посадами (наприклад, менеджер з персоналу, тренер з розвитку тощо) або на умовах приватної практики, оминаючи відсутні законодавчі визначення. Це негативно впливає на їх професійну ідентичність – спеціалісти не завжди можуть чітко окреслити свій статус і сферу компетенції, відмежуватися від суміжних ролей. Відсутність визнання на державному рівні також знижує престиж професії та мотивацію молодих спеціалістів спеціалізуватися в корпоративній психології.

Правовий вакуум у сфері корпоративної психології породжує і низку етичних ризиків. По-перше, відсутні законодавчо закріплені стандарти професійної діяльності та вимоги до кваліфікації, тому психологічну допомогу на робочому місці можуть надавати особи без належної освіти або підготовки. Це створює ризик неякісних чи навіть шкідливих втручань у психологічне благополуччя співробітників. По-друге, немає дієвих механізмів контролю за дотриманням етичних норм у корпоративному середовищі. Психологи, які працюють в компаніях, стикаються зі складними дилемами конфіденційності та лояльності: вони одночасно повинні зберігати таємницю клієнта-працівника і враховувати інтереси роботодавця. Без чітких етичних приписів або наглядового органу існує ризик розголошення конфіденційної інформації керівництву чи використання результатів психологічних тестувань у дискримінаційний спосіб. Крім того, корпоративні психологи можуть відчувати тиск з боку керівництва щодо розширення своєї діяльності за межі компетенції (наприклад, втручання в особисте життя працівників, примус до участі в тренінгах тощо), що суперечить принципу добровільності психологічної допомоги. Відсутність єдиного етичного кодексу, обов'язкового для корпоративних психологів, і процедури розгляду скарг у цій сфері залишає етичні конфлікти невирішеними, підриваючи довіру до професії.

Для подолання означених проблем необхідно створити цілісну нормативно-правову базу корпоративної психології, спираючись на міжнародний досвід. Світова практика свідчить, що психологічне благополуччя на робочому місці визнається важливою складовою успішної діяльності організацій. У багатьох країнах професія психолога (в тому числі організаційного психолога) регламентована національним законодавством або саморегульвними професійними асоціаціями, які встановлюють стандарти підготовки та етики. Наприклад, у Великій Британії організаційні психологи повинні мати відповідну освіту і сертифікацію, а їх діяльність підпадає під нагляд професійної ради. На глобальному рівні розроблено керівні принципи щодо підтримки психічного



здоров'я на роботі – зокрема, Всесвітня організація охорони здоров'я у 2022 році опублікувала настанови з охорони психічного здоров'я на робочому місці, що містять рекомендації для роботодавців щодо запобігання стресу і створення підтримуючого середовища.

Для України врахування таких підходів є надзвичайно актуальним. Позитивним кроком вперед стало ухвалення Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» № 4223-IX (2025 р.), який вперше на законодавчому рівні приділив увагу ментальному здоров'ю на робочому місці та запровадив вимоги до якості психологічних послуг.

Зокрема, цей закон передбачає сертифікацію фахівців у сфері психічного здоров'я та зобов'язує роботодавців впроваджувати програми психосоціальної підтримки працівників. Надалі необхідно розробити підзаконні акти та професійні стандарти, що чітко визначають роль корпоративного психолога, його кваліфікаційні характеристики, права та обов'язки. Важливо також створити систему професійної атестації або ліцензування для психологів, які працюють у організаціях, та адаптувати існуючий Етичний кодекс психолога до специфіки корпоративного середовища. Інтеграція найкращих міжнародних практик – таких як вимоги до безперервного професійного розвитку, членство в професійних асоціаціях, супервізія та контроль якості послуг – сприятиме становленню в Україні інституту корпоративної психології на високому професійному рівні.

Отже, відсутність законодавчого регулювання корпоративної психології в Україні наразі стримує розвиток цієї важливої галузі прикладної психології. Для розв'язання проблем професійної ідентичності спеціалістів та мінімізації етичних ризиків необхідно якнайшвидше сформувати нормативну базу, що визначатиме статус і діяльність корпоративних психологів. Спираючись на міжнародний досвід і сучасні національні реформи у сфері психічного здоров'я, Україна може створити ефективну систему забезпечення психологічного благополуччя в організаціях. Це відкриє можливості для більш широкого впровадження психологічних практик на робочих місцях, підвищення якості допомоги працівникам і зрештою позитивно вплине на продуктивність та культуру українського бізнесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Верховна Рада України. (2025). Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» № 4223-IX від 15.01.2025. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4223-20>
3. Міністерство освіти і науки України. (2018). Наказ МОН № 509 від 22.05.2018 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». (зареєстровано в Міністерстві юстиції України 31.07.2018 за № 885/32337). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>
4. World Health Organization. (2022). *Mental health at work: WHO guidelines*. Geneva: WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>
5. Загородня, С. (2025, 20 січня). Психологічна підтримка співробітників – пріоритет № 1 відповідального бізнесу. European Business Association. <https://eba.com.ua/psychologichna-pidtrymka-spivrobitnykiv-priorytet-1-vidpovidalnogo-biznesu/>



Онищенко Т.В.,

вихователь ЗДО № 16 «Веселка»

Звягельської міської ради Житомирської області

НЕЙРОІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ФУНКЦІЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність теми розвитку мозку у дітей дошкільного віку постійно зростає у контексті нових наукових відкриттів у галузі нейропсихології та когнітивної педагогіки. Період дошкільного віку вважається критичним для формування основних функцій мозку, зокрема пам'яті, уваги, мислення та мовлення. Нейроігри, як інноваційний інструмент стимулювання розвитку мозкової активності, знаходять дедалі ширше застосування в освітньому процесі.

У спеціальній науковій літературі ця тема вже почала активно вивчатися. Праці таких дослідників, як Л.С. Виготський, А.Р. Лурія, Т.В. Ахутина, містять наукові підходи до розуміння механізмів розвитку вищих психічних функцій. Сучасні дослідження нейропсихологів доводять ефективність спеціальних ігор для активації міжпівкульної взаємодії та розвитку нейронних зв'язків у мозку дітей.

У період дошкільного дитинства інтенсивно формується пізнавальна сфера особистості, що закладає фундамент для подальшого навчання в школі. Саме в цей віковий період найбільш активно розвиваються такі когнітивні функції, як увага, пам'ять, мислення, мовлення та моторна координація. У зв'язку з цим актуальним є пошук інноваційних підходів, що сприяють гармонійному розвитку мозкової активності дитини. Одним із таких підходів виступають *нейроігри* – вправи, засновані на принципах нейропсихології та спрямовані на активацію міжпівкульної взаємодії.

Проблематика застосування нейроігор активно досліджується у працях Т.В. Ахутиної, А.Р. Лурії, О.В. Плахотник, де підкреслюється роль нейропсихологічного супроводу в освіті. Незважаючи на зростання інтересу до даної теми, питання методичного супроводу впровадження нейроігор у систему дошкільної освіти все ще залишається актуальним.

Нейроігри – це спеціалізовані вправи, створені для стимуляції нейронної активності та зміцнення зв'язків між півкулями головного мозку. Вони впливають на формування вищих психічних функцій і сприяють розвитку координації, мовлення, логічного мислення, просторового сприймання. До найпоширеніших типів нейроігор належать:

- рухові вправи (наприклад, перехресні кроки, «дзеркальні» рухи);
- мовленнєві ігри (рифмування, складання речень за малюнками);
- логіко-математичні вправи (встановлення закономірностей, ігрові задачі);
- вправи на пам'ять та увагу (візуальні ряди, мнемонічні прийоми).

Нейроігри можуть бути інтегровані в усі основні види діяльності дошкільників:



- у руховій діяльності – сприяють розвитку моторної координації та просторової орієнтації;
- у мовленнєвій діяльності – активізують артикуляційний апарат, формують фонематичний слух;
- у пізнавальній діяльності – стимулюють розумову активність, логічне мислення;
- у художньо-естетичній діяльності – розвивають уяву, креативність, почуття ритму.

Особливо важливою є роль нейроігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема: з дітьми, які мають затримку психічного розвитку; з дітьми з розладами спектра аутизму; з мовленнєвими порушеннями (ЗНМ, ФФНМ); з труднощами уваги та поведінки (СДУГ).

Нейроігри допомагають компенсувати слабкі функції, активізувати латентні можливості мозку, а також сприяють емоційно-позитивному налаштуванню на навчання. Нейроігри можуть бути органічно поєднані з такими підходами, як: методика Монтесорі; Вальдорфська педагогіка; STEAM-освіта; елементи ТРВЗ.

Такий інтегративний підхід дозволяє формувати у дитини цілісну картину світу, підтримує інтерес до пізнання, сприяє гнучкості мислення.

Нейроігри є ефективним засобом розвитку когнітивної сфери дітей дошкільного віку. Їх регулярне використання в освітньому процесі, особливо в корекційній роботі та інтеграції з іншими методами, дозволяє не лише зміцнювати когнітивні функції, а й формувати готовність до навчання, розвивати емоційний інтелект та мотивацію. Таким чином, нейроігри варто розглядати як обов'язковий компонент сучасного дошкільного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Плахотник О.В. Нейропсихологічні ігри в дошкільній освіті. — К.: Шкільний світ, 2018.
2. Кучма О.І., Гриневич Л.М. Нейропедагогіка: практичні аспекти. — Львів: Світ, 2020.

Панчук Н.П.,

к. психол. наук, доцент,
доцент кафедри психології освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ількова А.О.,

здобувач вищої освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ВПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Рівень гендерної культури самого науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти, те, наскільки він буде впроваджувати у власній викладацькій діяльності реконструкцію традиційних культурних обмежень щодо розвитку



особистості юнаків, наскільки зможе створити оптимальні умови для максимальної самореалізації дівчини та хлопця завдяки педагогічній взаємодії в процесі фахової підготовки – все це вплине на ефективність освітньо-виховної роботи зі здобувачами вищої освіти.

Як результат впровадження гендерного виховання, на думку Р. Ліончук, у здобувачів вищої освіти формується гендерна самосвідомість, яка проявляється через [1]:

- свідоме та критичне сприйняття соціально-політичної інформації;
 - усвідомлення рівноправності обох статей у громадському та політичному житті;
 - активна позиція стосовно впровадження гендерних перетворень в Україні;
 - розуміння рівності прав чоловіків і жінок, свободи особистості;
 - толерантне ставлення до представників обох статей;
 - усвідомлення себе як особистості, що здатна впливати на гендерну ситуацію в державі;
 - готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки;
 - здатність до компромісу, толерантність у різних життєвих ситуаціях.
- Таким чином, впровадження гендерного підходу в систему освіти включає:
- розробку навчальних курсів, окремих модулів, здійснення навчально-методичного забезпечення підготовки і перепідготовки викладачів;
 - включення тематики гендерних досліджень до навчальних програм освітніх закладів;
 - вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерної освіти;
 - залучення громадських організацій до співробітництва у впровадженні гендерного підходу в освітньому процесі закладу освіти;
 - проведення обговорень основних проблем гендерної освіти в засобах масової інформації, на наукових конференціях, Круглих столах.

Дослідники О. Цокур, І. Іванова зазначають, що впровадження гендерного підходу потребує використання гендерного компонента змісту освіти, відповідних навчально-методичних засобів та комунікативних механізмів у поєднанні з професіоналізмом та майстерністю викладачів, а впровадження гендерних підходів у процес підготовки, наприклад, майбутніх фахівців педагогічного профілю, є основою для вдосконалення їхнього професіоналізму та всебічного особистісного розвитку як активних суб'єктів соціального життя» [3].

Чітке розмежування статевого, гендерного і сексуального сприяє глибшому усвідомленню загальнонавчаних термінів. О. Луценко вважає, що «головна мета статевого виховання – сексуальна соціалізація індивіда, пов'язана з пошуком та набуттям власних сексуальних ідентичностей» [2].

Таким чином, гендерна соціалізація розглядається як процес наслідування, прийняття й відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними згідно їх гендерних ролей. Гендерна ідентичність не є однаковою для всіх чоловіків і жінок у рамках власної



статі; вона багатогранна, пластична і мінлива. У полі зору гендерної соціалізації перебувають основні етапи, механізми та агенти гендерної соціалізації, роль батьків у вихованні дітей, сімейні та позасімейні джерела гендерно-рольової соціалізації, гендерні аспекти впливу ЗМІ на формування особистості.

Сутність гендерного виховання полягає в уникненні сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на егалітарних засадах, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, освітньому закладі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов та можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості.

Гендерний підхід є необхідною передумовою реалізації гендерного виховання і виступає складовою особистісно зорієнтованого освітньо-виховного процесу у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ліончук Р.А. Освіта та виховання: гендерний підхід. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Lionchuk.php> (дата звернення: 26.03.2025 р.).
2. Луценко А. Навчальна програма «Гендерна педагогіка». Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. Київ: ПЦ Фоліант, 2004. С. 45-105.
3. Цокур О., Іванова І. Основи гендерного виховання. Гендерний розвиток у суспільстві: консп. лекцій. 2-ге вид. Київ, Україна: ПЦ «Фоліант», 2005. С. 183-223.

Поповська О.А.,

к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНИХ ІГОР З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Удосконалення професійних компетенцій у процесі підготовки майбутніх вихователів зумовлена орієнтацією на пріоритети сучасності та новітні тенденції розвитку освіти в Україні. Сучасні педагоги дошкільної освіти мають бути динамічними, мобільними в умовах розвитку вітчизняного суспільства та готовими до ефективної реалізації власного особистісного потенціалу, творчого підходу до професійної діяльності. Зокрема, вирішення багатьох творчих завдань освітнього процесу залежить від набуття майбутніми вихователями низки музично-педагогічних знань, умінь та навичок [1, с. 256].

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про актуальність проблеми професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Л. Загородня, Л. Кондрашова, І. Луценко, Т. Поніманська та ін.), зокрема особливої уваги набуває модернізація музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів (С. Нечай, Н. Михайленко, С. Науменко, Т. Танько, М. Чернявська та ін.).



Серед багатоманітних видів мистецтва вагоме місце займає музика, оскільки вона є найдоступнішою для дитячого сприймання і значною мірою впливає на психофізіологічний розвиток кожної дитини. Саме тому, в нормативних документах, які регламентують діяльність закладів дошкільної освіти, важлива увага приділяється організації і забезпеченню музичного виховання дітей, починаючи з раннього віку.

Традиційно в закладі дошкільної освіти музичне виховання дітей належало до компетенції лише керівника музичного. Проте нині на вихователя покладено значно ширші обов'язки щодо реалізації завдань музичного виховання. Під час навчання у ЗВО студенти – майбутні вихователі ознайомлюються із Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, програмами ЗДО та мають змогу зрозуміти, що музика – це обов'язкова компонента усіх видів діяльності дошкільника [4, с. 82]. Надзвичайної актуальності та важливості набувають питання музичної компетентності майбутніх вихователів, основна мета якої – «формування у дітей ставлення до музичного мистецтва як до культурної цінності» [2, с.76].

Успішність музичної діяльності вихователя щодо музичного виховання дошкільників визначається «довершеним знанням, розумінням, осмисленням використання музичних ігор як одна з форм музичної освіти, що найбільш повно відображує природу осмисленого навчання дітей, а також чітким усвідомлення цілей їхнього застосування, дотриманням принципів формування музичного репертуару та відповідністю психологічному клімату між дітьми; намірами творчого розвитку дошкільників засобами музичного мистецтва» [3, с. 47].

У педагогічній літературі *музичну гру* зазвичай визначають як «діяльність, в якій діти добровільно і самостійно досліджують, імпровізують і займаються створенням музики. Роль педагога менш помітна, він діє, скоріше, як посередник, спостерігач або провідник» [5, с. 31]. Загалом, під час музичних ігор діти дізнаються про музику безпосередньо значущими способами, відповідно до їхнього рівня розвитку.

Призначення музичних ігор:

- розвиток в дітей співацьких навичок, інтонації, дихання;
- вивчення елементів музичної грамоти;
- розвиток музикальності – відчуття ритму, темпу, звуковисотності, характеру та настрою музики, тембру тощо;
- активізація творчих здібностей дітей за допомогою вигадування власних поспівок, ритмічних малюнків, музично-ритмічних рухів тощо;
- корегування настрою дітей під час занять;
- розвиток дрібної моторики, координації, орієнтації у просторі тощо;
- виховання навичок слухання музики;
- ознайомлення з дитячими музичними інструментами та набуття навичок гри на них;
- розвиток мовлення, комунікативних навичок, емоційної сфери тощо.



Музичні ігри реалізуються в умовах ЗДО у різних формах роботи з дітьми, зокрема під час:

- музичних занять;
- розваг і театралізованих дійств;
- індивідуальної роботи;
- гурткової роботи.

В дитячих садках організована ігрова діяльність дітей охоплює різні види ігор, серед яких музичні ігри посідають особливе місце. Музичні ігри допомагають уникнути рутини в освітньому процесі, позбутися нецікавого заучування певної інформації та зрозуміти, як використати набуті навички у житті.

Сучасні види музичних ігор:

- Аналітико-слухові ігри.

Завданням аналітико-слухових ігор є оптимізація відчуттів кожної дитини (сенсорики), сприяння розвитку її звуковисотного, ритмічного, динамічного і тембрального слуху.

- Екземпліфікаційні ігри (з лат. – «зразок, пояснення чогось за допомогою наочності, ілюстративного матеріалу) задовольняють наочно-образні потреби дітей.

- Експериментально-дослідницькі ігри мають виняткові можливості для формування досвіду творчої діяльності дітей, оскільки оптимізують весь діапазон їхніх пошукових умінь.

Музична гра є важливою формою творчості як для педагога, так і для дитини: педагога вона спонукає винаходити нові цікаві авторські форми, а дитині дає змогу у невимушений спосіб почути, відрізнити, порівняти певні особливості музики. Навіть усталені ігрові «кордони», як от правіла та завдання, залишають учасникам місце для творчості: нестандартних рішень, несподіваних результатів ігрової діяльності.

Незважаючи на свою зовнішню несерйозність, музичні ігри вдало доповнюють освітній процес, дають змогу ефективно досягати поставленої мети і завдань. Підходячи творчо до цього виду діяльності, педагог може моделювати ігри відповідно віку та практичних можливостей вихованців, умов закладу, наявності технічної бази, наочних матеріалів, зрештою, – до власних уподобань та винахідливості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белікова О.А. Підготовка вихователів до розвитку особистості дошкільника засобами музичного мистецтва. Педагогіка вищої та середньої школи. Кривий Ріг, 2013. Вип. 37. С. 255–261.
2. Желан А.В. Етапи розвитку музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2016. Вип. 73 (2). С. 75–79.
3. Каспрук І.М. Музична компетентність як обов'язковий елемент фаховості майбутнього педагога-вихователя. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у контексті сучасних



реформ: тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. Львів: Растр-7, 2018. С.46–48.

4. Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2024. № 97. С. 28-35. DOI <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.97.5>

5. Поповська О.А. Використання музичних ігор в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інновації в дошкільній освіті: теорія, перспективи, шляхи запровадження у практику*: збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 березня 2024 року / за заг. ред. Ю.О.Демидова. Маріуполь: МДУ, 2024. С. 81-85. <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6381>

Потеряєва Т.В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Крутій К. Л., доктор пед. наук, професор

професор кафедри дошкільної освіти

Маріупольський державний університет

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРАЦІЇ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ХУДОЖНІХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ТВОРЧІСТЮ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження практичних аспектів інтеграції альтернативних художніх прийомів у роботі з творчістю старших дошкільників зумовлена необхідністю комплексного підходу до формування креативності, розвитку уяви та самовираження дітей засобами образотворчого мистецтва. Саме організація інтегрованого творчого простору, поєднання художніх технік із казкотерапією, театральною та музичною діяльністю дозволяють педагогам ефективніше стимулювати творчий потенціал дошкільників. Використання індивідуальних та колективних прийомів допомагає враховувати особливості кожної дитини, сприяє розвитку комунікативних навичок, емоційного інтелекту та здатності до командної взаємодії. Важливість технологій оцінювання і підтримки творчості полягає у створенні позитивного емоційного середовища, яке мотивує дітей до систематичного творчого пошуку та відкриттів. Інтегроване використання зазначених аспектів забезпечує комплексний підхід, що є ключовим для успішного розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку саме в контексті альтернативних художніх практик [1].

Мета дослідження полягає у представленні ефективних практичних технологій інтегрованого використання альтернативних художніх прийомів у розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку (5-6 років). Особливе значення надається педагогічним порадам, що допомагають педагогам ефективно організовувати образотворчу діяльність у різних форматах: індивідуально, колективно, інтегровано з іншими видами занять, у другу половину дня, на свіжому повітрі або у вільний час дітей.



Практичні технології передбачають організацію інтегрованого творчого простору, зокрема створення «творчої майстерні». Важливим елементом є «куточок натхнення», що наповнюється природними та незвичайними матеріалами (морські мушлі, шишки, камінці, каштани), доступними для самостійного використання дітьми. Рекомендується також використовувати тематичні набори матеріалів (різнофактурні тканини, папір, нитки, мереживо) для аплікацій і колажів. Ефективним є підхід трансформації простору за допомогою мобільних перегородок, що дозволяють швидко змінювати освітнє середовище під різні інтегровані заняття (наприклад, малювання з театралізацією чи казкотерапією, ліпленням). Для активізації дитячої ініціативи варто використовувати магнітні дошки, на яких діти самостійно виставляють свої творчі роботи [2].

Інтегровані альтернативні прийоми образотворчого мистецтва передбачають поєднання з казкотерапією, театральною і музичною діяльністю. Прийом «живі картини» дозволяє дітям створювати великоформатні фони для знайомих казок («Колобок», «Ріпка», «Рукавичка»), які потім використовуються у театральних постановках, що супроводжуються технологією storytelling (оповідання історій). Прийом «музичні палітри» передбачає створення абстрактних образотворчих композицій під різні музичні твори із використанням спеціальних «емоційних карток». Казкотерапія реалізується через ліплення з глини чи солоного тіста казкових персонажів та створення колективного «казкового міста», що сприяє командній взаємодії [3].

Індивідуальна творчість дітей підтримується через авторський підхід створення «власної книги», яку діти наповнюють малюнками чи аплікаціями, і презентують наприкінці року перед дорослими. Метод «емоційного малювання» із застосуванням нестандартних інструментів (гілочки, губки, пір'я) завершується арт-діалогом для поглибленого розуміння емоційного стану дитини.

Колективна творчість ефективно реалізується за допомогою створення спільних панно із нестандартних матеріалів, що розміщуються на видному місці у групі. Метод «командна мозаїка» дозволяє дітям бачити, як їхні індивідуальні елементи стають частиною загальної картини, що формує командну взаємодію та почуття приналежності.

Оцінювання та підтримка творчості дітей здійснюється через технологію «стіна успіху», де творчі досягнення регулярно виставляються та заохочуються спеціальними символами («зірочки творчості», «емблеми винахідника»). Регулярне проведення педагогічних «креативних бесід» з дітьми допомагає розвивати рефлексію, емоційне осмислення власних досягнень та критичне мислення [4].

Отже, інтегровані альтернативні мистецькі прийоми сприяють ефективному творчому розвитку дітей старшого дошкільного віку, забезпечуючи гнучкість у формах та місцях проведення занять, створюючи умови для всебічної самореалізації та креативності дітей. Запропоновані у дослідженні інтегровані альтернативні мистецькі технології створюють цілісну педагогічну систему, яка



дозволяє ефективно розкривати творчий потенціал дітей старшого дошкільного віку. Завдяки комплексному поєднанню організації спеціалізованого творчого простору, інтеграції художніх прийомів із театральною, музичною діяльністю та казкотерапією, використанню індивідуальних і колективних форм роботи, а також сучасним технологіям оцінювання, педагоги можуть максимально враховувати особливості й потреби кожної дитини. Такі підходи забезпечують гармонійний розвиток творчості, емоційної компетентності, самостійності та соціальної взаємодії, що є необхідною основою для успішного подальшого розвитку дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Косинець І. Алгоритм управління процесом розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта: від традицій до інновацій: збірник наукових праць*. 2023. С. 274–277. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/23205/3/11_2023.pdf (дата звернення: 27.03.2025).
2. Борин О. І. Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 405 с. URL: https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/documents-download/d-58-053-01/Dis_Boryn.pdf (дата звернення: 28.03.2025).
3. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, досвід: колективна монографія / за ред. Т.К. Андрющенко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 356 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/39422/1/ЗБІРНИК%2022222.pdf> (дата звернення: 29.03.2025).
4. Підготовка майбутніх вихователів до формування художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку: колективна монографія / за ред. Т.К. Андрющенко. Київ: Вид-во Ліра-К, 2020. 312 с. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID3725187_code2998357.pdf?abstractid=3725187&mirid=1&type=2 (дата звернення: 30.03.2025).

Савіцька О.В.,

к. психол. наук, доцент,
доцент кафедри психології освіти,

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ І ПСИХОЛОГІВ

Необхідність врахування міжкультурного різноманіття при доборі технологій, методів та практик у діяльності як психолога, так і педагога, передбачають наявність у них специфічної професійної компетентності — етнокультурної компетентності.

Здійснені розвідки проблеми етнокультурної компетентності засвідчують, що у визначенні сутності та виокремленні істотних відмінностей цього різновиду компетентності спостерігаються несуттєві розбіжності, водночас, терміни для позначення феномена «етнокультурної компетентності» використовуються різні. Наприклад, часто зустрічаються поняття «міжкультурна компетентність», «етнокультурная компетентність», «етнопсихологічна компетентність». Перший



варіант часто використовується для опису процесів міжкультурної взаємодії та спілкування одночасно з поняттями «мовна», «комунікативна» і «культурна компетентність»; остання розглядається як чутливість суб'єкта діяльності до етнічно зумовлених проблем інших суб'єктів і своїх власних; під «етнокультурною компетентністю» розуміють властивість особистості, яка виявляється в сукупності об'єктивних уявлень і знань про певну етнічну культуру, зреалізовану через уміння, навички та моделі поведінки, що забезпечують ефективну міжетнічну взаємодію та взаєморозуміння [1; 2; 3; 4].

Для з'ясування рівня розвитку етнокультурної компетентності та його зміни в процесі професійної підготовки нами реалізовано експериментальне дослідження, в якому використовувалися експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г.У.Солдатової, О.А.Кравцової, О.Е.Хухлаєва, Л.А.Шайгерової, методика діагностики типів етнічної ідентичності Г.У.Солдатової, С.В.Рижової та тест «Хто Я? 20 речень» М.Куна і Т.Мак-Партланда. Вибірка складалася зі студентів 1, 2 та 4 курсів (146 студентів).

В ході експерименту студентами було виділено 430 компонентів, які характеризували їх самоставлення. Варто відзначити високу частоту збігу самохарактеристик у студентів; як правило, відмінності у висловлюваннях спостерігалися у 67,1% після 6-11 позиції. До першої групи (функціональні компоненти), було віднесено всі самоописи себе як суб'єкта діяльності: педагог, вихователь дитячого садка, психолог, студент, виборець тощо. Їх виявилось 15,8 %. До другої групи (об'єктивні компоненти) було віднесено статусні та рольові характеристики. Вони склали 23,3 % всіх самохарактеристик. Найбільша кількість самохарактеристик – 60,9 % було віднесено до третьої групи (емоційні компоненти). Вони описували ставлення досліджуваних до себе, їх самооцінку. Це, зокрема, такі характеристики: весела, доброзичлива, дбайлива, приваблива, люблю танцювати, чарівна, старання тощо.

Варто зазначити, що у 41,2 % були зафіксовані висловлювання, які свідчать про значущість етнічного «Я». Зокрема, це самохарактеристики, які описують національність, етнічну і расову належність, а також громадянство та громадянські права. Найчастіше такі самоописи зустрічалися у студентів першого курсу, а у студентів 4 курсу таких самоописів не виявлено. Варто також відзначити, що це здебільшого емоційні компоненти самоописів у вигляді характеристик «люблю Україну», «відданий своєму народу», «патріотка своєї країни» тощо.

Середній рівень етнічної толерантності виявлено у 81,5 % респондентів, а у 18,5 % – низький рівень. Водночас серед студентів першого курсу низький рівень етнічної толерантності виявлено у 28,8 % респондентів. Варто відмітити, що середнє значення індексу толерантності незначно вище у студентів 4 курсу (85 %). Було встановлено, що показники, які відображають рівень етнічної, особистісної і соціальної толерантності у респондентів-першокурсників виявилися дещо нижчим, ніж у студентів-випускників.



У 58,2 % респондентів спостерігається позитивна етнічна ідентичність; у 4,8 % – етнофанатизм, а у 32,8 % досліджуваних виявлено, що позитивна етнічна ідентичність та етнофанатизм домінують одночасно; у 4,8 % опитаних домінує етноіндиферентність; решта три типи етнічної ідентичності виявлені не були. Варто зазначити, що домінування такого типу етнічної ідентичності як етнофанатизм, пов'язано з низьким рівнем етнічної толерантності.

Зауважимо, що на формування етнокультурної компетентності впливає рівень етнічна ідентичність. Позитивна етнічна ідентичність є основою етнічної толерантності та визначає вибір способу поведінки індивіда, стимулює його до вивчення та збереження історичного досвіду свого народу та опанування рідною мовою та впливає на появу інтересу до інших народів, а тому є основою для формування етнокультурної компетентності.

Згадані нами підходи до визначення сутності феномена «етнокультурна компетентність» та врахування висновків емпіричного дослідження дозволяють схематично представити систему професійної підготовки майбутніх педагогів та психологів, зорієнтовану на її формування. Вона повинна включити такі елементи:

- по-перше, вивчення рідної мови, історії та культури свого народу;
- по-друге, формування потреби у міжкультурній комунікації, взаємодії, отриманні знань про іншу культуру;
- по-третє, оволодіння навичками та вміннями міжкультурного спілкування та взаємодії в ході етнопсихологічного навчального тренінгу;
- по-четверте, набуття досвіду міжкультурного взаємодії та спілкування при безпосередній взаємодії з іншою культурою (в процесі мовних практик, закордонних наукових, професійних стажувань тощо).

Забезпечити цілеспрямований розвиток етнокультурної компетентності можна шляхом впровадження у навчальні плани освітніх програм підготовки психологів та педагогів навчального тренінгу «Формування міжкультурної компетентності». Такий тренінг ставить за мету розвиток мультикультурної особистості, тобто формування таких її характеристик: етнокультурна сенситивність, етнічна толерантність та ідентичність, соціальний інтелект та емпатія.

Основними завданнями навчального тренінгу «Формування міжкультурної компетентності» є розвиток здатності до розуміння іншої культури через усвідомлення своєї культурної належності, особливостей своєї культури, її багатоманіття, розуміння своїх коренів тощо; здатності розуміти культурне різноманіття світу, виявляти позитивний інтерес та увагу до всього нового та невідомого у іншій культурі, усвідомити власні упередження та емоції стосовно інших культур та виокремити шляхи їх трансформації; розвиток якостей мультикультурної особистості (сенситивності, соціальної уваги, позитивного ставлення до міжкультурних відмінностей, етнокультурної толерантності, прийняття міжкультурних відмінностей тощо).



Спроектований нами етнопсихологічний тренінг розрахований на 24 години, 12 занять по дві години. Заняття згруповані у три блоки, кожен з яких передбачає досягнення однієї з визначених вище завдань.

Перший блок спрямований на розвиток позитивної етнічної ідентичності, усвідомлення особливостей своєї етнічної групи; другий блок занять знайомить з явищами, які супроводжують знайомство і взаємодію з іншими культурами (етнічні стереотипи, упередження, етноцентризм тощо); і, нарешті, третій блок присвячено розвитку здатності приймати культурне різноманіття світу, виявляти готовність до розуміння цінностей та особливостей іншої культури, бачити ресурс у міжособистісних відмінностях.

Очікуваними результатами впровадження етнопсихологічного тренінгу буде розвиток етнічної толерантності та позитивної етнічної ідентичності як передумов до розуміння інших народів, розширення здатності до прийняття та розуміння іншої культури, розвнута етнокультурна компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березюк О.С. Формування етнокультурної компетентності особистості в системі професійного навчання. *Проблеми освіти: наук-метод. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. Київ, 2015. Вип. 85. С. 37-41.
2. Гончарук В.А. Теоретичні підходи до трактування сутності поняття «етнокультурна компетентність» майбутнього вчителя. *Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції*: (м. Харків, Україна, 8-9 лютого 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 48–51.
3. Логвиненко В.М., Грицанюк В.В. Етнокультурна компетентність майбутніх фахівців соціальної роботи в контексті сучасних вимог до освітнього процесу. *Інноваційна педагогіка*. Науковий журнал, 2019 р. № 19. С. 106–110.
4. Симонян В.В. Еволюція поняття «етнокультурна компетентність» майбутнього викладача. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2022. № 4. С. 176-185.

Тонкова А.І.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Яйленко В.Ф.,
старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Сучасна система дошкільної освіти зосереджується на завданні підготувати кожну дитину до успішного переходу в шкільне середовище. Комунікативна готовність стає визначальним чинником для налагодження взаємодії дитини з вчителем, однолітками та ефективного оволодіння навчальним матеріалом. На етапі старшого дошкільного віку діти опановують основи мовленнєвої культури,



розвивають уміння слухати співрозмовника, формулювати запитання та проявляти ініціативу. Рівень володіння мовленням впливає на подальшу успішність у школі, адже без достатнього рівня комунікації складно підтримувати активний діалог, уточнювати інструкції, висловлювати власну думку та співпрацювати з іншими.

Комунікативна готовність охоплює володіння вербальними й невербальними засобами спілкування, вміння налагоджувати контакт і взаємодіяти, чутливість до потреб іншого, відкритість та гнучкість під час обміну інформацією. Дошкільники переходять у шкільне середовище з уже сформованим первинним досвідом спілкування, який складається з навичок мовленнєвої активності, володіння лексикою, здатності розуміти висловлювання дорослих і однолітків. Успішний розвиток комунікації залежить від зовнішніх впливів (родина, вихователі, друзі) й індивідуальних особливостей (темперамент, мовленнєвий розвиток, емоційна сфера) [1].

На старшому дошкільному етапі діти починають активно формувати уявлення про роль спілкування в житті людини. Вони вчаться розрізняти інтонацію, темп мовлення, логічні наголоси, визначають емоційне забарвлення висловлювань. У процесі колективних ігор та занять дошкільники помічають, що комунікація не обмежується тільки словами, адже жести, міміка та контакт очей відіграють вагомий роль у розумінні партнера.

Формування комунікативної готовності передбачає систематичну роботу вихователів і батьків, орієнтовану на мовленнєве збагачення, стимулювання активності, розвиток здатності зважати на думку інших. У груповій діяльності діти вчаться помічати сигнали оточення, розрізняти ситуації, коли треба виявити ініціативу, і ситуації, коли краще спостерігати або уважно слухати. Велике значення має педагогічна підтримка: вихователь може коригувати поведінку дитини, пропонувати альтернативні способи реагування, демонструвати приклади ввічливого діалогу, допомагати долати мовленнєві бар'єри [2, с. 48].

Психологічна складова комунікативної готовності пов'язана з емоційним ставленням до процесу спілкування. Якщо дитина має позитивний досвід інтеракції з дорослими та однолітками, вона вступає в нові контакти без тривоги й страху. Це дає змогу легше адаптуватися до школи, де колектив значно більший, а ситуації набувають більш формальних ознак. З іншого боку, якщо дошкільник стикається зі складнощами, що знижують його впевненість (недорозвинене мовлення, замкнутість, надмірна сором'язливість, негативний досвід відкидання з боку ровесників), може виникати опір чи пасивність у комунікації. Подолати такі бар'єри допомагає комплексна психологічна та педагогічна робота, спрямована на підтримку емоційного комфорту й стимулювання щирих висловлювань.

Суттєву роль відіграє розвиток звуковимови й розширення словникового запасу. Неточності у вимові окремих звуків або недостатній лексичний обсяг ускладнюють процеси розуміння та самовираження, що може призвести до зниження впевненості в собі. Дошкільники з відхиленнями в мовленні нерідко стикаються із ситуаціями непорозуміння й невдоволення з боку ровесників. У



таких випадках логопедична робота й систематичні вправи на артикуляційну гімнастику, автоматизацію звуків і розширення пасивного та активного словника сприяють тому, що діти почуваються більш захищеними й легко входять у коло спілкування.

Розвиток комунікативної готовності пов'язаний з умінням ставити запитання та формулювати відповіді різної складності. На етапі старшого дошкільного віку важливо стимулювати допитливість, бажання розуміти навколишній світ. Педагог може пропонувати дітям відкриті запитання, які дають простір для міркувань і дискусій. Коли дитина вчиться висловлювати аргументи, наводити приклади, проявляється початок логічного мислення, що буде корисним у початковій школі.

Важливо стимулювати не лише говоріння, а й слухання. Уміння уважно слухати співрозмовника є такою ж цінною комунікативною навичкою, як і здатність чітко висловлюватися. Дошкільники повинні засвоїти елементарні правила: не перебивати, намагатися зрозуміти сенс сказаного, уточнювати, якщо щось незрозуміло [3, с. 140].

Наступний аспект полягає в розвитку невербальної сфери комунікації. Міміка, жести, погляд, пози є важливими компонентами виразності мовлення, допомагають доносити смисл і належний емоційний настрій. Діти можуть виконувати вправи, де треба за допомогою жестів відтворити певний стан (радість, засмучення, здивування), а партнери вгадують, що має на увазі виконавець. Така діяльність розвиває емпатію, навчає дітей прислухатися до власних відчуттів і краще розуміти інших. У старшій групі дитячого садка корисно організовувати сценки чи міні-вистави, у яких учасники частково опираються на невербальні засоби, щоб передавати внутрішній світ персонажів.

Роль вихователя полягає в тому, щоб комплексно розвивати всі складники комунікативної готовності. З одного боку, необхідні систематичні мовленнєві ігри, де дитина тренує артикуляцію, розширює словниковий запас і вчиться будувати зв'язні висловлювання. З іншого – важливо дбати про психологічну основу: заохочувати дітей до діалогу, хвалити за ініціативу, створювати ситуації успіху. У форматі ранкових кіл, бесід у малих групах чи спільних занять дошкільники можуть обговорювати плани на день, ділитися враженнями, помічати стан інших, висловлювати подяку або прохання.

Взаємодія з однолітками є потужним стимулом для розвитку комунікації, оскільки діти засвоюють «правила гри» у середовищі своїх ровесників. Спільна діяльність пробуджує інтерес, породжує нові запитання, що мотивує до пошуку відповідей [1, с. 36].

Роль батьків у формуванні комунікативної готовності не менш важлива, ніж роль вихователя. Родина створює перше середовище, де закладається мовленнєва культура дитини. Щира розмова вдома, спільні читання книжок, обговорення побаченого чи почутого сприяють збагаченню словникового запасу та формуванню позитивного ставлення до спілкування. Батькам варто звертати увагу на мовний зразок, який вони подають дітям: уникати грубих слів, нетерплячого тону, надмірних криків.



Планомірна робота в дошкільному закладі часто здійснюється за підтримки психолога та логопеда. Психологічна служба допомагає діагностувати рівень комунікативної готовності та виявляти психологічні бар'єри. Логопед проводить заняття з розвитку мовлення, коригує вади звуковимови, формує правильну артикуляцію. Співпраця з вихователем дає змогу інтегрувати відповідні вправи в повсякденну роботу з групою й систематично підтримувати досягнутий результат. Таким чином, діти отримують комплексну допомогу, що охоплює мовленнєву, емоційну та соціальну складові розвитку.

Методи діагностики комунікативної готовності включають спостереження за поведінкою дитини в грі, аналіз мовленнєвих характеристик, бесіди з дитиною, проєктивні методики, де вона може проявити свої мовленнєві й соціальні вміння. Результати такого діагностування дозволяють визначити індивідуальні маршрути розвитку: одним дітям треба більше логопедичних вправ, іншим – додаткові умови для збагачення словникового запасу, треті потребують психологічної підтримки, щоб впевненіше вступати в контакт.

В умовах сучасних освітніх реалій комунікативна готовність тісно пов'язана з володінням рідною мовою на належному рівні, розумінням її виражальних можливостей і культурних традицій спілкування [4, с. 27].

Підготовка старших дошкільників до навчання в школі відбувається постійно й охоплює всі сфери виховання, однак комунікативна складова посідає особливе місце, адже саме через неї дитина встановлює взаємини з вчителем і однокласниками. Задля посилення ролі цієї складової доречно організовувати мовленнєві свята, театралізовані дійства, конкурси на краще оповідання, зустрічі з молодшими школярами, де дошкільники можуть почути новий досвід і поставити запитання. Така діяльність розширює орієнтири дітей, урізноманітнює їхнє уявлення про спілкування та показує, що комунікація має численні сценарії й можливості для самовираження [5].

Таким чином, формування комунікативної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі вимагає комплексного педагогічного підходу й активної участі батьків. Мовленнєва практична діяльність, рольові ігри, спільні обговорення книжок, вправи на виразність мовлення, розвинене слухання та дотримання етикетних норм створюють підґрунтя для успішного старту в навчанні. Позитивна мотивація, заснована на прагненні зрозуміти інших і донести власні думки, полегшує взаємодію з учителем, однокласниками, дає змогу уникати конфліктів і сприяє здоровому психологічному клімату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція 2021). URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0033729-21?fbclid=IwY2xjawJ1wOZleHRuA2FlbQlxMABicmlkETE1TmlHNmlyWldaSTRhOUVvAR6noXjuVCZxcg_ExmkUH-vt1P9k1NGFulvpdR-ikVWwCQvu0017hCLN9Z7hwA_aem_odRC-mDtWuHlfOBGcEWs7w#Text (дата звернення 19.04.2025)
2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. К.: Видавничий дім «Слово», 2011. 704 с.



3. Калмикова Л. О. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: [монографія]. К.: Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.
4. Коновальчук І. І. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу освіти у формуванні комунікативної готовності дітей до школи // *Андрогогічний вісник: Наук. електрон. журнал*. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 95–102.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. К.: Академія, 2006. 456 с

Тулаїнова Р. Е.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Задорожна-Княгиницька Л.В., д. пед. наук, професор,
декан психолого-педагогічного факультету,
Маріупольський державний університет

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Підготовку педагогічних кадрів для потреб Нової української школи слід насамперед розглядати крізь призму компетентнісного підходу, який відображає цілісне втілення професіоналізму та конкретизується через зміст професійної компетентності. Професійна компетентність трактується як динамічне поєднання знань, умінь, практичних навичок, стилів мислення, професійних і особистісних якостей, світоглядних і громадянських установок, а також морально-етичних цінностей. Усе це забезпечує здатність особи ефективно виконувати професійну діяльність, а також продовжувати особистісне й професійне зростання. Така компетентність є результатом засвоєння освітніх програм на відповідному рівні вищої освіти [3].

Згідно з Професійним стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020 року), визначено перелік компетентностей, необхідних для ефективного виконання професійних обов'язків педагогом. Мовно-комунікативна компетентність у цьому документі розглядається як одна з професійних компетентностей (що визначається за трудовими діями або їх групами). Вона передбачає не лише здатність педагога здійснювати спілкування державною та іноземною мовами, але й уміння формувати мовно-комунікативну компетентність в учнів. Це включає розвиток у здобувачів освіти навичок взаєморозуміння та міжособистісної взаємодії через усні й письмові форми комунікації, як активні, так і пасивні [5, с. 5].

Науковці визначають комунікативну компетентність майбутніх учителів початкових класів як здатність ефективно взаємодіяти з іншими задля розв'язання професійних завдань, що виникають під час проходження педагогічної практики. Під формуванням цієї компетентності слід розуміти цілеспрямований процес, у межах якого здобувачі вищої освіти оволодівають цінностями, здобувають



теоретичні знання, формують необхідні комунікативні вміння та навички, а також набувають позитивного досвіду спілкування через систематичне розв'язання комунікативних ситуацій як під час практики, так і в процесі навчання в аудиторії. Сформованість комунікативної компетентності в умовах педагогічної практики постає як цілісне системне утворення, що включає особистісні риси, культуру мовлення та вміння будувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу – учнями початкової школи, їхніми батьками та колегами [2].

Як підкреслює М. Вашуленко, майбутній учитель початкових класів повинен не лише володіти комунікативною компетентністю, а й добре розуміти її основні показники у своїх учнів, зокрема рівень сформованих мовленнєвих умінь і набутий практичний досвід у спілкуванні. До таких показників належить уміння свідомо й ефективно використовувати лексичні та граматичні ресурси мови в реальних комунікативних ситуаціях. Не менш важливою є здатність усвідомлювати мотиви спілкування та вміти самостійно обирати тематику для діалогу.

Крім того, до ключових навичок відносяться: врахування контексту та умов спілкування; встановлення контакту з іншими людьми; уміння створювати й аналізувати тексти різних жанрів і стилів; формулювання питань і надання змістовних відповідей; вміння тримати себе перед аудиторією; аргументоване висловлення власної думки; здатність до узагальнення та формування висновків; відповідальність за висловлене; критичне осмислення як власного мовлення, так і мовлення співрозмовника.

На думку дослідника, всі ці вміння є важливими критеріями сформованої комунікативної компетентності, якими має володіти й сам педагог. Тому майбутній учитель початкової школи повинен цілеспрямовано працювати над розвитком власної комунікативної компетентності, усвідомлюючи її значення у професійній діяльності [4].

Комунікативний підхід до вивчення мовних явищ у закладах вищої освіти базуються на глибокому розумінні мови як феномена, тісно пов'язаного з внутрішнім світом особистості, що формується і функціонує у соціальному середовищі. Мова розглядається не лише як інструмент передавання інформації, а як складова ідентичності людини, засіб її самовираження, соціальної взаємодії та участі в культурному і професійному житті. У цьому контексті комунікативний підхід відіграє визначальну роль у формуванні мовної компетентності майбутніх педагогів. Він передбачає цілеспрямовану роботу над розвитком навичок побудови усних і письмових висловлювань, які повинні бути не тільки граматично правильними, а й лексично доцільними, стилістично виправданими та змістовно насиченими. Такі навички особливо важливі для студентів педагогічних спеціальностей, оскільки в майбутньому вони стануть основою для ефективного професійного спілкування, організації навчального процесу, а також повсякденного міжособистісного діалогу [6].

Разом із тим, важливо звернути увагу на подолання наслідків минулих суспільно-історичних деформацій, які спричинили відрив освітнього процесу від



національного морально-етичного підґрунтя. У період повномасштабної війни, розв'язаної РФ проти України звернення до народної педагогіки, національних традицій та культурної спадщини є надзвичайно важливим чинником оновлення освітнього простору. Саме через усвідомлення цінностей, закладених у фольклорі, етнографії, рідній мові, національній культурі, формуються духовні орієнтири молоді, які сприяють розвитку патріотизму, моральної відповідальності, історичної пам'яті. Засвоєння цих надбань забезпечує не лише духовне зростання особистості, а й її залучення до загальнолюдської культури, що є необхідною умовою для гармонійного входження у глобалізований світ.

Таким чином, комунікативний підхід у вивченні мови майбутніми учителями початкової школи має інтегруватися з національно-культурною складовою освітнього процесу, сприяючи цілісному формуванню майбутнього педагога як мовної, духовної та соціальної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

5. Задорожна-Княгницька Л. В., Нетребя М.М. Наукові підходи до професійної підготовки педагогів для нової української школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 5: Педагогічні науки: Реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 66. С. 70–74.
6. Кипиченко Н.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: реалії та перспективи. *Збірник матеріалів VI щорічної Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки»*. 21.04.2016, м. Київ URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14816/1/N_Kipichenko_21_04_2016_konf_PI.pdf
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с
8. Стахів М.О., Пойда М.Р., Глушак М.З. формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами пап'єрних. *Young Scientist*, № 9 (121), September, 2023. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5937/5808>
9. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Tex>
10. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та інші. Київ: Педагогічна думка, 2014. 346 с.

Умарлі С.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Хаджинова І.В.,

старший викладач кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Сучасна парадигма освіти орієнтована на розвиток компетентної, самостійної та внутрішньо вмотивованої особистості, здатної до цілеспрямованої



пізнавальної діяльності. Особливої ваги ця вимога набуває в початковій школі, яка закладає фундамент для формування ставлення до навчання та самоосвіти.

Модернізація змісту сучасної освіти дедалі більше орієнтує учнів на самостійну пізнавальну діяльність та здобуття знань. Для досягнення цього необхідною умовою є формування стійкого інтересу до пізнавальної діяльності. Ефективність будь-якої діяльності визначається не лише рівнем сформованих умінь і знань, а й силою мотиваційної складової, що відображає прагнення до самореалізації, досягнення успіху й високих результатів. Чим вищий рівень мотивації, чим більше внутрішніх і зовнішніх стимулів спонукають дитину до дії, тим більш значущих результатів вона здатна досягти в освітньому процесі.

Мотиваційна сфера учнів початкової школи є складним психолого-педагогічним утворенням, яке формується під впливом як індивідуальних особливостей дитини, так і організації освітнього середовища. У структурі навчальної мотивації молодших школярів доцільно виокремити два основні типи мотивів: внутрішні та зовнішні, кожен із яких має свої особливості, динаміку та педагогічне значення.

Внутрішні мотиви базуються на безпосередньому інтересі до самого процесу навчання й пізнання. До внутрішніх мотивів належать: 1. Пізнавальний інтерес, що проявляється в бажанні дізнаватися нове, розширювати уявлення про навколишній світ, шукати відповіді на запитання самостійно. Він є основою самостійної навчальної активності та ключовим чинником довготривалого навчального успіху. 2. Потреба в інтелектуальній активності, яка спонукає дитину до вирішення завдань, пошуку нестандартних рішень, участі в дослідницькій, проєктній діяльності. Така активність є природним продовженням дитячої допитливості. 3. Прагнення до саморозвитку що проявляється у внутрішньому бажанні ставати кращим, удосконалювати себе, розвивати здібності та компетентності. У молодшому шкільному віці це прагнення може виявлятися через самостійне виконання завдань, ініціативу, бажання долати труднощі. 4. Задоволення від процесу пізнання – позитивне емоційне підкріплення, яке дитина отримує від самого освітнього процесу, а не лише від його результатів.

Зовнішні мотиви формуються під впливом соціального середовища та пов'язані з очікуванням винагороди чи уникнення негативних наслідків, наприклад, прагнення отримати схвалення з боку вчителя, батьків, однолітків. Молодші школярі орієнтовані на думку значущих дорослих, і часто саме схвалення слугує рушієм їхньої активності. Або бажання нагороди, оцінок, привілеїв – така мотивація здатна забезпечити короточасну активність, однак не сприяє формуванню сталого навчального інтересу [1].

Ефективне формування мотивації до навчання в молодшому шкільному віці є багатофакторним процесом, що обумовлюється сукупністю внутрішніх і зовнішніх чинників. Серед ключових детермінант мотиваційної активності молодших школярів виокремлюються такі:

1. Особистість учителя. Постать педагога відіграє провідну роль у створенні мотиваційного простору початкової школи. Високий рівень професіоналізму,



емоційна стабільність, педагогічна культура, тактовність, ентузіазм, емпатія та стиль спілкування безпосередньо впливають на емоційний стан учнів і їхнє ставлення до навчання. Здатність учителя організувати освітній процес таким чином, щоб кожен учень міг відчувати успіх, досягнення, самореалізацію, є критично важливою умовою підвищення навчальної мотивації [2].

2. Зміст навчального матеріалу. Один із чинників, що визначає зацікавленість дитини в навчанні – це зміст навчальної інформації. Новизна матеріалу, його актуальність, практична значущість, емоційна насиченість і зв'язок з реальним життям сприяють зростанню інтересу, активізації мислення та формуванню внутрішньої потреби в навчальній діяльності. Важливо, щоб навчальні завдання відповідали віковим особливостям і пізнавальним інтересам учнів, а також мали потенціал для розвитку критичного та творчого мислення.

3. Методи та форми організації навчальної діяльності. Варіативність методів навчання, орієнтація на діяльнісний підхід та залучення учнів до активного пізнання є дієвими стратегіями впливу на мотиваційну сферу. Використання інтерактивних технологій, ігрових методів, елементів проблемного навчання, дослідницьких і творчих завдань, проектної діяльності сприяє підвищенню зацікавленості учнів, формуванню навичок співпраці та розвитку самостійності. Застосування диференційованого та індивідуального підходів дозволяє враховувати рівень підготовки, темп навчання та особистісні особливості дитини [2].

4. Система оцінювання навчальних досягнень. Оцінювання є не лише засобом контролю, а й важливим мотиваційним інструментом. Конструктивний зворотний зв'язок, акцентування уваги на досягненнях і прогресі учня, заохочення його зусиль, а також використання елементів формувального оцінювання сприяють підвищенню внутрішньої мотивації. Такий підхід дозволяє зменшити тривожність, зняти страх перед помилками та створити умови для особистісного зростання [3].

5. Освітнє середовище. Психологічна атмосфера в класі значною мірою визначає рівень навчальної активності молодших школярів. Сприятливий мікроклімат, заснований на довірі, взаємоповазі, співпраці, відкритості та підтримці, сприяє зниженню емоційного напруження та формуванню позитивного ставлення до навчання. Безпечне, доброзичливе та мотивувальне середовище створює основу для самовираження і ініціативності дітей [4].

6. Взаємодія з батьками. Ефективне формування мотивації можливе лише за умови конструктивної взаємодії між школою та родиною. Залучення батьків до освітнього процесу, інформування їх про досягнення дітей, участь у спільних заходах, формування єдиних підходів до виховання та підтримки мотивації вдома значною мірою впливають на успішність навчання. Узгодженість дій педагогів і батьків сприяє посиленню внутрішніх спонукань до навчальної діяльності.

Отже, формування навчальної мотивації молодших школярів є ключовим завданням сучасної початкової школи. Це цілеспрямований, системний процес, який вимагає від педагога глибокого розуміння психологічних особливостей учнів, володіння різноманітними педагогічними технологіями та створення



сприятливого освітнього середовища. Успішна реалізація цього завдання є запорукою формування в учнів не лише предметних компетентностей, але й ключової – вміння вчитися впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Маляр Л., Ваколя З. Особливості мотивації учнів до навчальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. № 82. С. 102–107. URL: <https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2021.82.22>.
2. Гнатюк О. В. Шляхи формування мотивації до навчання в учнів сучасної початкової школи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722411/1/Текст.pdf>
3. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства: монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін.; за ред. Н. В. Пророк. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723282/1/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%B4%D1%96%D0%B0%D0%B3%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97.pdf>
4. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи. *Глухівські читання – 2021. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: Збірник матеріалів XI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* / За заг. ред. А.С. Полякова. Глухів, 2021. С.366–367. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4672>

Хаджинова І.В.,

старший викладач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

СТРЕС-МЕНЕДЖМЕНТ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Професія вчителя початкової школи традиційно належить до найбільш психоемоційно напружених. Сучасні виклики, пов'язані з реформуванням системи освіти, зокрема, реалізацією концепції Нової української школи (НУШ), яка висуває нові вимоги до особистісних та професійних якостей педагога, лише посилюють актуальність проблеми професійного стресу. Висока інтенсивність взаємодії з учнями, їхніми батьками, необхідність диференціації та індивідуалізації навчання, впровадження інноваційних технологій, постійна відповідальність за життя, здоров'я та успішність дітей – усе це створює потужне стресогенне середовище. Наслідками хронічного професійного стресу часто стають емоційне вигорання, професійні деформації, погіршення стану фізичного та психічного здоров'я, що неминуче позначається на якості освітнього процесу та психологічному кліматі в учнівському колективі. У зв'язку з цим, формування у майбутніх учителів початкової школи стійкості до стресу та оволодіння ними ефективними стратегіями стрес-менеджменту ще на етапі фахової підготовки у закладі вищої освіти є критично важливим завданням.

Діяльність учителя початкових класів має низку особливостей, що підвищують ризик стресу. До них належать:



- *висока емоційна насиченість*: необхідність постійного емпатійного включення, управління емоціями дітей, розв'язання конфліктних ситуацій;
- *інтенсивна комунікація*: взаємодія з широким колом суб'єктів (учні, батьки, колеги, адміністрація), часто з різними, іноді суперечливими, очікуваннями;
- *підвищена відповідальність*: відповідальність за фізичну, психічну безпеку та інтелектуальний розвиток дітей молодшого шкільного віку;
- *поліфункціональність діяльності*: поєднання навчальних, виховних, організаційних, діагностичних, комунікативних функцій;
- *інформаційне навантаження*: необхідність постійно оновлювати знання, опановувати нові методики та технології;
- *часовий дефіцит та висока інтенсивність праці*: великий обсяг роботи, що часто виходить за межі робочого часу (підготовка до уроків, перевірка робіт, позакласна робота) [1].

Нездатність ефективно долати ці стресори призводить до накопичення напруги, виснаження адаптаційних ресурсів організму та розвитку синдрому емоційного вигорання. Саме тому важливо впроваджувати в навчальні плани педагогічних спеціальностей освітні компоненти, спрямовані на запобігання та контроль стресу.

В сучасному розумінні, стрес-менеджмент – це не просто набір технік релаксації, а цілісна система управління власним станом, що передбачає усвідомлення джерел стресу, оцінку власних реакцій та свідомий вибір ефективних стратегій подолання. Для майбутнього вчителя оволодіння стрес-менеджментом означає формування важливої складової його професійної компетентності – *психологічної готовності* до роботи в умовах підвищеного навантаження.

Така готовність включає:

- знання про природу стресу та його вплив на організм і психіку;
- уміння діагностувати власний психоемоційний стан та розпізнавати ранні ознаки стресу;
- володіння арсеналом копінг-стратегій (як проблемно-орієнтованих, спрямованих на зміну ситуації, так і емоційно-орієнтованих, спрямованих на регуляцію свого стану);
- навички саморегуляції (релаксація, медитація, дихальні практики, когнітивна реструктуризація);
- розвинену рефлексію та здатність до самоаналізу;
- сформовані навички ефективної комунікації, тайм-менеджменту, постановки реалістичних цілей;
- установку на збереження власного здоров'я та пошук ресурсів [2].

Формування навичок стрес-менеджменту у майбутніх учителів початкової школи має стати органічною частиною їхньої підготовки у ЗВО за допомогою інтеграції відповідних тем до змісту існуючих психолого-педагогічних дисциплін,



використання активних методів навчання (*проведення тренінгів*: тренінги стресостійкості, комунікативної компетентності, тайм-менеджменту; *організація семінарів-практикумів*: відпрацювання конкретних технік релаксації, усвідомлення, методів когнітивної роботи зі стресом; *використання кейс-методу*: аналіз типових стресових ситуацій у школі та пошук шляхів їх конструктивного вирішення; *рольові ігри*: моделювання складних взаємодій та відпрацювання ефективних моделей поведінки); створення сприятливого освітнього середовища у ЗВО шляхом формування культури турботи про психічне здоров'я серед здобувачів вищої освіти та викладачів, зменшення невиправданого академічного стресу, надання доступу до ресурсів психологічної підтримки в університеті [3].

Отже, професійний стрес є серйозним викликом для вчителів початкової школи, що зумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців до його подолання. Інтеграція стрес-менеджменту в систему професійної підготовки у ЗВО має розглядатися як стратегічний напрям підвищення якості педагогічної освіти та важливий превентивний захід щодо збереження психічного здоров'я педагогічних кадрів. Така підготовка, що поєднує теоретичні знання, діагностичні вміння та практичні навички саморегуляції і конструктивного копіngu, сприятиме формуванню більш стійких, адаптивних та професійно ефективних учителів, здатних створювати сприятливе освітнє середовище для молодших школярів в умовах сучасних викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom / A. Wettstein et al. *Frontiers in Education*. 2021. Vol. 6. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.681258>
2. Савенкова І.І., Косенчук В.Г. Психологічні особливості професійного стресу у вчителів. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2020. №1 (20) листопад. С. 48-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2020_1_10
2. Хаджинова І.В. Управління стресом як важлива навичка для професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XXVII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2025. С. 227-229. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/8632/1/Akt_pr_2025.pdf#page=227

Харченко В.Є.,

кандидат психологічних наук, доцент,
Київський інститут бізнесу та технологій

Цюра О.В.,

здобувач вищої освіти
Київський інститут бізнесу та технологій

ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В HR-ПРАКТИКАХ ДЛЯ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ПЕРСОНАЛУ

Ринок праці в Україні перебуває у стані глибокої трансформаційної кризи, яка значно посилилася внаслідок повномасштабного військового вторгнення з



боку рф. Характерною ознакою поточної ситуації є стабільний дефіцит кваліфікованої робочої сили: процес залучення фахівців стає дедалі складнішим, а наявні претенденти не завжди відповідають вимогам роботодавців щодо професійних компетенцій. У таких умовах актуалізується потреба у впровадженні системних, комплексних та валідних інструментів професійного відбору персоналу, які здатні враховувати не лише формальні ознаки кваліфікації, а й психологічні характеристики кандидатів. Враховуючи прогнозоване ускладнення процесу залучення та утримання талановитих фахівців у глобальному масштабі, постає потреба у перегляді сучасних підходів до HR-менеджменту та добору кадрів.

У наукових і прикладних джерелах професійний добір персоналу розглядається як один із ключових елементів системи управління організацією, що безпосередньо впливає на її ефективність. В умовах глобальної конкуренції зростає важливість забезпечення підприємств фахівцями, які не лише володіють високим рівнем професійної компетентності, але й здатні відповідати стратегічним цілям компанії.

У сучасному менеджменті людські ресурси дедалі частіше розглядаються як стратегічний актив, що визначає потенціал сталого розвитку організації. Протягом останніх півтора десятиліття відбулися суттєві зміни в розумінні ролей в колективі: трансформувалося уявлення про ефективного керівника та професійно придатного співробітника. Це, своєю чергою, позначилося на вимогах до процесу найму.

Результати сучасних досліджень вказують на необхідність комплексного підходу до відбору персоналу, який включає не лише оцінювання професійної підготовки, а й врахування особистісних характеристик кандидатів: ціннісних орієнтацій, стилю комунікації, рівня адаптивності та емоційного інтелекту.

В останні роки інтеграція штучного інтелекту (ШІ) у процеси управління персоналом набула особливої актуальності. Застосування ШІ дає змогу автоматизувати рутинні операції, мінімізувати вплив людського чинника, підвищити точність оцінювання та скоротити часові та фінансові витрати на підбір кадрів. Особливо активно цифрові технології використовуються у процесі рекрутингу: провідні компанії, зокрема *Unilever*, *Amazon*, *IBM*, *Siemens*, *L'Oréal*, вже впровадили AI-рішення для автоматичного аналізу резюме, попереднього відбору кандидатів, оцінки компетенцій та побудови прогнозних моделей продуктивності працівників.

Ефективність застосування інноваційних HR-технологій підтверджується результатами досліджень провідних міжнародних організацій – *SHRM*, *CIPD*, *McKinsey* – та публікаціями у виданні *Harvard Business Review*. Значну роль у розвитку наукового підходу до добору персоналу відіграє класичний метааналіз Schmidt & Hunter (1998), в якому обґрунтовано валідність різних методів оцінки кандидатів. Автори встановили, що найвищу прогностичну цінність для передбачення професійної ефективності мають тести на загальні когнітивні



здібності, зразки роботи та структуровані інтерв'ю, що створює наукове підґрунтя для практичного використання цих методик у сучасному рекрутингу (див. Таб. 1).

Таблиця 1

**Кореляція валідності методів підбору персоналу
(за даними SHRM, CIPD, McKinsey)**

Метод	Тип кореляції з успішністю	R (коефіцієнт кореляції)
Когнітивні тести	Когнітивна здатність	0.65 – 0.80
Тестування навичок (hard)	Практичні вміння	0.54 – 0.65
Структуроване інтерв'ю	Поведінкові навички	0.51 – 0.63
Тест особистості (Big Five)	Поведінкові риси	0.30 – 0.45
Неструктуроване інтерв'ю	Загальне враження	0.20 – 0.35
Перевірка рекомендацій	Репутація	0.15 – 0.25
Оцінка за резюме	Формальний досвід	0.10 – 0.20
Графологія, астрологія тощо	Псевдонаукові підходи	< 0.05 (незначуща)

Аналіз узагальнених результатів оцінки валідності методів добору персоналу свідчить, що найвищу прогностичну ефективність демонструють когнітивні тести, професійне тестування навичок та структуровані інтерв'ю. Водночас особистісні опитувальники та рекомендації можуть розглядатись як допоміжні інструменти, тоді як інтуїтивні або неформалізовані методи мають найнижчу надійність і повинні застосовуватись з обережністю.

Враховуючи зростаючі вимоги до точності та обґрунтованості рішень при доборі персоналу, особливо на посади з високим рівнем відповідальності, зокрема в сфері бухгалтерського обліку, доцільним є застосування інноваційних підходів. Одним із таких підходів виступає інтеграція штучного інтелекту (ШІ) у систему оцінювання кандидатів, що дозволяє підвищити об'єктивність, оперативність та репрезентативність процесу добору.

Початковим і обов'язковим етапом якісного професійного добору є побудова психографічного профілю посади, що включає два ключові елементи: професіограму та психограму.

Професіограма являє собою комплексну модель професійної діяльності, яка містить опис умов праці, посадових обов'язків, вимог до знань, умінь та кваліфікації, а також враховує специфіку організаційно-технологічного середовища. Фактично, це деталізована карта професії, яка систематизує інформацію щодо фізичних, інтелектуальних та функціональних аспектів трудової діяльності.

Психограма, як логічне доповнення професіограми, відображає вимоги до психофізіологічних та особистісних характеристик кандидата. До її основних компонентів належать: когнітивні, особистісні здібності, соціально-психологічна адаптованість, мотиваційно-ціннісна орієнтація.



На основі здійсненого аналізу можна стверджувати, що найбільш ефективною моделлю добору персоналу в умовах сучасної комерційної діяльності є етапний профорієнтований підхід, який поєднує традиційні HR-інструменти з цифровими можливостями штучного інтелекту (ШІ). Така інтегрована система дозволяє всебічно оцінити професійну, когнітивну та особистісну відповідність кандидатів, сприяє прийняттю обґрунтованих управлінських рішень і знижує вплив людського чинника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Black, J. S., & van Esch, P. (2020). AI-enabled recruiting: What is it and how should a manager use it? *Business Horizons*, 63(2), 215–226. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2019.12.001>
2. Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124*(2), 262–274. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262>
3. Гуменюк, О. В. (2022). Інноваційні підходи до оцінювання персоналу в умовах цифрової трансформації. *Економіка та управління підприємствами*, 3, 108–112.
4. Коломієць, О. М., & Бородіна, Т. В. (2021). Штучний інтелект у сфері підбору персоналу: можливості та ризики. *Вісник соціально-економічних досліджень*, 2(75), 142–148.

Хімчинська К.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Крутий К.Л., д. пед. наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЕКСКУРСІЙ У ПРИРОДНОМУ ДОВКІЛЛІ

Сучасна екологічна ситуація потребує формування екологічної свідомості з раннього віку. Дошкільний період є надзвичайно важливим для розвитку ціннісного ставлення до природи, адже саме в цей час закладаються основи світогляду, який впливає на майбутню поведінку людини. Екологічне виховання через екскурсії є ефективним способом поєднати навчання, гру та досвід безпосередньої взаємодії з природним середовищем.

Згідно з Державним стандартом дошкільної освіти, екологічна компетентність є одним із важливих напрямів розвитку особистості дитини [1]. Вона визначається як здатність дитини демонструвати доцільну поведінку у взаємодії з природним середовищем у різних життєвих ситуаціях.

Екологічна компетентність формує здатність розуміти зв'язки між природними явищами, а також усвідомлювати відповідальність за збереження природного довкілля. Це, у свою чергу, сприяє розвитку емоційно-ціннісного ставлення, адже спостереження за красою природи викликає захоплення і повагу



до різних форм життя. Взаємодія з природою допомагає сформувати почуття відповідальності та бажання захищати довкілля, створюючи позитивне емоційне ставлення до екосистеми та її елементів.

Емоційно-цінісне ставлення: дитина виявляє інтерес до пізнання природи, рідного краю, близького оточення, своєї держави України, цікавиться об'єктами і явищами планети Земля і відомих об'єктів Космосу. Емоційно реагує на природу довкілля, демонструє повагу до різних форм життя. Позитивно реагує на ситуацію взаємодії з різних об'єктами природи [1, с.12].

Окрім цього, екологічна компетентність охоплює знання основних природних явищ і законів, таких як зміна пір року, кругообіг води, життєвий цикл рослин і тварин. Важливим є формування вміння дітей орієнтуватися у цих природних процесах і розуміти їх значення для збереження екологічної рівноваги. Це знання стає основою для розвитку пізнавальної діяльності, де дитина активно досліджує навколишній світ через спостереження, експерименти та практичну діяльність.

Важливим аспектом є також розвиток у дітей навичок екологічно доцільної поведінки, як у повсякденному житті, так і в конкретних ситуаціях, що стосуються збереження природних ресурсів. Це може включати вміння правильно поводитися з відходами, економити воду і електрику, а також заохочення до активної участі в екологічних проєктах. В результаті діти набувають не лише знань про природу, а й ціннісних орієнтирів щодо збереження природного довкілля для наступних поколінь.

Проблематику екологічного виховання дітей дошкільного віку досліджували відомі українські науковці. Концептуальні засади екологічної педагогіки доповнювались Л. Іщенко, Д. Мельник, Л. Різник, Н. Пустовіт, Г. Пустовітом, Г. Тарасенко та іншими вченими.

На думку науковців, зокрема Н. Пустовіт, дошкільний вік сприятливий для екологічного виховання, адже саме в цей період закладаються основи культури спілкування і поведінки дітей у природі. Особливої уваги потребують діти старшого дошкільного віку, оскільки в них починають формуватися основи наочно-дійового та наочно образного типів мислення. Старші дошкільники здатні розуміти й усвідомлювати зв'язки навколишнього світу, й у них виникають об'єктивні можливості для самостійного спілкування з природою [2, с.164].

Для формування екологічної компетентності у дітей старшого та шкільного віку під час проведення екскурсій у природному середовищі можна використовувати різні методи, які допомагають поглибити знання про природу та сприяють розвитку екологічної свідомості. Ось кілька таких методик:

Метод проєктів: діти можуть працювати над екологічними проєктами, що охоплюють дослідження природних об'єктів або явищ під час екскурсій. Наприклад, вивчення місцевої флори та фауни, збереження водних ресурсів, захист природних територій. Це стимулює їх до самостійного збору інформації, аналізу та презентації результатів.



Метод спостережень: діти під час екскурсій можуть виконувати завдання на спостереження, записуючи свої зауваження щодо стану природного середовища (наприклад, які зміни відбуваються в екосистемах, чи є сліди забруднення тощо). Це допомагає формувати у дітей уважність до деталей і розуміння екологічних процесів.

Також ефективним методом є навчання, засноване на природі (*Nature-Based Learning, NBL*), є освітнім методом XXI століття, який пов'язує дітей з природним світом. NBL підтримує фізичне, емоційне, когнітивне, соціальне та екологічне благополуччя дітей, пропонуючи комплексний підхід до освіти. Через практичне дослідження природи цей метод стимулює цікавість, сприяє розвитку критичного мислення та покращує навички вирішення проблем.

Діти, які грають у природному середовищі, мають знижені показники тривожності, смутку та проблем з увагою. Крім того, активність на свіжому повітрі може покращити серцево-судинне здоров'я, координацію та розвиток моторних навичок.

Багате сенсорне середовище природи сприяє розвитку уяви та творчості. NBL також готує дітей до відповідальності за навколишнє середовище і дає знання та цінності, необхідні для навчання протягом усього життя [3]. Метод може реалізовуватись як у природних умовах, так і в штучному середовищі, яке доповнене природними елементами.

Навчання на основі природи в ранньому дитинстві перевіряється і рекомендовано більше ніж два століття. Воно особливо популярне в лісових дитячих садках і часто орієнтоване на дітей молодшого віку. Сьогодні, з розвитком форумів, конференцій та мереж для педагогів і батьків, інтерес до освіти, заснованої на природі, зростає.

Ці методи допомагають не тільки поглибити знання дітей про природу, але й формують відповідальне ставлення до її збереження, стимулюють творчий підхід до вирішення екологічних проблем.

Отже, екскурсії у природному довіллі є дієвим інструментом формування екологічної компетентності у дітей старшого дошкільного віку. Вони допомагають закладати основи екологічної культури, що є запорукою сталого розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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 (дата звернення: 25.03.2025)
2. Чорна Г.В., Скірко Г.З. Формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності в природі. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_2/36.pdf (дата звернення: 30.03.2025)
3. Nature-Based Learning: Why It's Essential in Early Childhood. URL: <https://www.ishcmc.com/news-and-blog/nature-based-learning-in-early-childhood/> (дата звернення: 29.03.2025)



Швець Є.Д.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Академічна доброчесність нерозривно пов'язана з етикою, мораллю та професійною відповідальністю, і виступає основою для формування довіри до освітньої системи загалом. У свою чергу, соціальна відповідальність є невід'ємною частиною професійної діяльності вчителя, що виявляється у вмінні приймати етичні рішення, формувати критичне мислення особистості та слугувати прикладом для молодого покоління.

Академічна доброчесність – це система етичних норм і правил поведінки, які передбачають чесне виконання усіх завдань освітнього процесу всіма його учасниками (студентами, викладачами, адміністрацією закладів освіти). Основні принципи академічної доброчесності: чесність; довіра; справедливість; повага; відповідальність. Ці принципи закріплені в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та Кодексах академічної доброчесності закладів вищої освіти.

Основною метою Положення про академічну доброчесність є формування в ЗВО внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти, яка визначає загальноприйняті світовою спільнотою стандарти здійснення освітньої та наукової діяльності здобувачами вищої освіти і співробітниками, створює середовище нульової толерантності до порушень академічної доброчесності, етики академічних взаємовідносин.

Найпоширенішими проявами порушення академічної доброчесності є: плагіат; самоплагіат; списування; фабрикація або фальсифікація даних; необґрунтоване співавторство; підписання чужих результатів наукових робіт. Ці порушення формують викривлене уявлення про наукову діяльність і негативно впливають на професійну репутацію майбутнього педагога.

Соціальна відповідальність педагога виявляється у вихованні громадянської свідомості у здобувачів освіти, дотриманні принципів рівноправ'я, справедливості та інклюзії, а також у його залученості до громадських ініціатив і постійному професійному розвитку. Учитель не просто передає знання, а й закладає моральні орієнтири для майбутніх членів суспільства. Тому викладач педагогічного закладу вищої освіти має слугувати зразком академічної доброчесності.

Студенти не лише отримують знання, а й відіграють активну роль в освітньому процесі. Важливо, щоб вони розуміли власну відповідальність за якість своєї освіти. Залучення студентів до роботи в комісіях з академічної доброчесності та участь у створенні етичних кодексів сприяє розвитку культури



взаємоповаги в закладах вищої освіти. Ініціативи студентів, спрямовані на популяризацію принципів доброчесності, допомагають утверджувати ці цінності серед однолітків.

Сучасні педагогічні програми мають включати курси або модулі, присвячені етиці, культурі наукової праці, правовим аспектам інтелектуальної власності. Це дозволяє студентам не лише ознайомитися з нормами, а й навчитися застосовувати їх у практиці. Практичні заняття з аналізом кейсів академічних порушень можуть бути ефективним методом формування критичного мислення та етичної чутливості.

Дієвими інструментами сприяння академічній доброчесності є: включення відповідної тематики до навчальних курсів; проведення тренінгів та публічних лекцій з етики; використання електронних систем для виявлення плагіату; створення центрів академічної доброчесності у закладах вищої освіти; а також розробка внутрішніх політик ЗВО щодо дотримання принципів доброчесності. Важливу роль у цьому відіграють викладачі, які мають слугувати прикладом академічної етики.

Формування академічної доброчесності та соціальної відповідальності у майбутніх педагогів є ключовим елементом підготовки компетентних і морально зрілих фахівців, здатних забезпечувати якісну освіту. Ці риси становлять фундамент професійної етики вчителя, впливають на довіру до освітньої системи та сприяють вихованню учнів як свідомих громадян. Для досягнення цієї мети необхідно застосовувати системний підхід, що передбачає активну взаємодію між викладачами, студентами, адміністрацією та всіма учасниками освітнього процесу. Особливу увагу слід приділяти розвитку внутрішньої мотивації здобувачів освіти – лише усвідомлене прагнення до чесності, відповідальності та дотримання етичних принципів забезпечує стійке формування педагогічної культури.

Створення сприятливого освітнього середовища та об'єднання зусиль усіх учасників є запорукою формування високого рівня академічної доброчесності та соціальної відповідальності майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту», редакція від 09.04.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
2. Закон України «Про освіту», редакція від 02.05.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
3. Кодекс академічної доброчесності МДУ <https://mu.edu.ua/c/NKKJN>
4. Болтянська Н. І., Болтянський О. В., Подашевська О. І., Серебрякова Н. Г., Субочев О. І. Академічна культура в науці та освіті: причини академічної недоброчесності. Academic culture in science and education: causes of academic unfairness: збірник науково-методичних праць Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного. Мелітополь: ТДАТУ, Вип. 24, 2021. С. 121-128.
5. Голюк О. А., Пахальчук Н. О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез



доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгиницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 14.

6 Семеног О. М. Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти : навч. посіб. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка, "Erasmus+", Programme of the European Union, EurDocs, програма модуля Жана Моне (2018-2021). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. 215 с.

7. Holiuk, O., Kruty, K., Desnova, I., Blashkova, O., & Korylchuk, N. (2022). 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, 11(4), 108. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p108>

8. Kuchynska I, Blashkova O, Rodiuk N, et al. (2022) Innovative educational activity in higher education in the conditions of modern reforming of Ukrainian educational system. Society. Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference 1: 168–183.

9. Kruty, K., Desnova, I., Holiuk, O., & Shykyrynska, O. (2022). Formation of digital competence in students of pedagogical institutions of higher education in Ukraine in the post-COVID space. UNIVERSITY AND INSTITUTIONAL SCIENTIFIC RESEARCH. IfII Institut für Intellektuelle Integration, 245-262.

Шевчук О.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Присяжнюк Л.А., к. пед. наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах реформування освіти та оновлення її змісту особливої актуальності набуває проблема формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти. Мова – це не лише засіб комунікації, а й важливий чинник розвитку мислення, пізнання світу та становлення особистості. Початкова школа є фундаментальним етапом у мовленнєвому розвитку дитини, оскільки саме в цьому віці закладаються основи грамотного, зв'язного та функціонального мовлення, формуються мовні навички, які стануть базою для подальшого навчання й успішної соціалізації.

У Державному стандарті початкової освіти (2018) однією з ключових компетентностей визначено вільне володіння державною мовою, а саме уміння усно і письмово висловлювати думки, почуття, переживання, а також виховання любові до рідного слова та читання, відчуття краси та гордості своєї держави, готовність використовувати українську мову в життєвих обставинах [2, с. 72-74]. З огляду на це завданням вчителя на кожному уроці є навчити дітей правильно висловлювати свою думку, формувати запитання, речення, переказувати зміст прочитаного матеріалу, описувати природні явища, любити навчання та рідну мову.



У наукових джерелах мовленнєва компетентність розглядається науковцями як здатність особистості ефективно, граматично правильно, логічно й доцільно використовувати мову для реалізації власних намірів у різноманітних життєвих ситуаціях. Зокрема, І. О. Коновець, Н. О. Янко, І. Р. Недосека, Г. В. Товканець та І. Максак підкреслюють, що вона охоплює не лише знання про мову (мовну компетенцію), а й уміння використовувати її у мовленні (мовленнєві вміння), а також навички, пов'язані з розумінням і продукуванням тексту.

Структура мовленнєвої компетентності є доволі складною і включає низку взаємопов'язаних компонентів. По-перше, це мовна компетенція, що охоплює знання мовної системи: лексики, граматики, орфоєпії, орфографії, пунктуації. По-друге, мовленнєві вміння, до яких належать уміння формулювати власну думку, логічно і послідовно викладати інформацію, добирати мовні засоби відповідно до ситуації. По-третє, соціолінгвістичний компонент, який передбачає володіння мовними нормами відповідно до соціальних контекстів (офіційне/неофіційне спілкування, мовленнєвий етикет, стилістика) [3, с. 55-60]. Прагматичний і дискурсивний компоненти охоплюють здатність будувати зв'язні тексти різних типів і жанрів, розуміти тексти та адекватно реагувати на них.

Формування мовленнєвої компетентності дітей молодшого шкільного віку потребує врахування психолого-педагогічних особливостей цього вікового періоду. Діти 6-10 років активно опановують рідну мову як інструмент мислення і засіб вираження власного «Я». У цей період інтенсивно розвиваються пам'ять, увага, уява, мовленнєве мислення, зокрема абстрактне й образне. Молодші школярі ще мають обмежений життєвий і мовний досвід, тому їм складно самостійно оперувати широким колом понять, будувати складні речення, логічно структурувати висловлювання. Тому навчання мови має опиратися на емоційність, наочність, доступність матеріалу, поєднання гри і навчання.

Формування мовленнєвої компетентності в молодших школярів супроводжується низкою труднощів, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Передусім це пов'язано з недостатнім рівнем сформованості усного й писемного мовлення у значної частини здобувачів початкової освіти. Учні часто зазнають труднощів у побудові логічно послідовних, граматично правильних висловлювань. Типовими є випадки неправильного вживання слів, порушення синтаксичних норм, втрата логіки при побудові тексту, одноманітність лексики [3, с. 55-60]. У писемному мовленні це проявляється у незв'язних текстах, складнощах у дотриманні структури висловлювання, помилках на рівні словотворення, орфографії та пунктуації.

Особливу складність становить формування навичок монологічного мовлення – діти часто уникають розгорнутих висловлювань, обмежуючись короткими фразами. Водночас діалогічне мовлення часто зводиться до однотипного обміну репліками без вираження позиції чи емоційного забарвлення. Така ситуація зумовлена низкою чинників, серед яких важливе місце посідає соціокультурне середовище, у якому формується мовна особистість дитини. Нерідко учні приходять до школи зі зниженою мовленнєвою активністю,



обмеженим словниковим запасом, відсутністю навичок елементарного зв'язного мовлення – усе це є наслідком недостатньої уваги до розвитку усного мовлення в родинному середовищі, впливу медіапростору з низькою мовною культурою, а також зменшення живого спілкування.

Важливим чинником мовленнєвого розвитку учнів є педагогічне середовище. Ефективність формування мовленнєвої компетентності залежить від професійної підготовки вчителя, його здатності створювати мовленнєві ситуації, організовувати комунікативну взаємодію та застосовувати диференційований підхід. Утім, у початковій школі часто переважає формальне засвоєння мовних правил, тоді як розвитку комунікативних умінь приділяється недостатньо уваги. Використовувані методики не завжди відповідають компетентнісному підходу й переважно зводяться до репродуктивних вправ, хоча учні потребують творчих завдань, інтерактивного спілкування й можливості використовувати мову як засіб вираження думок у реальних або змодельованих ситуаціях.

Одним із перспективних підходів до формування граматично правильного, логічного й точного мовлення є використання дефінітивного аналізу, застосування якого дає змогу учням глибше зрозуміти значення слів, виявити зв'язки між поняттями, навчитися чітко формулювати визначення, що, своєю чергою, сприяє розвитку точності мовлення та мислення [1, с. 79-81]. До прикладу, робота над визначенням понять, складання дефініцій до мовних термінів (іменник, прикметник, дієслово) або явищ (речення, текст, звертання) формує в учнів здатність логічно осмислювати мовний матеріал, а не механічно його запам'ятовувати.

Серед ефективних педагогічних прийомів, які можна застосовувати в практиці, варто відзначити роботу з визначеннями понять на основі індуктивного підходу, коли діти самостійно формулюють поняття, спираючись на приклади; побудову зв'язних висловлювань за планом або серією ілюстрацій; складання описів предметів, подій, персонажів із доббором відповідної лексики; редагування текстів із помилками; мовленнєві «ланцюжки», у яких кожен учень додає фразу, продовжуючи думку попередника [1, с. 79-81]. Усе це сприяє розвитку мовного чуття – інтуїтивного відчуття правильності мовленнєвих побудов, стилістичної доцільності, мовної естетики.

Отже, формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти потребує комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості дітей, особливості соціокультурного й педагогічного середовища, а також передбачає застосування сучасних методик і прийомів, зокрема дефінітивного аналізу, які сприяють глибшому осмисленню мовних понять і формуванню функціонального мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коновець І.О., Янко Н.О. Дослідження стану проблеми формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі роботи над текстами різних типів. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Ніжин, 21 жовтня 2021 року*. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2021. С. 79-81.



2. Недосєка І.Р., Товканець Г.В. Формування мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти як педагогічна проблема. *Нова українська школа: стратегія розвитку особистості. Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (27 вересня 2023 р., Мукачєво)*. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2023. С. 72-74.

3. Янко Н., Коновець І., Максак І. Лінгвістичні засади формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у процесі ознайомлення з ознаками тексту. *Інноваційна педагогіка. Наук. журнал*. 2022. Вип. 49. Т.2. С. 55-60.

Ябурова О.В.,

к. пед. наук, доцент,

доцент кафедри ТППО,

Донбаський державний педагогічний університет

СТАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасні процеси глобалізації, активна цифровізація, міжнародна мобільність, а також політичні та соціальні виклики, зокрема повномасштабна війна в Україні, суттєво впливають на систему підготовки майбутніх фахівців. У таких умовах зростає потреба у фахівцях, які здатні не лише ефективно виконувати свої професійні обов'язки, але й взаємодіяти з представниками різних культур у динамічному, багатокультурному середовищі. Набуття фахівцями вмінь та навичок співпраці у міжкультурному середовищі стає особливо актуально для України, яка нині активно інтегрується у європейську освітню та професійну спільноту, бере участь у міжнародних програмах обміну, співпраці та відновлення післявоєнної інфраструктури.

Міжкультурна компетентність у цьому контексті виступає важливою інтегративною характеристикою особистості майбутнього фахівця. Вона передбачає здатність до ефективної, етичної та толерантної взаємодії з представниками різних національних, релігійних та соціокультурних груп, що особливо важливо в умовах збільшення внутрішньої та зовнішньої міграції, спричиненої війною. На необхідність формування цієї компетентності вказує і Закон України «Про освіту» (2017), де підкреслено важливість виховання громадян, здатних до міжкультурного діалогу та взаєморозуміння [1, с. 3].

Одним із ключових компонентів міжкультурної компетентності є соціально-емоційний розвиток, який включає такі складові, як емоційний інтелект, емпатія, саморегуляція, здатність до конструктивного діалогу та вирішення конфліктів. Концепція Нової української школи, затверджена Міністерством освіти і науки України, також акцентує увагу на розвитку «м'яких навичок» (soft skills), серед яких важливе місце займають соціально-емоційні компетентності [2, с. 12]. Крім того, у Національній рамці кваліфікацій зазначено, що випускники закладів вищої освіти повинні демонструвати здатність до комунікації, толерантності та емоційної стійкості у міжособистісних та міжкультурних відносинах [3, с. 23].



У системі вищої освіти України соціально-емоційне навчання (СЕН) поступово визнається важливою умовою не лише особистісного розвитку студентів, а й підвищення їхньої готовності до роботи в міжкультурному середовищі, особливо в професіях, пов'язаних з освітою, охороною здоров'я, соціальними послугами, бізнесом та міжнародними відносинами.

Таким чином, дослідження ефективних стратегій соціально-емоційного розвитку в контексті формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців набуває особливої актуальності. Це відповідає як вимогам сучасної української освітньої політики, так і загальносвітовим тенденціям розвитку людського капіталу, що також прописано в рекомендаціях Європейської Комісії щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя [4, с. 26].

Поняття соціально-емоційного розвитку (СЕР) як частини соціально-емоційного навчання набуло широкого визнання в освітній науці як важливий чинник формування особистості, здатної до ефективної комунікації, емоційної стійкості та адаптивної поведінки в різних соціокультурних контекстах. Згідно з моделлю Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), СЕР включає розвиток п'яти ключових компетентностей: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна обізнаність, навички міжособистісної взаємодії та прийняття відповідальних рішень [1, с. 2].

Ці навички становлять основу для формування емоційного інтелекту, що, у свою чергу, є необхідною складовою міжособистісної ефективності, толерантності та конструктивної поведінки. Дослідження показують, що системне впровадження програм соціально-емоційного навчання (СЕН) в освітній процес позитивно впливає як на академічні результати студентів, так і на рівень їхньої соціальної адаптації та добробуту.

У контексті міжкультурної взаємодії, соціально-емоційні компетентності відіграють особливо важливу роль та нерозривно пов'язані з визначенням міжкультурної компетентності як здатності ефективно й етично взаємодіяти з людьми, які мають відмінний культурний досвід. Міжкультурна компетентність формується на основі таких якостей, як емпатія, відкритість до культурного різноманіття, гнучкість мислення та здатність до рефлексії [6, с.125].

Міжкультурна компетентність, таким чином, є інтегративним утворенням, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Рівень її розвитку безпосередньо залежить від того, наскільки майбутні фахівці володіють соціально-емоційними навичками, зокрема вмінням розпізнавати й адекватно реагувати на емоції інших, будувати довірливі стосунки та ефективно вирішувати конфлікти в мультикультурному середовищі. Актуальність вивчення стратегій розвитку цих навичок в освітньому процесі вищої школи підкреслює важливість інтеграції СЕН у підготовку фахівців різних галузей як інструменту розвитку міжкультурної компетентності.

Така інтеграція передбачає включення до навчального процесу цілеспрямованих практик розвитку емоційної грамотності, навичок рефлексії, етичного прийняття рішень, а також соціального саморозуміння. Міжнародні



освітні організації, зокрема CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), визначають соціально-емоційне навчання як системний процес, що підтримує академічне та особистісне зростання студентів через розвиток п'яти базових компетентностей: самоусвідомлення, саморегуляція, соціальна обізнаність, відповідальна поведінка та навички міжособистісної взаємодії [5, с. 44].

Не менш важливим напрямом розвитку міжкультурної компетентності є створення мультикультурного освітнього середовища, яке сприяє природному розвитку міжкультурної чутливості. При створенні мультикультурного середовища є доцільним використання методів проєктного навчання у змішаних групах з різним культурним бекґраундом, що забезпечує живу взаємодію та сприяє подоланню стереотипів. Розвиток міжнародної академічної мобільності, участь студентів у програмах обміну, спільних онлайн-проєктах (наприклад, eTwinning, Erasmus+ Virtual Exchange) також дозволяє формувати практичні навички міжкультурного спілкування та командної роботи в глобальному контексті [6, 130].

Тренінги з розвитку емоційного інтелекту становлять ще один важливий інструмент, що сприяє ефективній адаптації студентів до багатокультурного середовища. Під час таких тренінгів майбутні фахівці вчать розпізнавати та регулювати власні емоції, розуміти почуття інших, реагувати на конфлікти з позиції конструктивної комунікації та толерантності, використовуючи свій емоційний інтелект як базу для розвитку соціальної чутливості та емпатії.

Важливою умовою для глибшого розуміння власної поведінки й реакцій у міжкультурній взаємодії є розвиток саморефлексії. Методи, такі як ведення рефлексивного щоденника, менторинг та коучинг, сприяють усвідомленню особистих установок, стереотипів, культурних упереджень і дозволяють студентам критично переосмислювати свій досвід взаємодії з іншими. Саморефлексія не лише підтримує розвиток особистісної зрілості, але й формує відкритість до культурного різноманіття та готовність до діалогу – фундаментальні риси міжкультурно компетентної особистості [4, с. 34].

Таким чином, ефективне поєднання соціально-емоційного навчання, тренінгів з емоційного інтелекту, рефлексивних практик і створення багатокультурного освітнього середовища створює сприятливі умови для формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних глобальних і національних викликів. Розвиток соціально-емоційних навичок не лише сприяє підвищенню рівня міжкультурної компетентності, але й забезпечує успішну адаптацію майбутніх фахівців у глобалізованому середовищі, яке характеризується високою динамікою, культурною різноманітністю та постійними трансформаціями.

Запропоновані стратегії соціально-емоційного навчання можуть бути інтегровані у навчальні курси з професійної етики, комунікації, менеджменту, педагогіки, психології, соціальної роботи тощо. Це відкриває можливості для створення більш гнучкої та адаптивної освітньої моделі, яка готує студентів до



професійної діяльності в мультикультурних колективах, на міжнародних ринках праці та в інституціях з різнорідним соціокультурним контекстом. Таким чином, застосування стратегій СЕН у підготовці майбутніх фахівців сприяє формуванню емоційно зрілої, відкритої, толерантної та відповідальної особистості, здатної не лише до професійного зростання, але й до активної участі в міжкультурному діалозі, соціальному партнерстві та побудові демократичного, інклюзивного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://rada.info/upload/users_files/41087858/bc91eec8383975774a9b6657a3d29d87.docx – Назва з екрана.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформи середньої освіти [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Київ, 2016. – 40 с. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> – Назва з екрана.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 21.11.2011 № 1341 (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ips.ligazakon.net/document/KP111341?an=1> – Назва з екрана.
4. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning [Електронний ресурс] // Official Journal of the European Union. – 2018. – С 189. – Режим доступу: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) – Назва з екрана.
5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Core SEL Competencies [Електронний ресурс]. – 2020. – Режим доступу: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/> – Назва з екрана.
6. Oleksiyenko, A., Zawacki-Richter, O., & Liu, W. Internationalization and global engagement in higher education: Realities, policies, and practices in Ukraine and beyond // *European Education*. – 2020. – Vol. 52, No. 2. – С. 117–131.

Яйленко В.Ф.,

старший викладач кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНІХ СИТУАЦІЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ДОВКІЛЛЯМ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ПАРТИСИПАТИВНОГО ПІДХОДУ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах оновлення освітньої парадигми, орієнтованої на активне, інтерактивне та компетентнісне навчання. Зокрема, важливого значення набуває вдосконалення методичної підготовки здобувачів вищої освіти в контексті ознайомлення з довкіллям, що є складовою частиною формування екологічної компетентності та педагогічної майстерності. Моделювання освітніх ситуацій на основі партисипативного підходу розглядається як ефективний інструмент розвитку професійної рефлексії,



критичного мислення й уміння співпраці. Метою дослідження було визначити педагогічні умови та обґрунтувати доцільність використання моделювання освітніх ситуацій на практичних заняттях з методики ознайомлення з довкіллям на основі партисипативного підходу з метою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У своїх дослідженнях науковці активно розглядали можливості моделювання освітніх ситуацій у контексті екологічної освіти, зокрема із застосуванням сучасних цифрових технологій і партисипативного підходу. Аналіз наукових праць засвідчив усе більший інтерес дослідників до проблеми моделювання освітніх ситуацій у контексті екологічної освіти та професійної підготовки педагогів. Ключові положення оглянутих джерел свідчать про багатовимірність досліджуваної теми та наявність спільних акцентів на партисипативному підході, цифрових технологіях і створенні активного освітнього середовища. Зокрема, Chen (2022) продемонстрував ефективність використання доповненої реальності для формування екологічних установок дітей, підкреслюючи її відповідність принципам партисипативного навчання. Demchenko et al. (2021) та Ягоднікова & Гриньова (2021) акцентували увагу на важливості адаптивного навчального простору в підготовці майбутніх вихователів, що підтверджувало доцільність використання практичних занять із моделюванням ситуацій. У роботах Karasievych et al. (2021) висвітлювали нейропедагогічний підхід, який передбачав створення ситуацій, адаптованих до когнітивних особливостей здобувачів освіти, що сприяло підвищенню їх залученості. Lee et al. (2022) довели потенціал віртуальної реальності в професійній підготовці, що відкриває перспективи для інтеграції цих технологій у навчання методики ознайомлення з довкіллям [3, 4, 2, 5, 6].

У праці Nur et al. (2022) та Муковіз (2023) підтримано ідеї «зеленої педагогіки» та наголошено на включенні здобувачів освіти до створення змісту навчання, що зближується з партисипативним підходом. Ouariachi et al. (2020) вивчали гейміфікацію в екологічній освіті як засіб активізації участі, а Raza & Khan (2022) показали, що екологічна обізнаність безпосередньо впливає на рівень залучення до практичної екодіяльності, що є релевантним і для освітніх практичних занять. Sahraoui et al. (2021) досліджували симуляційні підходи в екологічному плануванні, доводячи ефективність колективного аналізу сценаріїв, що співвідноситься з навчальними ситуаціями в практикумах. Su et al. (2020) підкреслювали роль екологічного лідерства, а Thor & Karlsudd (2020) запропонували модель дій, де суб'єкт навчання виступає ініціатором змін, що повністю узгоджується з ідеєю моделювання ситуацій у партнерській взаємодії. Загалом, оглянуті джерела доводять, що застосування моделювання освітніх ситуацій у поєднанні з партисипативним підходом є ефективним засобом розвитку професійних компетентностей майбутніх вихователів, зокрема в галузі екологічної освіти [7, 1, 8, 9, 10, 11, 12].

Дослідження показало, що впровадження моделювання освітніх ситуацій як дидактичного інструменту на практичних заняттях зі сталого розвитку значно підвищило рівень зацікавленості та активності здобувачів освіти. Метою було



наблизити освітній процес до реальних умов через моделювання ситуацій, які могли б виникати в реальному житті, що дозволяло студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх на практиці. Здобувачі освіти брали участь у практичних завданнях, як-от розроблення стратегії сталого використання місцевих водних ресурсів. Під час цього завдання студенти працювали в групах, аналізуючи екологічні, соціальні та економічні фактори, що впливають на використання води. Учасники розглядали різні сценарії, наприклад, збереження води в умовах зростання населення, розподіл водних ресурсів для сільського господарства та побутових потреб, а також оцінювали можливі наслідки своїх рішень. Цей підхід сприяв розвитку їх критичного мислення, здатності до аналізу та вміння знаходити компроміси.

Застосування партисипативного підходу було одним із ключових елементів дослідження. Завдяки активному залученню здобувачів освіти на всіх етапах процесу, від планування до реалізації та аналізу результатів, був досягнутий високий рівень взаємодії та співпраці серед учасників. Під час виконання завдання студенти не лише пропонували варіанти рішень, а й взаємодіяли з іншими групами для того, щоб знайти найбільш оптимальні рішення для громади. Це також сприяло розвитку навичок комунікації, роботи в команді та відповідальності за спільні рішення. Покращення якості навчання стало можливим завдяки впровадженню сучасних технологій. Зокрема, здобувачі вищої освіти мали змогу використовувати віртуальні лабораторії та картографічні сервіси для моделювання екологічних ситуацій. Використання доповненої реальності (AR) та віртуальної реальності (VR) сприяло глибшому зануренню в освітній процес. Наприклад, під час вивчення теми «Природа як жива екосистема» студенти взаємодіяли з віртуальними моделями лісових екосистем, що допомогло їм краще зрозуміти вплив вирубки лісів на навколишнє середовище. Віртуальні симулятори дозволили здобувачам освіти візуалізувати наслідки своїх рішень, що значно збільшило рівень їх мотивації та залученості.

Важливим аспектом було також використання цифрових інструментів для створення презентацій та наочних матеріалів, що дозволяло здобувачам наочно продемонструвати свої дослідження та результати роботи перед іншими групами. Це стало важливою частиною практики, оскільки дозволяло кожному учаснику отримати зворотний зв'язок та вдосконалити свої навички презентації. Практичні заняття також стали майданчиком для розвитку педагогічної майстерності в майбутніх вихователів. Вони не тільки здобули знання з методики ознайомлення з довкіллям, але й навчилися використовувати активні методи навчання, зокрема проєктну діяльність, симуляції та моделювання реальних екологічних ситуацій. Це дало їм можливість покращити свою підготовку до роботи в умовах постійних змін та підвищити інноваційний підхід у роботі з дітьми дошкільного віку. У підсумку дослідження підтвердило, що використання моделювання освітніх ситуацій із застосуванням партисипативного підходу і сучасних технологій, зокрема віртуальної та доповненої реальності, сприяє глибшому розумінню складних екологічних процесів, розвитку критичного мислення та формуванню



навичок прийняття зважених рішень серед здобувачів вищої освіти. Це не лише підвищує якість навчання, а й сприяє розвитку інноваційної педагогічної культури, що орієнтована на діалог, співпрацю та сталий розвиток.

Застосування моделювання освітніх ситуацій з партисипативним підходом у процесі навчання сприяло розвитку в здобувачів освіти критичного мислення, навичок комунікації та відповідальності. Включення сучасних технологій, як-от віртуальна та доповнена реальність, покращило мотивацію та зацікавленість студентів, а також дозволило ефективно вивчати складні екологічні процеси через практичні завдання. Викладачі, виконуючи роль фасилітаторів, створювали умови для активної взаємодії, що сприяло професійному розвитку майбутніх вихователів та підвищенню інноваційного підходу в освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Муковіз, О. П. (2023). Особливості та перспективи упровадження партисипативного підходу в освіті. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (35), 84–93. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-84-93>
2. Ягоднікова, В., & Гриньова, М. (2021). Партисипативний підхід до виховання лідерських якостей підлітків. *Молодь і ринок*, №11-12(197-198). <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/252827/250118>
3. Chen S. Y. To explore the impact of augmented reality digital picture books in environmental education courses on environmental attitudes and environmental behaviors of children from different cultures. *Frontiers in Psychology*. 2022. № 13. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1063659/full> (date of access: 18.04.2025).
4. Demchenko I., Maksymchuk B., Bilan V., Maksymchuk I., Kalynovska I. Training future physical education teachers for professional activities under the conditions of inclusive education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12(3). P. 191–213. URL: <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1176> (date of access: 18.04.2025).
5. Karasievysh S., Maksymchuk B., Kuzmenko V., Slyusarenko N., Romanyshyna O., Syvokhop E., Maksymchuk I. Training future physical education teachers for physical and sports activities: Neuropedagogical approach. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. № 12(4). P. 543–564. URL: <https://www.edusoft.ro/brain/index.php/brain/article/view/1213> (date of access: 18.04.2025).
6. Lee H., Woo D., Yu S. Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. *Applied Sciences*. 2022. № 12(5). URL: <https://www.mdpi.com/2076-3417/12/5/2667> (date of access: 18.04.2025).
7. Nur S., Anas I., Pili R. The call for environmentally-based language teaching and green pedagogy: Climate actions in language education. *Elsya: Journal of English Language Studies*. 2022. № 4(1). P. 77–85. URL: <https://journal.unilak.ac.id/index.php/elsya/article/view/9526> (date of access: 18.04.2025).
8. Ouariachi T., Li C. Y., Elving W. J. Gamification approaches for education and engagement on pro-environmental behaviors: Searching for best practices. *Sustainability*. 2022. № 12(11). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4565> (date of access: 18.04.2025).
9. Raza S. A., Khan K. A. Impact of green human resource practices on hotel environmental performance: the moderating effect of environmental knowledge and individual green values. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 2020. № 34(6). P. 2154–2175. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJCHM-05-2021-0553/full/html> (date of access: 18.04.2025).



10. Sahraoui Y., Leski C. D. G., Benot M. L., Revers F., Salles D., van Halder I., Carassou L. Integrating ecological networks modelling in a participatory approach for assessing impacts of planning scenarios on landscape connectivity. *Landscape and Urban Planning*. 2021. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0169204621000025> (date of access: 18.04.2025).

11. Su X., Xu A., Lin W., Chen Y., Liu S., Xu W. Environmental leadership, green innovation practices, environmental knowledge learning, and firm performance. *SAGE Open*. 2020. № 10(2). URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/215824402092290> (date of access: 18.04.2025).

12. Thor D., Karlsudd P. Teaching and fostering an active environmental awareness design, validation and planning for action-oriented environmental education. *Sustainability*. 2020. № 12(8). URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/8/3209> (date of access: 18.04.2025).



РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ГРОМАДИ

Драгуненко А.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ООП У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Усі люди різні, і кожен має право відрізнятись від інших, бути не таким, як інші. Сучасне суспільство має бути готовим до цього та ставитись нормально.

Одним із найяскравіших сучасних соціальних інновацій є інклюзивна освіта, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами навчатися у звичайних класах нарівні з усіма. Освітнє середовище має підлаштовуватися під певні категорії таких дітей.

У Концепції «Нової української школи» зазначено, що для дітей з особливими освітніми потребами важливо створити комфортне, перш за все психологічне, середовище для навчання. Цьому сприяють адаптація та зміни навчального простору, матеріалів та індивідуалізація підходів на основі визначення потреб конкретної дитини.

Ключовий аспект успішності інклюзивної освіти полягає у здатності педагогів розуміти глибокі потреби дітей з особливими освітніми потребами. Це дозволяє забезпечити їм такі умови навчання, при яких дитина почуватиме себе комфортно, а її навчальний прогрес стане більш ефективним.

Система педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами повинна ґрунтуватися на таких принципах:

- принцип компетентності;
- принцип взаємозв'язку в роботі фахівців;
- принцип взаємодії з батьками;
- принцип поєднання індивідуального підходу з груповими формами роботи;
- принцип щоденного обліку психофізичного стану дитини задля визначення об'єму і характеру занять та інших форм навчання, що проводяться з нею;
- принцип пріоритетного формування якостей особистості, необхідних для успішної соціальної адаптації і інтеграції;



- принцип поєднання роботи по розвитку порушених функцій і формування прийомів їх компенсації.

Освіта дітей з особливими потребами має передбачати їх інтеграцію в загальну діяльність із однокласниками, починаючи вже з молодшого шкільного віку, ще краще – з дошкільного. У процесі такої соціальної адаптації розвиваються навички спілкування, поведінки та діяльності, прийняті для оточення, що дозволяє особистості самоствердитися та реалізуватися свої потреби й інтереси.

Досягнення успіху в задоволення різноманітних потреб учнів, які зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, вимагає від педагогів впровадження змін у методах навчання, навчальному середовищі, матеріалах. Успішні педагоги в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами використовують різноманітні підходи, які коригуються залежно від специфічних вимог учня. Такі зміни або адаптації для задоволення потреб учня здійснюються через відповідні модифікації.

Адаптацію в класі можна здійснювати в таких сферах:

- фізичне середовище: включає зміни в інфраструктурі, такі як встановлення пандусів, адаптація вбиралень, розширення дверей, налаштування освітлення, перепланування меблів у класі;

- навчання: охоплює зміну процесу передачі знань учителем, а також способи організації занять учнів, спрямовані на їх залучення до виконання завдань і покращення навчального процесу;

- адаптація навчального процесу: передбачає модифікацію цілей і завдань навчального плану, щоб вони були прийнятими для конкретної дитини, що може включати зміну завдань і визначення основного змісту. Учителі аналізують, наскільки вимоги програми та методи викладання відповідають можливостям учнів, що дозволяє підвищити ефективність навчання дітей з ООП;

- вказівки: включають зміну процедур, методів і щоденних навчальних практик, які застосовує вчитель;

- матеріали: передбачає адаптацію навчальних матеріалів та інструментів до індивідуальних потреб учнів.

Дитина в колективі отримує важливий соціальний досвід, взаємодіючи з однолітками на рівних умовах. Це допомагає їй не відчувати своїх недоліків. До неї висувають такі ж вимоги, які й до всіх інших, що сприяє розвитку дитини з ООП на рівні з дітьми без таких особливостей.

У класі, де з'являється дитина з ООП, інші учні мають сформувати своє ставлення до неї. Успішне самовизначення є надзвичайно важливим для особистого розвитку дитини. Воно допомагає усвідомити, що кожна людина заслуговує бути сприйнятою такою, якою вона є, і що всі люди мають свої унікальні особливості. Дитина поступово починає розуміти, що зовнішні фізичні фактори не визначають сутності людини.



Отже адаптація освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами є необхідною умовою реалізації принципів інклюзивної освіти. Вона охоплює комплекс змін у фізичному, навчальному, соціальному та емоційному просторі школи, спрямованих на забезпечення доступності, безпеки та комфортного перебування кожної дитини у навчальному закладі. Успішна реалізація цієї адаптації потребує тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, батьками, асистентами вчителя, фахівцями ІРЦ та адміністрацією. Лише за умови створення сприятливого, дружнього середовища можлива повноцінна інтеграція дітей з ООП у загальноосвітній простір, їхнє гармонійне навчання, розвиток і соціалізація.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голюк О. А. Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / ред. кол.: Г. С. Тарасенко, М. Яворська-Вікторовська, В. І. Шахов. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. Випуск 5. С. 275–279.
2. Голюк О. А., Пахальчук Н. О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей. – 2019. – С. 14.
3. Демченко О., Голюк О. Педагоги й батьки як партнери створення культурноосвітнього простору для розвитку обдарованості дітей. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2020. С. 22-29.
4. Засенко, В. Освіта осіб з особливими потребами: проблеми війни і миру. Особлива дитина: навчання і виховання. № 115(3), 2024. С. 20-36. <https://doi.org/10.33189/ectu.v115i3.182>
5. Концепція «Нова українська школа» (Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 грудня 2016 р. №988-р)
6. Прохоренко, Л. Інклюзивність та безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами в умовах війни: експериментальне дослідження. Особлива дитина: навчання і виховання № 116(4), 2024. С.193-210. <https://doi.org/10.33189/ectu.v116i4.205>
7. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ:Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. 208 с.
8. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчальнометодичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.
9. Чеботарьова, О. Навчання та підтримка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах війни: поради педагогам. Особлива дитина: навчання і виховання. №107(3), 2022. С.40-51. <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.113>
10. Holiuk, O., Pakhalchuk, N., Rodiuk, N., Demchenko, O., & Kit, G. (2020, May). Criteria and indicators of formation of humanistic and value attitude of primary schoolchildren towards themselves. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. 3, pp. 198-211.



Крутій К. Л.,
доктор пед. наук, професор
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет
Гребенюк Н. В.
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ М'ЯКИХ ІГРАШОК ЯК ЗАСОБУ ПРЕВЕНЦІЇ НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ ПСИХОГЕННОЇ ТРАВМИ В ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Розлади аутистичного спектру (далі – РАС) належать до складних нейророзвиткових порушень, що супроводжуються труднощами в комунікації, сенсорній інтеграції та емоційній саморегуляції. Одним із ускладнень у житті дитини з РАС є висока вразливість до психогенних травм – як наслідок надмірної сенсорної або емоційної стимуляції, змін у звичному середовищі, порушення режиму, втрати значущих осіб тощо.

Психогенна травма в дитини дошкільного віку – це емоційне чи психологічне пошкодження, яке виникає внаслідок сильного стресу або пережитого травматичного досвіду. Вона може бути результатом негативних подій або взаємодій, таких як насильство, тривале занепокоєння, емоційне або фізичне знущання, а також розлучення батьків чи інші зміни, які викликають у дитини стресові реакції. Для дітей дошкільного віку характерні особливості реагування на стресові ситуації, зокрема, через обмежену здатність висловлювати свої емоції словами. Тому психогенна травма може проявлятися у вигляді тривожних розладів, агресивної поведінки, проблем з адаптацією до соціуму, порушення сну, фізичних симптомів (болі, порушення апетиту), а також втратою довіри до дорослих чи авторитетних осіб.

Дитина з РАС через когнітивну незрілість може не розуміти, що саме стало причиною стресу, тому значущим дорослим важливо розпізнавати прояви таких травм на ранніх етапах та забезпечити необхідну допомогу. Вчасне втручання, адекватна підтримка з боку рідних, а також спеціалістів (психологів, психотерапевтів, спеціальних педагогів, вихователів закладів дошкільної освіти) можуть допомогти дитині адаптуватися та знизити наслідки психогенної травми.

Важливим є й створення стабільного, безпечного та підтримуючого середовища, що допоможе дитині з РАС відновлюватись і розвиватись.

З огляду на потребу в ненасильницьких прийомах терапії, зокрема у дітей, які мають обмежену здатність до вербальної комунікації, особливої уваги заслуговує *використання м'яких іграшок як інструменту превенції* (попередження) або зниження проявів травматичного досвіду. М'яка іграшка (ведмедик, песик, зайчатко, мишенятко тощо) виконує не лише роль заспокійливого об'єкта, але й може бути засобом налагодження контакту, формування безпечного середовища, а також активним компонентом для використання прийомів сенсорної інтеграції.



Виокремимо особливості травматизації у дітей з аутизмом:

гіперчутливість або гіпочутливість до сенсорних стимулів (звуків, дотиків, запахів, смаків), які в умовах психоемоційного напруження можуть викликати паніку або регресивні реакції;

труднощі з ідентифікацією та вираженням емоцій, що ускладнює усвідомлення та проговорення травмувального досвіду;

залежність від рутини та структурованості середовища, тому будь-які раптові зміни можуть викликати стресову реакцію;

порушення соціальної взаємодії, що ускладнює формування компенсаторних механізмів спілкування з дорослими чи ровесниками.

Отже, *психогенна травма в дитини з РАС має низку особливостей*. Вона не завжди виникає під час класичної травматичної події (насильство, втрата, катастрофи), а може бути результатом тривалого стресу, емоційної незахищеності або труднощів адаптації, а також сенсорного перевантаження.

Діти з РАС мають вищий ризик психотравматизації навіть у зовні «звичних» для інших дітей обставинах. За Джин Енн Айрес (Jean Ayres [1]), *сенсорна інтеграція* – це здатність мозку обробляти, аналізувати й поєднувати сенсорну інформацію з різних каналів. У дітей з РАС часто виявляються порушення сенсорної інтеграції: гіперреакція або гіпореакція на сенсорні стимули (тактильні, вестибулярні, аудіальні тощо). *Тактильна стимуляція* – одна з найважливіших для ранньої емоційної регуляції. Нормотипова дитина формує відчуття безпеки шляхом тілесного контакту з дорослим, м'якими поверхнями, комфортними предметами. У дітей із РАС дотик може бути або надмірно чутливим (уникання доторків), або недостатньо відчутим (потреба в глибокому тиску, стисканні). М'які іграшки – як об'єкти з передбачуваними, м'якими тактильними властивостями – можуть виконувати функції нейтралізації тривожності шляхом ритмічного погладжування, обіймів, стискання; відновлення сенсорного балансу (завдяки текстурі, борічності, температури); створення «сенсорного якоря» – стабільного, впізнаваного предмета, що асоціюється з безпекою [2].

Назвемо найвідоміші м'які іграшки, що використовуються у практиці роботи психологами, психотерапевтами, педагогами.

Teggi-little bear – плюшевий ведмедик з'явився понад 120 років тому [3], є символом емоційної підтримки для дітей у лікарнях (в Україні – державні заклади в лікарнях «Супер-герої») та інших установах.

«*Worry dolls*» – ляльки із Гватемали, що забирають тривоги та яким діти «розповідають» свої страхи перед сном. Такі ляльки допомагають візуалізувати тривогу та впоратися з нею шляхом символічної дії.

М'яка іграшка-трансформер «Inside Out» з двома обличчями або емоціями, які можна змінювати. Вони навчають дітей розпізнавати й висловлювати свої почуття.

Арттерапевтичні іграшки – створюються власноруч дорослим, або разом із дитиною із м'якої тканини, флісу, фетру тощо. Такі іграшки є не тільки об'єктом гри, а і джерелом підтримки та символом внутрішньої сили дитини.



Сенсорні м'які іграшки мають ефект «обіймів» (приклад – терапевтична іграшки Хібукі), даруючи відчуття безпеки, глибокий тиск допомагає знизити тривожність і стабілізувати емоційний стан [4-5].

У практиці роботи вихователя закладу дошкільної освіти м'яка іграшка може бути інструментом превенції (попередження) або зниження проявів травматичного досвіду, виконувати не лише роль розрадника, але й бути повноцінним інструментом взаємодії, а саме:

медіатором у комунікації між дитиною і дорослим (дитина «говорить» через іграшку);

об'єктом емоційної проєкції – дитина через іграшку передає свій страх, злість, тривогу та інші негативні емоції;

предметом обрядових дій, що стабілізують: вкладати спати, годувати, «лікувати» (похід до лікаря чи ветеринара з іграшкою-тваринкою тощо);

річчю, що символізує присутність значущого дорослого навіть за його відсутності (залишені матір'ю ключі або її речі у приймальній дитячого садочка);

сенсорним регулятором – через різноманітні властивості матеріалів (фактура тканини, наповнювач, форма, борічність).

У сучасній практиці роботи з дітьми, які мають РАС, педагогами використовуються ароматичні іграшки, сенсорні подушки, тактильні м'які книги, а також іграшки з чіткою рутинною функцією (наприклад, ведмедик, який щодня «йде з дитиною спати»). У нашому дослідженні запропоновано використання іграшок із функціями борічності (*weighted toys*). Вага іграшок може бути корисною в кількох випадках, особливо для дітей з сенсорними порушеннями, гіперактивністю чи розладами аутистичного спектру. Вони допомагають заспокоїти дитину, покращують концентрацію уваги та сприяють розвитку моторики. Наведемо кілька варіантів борічних (вагових) іграшок, які можуть бути корисні для дошкільників з особливими освітніми потребами.

Вагові м'ячики – іграшки, що мають незначну, але достатню для дитини вагу, допомагають дитині розвивати дрібну моторику, а також дають відчуття тяжкості, що заспокоює.

Вагові пледи та ковдри – спеціальні ковдри з наповнювачем, які додають ваги та мають заспокійливий ефект.

Вагові ляльки та м'які іграшки – мають достатню вагу, щоб створювати відчуття глибокого тиску, що може бути корисним для розвитку сенсорних навичок та емоційного комфорту.

Вагові м'які іграшки-звірятка – це можуть бути різні м'які іграшки, що мають внутрішні відділи з наповнювачем для ваги. Вони можуть слугувати як іграшка, так і допомагати дитині відчувати спокій.

Іграшки з сенсорними елементами – такі іграшки поєднують вагу з іншими сенсорними функціями, такими як текстури, кольори або звуки.

Наведемо приклади використання м'яких іграшок як засобу превенції негативних наслідків психогенної травми в дитини з розладами аутистичного спектру.



Прийом «Пригоди ведмедика Паддінгтона» [3]. Дитині пропонується іграшка, яка «пережила» схожі труднощі (ведмедик є уособленням усіх біженців світу). Із цією іграшкою дитина вчиться розпізнавати емоції, описувати їх, шукати способи заспокоєння. Завдяки проєкції дитина формує навички саморегуляції. *Прийом «Ритуал безпеки».* Створення сталої процедури з улюбленою м'якою іграшкою перед сном, виходом з дому, відвідуванням лікаря. Наприклад: «спочатку ми разом з ведмедиком Тедді дихаємо, потім кладемо його в наплічник, він буде нас супроводжувати». Такі ритуали знижують тривожність і допомагають з адаптацією.

Є сенс також *інтегрувати м'які іграшки у сенсорне середовище*. Так, у сенсорній кімнаті або куточку м'яка іграшка є об'єктом для масажу, стискання, обіймів, перенесення «у безпечне місце» тощо. Дитина вчиться виявляти рівень власного збудження і обирати відповідну іграшку для заспокоєння (велику подушку для обіймів, або маленьку «антистресову» тваринку). Іграшки використовуються для інсценування ситуацій, у яких дитина вчиться помічати емоції інших, співпереживати, доглядати, формується емпатійність. Це корисно для дітей із низьким рівнем емоційної чутливості та труднощами соціального навчання.

Отже, м'які іграшки є засобом превенції (попередження) або зниження проявів травматичного досвіду як доступний, емоційно безпечний й ефективний інструмент роботи з дітьми з РАС. Використання м'яких іграшок як засобу превенції дозволяє вихователю закладу дошкільної освіти: знизити рівень тривожності у стресових ситуаціях; полегшити адаптацію до нових умов (садок, візит до лікаря, похід до крамниці тощо); сприяти емоційному розвитку та формуванню елементарної комунікації; компенсувати дефіцити сенсорної інтеграції; бути опорою в процесі взаємодії дитини та дорослого. Ураховуючи специфіку роботи з дітьми, які мають РАС, використання м'якої іграшки як «провідника до безпеки» може бути одним із пріоритетних напрямів у системі психопрофілактики та підтримки дошкільників з досвідом психогенної травми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. К.: Видавництво Ростислава Бурлаки. 2024. 266 с.
2. Назаревич В., Вальковська М. Використання іграшки як трансферного об'єкту в формуванні резильєнтності у дітей. *Психологія: реальність і перспективи*. 2022. № 19. С. 60-67.
3. Крутій К. Л., Гребенюк Н. В. Актуальність використання історії плюшевого ведмедика Паддінгтона як уособлення всіх біженців світу та його значення для українських дошкільнят. *Модернізація та сучасні українські і світові наукові дослідження: матеріали VIII Міжнародної студентської наукової конференції*, м. Луцьк, 24 січня, 2025 рік / ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2025. С.297-300.
4. Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35.
5. Крутій К.Л., Демидова Ю.О. Технологія «іграшкові ведмедики» як засіб розвитку емоційно забарвленого діалогу в старших дошкільників, які мають загальне недорозвинення мовлення. *Актуальні проблеми науки та освіти: Зб. матеріалів XXVII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2025. С. 230-233.



Марківська Ю. В.,

здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Фунтікова О.О., д-р пед. наук, професор

професор кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ ДИТИНИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО

Особливі освітні потреби дитини є першопричиною специфічності освітньо-виховного процесу, спрямованого на її навчання. Ці потреби виникають внаслідок стану здоров'я дитини, який може включати психофізичні порушення, вади розвитку або наслідки захворювань, що завжди супроводжуються певними обмеженнями. Фізична активність дитини в інклюзивному середовищі ЗДО набуває особливого значення в контексті задоволення цих потреб. Вона є не лише засобом фізичного розвитку та зміцнення здоров'я, але й важливим інструментом соціалізації, емоційного розвантаження та пізнавальної діяльності для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні методи у фізичній культурі не тільки розвивають фізичні здібності, але й сприяють психологічному здоров'ю та соціальній адаптації кожної дитини. [1] На думку С.Жеваги, на перших етапах життя фізична активність дитини значною мірою залежить від педагогів і батьків [2]. Користь фізичної активності не обмежується лише фізичним здоров'ям. Рух тісно пов'язаний з когнітивними функціями. Під час активних ігор та занять поліпшується кровообіг, зокрема й у головному мозку, що стимулює його розвиток. Фізична активність для дітей має бути перш за все радісною та цікавою. Це можуть бути різноманітні ігри на свіжому повітрі, біг, стрибки, лазіння, катання на велосипеді чи самокаті, плавання, танці або заняття спортивними секціями.

Під час розвитку дитини з особливими потребами слід враховувати проблеми дитини, зокрема ті її вади, які змушують її думати, що вона не така як інші. Тут можуть бути проблеми різного характеру: зір, фізичний розвиток, генетичне захворювання, відсутність органу чи частини тіла тощо. Для кожної дитини, що має особливі потреби, треба індивідуально підлаштовуватись. Досить важливим є той факт, коли дитина відчуває, що її не змушують займатися фізичними вправами, а просто спонукають до розвитку та вдосконаленню власної майстерності [3]. У працях педагогів з питань формування рухової активності, було доведено, що розвиток і здоров'я дітей дошкільного віку залежить від оптимального рівня рухової активності, оскільки її недостатність або надмірність сприяє затримці росту та розвитку, знижує робочі й адаптивні можливості організму. Чисельними дослідженнями вчених: О.Аксьонової, Є.Аркіна, Є.Вавілової, Л.Волкової, Т.Глушанок, О.Гнізділової, Н.Денисенко, Ю.Змановського, В.Сухарєва, Г.Шалигіної та інших встановлено безперечний вплив рухів на здоров'я дитини, оскільки вони є біологічною потребою її організму від народження та природною необхідністю в її розвитку. Сьогоднішні реалії такі, що більшість дітей дошкільного віку відчувають значний брак руху протягом дня. Це вимагає негайного переосмислення підходів до



організації їхньої рухової діяльності та пошуку ефективних шляхів її активізації, особливо в контексті створення інклюзивного освітнього простору.

Пріоритетом кожного закладу дошкільної освіти має бути всебічна турбота про здоров'я кожного вихованця. Одним із ключових елементів у цьому процесі є якісна організація фізичного виховання з використанням різноманітних форм роботи та сучасного обладнання, доступного та адаптованого для дітей з особливими освітніми потребами.

Особливу увагу слід приділити впровадженню інноваційного фізкультурного обладнання, яке є універсальним та може бути використане усіма дітьми, незалежно від їхніх фізичних можливостей. Його незвичність та оригінальність здатні пробудити у дітей непідробний інтерес до рухової активності, сприяючи не лише розвитку фізичних якостей, але й формуванню важливих особистісних рис, таких як наполегливість, сміливість та вміння працювати в команді. Крім того, використання нестандартного обладнання позитивно впливає на психоемоційний стан дітей, роблячи заняття більш захоплюючими та емоційно насиченими, а спільна рухова діяльність сприяє соціалізації та налагодженню дружніх стосунків між усіма дітьми. Сучасне обладнання відіграє значну роль у забезпеченні інклюзивної фізичної активності, це можуть бути м'які модулі для розвитку рівноваги та координації, сенсорні м'ячі для стимуляції тактильних відчуттів, тренажери з регульованим навантаженням, адаптовані спортивні знаряддя, такі як полегшені м'ячі або більші ракетки. Використання інтерактивних технологій, наприклад, ігор з елементами руху на великому екрані, може підвищити мотивацію та зацікавленість дітей. Однак, важливо пам'ятати, що обладнання є лише інструментом, і головну роль відіграє педагогічна майстерність у його застосуванні та створенні сприятливої атмосфери.

Науковці наголошують, що рухова активність є «головним проявом життя, природним потягом до фізичного та психічного самовдосконалення» [4], «біологічною потребою організму, від задоволення якої залежить стан здоров'я людини, її фізичний та загальний розвиток» [5]. Відомо, що рухи є важливою складовою частиною будь-якого виду діяльності та багатьох психічних процесів [6], а постійний приток пропріоцептивної імпульсації, яка виникає під час м'язової діяльності, всебічно стимулює розвиток дітей у фізичному, сенсорному та інтелектуальному напрямку [7].

Таким чином, якісна організація фізичного виховання в інклюзивному ЗДО є багатокомпонентним процесом, що включає використання різноманітних форм роботи, сучасного адаптованого обладнання, тісну співпрацю з батьками та спеціалістами, а головне – творчий та індивідуальний підхід педагога до кожної дитини, спрямований на розкриття її рухового потенціалу та сприяння її повноцінній інтеграції в колектив. Створення доступного середовища, адаптація діяльності, забезпечення підтримки, формування позитивного ставлення та професійна компетентність педагогів є ключовими чинниками успіху. Завдяки усвідомленій та цілеспрямованій організації фізичної активності, діти з ООП отримують не лише користь для фізичного розвитку та здоров'я, але й важливі



можливості для соціалізації, емоційного зростання та повноцінної участі у житті колективу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А., Тараченко О.М. Інклюзивна освіта від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ Атопол, 2016. 152 с.
2. Кізенко О. М. Фізичне виховання учнів з особливими потребами. *Соціальний педагог*. С. 57-59. https://revolution.allbest.ru/pedagogics/01297843_0.html 017. № 3 (123)
3. Малащенко М. Вплив засобів та форм занять фізичними вправами на рухову діяльність та стан здоров'я дітей 5-7 років. *Матеріали I Всеукраїнської конференції аспірантів галузі фізичної культури і спорту*. К., 1995. С. 17-20.
4. Долбишева Н. Г. Фізичне здоров'я, компоненти і критерії оцінки. *Молода спортивна наука України*. Л., 2001. Вип. 5. Т. 2. С. 21-24.
5. Дошкільне тіловиховання : вплив рухової активності на здоров'я дитини дошкільного віку / автори-упорядники Л.В.Калуська, З.В.Калуський, М.М.Гуменюк. Тернопіль : Мандрівець, 2008. 184 с.
6. Горожанкіна О.Ю., Полякова І.Ф. Розвиток музично-рухової активності дошкільників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського* : збірник наукових праць. 2018. № 3. С. 31-37.
7. Курок О.І., Лісневська Н.В. Рухова активність дітей дошкільного віку як необхідна складова здоров'язберігаючого середовища в ДНЗ. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 24. Глухів, 2014. С. 100-106.

Мачинська Н.І.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ДО ПРОБЛЕМИ СУПРОВОДУ ОСОБИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Державна освітня політика України перебуває на етапі реформування та оновлення відповідно до вимог, продиктованих повномасштабним вторгненням росії, що спричинило вплив на систему освіти зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних чинників. Освітня політика – це складова частина внутрішньої політики держави, інструмент забезпечення базових прав і свобод особистості. Державна освітня політика сприяє прискоренню темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, рівня культури громадян.

Організація супроводу дитини з особливими освітніми потребами (ООП) – провідний напрям діяльності різних типів освітніх інституцій. Але тут загалом мова йде про осіб вікової категорії від 3-ох до 17-18 років, тобто періоду, коли дитина відвідує заклад дошкільної освіти, а згодом – заклад загальної середньої освіти. Коли ж мова йде про організацію навчання молодих людей, які



потребують психолого-педагогічного супроводу в умовах закладу вищої освіти – ми стикаємося з низкою проблем, які потребують нагального вирішення.

В Україні схвалено Національну стратегію розвитку інклюзивної освіти до 2030 року, де визначено гарантії здобувачам освіти щодо можливості навчатися на всіх рівнях освіти протягом усього життя.

У Стратегії передбачено вирішення таких завдань:

- якісно оцінити необхідні особливі освітні послуги у здобувачів освіти;
- забезпечити необхідні умови для навчання у громадах кожній особі відповідно до її освітніх потреб;
- здійснити моніторинг готовності педагогічних працівників для задоволення потреб кожного здобувача освіти;
- розробити механізми здобуття необхідної освіти та підвищення професійного рівня педагогічних працівників для роботи з дітьми з ООП;
- удосконалити механізми фінансування освіти осіб з ООП;
- забезпечити в закладах освіти умови для здобуття якісної інклюзивної освіти.

Передбачено, що реалізація вищезгаданих завдань відбуватиметься в два етапи. Так, зокрема, на першому етапі (2024-2026 роки) передбачено удосконалення цілісної законодавчої бази у сфері інклюзивної та спеціальної освіти, забезпечення підготовки педагогічних працівників та засобів для інклюзивного навчання, створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

На другому етапі, з 2027 по 2029 роки, планується проаналізувати результати реалізації стратегії та визначити стратегічні напрями подальшого розвитку інклюзивної освіти на 2030-2040 роки [2].

У липні 2019 року Кабінет Міністрів затвердив Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти [1], де розглянуто окремі положення, що стосуються організації освітнього процесу для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Водночас, варто зазначити, що акцент здійснено на заклади вищої освіти (ЗВО) I-II рівнів акредитації (п.4). Відмінності в організації освітнього процесу для ЗВО III-IV рівнів акредитації вбачаємо, насамперед, у створенні індивідуальних освітньо-професійних чи освітньо-наукових програм, а також додатковій підготовці науково-педагогічних працівників до роботи з такою категорією здобувачів освіти. Також потребує доопрацювання положення, яке б надавало можливості для отримання освіти тими особами, які надають психолого-педагогічну підтримку здобувачам освіти з особливими освітніми потребами.

З метою організації інклюзивного навчання у багатьох закладах вищої освіти створюється спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ або група психолого-педагогічного супроводу. Так, зокрема, у Львівському національному університеті імені Івана Франка створено Лабораторію ресурсного центру з інклюзивної освіти (<https://pedagogy.lnu.edu.ua/laboratory/resursnyy-tsentr-z-inkliuzyvnoi-osvity-lnu-imeni-ivani-franka>). Лабораторія здійснює свою діяльність на основі Положення про ресурсний центр з інклюзивної освіти, затвердженого Вченою радою Університету у



2023 р. Варто зазначити, що діяльність Центру спрямована на: надання консультативної допомоги потребуючим особам, здійснення просвітницької та роз'яснювальної роботи серед академічної спільноти та широкої громадськості, здійснення різного типу наукових досліджень з проблеми інклюзії у системі вищої освіти тощо. Що стосується надання наукової та навчально-методичної допомоги науково-педагогічним працівникам, які забезпечують організацію та здійснення освітнього процесу – цей напрям потребує ще ґрунтовного як теоретичного опрацювання, так і розробки відповідних практичних рекомендацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 10 липня 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#n8> (Дата звернення: 18.04.2025 р.).

2. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. 7 червня 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (Дата звернення: 15.04.2025 р.).

Міронова А.А.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Фунтікова О.О.,

д.пед.н., професор кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗМІШАНИХ ДОШКІЛЬНИХ ГРУПАХ

Педагогічні стратегії підтримки дітей з особливими освітніми потребами у змішаних дошкільних групах мають на меті забезпечення рівних можливостей для всіх дітей, незалежно від їх індивідуальних потреб та здатностей. Однією з головних задач педагогів є створення таких умов, при яких кожна дитина може розвивати свій потенціал, навіть якщо вона має особливі освітні потреби. Такий підхід вимагає врахування різноманітних аспектів розвитку дітей і застосування інклюзивних методів навчання та підтримки.

Однією з ключових стратегій є індивідуалізація навчання, що передбачає адаптацію навчального процесу до потреб кожної дитини. Це включає використання різних методик та підходів, таких як використання альтернативних комунікаційних засобів для дітей з обмеженими можливостями мовлення, використання корекційно-розвивальних програм для дітей з порушеннями психофізичного розвитку [1].

Важливим є також надання педагогічної підтримки через індивідуальні консультації, заняття з логопедами та психологами, що дозволяє максимально адаптувати середовище для кожної дитини.



Другим важливим аспектом є соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. У змішаних групах діти мають можливість взаємодіяти з іншими, що сприяє розвитку їх соціальних навичок, емоційної компетентності, а також дає можливість навчитися співпрацювати та сприймати різноманітність серед своїх однолітків. Педагоги повинні створювати умови для такої взаємодії через групові та парні завдання, а також враховувати індивідуальні потреби кожної дитини в контексті групової роботи [2].

Система підтримки включає також використання спеціальних навчальних засобів та ресурсів, таких як адаптовані матеріали, технічні засоби для дітей з обмеженими можливостями слуху або зору. Важливою є роль асистентів вчителя, які можуть надавати індивідуальну допомогу дітям у процесі навчання та взаємодії з однолітками. Для дітей з особливими потребами в дошкільному віці важливим є також психолого-педагогічний супровід, який дозволяє визначити рівень розвитку кожної дитини та своєчасно коригувати навчальний процес [3].

Таким чином, педагогічні стратегії підтримки дітей з особливими освітніми потребами у змішаних дошкільних групах базуються на інклюзивному підході, що забезпечує рівні можливості для навчання і розвитку кожної дитини. Це вимагає від педагогів гнучкості, професіоналізму та здатності адаптувати методи навчання до потреб дітей, створюючи сприятливе середовище для всіх учасників навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васильчук О. М. Педагогічні стратегії інклюзивної освіти: теорія та практика. Київ : Академвидав, 2023. 45 с.
2. Сидоренко О. І. Розвиток соціальних навичок у дітей з особливими потребами в умовах дошкільного навчання. Харків : Освіта, 2022. 101 с.
3. Іванова О. О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасні тенденції та виклики. Львів : Видавничий центр ЛНУ, 2024. 78 с.

Нетребя М.М.,

к.філол. наук, доцент

кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

Кіор О.М.,

вчитель української мови та літератури вищої категорії, учитель-методист,

КЛ «Маріупольський ліцей міста Києва»

директор КЗ «Гімназія зі структурним підрозділом початкової школи 17

Маріупольської міської ради Донецької області»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В умовах сучасних екологічних викликів особливої актуальності набуває формування екологічної компетентності у молодших школярів, зокрема в дітей з



особливими освітніми потребами (ООП). Це завдання розглядається як важливий компонент початкової освіти, що сприяє розвитку екологічної свідомості та відповідального ставлення до навколишнього середовища.

Початкова школа – ключовий етап у становленні особистості, формуванні ціннісних орієнтирів і соціальних навичок. Для учнів з ООП цей період потребує особливої педагогічної підтримки. Формування екологічної компетентності в цій категорії дітей є не лише засобом інтеграції в освітній процес, а й шляхом до усвідомленої взаємодії з природою та суспільством.

Екологічна компетентність формує розуміння взаємозв'язку між поведінкою людини та станом довкілля, а також сприяє вихованню активної громадянської позиції. Учні з ООП, які опановують основи екологічної культури, отримують можливість долучитися до процесів сталого розвитку як повноправні учасники освітньої та соціальної спільноти.

Розвиток екологічної компетентності серед учнів початкової школи з ООП передбачає необхідність створення нових та удосконалення існуючих педагогічних умов. Цей процес повинен враховувати сучасні вимоги суспільства, а також включати в себе адаптацію освітнього середовища та спрямованість на формування особистості учня початкової школи з екологічною свідомістю [1, с. 38].

Поняття «педагогічні умови» означає «фактори, обставини і об'єкти, які створюються в освітньому процесі з метою сприяння оптимальному розвитку і навчанню учнів. Вони впливають на організацію, зміст і хід навчального процесу, а також на взаємодію між учнями і вчителем» [2, с. 12]. Ці умови є ключовими елементами в створенні сприятливого середовища для ефективного навчання та розвитку учнів, враховуючи їхні індивідуальні потреби та особливості.

Ефективне формування екологічної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами (ООП) значною мірою залежить від професійної діяльності педагогів та створених ними умов навчання. Педагоги несуть відповідальність за організацію повноцінного включення таких учнів в освітній процес і забезпечення їхнього розвитку як активних учасників формування екологічної культури.

Педагогічні умови, що сприяють цьому процесу, охоплюють кілька ключових компонентів:

- матеріально-технічні: наявність відповідного навчального обладнання, дидактичних матеріалів, технічних засобів та спеціалізованих приміщень;
- організаційні: ефективне планування освітнього процесу, раціональне структурування занять, адаптація навчальних методик;
- соціальні: створення позитивного мікроклімату, підтримка взаємодії між учнями та педагогами, сприяння соціальній інтеграції та визнанню досягнень;
- психологічні: забезпечення психологічної безпеки, індивідуалізація підходів, розвиток мотивації та емоційної стабільності учнів;
- методичні: використання інноваційних методик, інтерактивних технологій та ефективних засобів оцінювання знань.

Урахування та інтеграція зазначених педагогічних умов є необхідною передумовою для якісної реалізації освітніх завдань, зокрема у сфері екологічного



виховання. Їхня взаємодія створює сприятливе середовище для розвитку екологічної свідомості та формування необхідних компетентностей в учнів з ООП.

Науковці (Олексенко Т.Д., Мелаш В.Д., Молодиченко В.В.) виділяють наступні риси педагогічних умов, які впливатимуть на формування екологічної компетентності учнів початкової школи з ООП:

- професійний розвиток і готовність учителя початкової школи до формування екологічної компетентності учнів з ООП;
- створення для учнів сприятливого навчального середовища, що забезпечує мотивацію екологічної діяльності та формування екологічних цінностей;
- розширення уявлень дітей з ООП про природоохоронну роботу у практичній діяльності;
- розвиток пізнавальних екологічних інтересів та емоційної сфери учнів з ООП.
- моніторинг якості формування екологічної компетентності, який сприятиме розвитку особистості молодшого школяра загалом [2, с. 13-15].

Визначені педагогічні умови створюють сприятливе освітнє середовище, що сприяє формуванню екологічної компетентності у молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП). Вони забезпечують інклюзивний, адаптивний та практико-орієнтований характер навчання, що відповідає індивідуальним потребам кожного учня.

Реалізація методики формування екологічної компетентності в умовах початкової школи можлива лише за дотримання відповідних педагогічних умов. Їх комплексне впровадження є запорукою ефективності та результативності освітнього процесу в контексті екологічного виховання.

Формування екологічної свідомості серед учнів з ООП є надзвичайно актуальним завданням у сучасному світі, що стикається з глобальними екологічними загрозами. Майбутнє планети значною мірою залежить від покоління, здатного жити в гармонії з природою, дбайливо ставитися до її ресурсів і сприяти їх відновленню.

Таким чином, створення умов для формування екологічної компетентності в учнів з ООП є ключовим елементом сучасної освітньої політики. Сприяючи розвитку екологічного світогляду, педагоги формують підґрунтя для виховання відповідальних громадян, які дбатимуть про довкілля та сприятимуть сталому розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вержиховська О. М., Рудзевич І. Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі: навчально-методичний посібник / 2-ге вид., перероб. і доп. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.

2. Олексенко Т.Д., Мелаш В.Д., Молодиченко В.В. Формування екологічного мислення молодших школярів: навч.-метод. посіб. Мелітополь: Lux, 2019. 267 с.



Новицька А.Р.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

Науковий керівник: Поповська О.А., к. пед. наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Інклюзивне навчання передбачає створення належних умов для кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, з метою забезпечення повноцінного особистісного зростання та максимально можливої соціалізації. У контексті дошкільної освіти таке навчання охоплює комплекс заходів, спрямованих на адаптацію дітей з порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку чи з розладами аутистичного спектру до умов загального освітнього простору [1, с. 14]. Саме на цьому рівні вперше формуються основні уявлення дитини про саму себе та навколишній світ, вміння спілкування, емоційна й соціальна компетентності.

Впровадження арт-терапевтичних прийомів у процес навчання й виховання вважається одним із найперспективніших напрямів, оскільки творча діяльність позитивно впливає на формування комунікативних навичок, емоційно-вольової сфери, розвиток уяви та загальних пізнавальних процесів.

Поняття *арт-терапії* об'єднує різноманітні форми творчої активності, що використовуються з корекційною та розвивальною метою. Це може бути *образотворча терапія, терапія візуальними мистецтвами, музична, танцювальна, драматерапія, казкотерапія, вокальна практика та інші* види, що передбачають діяльність, де дитина самовиражається, експериментує з матеріалами та засобами і відкриває власні можливості. Фахівці наголошують, що залучення до творчості стимулює уяву, формує позитивне ставлення до власних здібностей і сприяє подоланню труднощів у спілкуванні, зокрема між дітьми з порушеннями розвитку та їхніми однолітками [2, с. 37].

В умовах інклюзивного навчання важливо враховувати специфіку кожної дитини. Під час роботи з дітьми, що мають *порушення слуху*, доцільно звертати увагу на візуальну складову. У цьому разі терапія візуальними мистецтвами постає одним із найдієвіших інструментів, адже саме через малюнок чи моделювання дитина здатна виразити почуття й ідеї, які в неї виникають.

Для дітей із *порушеннями зору* можна організувати види творчості, де на перше місце виходить тактильне сприймання: ліплення, робота з фактурними матеріалами, створення аплікацій з об'ємними елементами. Ці активності стимулюють дрібну моторику й допомагають розвивати просторове уявлення [3, с. 25].

Дошкільники з *порушеннями інтелектуального розвитку* часто потребують додаткових прийомів психологічної підтримки, що водночас будуть зрозумілими



й цікавими. Творчі заняття, які поєднують музичний супровід, прості тактильні чи рухові вправи, сприяють концентрації уваги, заохочують ініціативність, створюють дружню й довірливу атмосферу в дитячому колективі. У процесі малювання або ліплення дитина часто взаємодіє з педагогом чи асистентом, отримуючи індивідуальну допомогу та підказки, що дає змогу просуватися від дуже простих завдань до складніших.

При *розладах аутистичного спектру* надзвичайно важливим є створення безпечного середовища, де діти почуваються захищеними й прийнятими. Арт-терапевтичні методи виконують функцію моста між внутрішнім світом дитини та зовнішнім середовищем, оскільки творчі завдання зводять до мінімуму кількість прямих вербальних інструкцій. Тут доречними виявляються обережне залучення до спільного малювання, відтворення простих ритмічних вправ під музику, створення колажів зі знайомих зображень. Застосовуючи терапію візуальними мистецтвами, педагог підтримує самооцінку дитини, допомагає їй подолати тривогу і нарощувати здатність до контакту з однолітками [4, с. 58].

Важливо підкреслити, що арт-терапевтична взаємодія передбачає продуману організацію простору, де кожна дитина вільно обирає матеріали та спосіб виконання творчого завдання. Наприклад, дошкільники із труднощами у сфері сенсорної інтеграції потребують максимальної уваги до того, як вони сприймають різні фактури, кольори або звуки. Правильно підібрані матеріали – м'які олівці, фарби з легкою текстурою, безпечні фарбники, музичні інструменти невеликого розміру – створюють позитивне й комфортне середовище для самовираження. За умови індивідуального підходу кожен дошкільник, навіть із суттєвими порушеннями розвитку, може брати активну участь у заняттях, відчувати себе рівноправним членом групи й отримувати новий соціальний досвід.

Освітній процес в інклюзивній групі має ґрунтуватися на співпраці педагога, асистента, психолога, логопеда, батьків та інших фахівців, які можуть надавати дитині необхідну допомогу. Упровадження різних форм арт-терапії в навчально-виховну роботу дозволяє водночас підтримати розвиток творчих здібностей, взаємодії у групі й навичок комунікації. Участь у творчих заняттях заохочує маленьких вихованців виявляти індивідуальність, вчитися поважати особливості інших та активно висловлювати власну думку. Водночас такі заняття створюють основу для формування стійкої мотивації до навчання, оскільки діти відчують радість успіху та отримують схвалення з боку дорослих і однолітків.

Значну роль у впровадженні арт-терапевтичних прийомів відіграє педагог, який має володіти знаннями про різні види творчої діяльності, розуміти їхній потенційний вплив на розвиток дитини й уміти адаптувати завдання до конкретних потреб. Коректна оцінка індивідуальних особливостей дитини та специфіки її стану дає змогу педагогу визначити, який вид творчої діяльності найдоцільніше застосувати, як правильно розподілити увагу та які завдання включити в заняття. Фахівцю варто подбати про мотиваційний аспект, тому що



діти дошкільного віку часто прагнуть нових вражень і активно відгукуються на можливість спільних дій із використанням різноманітних матеріалів.

Доречно залучати музику у формі дитячих пісень чи ритмічних вправ, які допомагають засвоювати елементарні рухи, поліпшують координацію та формують почуття ритму. Танцювальна діяльність може використовуватися в адаптованому форматі, щоб залучати дітей із обмеженими можливостями руху. Наприклад, якщо дитина має труднощі з координацією, їй можна запропонувати спрощені рухи або вправи з використанням м'якого м'яча чи стрічок. У такий спосіб дитина отримує досвід рухового самовираження, розвиває відчуття власного тіла та вчиться розрізняти сигнали свого організму.

Використовуючи образотворчу терапію, педагог може запропонувати дітям експериментувати з гуашшю, олівцями, крейдою, різними видами паперу, тканиною чи пластиліном. Створення колажів або великих спільних панно сприяє згуртуванню групи, адже діти вчать обговорювати ідеї, ділитися матеріалами, допомагати одне одному. Якщо у групі є дитина з порушенням зору, можна забезпечити об'ємні аплікації з елементами, які легко розпізнаються на дотик. Дитина з порушенням слуху може слідувати за невербальними підказками педагога та однолітків, переходячи від однієї стадії творчої діяльності до наступної [5, с. 11].

Отже, використання арт-терапевтичних прийомів у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають особливі освітні потреби, дає змогу комплексно впливати на емоційний, когнітивний і соціальний розвиток кожної дитини. Спираючись на творчість як природний для дитини спосіб пізнання, педагоги створюють умови, за яких дошкільники відчують власну значущість і рівноправність, розвивають чутливість до потреб інших і відкривають нові грані взаємодії зі світом. У перспективі це позитивно позначається на формуванні толерантного суспільства, де кожна людина може виявляти свій потенціал і реалізовуватися в різних сферах життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі. К.: 2018. 367с.
2. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань, Алмі. 2014. 75 с.
3. Бреусенко-Кузнецов О. А. Застосування казки в контексті групової арт-терапії. *Психолог*. 2005. №39. С.15-20.
4. Газолишин В. Арт-терапія: Мистецтво бачити. Херсон, 2007. 75 с.
5. Локарева Г. В. Використання засобів музичної терапії в самореалізації дітей з особливими потребами. *Вісник Запорізького національного університету*. 2009. №2. С. 129-133.



Оргеткіна Л.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Крутій К.Л., докт. пед. наук,

професор, професор кафедри дошкільної освіти

Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДУ ҐЛЕННА ДОМАНА

Сучасні реалії дедалі більше витісняють книги з життя дитини, дорослої людини, сім'ї та суспільства. Зміна ритму існування не дозволяє більшості батьків якісно приділяти час для спільного читання. Набагато легше привернути увагу дитини яскравими картинками на девайсі, до того ж оволодівати сучасною технікою діти швидко вчаться навіть у найменшому віці. Дітям важко оволодівати навичками читання, адже це потребує від них концентрації, зусиль та часу. Перед сучасними батьками та вихователями гостро стоїть проблема формування навичок читання у дітей.

Окрім того, відповідно до статистики Міністерства освіти та науки, кількість дітей з особливими освітніми потребами за останні чотири роки зросла майже вдвічі [2]. Більше 21000 дітей мають розлади аутистичного спектру, щороку в Україні народжується 400 дітей з синдромом Дауна, більше півмільйона дітей мають РДУГ, близько 30000 дітей мають ДЦП, більше 700000 дітей мають затримку психічного або мовленнєвого розвитку. Отже, у кожній групі закладу дошкільної освіти є дитина, освітні потреби якої відрізняються від потреб нормотипових дітей. Вихователі стикаються з серйозною проблемою: сформувати навички читання у дітей старшого дошкільного віку, враховуючи їх фізіологічні та психолого-інтелектуальні особливості, або освітні потреби.

Дітям такого віку важко тримати фокус впродовж тривалого часу, робити одноманітні завдання. Чимало дітей ще мають нечітку вимову одного або кількох звуків, складнощі з правильним вживанням наголосу, а найголовніше – зі встановленням зв'язку між набором звуків та предметом, який позначає цей набір звуків [1, с. 219]. На допомогу вихователям, нарівні з традиційними, приходять альтернативні методики навчання читання дітей старшого шкільного віку. *Однією з високоефективних методик сьогодення є методика навчання читання Ґленна Домана або ж метод глобального читання.* Ґленн Доман – американський лікар-фізіотерапевт – присвятив своє життя допомозі дітям та дорослим з ментальними порушеннями, чи то вродженими, чи то набутими. Ще на початку своєї діяльності він швидко зрозумів, що традиційні методи лікування та реабілітації зосереджуються на симптомах, а не на джерелі проблем, саме тому результати традиційного підходу були дуже низькими [3].

Ґленн Доман вбачав у кожній нормотиповій та, особливо, дитині з ментальними порушеннями, значний потенціал, якого суспільство, як правило, не



бачило. Г. Доман не погоджувався ставити на дитині «крапку» одразу після встановлення діагнозу. Найпершим його досягненням був Томмі, хлопчик з дитячим церебральним паралічем, який у віці трьох років оволодів навичками стихійного читання за методом Г. Домана [4].

Метод навчання читання Гленна Домана полягає у показі дитині карток, на яких міститься малюнок та текст (слово, яке позначає зображений на малюнку предмет, ознаку або дію). Для ефективного використання методу Г. Домана необхідно дотримуватися певних правил організації процесу як вдома, так і в умовах закладів дошкільної освіти [3], а саме: варто враховувати емоційний стан дитини, планувати навчання відповідно до режиму дня, тобто обирати час, у який дитина почувається максимально комфортно і не є втомленою.

На перших етапах навчання потрібно обирати знайомі дитині слова, поступово якісно та кількісно збільшуючи лексикон дитини. Показ карток відбувається таким чином: необхідно сформувати набір з п'яти груп карток: одна група складається з прикметників, одна група – з дієслів, три групи – з іменників. Такий порядок формування набору слів дасть у майбутньому можливість дитині легко прочитувати фрази, а згодом – цілі речення. Показ відбувається швидко: вихователь чи інший дорослий показує дитині картку, озвучує її і прибирає. На презентацію групи з п'яти карток витрачається близько п'яти секунд. Варто переконатися, що картка потрапила у поле зору дитини, проте немає необхідності змушувати дитину повторювати слова. Доцільно робити перерву у 30 хвилин між презентацією кожної групи карток, щоб мозок дитини встиг обробити отриману інформацію. Кожний набір варто демонструвати впродовж трьох днів, на четвертий день одну з груп необхідно замінити на нову, тобто за вісім днів набір повністю зміниться на новий.

За 3 – 6 місяців від початку демонстрації слів можна спробувати вводити дитині фрази. Фрази становитимуть шосту групу у наборі карток. Метод показу фраз ідентичний до показу слів, потім варто переходити до прочитання саморобних книг за методом Г. Домана. У такій книзі на одній сторінці розвороту міститься малюнок, а на другій – текст. Така організація дозволяє дитині роздивитися малюнок, але при цьому не проминути окремо написаний текст. Книга стає сьомою групою під час показу: п'ять груп слів, група фраз та книга. Навичку читання можна вважати сформованою, коли дитина добровільно бере будь-яку книгу та читає її самостійно.

Метод глобального читання активізує ділянки головного мозку, поєднуючи малюнок та озвучення лексеми на його позначення, постійне повторення стимулює формування механізму стихійного вдумливого читання. Найбільша ефективність виявлена при застосуванні методу для дітей віком від одного до трьох років [5], у такому випадку тривалість навчання становить до одного року, чим старша дитина, тим більше часу може їй знадобитися для формування навичок самостійного стихійного читання.

Дослідження доводять, що навіть короткотривалі заняття за методом Домана дають значні результати навіть у дітей з різними видами ментальних порушень, а також у дітей, які мають поведінкові розлади. Метод глобального читання формує у дитини не лише навички читання, розпізнання графічного знаку та його звучання, а



й розуміння основних практичних концептів, зв'язку між малюнком, словом та його значенням. Використання яскравої картинки допомагає привернути увагу дитини, а правильно дібраний за розміром та кольором шрифт сприяє якнайшвидшому формуванню навичок читання.

Під час роботи над застосуванням методу для дітей з дитячим церебральним паралічем Гленн Доман почав отримувати свідчення від батьків про те, що нормотипові брати та сестри набувають навичок читання паралельно з дітьми з інвалідністю, яких цілеспрямовано навчають. Метод глобального читання не лише цікавий для будь-якої дитини, а й однаково ефективний для формування навичок читання як у дітей з інвалідністю, так і у нормотипових дітей, він може бути використаний у закладах дошкільної освіти як самостійно, так і у взаємодії з традиційним методом навчання читання від букви до слова. Наразі метод Г. Домана активно впроваджують у спільнотах батьків дітей з різними поведінковими чи ментальними порушеннями, а також у центрах розвитку дітей по всьому світу. Адже Гленн Доман щиро вірив та все життя працював над трьома фундаментальними істинами: усі діти, включно з дітьми з інвалідністю, мають інтелектуальний потенціал; сім'ї з дітьми мають отримувати всебічну підтримку для виявлення та розвитку цього потенціалу; дітей з інвалідністю не можна за жодних умов вважати такими, які не піддаються навчання [3].

Отже, сучасні підходи до формування навичок читання у дітей старшого дошкільного віку мають поєднувати традиційні та альтернативні, інноваційні методи задля досягнення якнайкращого результату. Метод глобального читання, заснований Гленном Доманом, демонструє високі результати, як у нормотипових, так і у дітей з інвалідністю. Його структура, організація та метод подачі задовольняє освітні потреби сучасних дітей. Метод Домана може якісно поєднуватися для навчання дітей і батьками, і вихователями. Метод глобального читання не лише формує навички читання, а й розширює словниковий запас дитини, навчає правильним граматичним конструкціям та встановлює зв'язок між словом та поняттям. Метод може бути використаний як на заняттях з усією групою, так і для індивідуальних занять з окремим дітьми в межах діяльності групи закладу дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Іншакова І.Є. Ознаки та особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дошкільна педагогіка*. 2023. Випуск 57. Том 2.
2. Статистичні дані МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 31.03.2025).
3. Glenn Doman. The Visionary Behind the Doman Method. URL: <https://www.domaninternational.org/glenn-doman> (дата звернення: 31.03.2025).
4. The History of Glenn Doman's How to Teach Your Baby to Read. URL: <https://www.domanlearning.com/doman-learning-blog/glenn-doman-how-to-teach-your-baby-to-read> (дата звернення: 31.03.2025).
5. Nurwahidah L. S., Deasy Aditya D., Sheila Amalia Jati Pertiwi's scientific contribution. The Effectiveness of the Glenn Doman Method in Improving a Student with Mild Intellectual Disability's Reading Skills. *Journal of Electrical Systems*. April. 2024. P.p. 552 – 563.



Рахманова А.Д.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СУСПІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В сучасному суспільстві людство все більше трансформує освіту, і все більше орієнтується на цінності рівності. Одним з таких пріоритетів у всьому світі є забезпечення якісною освітою дітей не залежно від їх стану і потреб. Також про це йдеться в Конституції України в статті 53 – кожен має право на освіту. Саме тому інклюзивна освіта стає все більш розвиненою в наш час [1].

Інклюзивна освіта – це не лише про доступ до навчання, а й про рівне ставлення до кожної особистості, про цінність кожної дитини, про створення спеціальних умов для покращення якості освіти. Така освіта дуже тісно пов'язана з суспільно орієнтованим навчанням. Про це йдеться в законі України «Про освіту», а саме про визнання принципів інклюзивного навчання [2], метою якого є виховання суспільної відповідальності особистості, яка вміти діяти в інтересах та на користь громади та суспільства. В такому контексті питання якісної підготовки психологів та педагогів є дуже важливим. Тому що вони є своєрідними провідниками між інклюзією та освітою для учнів, батьків та інших вчителів і спеціалістів. Підготовка до такого виду діяльності має стати не лише окремою навчальною дисципліною у закладах вищої освіти, а й повноцінною складовою системи навчання. Саме тому дослідження зазначеного напрямку є дуже важливим та актуальним.

Суспільно орієнтоване навчання – це підхід, що передбачає формування соціальної відповідальності та активної громадської позиції, розвиток емпатії, критичного мислення, здатності до діалогу. Таке навчання є орієнтованим на вирішення соціальних проблем через освітню діяльність. В умовах підготовки до інклюзивного навчання такий підхід реалізується через участь у волонтерських організаціях, проектах. Так, І.Криницька зазначила: «Завдяки такому підходу, у студентів з'являється можливість розширювати свої професійні та соціальні контакти. Коли на курсі вони реалізують реальний проєкт, бачать і розуміють користь від своєї роботи, то це безперечно має на них вплив. Не менш важливо і для викладача бачити конкретні результати своєї роботи» [3]. В суспільно орієнтованому навчанні педагог – це не лише викладач, а й медіатор, провідник та активний учасник громади. На нього лягає відповідальність та готовність захищати права дитини, будувати партнерство, виступати за поширення змін в інтересах дітей.

Для того, щоб бути гарним фахівцем у інклюзивному середовищі, потрібно пройти підготовку для роботи, яка має ґрунтуватися на розвитку міжособистісних,



організаційних та фахових компетентностей. Розвиток не стоїть на місці, тому в майбутньому варто посилити такі напрямки: розробляти сучасні курси з інклюзивної освіти; здійснювати міжнародні обміни та стажування в сфері інклюзивної освіти; залучати більше професіоналів у сфері інклюзії; впроваджувати практику студентів у інклюзивних класах.

Сьогодні інклюзивна освіта стикається з низкою труднощів: недостатньою кількістю фахівців, малою кількістю годин на проходження практики, шаблонним та формальним підходом до вивчення питань інклюзії у ЗВО. Наразі існує дуже велика кількість програм, курсів, тренінгів які розширюють можливості та знання в необхідній галузі, які варто використовувати у неформальній та інформальній освіті.

Отже, підготовка фахівців у сфері інклюзії є обов'язковою в сучасних реаліях. Процес підготовки майбутніх фахівців має містити в собі цілий комплекс практичних та теоретичних знань, формування основних компетентностей. А співпраця з батьками, громадою, різними організаціями формує розуміння що це кропітка командна діяльність та відповідальність. Спираючись на ці факти ми можемо з впевненістю стверджувати, що підготовка фахівців є основним елементом суспільно орієнтованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Конституція України : Ст. 53 від 28.06.1996 № 254к/96-ВР : станом на 1 січ. 2020 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-вр#Text>.
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII : станом на 27 берез. 2025 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
3. Чому навчання має бути суспільно орієнтованим?. Український католицький університет.
URL: <https://ucu.edu.ua/news/chomu-navchannya-maye-but-y-suspilno-orientovanym/>.
4. Тарасенко Г.С., Голук О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчальнометодичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.
5. Holiuk, O., Pakhalchuk, N., Rodiuk, N., Demchenko, O., & Kit, G. (2020, May). Criteria and indicators of formation of humanistic and value attitude of primary schoolchildren towards themselves. In Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 3, pp. 198-211.

Руденко Т.А.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Хаджинова І.В.,

старший викладач кафедри педагогіки та освіти

Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Упродовж тривалого періоду освітня система розділяла їх на дітей з нормальним розвитком та дітей з обмеженими можливостями, причому останні



майже не мали шансів на здобуття освіти чи реалізацію власного потенціалу. Їх не приймали до закладу загальної середньої освіти, де навчалися діти без особливих освітніх потреб. Такий підхід суперечив принципам рівного доступу до освіти, оскільки діти з ООП мають право на рівні можливості з іншими. Тому виникла потреба в інклюзивній освіті, яка створює рівноправні умови для всіх учнів.

Інклюзивний підхід полягає у врахуванні різноманітних освітніх потреб і наданні підтримки для повноцінної участі в навчанні. Це також включає залучення громади та подолання дискримінації. Інклюзія передбачає середовище, де діти з особливостями розвитку навчаються разом з однолітками. Поняття «інклюзивна освіта» ґрунтується на переконанні, що освіта – це основне право людини, що сприяє справедливому суспільству [1].

Втілення ідеї інклюзії та адаптація освітньої практики відповідно до її принципів є складним завданням. Ідея включення передбачає не лише «включення» учнів, а й активну участь усіх учасників освітнього процесу, вміння бути відкритими для спілкування, визнавати необхідність змін і приймати особливості та відмінності інших людей [1].

Очевидно, що всі діти повинні навчатися разом, оскільки живе спілкування між ними є важливим для їхнього розвитку. Взаємодія з однолітками сприяє як особистісному, так і соціальному розвитку дитини. Включення учня з особливими освітніми потребами в клас вимагає змін в організації навчального процесу, зокрема:

- індивідуальної роботи з матеріалом за допомогою різноманітних дидактичних і технічних засобів;
- спільної діяльності в парах і малих групах;
- цілеспрямованої педагогічної підтримки дітей з особливими потребами під час уроку.

Введення парної організації на різних етапах освітнього процесу підвищує ефективність кожного етапу та залучає більше учнів до активної участі. Це також збільшує кількість ситуацій для взаємодії учнів, а завдяки переведенню частини діяльності в мовну фазу засвоєння, допомагає їм краще запам'ятовувати матеріал, що підвищує успішність [2].

Одним із основних ресурсів для дітей з особливими освітніми потребами є можливість навчатися в одному соціальному середовищі з однолітками. Це дозволяє їм отримати ширший соціальний досвід, встановлювати контакти, формувати емоційні зв'язки та вчитися жити в різноманітному середовищі. Взаємодія з іншими дітьми, особливо у молодшій школі, значною мірою залежить від впливу педагогів, які задають тон сприйняттю дитини з особливими потребами. Важливо, щоб ці стосунки будувалися на основі поваги до індивідуального розвитку кожного учня. Інклюзивне навчання дозволяє дітям порівнювати себе з власними досягненнями, а не з іншими, формуючи здоровий психологічний клімат. Це також сприяє розвитку емпатії, толерантності та взаємопідтримки серед учнів. Інклюзивне навчання забезпечує рівні можливості для кожного, сприяючи кращій інтеграції людей з особливими потребами в



суспільство. Інклюзивна освіта покращує академічні результати, розвиває креативність, лідерські якості та доступ до різних навчальних методик. Вона є важливою для всіх учнів, створюючи рівні можливості для розвитку. Ефективність такої освіти залежить від соціального середовища та педагогічних методів [2].

З самого початку навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти важливо, щоб їх освітньою траєкторією опікувався професійно підготовлений учитель початкових класів. Саме від його підготовки залежить ефективність педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Сучасний учитель повинен мати ґрунтовні знання не тільки з базових педагогічних дисциплін, а й з корекційної педагогіки та психології. Його обов'язки включають:

- просвітницьку роботу з батьками та громадськістю;
- діагностичну роботу з виявлення індивідуальних потреб учнів;
- корекційну роботу для адаптації учнів;
- рефлексивну роботу з оцінювання досягнень учнів.

Професійна готовність педагога до інклюзивної освіти вимагає високого рівня фахових, методичних та психологічних навичок. Вчитель має бути здатним застосовувати сучасні педагогічні та корекційно-розвивальні технології, володіти емпатією та толерантністю [2, с. 119].

Інклюзивне навчання забезпечує рівний доступ до освіти для дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їх індивідуальні особливості. Психолого-педагогічний супровід, що надається в тісній співпраці з педагогами, допомагає інтегрувати дітей в освітній процес і суспільство. Інклюзивна освіта сприяє розвитку толерантності та соціальної відповідальності у дітей, даючи їм можливість долати труднощі та розвивати особисті якості. Важливо, щоб ставлення до таких дітей було на основі емпатії, турботи та рівноправного ставлення [3].

Основні принципи психолого-педагогічного супроводу дітей в інклюзивній освіті полягають у пріоритеті інтересів кожної дитини, неперервності супроводу та мультидисциплінарному підході, коли в роботі беруть участь педагоги, психологи та інші фахівці.

Отже, інклюзивне навчання в початковій школі є важливим напрямом реалізації принципу рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, потреб і можливостей. Така форма організації освітнього процесу сприяє формуванню гуманістичних цінностей у суспільстві, розвитку толерантності, взаємоповаги та соціальної відповідальності.

Впровадження інклюзивної освіти вимагає комплексного підходу до організації навчання, починаючи від створення безпечного та підтримувального середовища і завершуючи розробкою індивідуальних освітніх траєкторій. Важливою умовою ефективності інклюзії є професійна підготовка вчителя початкових класів, який має бути здатним до гнучкого застосування сучасних



педагогічних та корекційно-розвивальних технологій, виявлення освітніх потреб учнів, взаємодії з батьками та іншими фахівцями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Зброєва Н. Б. Готовність педагога до інклюзивної освіти. (До постановки питання). *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 7. С. 15-18.
2. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 119-125.
3. Хаджинова І.В., Нетреба М.М. Розвиток емоційного інтелекту учнів початкової школи з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XXV підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2023. 369 с С.211-213. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/4378>

Суржук Г.В.,

вчитель вищої категорії, вчитель методист,
вчитель початкових класів

Маріупольської ЗОШ 54

Шепотіленко Г.Г.,

вчитель вищої категорії, старший вчитель,
вчитель початкових класів

Маріупольської ЗОШ 54

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗМІЦНЕННЯ ГРОМАДИ

Інклюзивне навчання є важливим елементом створення рівноправного суспільства, де кожна дитина має доступ до якісної освіти, незалежно від її фізичних, інтелектуальних чи соціальних особливостей. Інноваційні моделі інклюзивного навчання сприяють не лише особистісному розвитку учнів з особливими освітніми потребами, а й зміцненню громади, формуванню толерантного та соціально відповідального середовища.

1. Інноваційні моделі інклюзивного навчання

Co-Teaching (спільне викладання) – це модель, в якій два або більше вчителів працюють разом, щоб забезпечити більш ефективний процес навчання для учнів. У цій моделі кожен із вчителів має свою спеціалізацію та роль у класі, що дозволяє більш гнучко вирішувати потреби учнів та створювати умови для інклюзивного навчання.

Зазначена модель охоплює співпрацю двох педагогів: вчителя та спеціального педагога, що забезпечує підтримку для всіх учнів у класі, це також дає змогу створити індивідуальні освітні маршрути для дітей з різними освітніми потребами [1, С.12]. Модель Co-Teaching особливо корисна в контексті



інклюзивного навчання, оскільки дозволяє враховувати різноманітні потреби учнів, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби або труднощі в навчанні. Також така форма роботи може бути корисною в освітніх закладах, де викладають дисципліни, що потребують спеціалізованих знань (наприклад, навчання іноземної мови).

Co-Teaching не лише сприяє академічному зростанню дітей з особливими освітніми потребами, а й підвищує загальну якість освітнього процесу. Така модель дозволяє краще враховувати індивідуальні стилі навчання, забезпечує миттєвий зворотний зв'язок та формує позитивний мікроклімат у класі. Результати міжнародних досліджень свідчать, що учні, які навчаються у класах з Co-Teaching, мають вищу мотивацію до навчання та демонструють кращі результати у міжособистісному спілкуванні [2, С.40].

Універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, далі – UDL) забезпечує доступність навчального матеріалу для всіх учнів завдяки використанню різних форматів подання інформації (візуального, аудіального, тактильного тощо).

На практиці принципи UDL реалізуються завдяки гнучкому плануванню занять: наприклад, учням пропонуються різні способи презентації нового матеріалу (відео, схеми, демонстрації), а також альтернативні форми оцінювання (усне опитування, проєкт, творчий звіт). Це особливо важливо у класах, де є діти з різними рівнями когнітивного розвитку чи з мовленнєвими бар'єрами. Такий підхід формує у школярів впевненість у власних силах і сприяє зростанню їхньої академічної самостійності.

Вагомий внесок для впровадження принципів універсального дизайну зробив американський архітектор Рон Мейс. Він почав використовувати термін «універсальний дизайн» та зауважив, що «універсальний дизайн не є новою наукою, стилем або чимось унікальним. Він вимагає лише усвідомлення необхідності ринкових відносин та поміркованого підходу, щоб зробити все, що ми проєктуємо і виробляємо, таким, щоб цим повною мірою могла користуватися кожна людина». Рон Мейс у 1997 році очолив групу осіб, яка розробила сім принципів універсального дизайну (Universal Design) [3; С. 128].

Індивідуалізовані навчальні плани (ІНП) розробляються для учнів, які потребують додаткової підтримки. ІНП охоплюють адаптовані завдання, технологічні засоби навчання та особливі методи оцінювання.

ІНП – це не лише адаптація навчального навантаження, а й засіб розвитку потенціалу кожної дитини. Успішна реалізація ІНП можлива лише за умови тісної співпраці між вчителями, асистентами, батьками та фахівцями психолого-педагогічної служби. У практиці початкової школи ІНП дозволяє знизити рівень тривожності у дітей, сформувати позитивну самооцінку та підтримати розвиток емоційного інтелекту.

Інклюзивні технології та цифрові ресурси передбачають використання допоміжних технологій, таких як текстові читачі, спеціалізовані додатки та



інтерактивні платформи, що підвищують доступність освітнього процесу. Розвиток цифрових компетенцій як засіб інтеграції дітей у навчальне середовище.

Використання цифрових рішень, таких як інтерактивні дошки, адаптивні ігрові платформи та хмарні сервіси для співпраці, підвищує зацікавленість учнів та сприяє гнучкій диференціації завдань. Наприклад, для дітей з порушеннями зору ефективними є аудіо описання або екранні лупи, а для дітей з труднощами у письмі – голосове введення тексту. Цифрова інклюзія також формує у дітей компетенції XXI століття, зокрема критичне мислення, креативність і вміння працювати в команді.

2. Практики зміцнення громади шляхом запровадження інклюзивного навчання

Співпраця школи та громади передбачає організацію спільних заходів, де учні, батьки, вчителі та місцеві активісти працюють разом для створення без бар'єрного середовища, а також залучення громадських організацій до освітнього процесу для підтримки інклюзивних ініціатив.

Навчальні програми з розвитку емпатії та толерантності охоплюють проведення тренінгів, завданням яких є формування в дітей та дорослих навички сприйняття і підтримки людей з особливими освітніми потребами. Використання казок, відео та інтерактивних ігор для навчання дітей емоційного інтелекту також сприяє розвитку емпатії та толерантності.

Волонтерські програми та наставництво мають за мету залучення старших школярів та студентів до наставництва дітей з особливими освітніми потребами, організацію волонтерських ініціатив, спрямованих на підтримку інклюзивного середовища у школах та громадах.

Неповноцінність та непотрібність людей з порушеннями було визнано ще в основах Римського права. «Ми вбиваємо калік і топимо дітей, які народжуються слабкими й потворними. Ми вчиняємо так не через гнів та досаду, а керуючись правилами розуму: відділяти неприродне від здорового», – таке право обстоював у Давньому Римі Сенека. Саме римський суд, встановивши інститут опікунства над людьми з обмеженнями, став у подальшому зразком для вироблення законодавчих норм стосовно фізично та психічно неповносправних [4, С.184].

Залучення громадських організацій до освітнього процесу має неабияке значення для підтримки інклюзивних ініціатив. Такі організації можуть надавати:

- психолого-педагогічну допомогу;
- супровід для учнів і родин;
- організацію тренінгів з інклюзивної компетентності для вчителів;
- проведення просвітницьких кампаній у громаді.

Позитивним прикладом є партнерські проєкти між школами та недержавними структурами, які забезпечують доступ до ресурсів, інноваційних програм і технічної підтримки. Створення інклюзивних освітніх просторів, громадських медіатек, інклюзивних хабів – усе це сприяє зменшенню бар'єрів і формуванню згуртованої, толерантної спільноти [5].



Отже, інклюзивне навчання є важливим чинником соціальної інтеграції та зміцнення громади. Інноваційні моделі, такі як Co-Teaching, універсальний дизайн, цифрові технології, допомагають створити комфортне середовище для кожного учня. Співпраця школи з громадою, розвиток емпатії та волонтерські програми сприяють формуванню толерантного суспільства, де кожна людина відчуває свою значущість і підтримку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Видавництво «Ранок». 2019 С.12.
2. Murawski W. W., & Dieker L. A. 50 Ways to Keep Your Co-Teacher: Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*. 2008. № 40(4). P.p. 40–48.
3. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. К. 2013. 128 с.
4. Калюжний Р.А., Ящуринський Ю.В. Основи римського приватного права курс лекцій. К.: ДП «Вид. дім «Персонал». 2011. 184 с
5. Лещенко О.Г. Роль громадських організацій у соціальній інклюзії дітей з інвалідністю в Україні. *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society*. 2021. С.17-21.

Сухорукова А.Г.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Поповська О.А., кандидат пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Проблема розвитку особистості дитини є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства полягає в подоланні стереотипів та створенні новітніх та оригінальних ідей та виробів. Одним з головних педагогічних завдань в умовах інклюзивного навчання є розвиток дитини з особливими потребами, адже Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року відображає спрямованість сучасної освіти «на отримання життєвих компетентностей та гармонійний розвиток людини як особистості, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [3].

Діти з особливими освітніми потребами отримують підтримку та стимули для активного пізнання світу, а їхні однолітки навчаються співчуттю, терпимості та розумінню. Такий підхід допоможе налагоджувати дружні стосунки, сприяє взаємодопомозі та зміцнює соціальні зв'язки. Спільне навчання формує у дітей навички спілкування та співпраці, що є важливим для успішної інтеграції в суспільстві та в майбутньому.



Інклюзивне навчання відіграє ключову роль у формуванні відкритого та гармонійного суспільства. Спільне навчання дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків сприяє загальному розвитку, збагачує соціальний досвід і створює сприятливе середовище для розвитку особистості кожної дитини. В освітньому процесі відбувається природний обмін знаннями, навичками та емоціями, що сприяє формуванню толерантності та взаємоповаги.

Театралізована діяльність розглядається в психолого-педагогічній літературі як важливий засіб розвитку особистості дитини, її творчих здібностей, а також низки навичок (комунікативних, мімічних, пантомімічних мовленнєвої виразності тощо) та загалом сприяє її соціальній адаптації.

Серед багатьох трактувань цього поняття (Л. Артемова, О. Березіна, О. Гніровська, Т. Линник та ін.) послуговуємось визначенням О. Олійник, яка, ґрунтовно описуючи її організацію, визначає цей феномен як художню діяльність, «що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів, є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, вона виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості» [4, с. 10].

У Програмі «Грайлик» з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі колектив дослідників (О. Березіна, О. Гніровська, Т. Линник) розглядає театралізовану діяльність як «один із ефективних засобів соціалізації дітей дошкільного віку» [1, с. 4]. Зокрема, підкреслюється значущість цього виду діяльності у процесі осмислення дітьми підтексту літературних творів морального спрямування та їхньої участі в ігрових формах, що створюють сприятливі умови для особистісного розвитку.

Театралізована діяльність, «будучи цілісною формою організації взаємодії дітей, орієнтується на всебічний розвиток особистості, зокрема на стимулювання самостійної творчості, зняття психологічних бар'єрів, активізацію провідних психічних процесів. За умови належної організації вона сприяє процесам самопізнання та самовираження, підвищенню адаптаційного потенціалу, корекції комунікативних якостей. Крім того, зазначена діяльність сприяє формуванню позитивного емоційного досвіду, зокрема усвідомлення почуття радості, задоволення, успішності, що в підсумку забезпечує умови для прояву природної, вільної поведінки» [1, с. 6].

Театралізована діяльність є ефективним засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема в аспекті збагачення їхнього словникового запасу. У процесі театралізованих ігор діти навчаються не лише чітко та правильно вимовляти слова, а й адекватно використовувати їх у контексті конкретної ситуації. Відбувається активне засвоєння нової лексики, що відповідає тематиці театральної діяльності, характеристикам персонажів, їхнім емоційним станам і діям. Крім того, театральна діяльність стимулює розвиток експресивного мовлення: діти навчаються правильно інтонувати, змінювати тембр голосу,



виразно передавати емоційний настрій персонажів. Це, у свою чергу, сприяє вдосконаленню дикції та підвищенню мовленнєвої виразності [2].

Водночас театралізована діяльність справляє значний вплив на розвиток *творчих здібностей* дітей дошкільного віку, забезпечуючи умови для формування когнітивних, емоційних та мотиваційних характеристик особистості. Участь у театралізованих іграх сприяє розвитку дивергентного мислення, що дозволяє дітям знаходити нестандартні рішення, формулювати нові ідеї, виявляти ініціативу в межах ігрового простору.

Емоційний розвиток у процесі театралізованої діяльності відбувається завдяки переживанню різноманітних ролей, що дозволяє дітям навчатися розпізнавати та виражати емоції, співпереживати, виявляти емпатію. Для дітей із порушеннями емоційно-вольової сфери театральна діяльність слугує безпечним простором для опрацювання складних емоційних станів, сприяючи кращому контролю над власними реакціями та поведінкою [5, с. 587].

Розвиток *комунікативних умінь і навичок* посідає одне з провідних місць у системі впливу театралізованої діяльності на дитину. У процесі такої діяльності дошкільники набувають умінь виражати власні думки, емоції та почуття за допомогою мовлення, міміки, жестів. Особливої значущості це набуває для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки театралізація виступає засобом подолання мовленнєвих труднощів, покращення артикуляції та розширення лексичного запасу. Спільна діяльність сприяє розвитку взаєморозуміння, формуванню навичок слухання, активного реагування та ефективної взаємодії, що є важливим чинником соціалізації.

Крім того, театралізована діяльність відіграє важливу роль у *пізнавальному розвитку* дошкільників. У процесі підготовки до виступів та виконання ролей діти запам'ятовують тексти, аналізують зміст художніх творів, розвивають логічне мислення, уяву та фантазію. Вони знайомляться з новими поняттями, засвоюють елементи культурної спадщини, що сприяє розширенню кругозору. Для дітей з певними особливими потребами театралізація створює додаткові можливості для кращого сприйняття та засвоєння навчального матеріалу завдяки візуалізації та емоційній насиченості.

Фізичний розвиток також інтегрується у структуру театралізованої діяльності. Під час виконання ролей дошкільники вдосконалюють координацію рухів, розвивають дрібну моторику, оволодівають основами пластичної виразності. Особливої ваги це набуває для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату, адже театралізована діяльність мотивує їх до активності, сприяє зміцненню м'язів і формуванню просторової орієнтації.

Соціалізаційний потенціал театралізованої діяльності має особливе значення в контексті інклюзивного навчання. Діти з особливими освітніми потребами навчаються працювати в колективі, дотримуватися правил, відповідально ставитися до виконання ролей. Інклюзивний підхід дозволяє кожній дитині знайти своє місце у спільній виставі відповідно до її індивідуальних можливостей,



що сприяє формуванню почуття власної значущості, підвищенню самооцінки та впевненості у власних силах.

Таким чином, театралізована діяльність постає як один із найефективніших методів виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Її синкретичний характер, що поєднує мистецтво, гру, спілкування та навчання, забезпечує всебічний розвиток особистості. Театральна діяльність наповнює дитячий досвід радістю, красою, почуттям успіху та самореалізації, сприяючи гармонійному становленню індивідуальності.

Отже, театралізована діяльність є ефективним інструментом розвитку дітей дошкільного віку, особливо в умовах інклюзивного навчання. Вона створює умови для вільного самовираження, розвитку мовленнєвих, творчих, соціальних та комунікативних навичок, сприяє когнітивному, емоційному, фізичному та естетичному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Березіна О. М., Гніровська О. З., Линник Т. А. «Грайлик». Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі. Тернопіль: Мандрівець, 2014. С. 56. URL: <https://f.osvita.city/file/55/graylikberezina.pdf> (дата звернення: 08.04.2025).
2. Крутий К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35.
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (№ 527-р від 7 червня 2024 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 08.04.2025)
4. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Волощук В. О., 2017. 163 с. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/1632> (дата звернення: 08.04.2025)
5. Шикирінська О.А. Педагогічний потенціал театралізованої діяльності дошкільників / *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. Матер. V Міжнар. наук-практ. Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 22-23 квітня 2021 р.) / за ред. О.А.Голюк; ВДПУ, Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2021. Вип. 10. С. 586-589.

Фунтікова О.О.,

докт. педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольський державний університет

ІНКЛЮЗИВНО-ЦЕНТРОВАНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Реформування та інтеграція України до європейського простору обумовлюють модернізацію системи освіти. Важливість розвитку інклюзивно-центрованої дошкільної освіти обумовлена низкою розроблених та затверджених Європейською комісією документів: «Конвенція зі сталого розвитку» (2020 р.),



«Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning» (2018 p.).

Необхідність підготовки педагогів до здійснення інклюзивно-центрованої дошкільної освіти обумовлюється наступними нормативними документами: Конвенція про права дитини (1995 р.), Закон України «Про дошкільну освіту» (2025 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Наказами «Про затвердження стандартів вищої освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта» (2021 р.), «Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.), «Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» (2021), Державний стандарт дошкільної освіти (2021 р.).

Ключові положення з підготовки педагогів до здійснення інклюзивно-центрованої дошкільної освіти з дітьми молодшого віку та учнями висвітлено у дослідженнях М. Dugué, Р. Cooper, С. Cefai, V. Cavioni, А. Enns, L. Michelangelo та інші. Теоретичні положення щодо розвитку соціально-емоційної сфери дошкільників визначали І. Riabokrys, Z. Hurina та інші. Практичні аспекти здійснення інклюзивно-центрованої дошкільної освіти подано у працях R. Catalano, W. David, T. Johnson, L. Havsy, M. Elias, P. Lopes, P. Salovey та інших.

Нами передбачено розв'язання таких суперечностей:

- між необхідністю вирішення проблем реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти в Україні та наявністю педагогічного досвіду країн Європейського Союзу щодо організації освіти дітей з інклюзією;
- між необхідністю інклюзивно-центрованої дошкільної освіти та відсутністю кваліфікованих педагогів, готових до її практичної реалізації в Україні;
- між сформованою у студентів інклюзивною компетентністю та вимогами сьогодення до майбутньої педагогічної діяльності;
- між усталеною системою традиційної підготовки педагогів з дошкільної освіти в Україні та кваліфікаційними вимогами до реалізації інклюзивного навчання дітей у країнах Європейського Союзу;
- між прагненням України до модернізації системи інклюзивно-центрованої дошкільної освіти та можливостями впровадження перспективного Європейського досвіду з підготовки педагогів до роботи з дітьми з інклюзією.

Із метою усунення зазначених суперечностей та популяризації Європейського досвіду визначено такі провідні напрями роботи:

- запровадження в систему дошкільної освіти досвіду країн Європи з реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти;
- упровадження досвіду європейської вищої освіти щодо підготовки майбутніх педагогів до реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти;
- популяризація європейського досвіду реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти серед працівників дошкільної освіти (під час організації підвищення кваліфікації вихователів та керівників дошкільних закладів на 2025 р.);



- залучення цільових груп, створення освітнього осередку для їх продуктивної взаємодії та розповсюдження європейського освітнього досвіду;

- налагодження співпраці між ЄС та Україною у сфері інклюзивно-центрованої дошкільної освіти: угоди, методологічні семінари, обмін досвідом між студентами і викладачами.

Реалізація окреслених завдань буде здійснюватись шляхом розробки та запровадження факультативної дисципліни «Інклюзивно-центрована дошкільна освіта: європейський підхід та українські практики», що складатиметься з окремих модулів: «Теоретичні засади організації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти у країнах Європи», «Інклюзивно-центрована дошкільна освіта у країнах Євросоюзу: універсальний дизайн освітнього середовища для дітей раннього та дошкільного віку», «Європейський досвід організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу в контексті інклюзивно-центрованої дошкільної освіти», «Досвід країн Євросоюзу щодо організації мистецької діяльності в умовах інклюзивно-центрованої дошкільної освіти», «Упровадження європейських практик використання партисипативних методів у роботі з дітьми в умовах інклюзивно-центрованої дошкільної освіти».

Провідна мета: формування готовності педагогів до практичного впровадження європейського досвіду реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти та масштабування на рівні українських ЗВО.

Під час викладання факультативної дисципліни у педагогів будуть формуватись такі компетентності:

- володіння різноманітними європейськими методиками та стратегіями реалізації інклюзивно-центрованої дошкільної освіти;

- вміння розробляти, моделювати та впроваджувати стратегії супроводу дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами на засадах практик країн ЄС;

- готовність упроваджувати європейський досвід щодо організації ефективної співпраці з колегами, батьками, іншими соціальними інституціями в контексті інклюзивно-центрованої дошкільної освіти;

- вміння використовувати європейські практики моніторингу (спостерігати, тестувати, оцінювати) та аналізувати ефективність інклюзивно-центрованої дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III (зі змінами станом на 2022 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 31.03.2025).

2. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV (зі змінами станом на 2022 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15> (дата звернення: 31.03.2025).

3. Про організацію інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти: Постанова КМ України від 14.02.2018 р. № 88. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2018-п> (дата звернення: 31.03.2025).



4. Концепція розвитку інклюзивного навчання в Україні (2020–2030): Міністерство освіти і науки України на 2020–2030 роки. Київ, 2020. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 31.03.2025).

Чепелева С.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник Пучина О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський державний університет

ПСИХОСОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНКЛЮЗІЇ

Військові конфлікти, зокрема полон, створюють екстремальні умови для дітей, чиї батьки потрапили в полон. Вони переживають стрес, втрату близьких, страх за майбутнє та зміни в соціальних ролях. У таких ситуаціях особливо важливо забезпечити дітям психосоціальну підтримку, спрямовану на зменшення травматичних наслідків і надання можливостей для нормальної соціалізації. Однією з основних задач є забезпечення інклюзії цих дітей у суспільство, що потребує спеціалізованих підходів на всіх рівнях: від школи до державної підтримки.

Психосоціальна підтримка дітей військовополонених є важливою складовою відновлення їхнього психічного здоров'я та соціальної адаптації після травматичних подій, пов'язаних із війною. Діти, які пережили втрату батьків або їхній полон, часто мають серйозні психічні наслідки, такі як депресія, тривожність та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Важливим є не лише надання психологічної допомоги, а й створення інклюзивного соціального середовища, яке дозволяє таким дітям ефективно інтегруватися в суспільство.

Військовий конфлікт ставить перед дітьми військовополонених цілу низку психосоціальних викликів. Відсутність одного або обох батьків через полон створює у дітей почуття покинутості, страху та тривоги. Крім того, діти часто переживають глибокі травми, що можуть мати довготривалі наслідки для їхнього психічного здоров'я. Психічні розлади, такі як депресія, ПТСР, соціальна ізоляція – це лише кілька прикладів проблем, з якими стикаються ці діти [1]. Відсутність доступу до психологічної допомоги та соціальної підтримки посилює ці проблеми.

Соціальна інтеграція дітей, батьки яких перебувають у полоні, є одним з найбільших викликів. На них часто накладається стигма, зазначає Ю. Бриндіков [2], пов'язана з їхнім походженням або статусом сім'ї, що ускладнює їхнє спілкування з однолітками та інтеграцію у соціальні колективи. Батьки, які пережили полон, також можуть не мати ресурсів і підтримки для надання своїм дітям необхідної допомоги. Інклюзія дітей у освітні та соціальні установи є надзвичайно важливою, адже вона дає змогу дітям відчувати себе частиною



суспільства, зменшити відчуття соціальної ізоляції і покращити їхнє психічне благополуччя.

Існує кілька підходів до психосоціальної підтримки дітей, що можуть забезпечити їм підтримку на шляху до відновлення і соціалізації. Серед них, як зазначає Н. Дідик [3], важливою є роль спеціалізованих психологів, які займаються роботою з дітьми, які пережили травми війни. Індивідуальна та групова терапія, арттерапія, ігрова терапія є ефективними методами, що дозволяють дітям вивільняти емоції та працювати через творчі вирази.

Школи повинні відігравати важливу роль у соціальній інтеграції дітей військовополонених. Створення інклюзивного освітнього середовища, де дитина зможе отримати не лише знання, але й підтримку з боку педагогів і психологів, є ключовим фактором у їхньому розвитку. Співпраця з батьками та надання спеціальних навчальних матеріалів дозволяє дітям адаптуватися до нових умов і розвивати емоційну стійкість.

Університети можуть відігравати важливу роль у підтримці дітей військовополонених через низку ініціатив.

По-перше, вищі навчальні заклади можуть забезпечити освіту для дітей з таких сімей, створюючи сприятливе навчальне середовище, яке враховує особливості їхніх психоемоційних потреб. Вони можуть організовувати програми підтримки для студентів, які пережили травми війни, включаючи психологічну допомогу, соціальні служби та факультативи, які сприяють розвитку емоційної стійкості.

По-друге, університети можуть стати осередками для підготовки майбутніх психологів, педагогів та соціальних працівників, які спеціалізуються на роботі з дітьми, що пережили війни. Відповідні курси та практичні тренінги можуть бути інтегровані у навчальні програми, що дозволяє готувати фахівців до роботи в умовах військових конфліктів та їхніх наслідків для дітей.

По-третє, університети можуть сприяти розвитку наукових досліджень у галузі психосоціальної підтримки дітей військовополонених, фінансуючи проекти, які стосуються цієї теми, а також організовувати конференції та форуми для обміну досвідом між фахівцями з різних країн.

Державна підтримка є важливим елементом у процесі інтеграції та реабілітації дітей військовополонених. Розробка спеціалізованих програм для таких дітей на рівні національних та місцевих органів влади дозволяє зменшити психосоціальні наслідки війни. Важливою складовою є також надання психологічної допомоги не лише дітям, а й їхнім родинам, адже лише комплексний підхід може забезпечити стійкий ефект [4].

Громадські організації також відіграють важливу роль у підтримці таких дітей, надаючи волонтерську допомогу, організовуючи підтримувальні групи та культурні заходи, що сприяють реабілітації та соціалізації.

Для поліпшення ситуації необхідно продовжити розвиток досліджень у галузі психосоціальної підтримки дітей, що пережили війну. Розробка нових підходів до інтеграції та соціалізації цих дітей має бути пріоритетним напрямом. Особливу



увагу слід приділяти освіті педагогів, які працюють з дітьми військовополонених, а також вдосконаленню державних програм реабілітації.

Таким чином, психосоціальна підтримка дітей військовополонених є необхідною умовою для їхнього відновлення та адаптації до нормального життя. Врахування психічних потреб цих дітей, створення інклюзивного середовища та розвиток державних і громадських ініціатив дозволить забезпечити ефективну підтримку та інтеграцію цих дітей у суспільство. Підвищення обізнаності, а також подальша наукова та практична робота з цією групою дітей є необхідними для досягнення успіху в процесі їхнього відновлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чижевський С., Колесніченко О., Бондаренко О. Актуальні проблеми розвитку системи психологічної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. *Честь і закон*. Т. 81, № 2. 2022 р. С. 139-149. URL:<http://chiz.nangu.edu.ua/article/view/>
2. Бриндіков Ю.Л. Теорія і практика реабілітації військово-службовців учасників бойових дій в системі соціальних служб: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.05. Тернопіль. 2019. 39 с.
3. Дідик Н.Ф. Соціально-психологічна підтримка членів родин військовослужбовців як чинник впливу на морально-психологічний стан бійця під час виконання завдань у зоні АТО. *Український психологічний журнал*. Вип 1(7). 2018. С. 41–56.
4. Устінова Т., Глазкова А., Донець Ю. Батьки повертаються з війни: Розповідь про сімейне відновлення. Київ. 2020. 64 с.

Чуйко Г.П.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Поповська О.А., кандидат пед. наук, доцент,

доцент кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Загальне недорозвинення мовлення (далі – ЗНМ) – це «різні складні мовленнєві розлади у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом» [5, с. 56]; складне і багатогранне порушення мовленнєвого розвитку, яке характеризується системною недостатністю всіх складових мовної системи, включаючи фонетичний, лексичний, граматичний та семантичний рівні. Цей стан впливає на всі аспекти мовленнєвої діяльності дитини, значно ускладнюючи процеси комунікації, пізнання навколишнього світу та соціалізації. Загальне недорозвинення мовлення є наслідком складної взаємодії різноманітних біологічних, психологічних та соціальних факторів, що обумовлюють специфічні труднощі у мовленнєвій діяльності дитини, незважаючи на збережений слух і достатній рівень інтелектуального розвитку.

Сучасні наукові підходи до вивчення загального недорозвинення мовлення



наголошують на його системному характері, що означає одночасну недостатність усіх рівнів мовленнєвої діяльності. Це проявляється у значних труднощах у формуванні комунікативної функції мовлення, що, у свою чергу, призводить до проблем у соціальній взаємодії, навчальній діяльності та загальному психоемоційному розвитку дитини [1].

Теоретичні дослідження науковців (Н. Горбань, Л. Конончук, О. Кулинич, І. Оніщук, О. Таранченко та ін.) розкривають особливості дітей із ЗНМ, а саме несформованість мовленнєвих механізмів, що ускладнює процес оволодіння не лише звуковою структурою мовлення, а й його лексико-граматичною організацією. Дослідники підкреслюють, що діти із ЗНМ мають обмежений словниковий запас, труднощі у розумінні та використанні граматичних конструкцій, а також нестабільну мовленнєву пам'ять, що безпосередньо впливає на їхню здатність до побудови зв'язних висловлювань.

Однією з ключових характеристик ЗНМ є повільний темп мовленнєвого розвитку. Це явище спостерігається у дітей, які мають значні труднощі з формуванням як експресивного, так і імпресивного мовлення. Вони набагато пізніше починають вимовляти перші слова, їхній словниковий запас збагачується повільніше, а процес засвоєння граматичних категорій відбувається із суттєвими затримками. Це призводить до труднощів у побудові фраз і речень, а також до помилок у вживанні мовних конструкцій [4].

Мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ є складним і багатограним процесом, що потребує індивідуального підходу та ретельного педагогічного супроводу, особливо в умовах інклюзивного навчання.

В умовах *інклюзивного навчання* створюються спеціальні умови, які допомагають дитині подолати труднощі у мовленнєвому розвитку. Інклюзивне середовище сприяє не лише покращенню мовленнєвих навичок дітей із ЗНМ, а й їхній повноцінній інтеграції у суспільство, формуванню впевненості у власних можливостях та здатності до продуктивної комунікації з навколишнім світом.

Ефективність мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ в інклюзивному освітньому середовищі великою мірою залежить від рівня *співпраці* між педагогами, логопедами, психологами та батьками, які мають працювати комплексно, створюючи умови для максимального розкриття мовленнєвого потенціалу дитини.

Особливу роль у цьому процесі відіграє *середовище*, в якому перебуває дитина. Сприятливий емоційний фон, дружня атмосфера, позитивне підкріплення успіхів і заохочення до мовленнєвої активності сприяють тому, що дитина з більшою зацікавленістю включається в мовленнєву взаємодію. Якщо оточення постійно демонструє правильні мовленнєві конструкції, використовує чітку, структуровану мову з достатньою кількістю повторень, це сприяє засвоєнню мовних зразків на підсвідомому рівні.

Крім того, важливим є *ігровий компонент*, оскільки гра є природним способом пізнання світу в дошкільному віці і може бути ефективним інструментом для розвитку мовлення. У мовленнєвому розвитку дітей із ЗНМ



надзвичайно важливим є принцип інтерактивності, тобто створення ситуацій, які змушують дитину активно взаємодіяти, висловлювати свої думки, відповідати на запитання, спілкуватися з однолітками та дорослими [3].

У цьому контексті важливе місце займає метод *моделювання комунікативних ситуацій*. Такі ситуації допомагають дітям практикувати навички формулювання прохань, відповідей на запитання, підтримки діалогу. Спеціально організовані мовленнєві ігри з використанням іграшок, карток, предметів навколишнього середовища дозволяють дітям легше опановувати нові слова та фрази, закріплювати правильну вимову звуків і структуру речень.

Для цього необхідно активно залучати дітей до спільних видів діяльності, таких як групові ігри, театралізовані вистави, інсценування казок, співи, ритмічні вправи, які розвивають не лише мовлення, але й загальну координацію, почуття ритму, вміння реагувати на звукові стимули.

Важливо враховувати, що дітям із ЗНМ зазвичай складно сприймати усне мовлення на слух, особливо якщо воно швидке, багатокомпонентне або містить незнайомі слова. Тому доцільно використовувати *візуальні підказки*, такі як «ілюстрації, графічні схеми, жести та міміку, які допомагають дітям краще розуміти зміст сказаного. Використання спеціальних програм та інтерактивних технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, робить його більш наочним і доступним. Аудіовізуальні засоби дозволяють не лише урізноманітнити заняття, але й формувати стійкі мовленнєві навички через багаторазове повторення матеріалу в різних формах» [4, с. 145].

Ефективність корекційної роботи з дітьми із ЗНМ багато в чому залежить від активної *участі батьків*, які мають продовжувати мовленнєву стимуляцію в домашніх умовах. Для цього важливо пояснювати батькам необхідність регулярного читання книжок, обговорення подій дня, використання розширених відповідей замість коротких фраз. Важливо підтримувати дитину, хвалити її за будь-які мовленнєві досягнення, створювати для неї ситуації успіху, щоб вона відчувала впевненість у своїх силах і не боялася висловлювати свої думки.

Розвиток мовлення в дітей із загальним недорозвиненням мовлення є довготривалим процесом, який потребує комплексного підходу та взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Тільки за умови створення мовленнєво стимулюючого середовища, використання різноманітних методів корекції, врахування індивідуальних особливостей кожної дитини можна досягти позитивних результатів у подоланні мовленнєвих порушень і забезпечити успішну соціальну адаптацію дітей у майбутньому [2].

Отже, особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ в умовах інклюзивного навчання визначаються їхніми індивідуальними можливостями, віковими особливостями та рівнем сформованості мовленнєвих навичок. Врахування цих особливостей дозволяє педагогам та спеціалістам ефективно адаптувати навчальний процес, використовувати відповідні методики корекції та створювати оптимальні умови для розвитку мовлення.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В., Саприкіна О.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. 408 с.
2. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія. М.: «Іліон» 2016. 218 с.
3. Крутій К.Л., Деснова І. С., Поповська О. А. Організація ігрової діяльності для формування навичок безпеки в дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 97. С. 28-35.
4. Мартиненко І.В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. К.: ДІА, 2016. 308 с.
5. Яремчук О. Я., Кравченко К. Л. Загальне недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку: особливості та корекція. *Актуальні проблеми розвитку педагогічної освіти: інновації та традиції*. Вінниця. 2023. С. 56–60.

Шевченко А.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ІНКЛЮЗІЯ ЯК ОДНА З ГОЛОВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Сучасне суспільство дедалі більше прагне до рівності, толерантності та справедливості. У цьому контексті інклюзія стає важливим принципом, що стосується не лише людей з інвалідністю, а всіх, хто з тих чи інших причин може відчувати себе «іншим». Проте виникає питання: чи інклюзія справді для всіх?

Інтеграція України в європейський освітній простір, визнання прав і свобод всіх громадян незалежно від особливостей їхнього психофізичного розвитку, національної, релігійної чи етнічної приналежності, соціальних проблем зумовили необхідність перегляду основних напрямів розвитку суспільства на основі демократії і гуманізму. Модернізація освіти в Україні спрямована на розвиток освіти для всіх, потребує впровадження інноваційних технологій інклюзивного навчання, створення доступного середовища. Інклюзія виступає як одна з головних тенденцій розвитку сучасної національної освітньої системи, що передбачає створення відповідного середовища, формування інклюзивної культури в учасників освітнього середовища та соціальну особистісно-зорієнтовану підтримку і супровід осіб з особливими освітніми потребами. Це передбачає значні зміни в культурі, політиці та практичності діяльності закладів вищої освіти. Одним із аспектів інклюзивного навчання є забезпечення ефективності навчання осіб з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта як нагальна потреба часу охопила сьогодні всі сфери нашого життя.



Інклюзія – це підхід, за якого кожна людина має право на повноцінну участь у суспільному житті. Йдеться не тільки про доступність фізичного простору (рампи, ліфти, тактильні доріжки), а й про емоційну, освітню, культурну та соціальну включеність.

Інклюзивна освіта розвиває важливі навички та якості в усіх дітей:

- емпатія та емоційний інтелект: коли діти вчаться разом з учнями, які мають ООП, вони краще розуміють емоції інших, навчаються співчуття та підтримки;

- толерантність і гнучкість мислення: інклюзія показує, що різноманітність – це норма. Діти вчаться поважати інакшість, адаптуватися до нових ситуацій та ефективно взаємодіяти у різних умовах;

- командна робота: в інклюзивному класі учні частіше працюють у командах, навчаються домовлятися, допомагати один одному та разом долати труднощі;

- підготовка до реального життя: світ є різноманітним, тож майбутнім дорослим важливо вміти взаємодіяти з людьми, які мають різні погляди, здібності та потреби. Інклюзивне навчання готує дітей саме до такого світу.

Звичайно, впровадження інклюзії стикається з певними труднощами: брак кваліфікованих спеціалістів і спеціальних матеріалів, а школи часто потребують адаптації своєї інфраструктури. Однак саме усвідомлення користі інклюзії для всіх сприяє активним змінам у суспільстві та освіті.

На жаль, інклюзія зустрічає спротив. Часто це пов'язано зі стереотипами, браком ресурсів або відсутністю бажання зрозуміти «іншого». Наприклад, батьки дітей без особливих потреб можуть протестувати проти інклюзивного навчання через страх, що це «знижить рівень освіти».

Інклюзія – це не просто «модне слово». Це необхідний крок до справедливого суспільства, в якому кожен має рівні можливості. Вона формує покоління, готове будувати відкритий, емпатичний та успішний світ для всіх.

Інклюзія – це не «жертва заради інших», а виграв для всього суспільства. Діти, які зростають у різноманітному середовищі, стають більш емпатичними, толерантними, відкритими. Робочі місця, які пристосовані для всіх, стають зручнішими для кожного.

Отже, інклюзія – це не вузьке поняття, яке стосується лише до окремих людей. Це універсальна цінність, яка має стати основою для побудови справедливого суспільства. Лише визнавши, що кожна людина заслуговує на повагу, підтримку та можливості, ми зможемо відповісти: так, інклюзія – це справді для всіх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голюк О. А. Становлення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ та вчителів початкової школи в процесі фахової підготовки. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій* : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів / ред. кол.: Г. С. Тарасенко, М. Яворська-Вікторовська, В. І. Шахов. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2016. Випуск 5. С. 275–279.



2. Голюк О. А., Пахальчук Н. О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. *Нова українська школа в умовах викликів сучасності*: зб. тез доповідей. – 2019. – С. 14.
3. Демченко О., Голюк О. Педагоги й батьки як партнери створення культурноосвітнього простору для розвитку обдарованості дітей. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2020. С. 22-29.
4. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
5. Крутій, К. Л., Кіт, Г. Г., Голюк, О. А., Стахова, І. А.. Особливості пріоритетів професійного становлення сучасного студента педагогічного закладу вищої освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія, 2(61), 2020. С. 131-140.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
7. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчальнометодичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.
8. Holiuk, O., Pakhalchuk, N., Rodiuk, N., Demchenko, O., & Kit, G. (2020, May). Criteria and indicators of formation of humanistic and value attitude of primary schoolchildren towards themselves. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. 3, pp. 198-211.



РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА РІЗНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ Й ГРОМАДИ

Блашкова О.М.,
к.пед.наук, доцент
в.о. завідувача кафедри практичної психології
Маріупольського державного університету

МЕХАНІЗМИ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У СФЕРІ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ НАСЕЛЕННЮ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В умовах воєнного стану та постійної соціально-економічної напруги в Україні зростає потреба у системній, доступній та якісній психологічній допомозі населенню. Даний запит особливо актуальний для таких уразливих груп громадян, як внутрішньо переміщені особи, ветерани війни, діти, підлітки, люди, які пережили втрату, травму чи насильство. У зв'язку із цим виникає потреба в ефективній взаємодії між закладами вищої освіти, зокрема університетами, та громадськими організаціями, що вже функціонують у сфері надання психосоціальної допомоги.

Модель «університету третьої місії» передбачає, що ЗВО не лише виконує освітню й наукову функції, а й активно взаємодіє із суспільством, сприяючи соціальному розвитку [1]. Що, в свою чергу включає участь у соціальних проєктах, просвітницьких кампаніях, консультуванні та залученні студентства до волонтерської діяльності.

Університетська спільнота, маючи потужний людський і науково-методичний ресурс, здатна виступати ключовим партнером у розробці й реалізації програм психологічної допомоги в кооперації з громадськими ініціативами

Найпоширенішими механізмами взаємодії є:

1. створення спільних центрів психологічної підтримки (на базі ЗВО або ГО),
2. реалізація спільних проєктів у межах грантових програм (зокрема за підтримки міжнародних донорів),
3. організація волонтерських практик для студентів психологічних спеціальностей,
4. проведення тренінгів, семінарів, шкіл психосоціальної підтримки,
5. інтеграція соціальних кейсів у навчальні програми.

Реалізація такої взаємодії між університетами, як центрами наукової думки, освіти й інновацій та громадськими організаціями, які здійснюють безпосередню



роботу в громадах може бути досить ефективною. Саме таке партнерство дозволяє не лише оперативно реагувати на потреби населення, а й створює сталу інфраструктуру психологічної допомоги.

У XXI столітті університет дедалі більше розглядається не лише як освітній та науковий заклад, а й як активний учасник соціального розвитку. Це відображено в концепції «університету третьої місії», яка включає співпрацю з громадою, просвітництво, волонтерство, трансфер знань і практик за межі академічного середовища [2].

Створені при університетах центри психології, кафедри психології, практичні школи володіють високим науково-методичним потенціалом і кваліфікованими кадрами, здатними забезпечувати як первинну психологічну підтримку, так і тривале консультування, супровід, реалізацію освітніх ініціатив у громадах. Така взаємодія з громадськими організаціями дозволяє поєднати академічну компетентність із гнучкістю та мобільністю громадських ініціатив.

Співпраця між університетами й громадськими організаціями може бути реалізована в різноманітних формах, а саме:

- Створення центрів психологічної допомоги на базі ЗВО або партнерських організацій;
- Організація студентських практик у кризових центрах, шелтерах, мобільних групах, що сприяє розвитку практичних навичок майбутніх психологів та допомагає покривати реальні запити населення;
- Спільні тренінги, майстер-класи, супервізії для волонтерів, освітян, медиків, соціальних працівників;
- Грантові проекти: приклади співпраці з міжнародними донорами - Міжнародним Червоним Хрестом, USAID, UNFPA, які активно залучають українські університети до розробки програм психосоціального супроводу.
- Цифрові платформи психоедукації - створення просвітницьких ресурсів (наприклад, онлайн-курси, відеолекції, психологічні поради для батьків, вчителів, підлітків, тощо).

Такі ініціативи не лише розширюють доступ до допомоги, а й формують нову культуру психологічної обізнаності в громадах.

Незважаючи на численні позитивні приклади, взаємодія університетів та громадських організацій стикається з низкою викликів, таких як:

- Формальна ізоляваність структур, тобто відсутність механізмів інституційного оформлення партнерств у нормативно-правовому полі.
- Нестача фахівців, готових працювати в умовах гострої травматизації населення, а саме кризова психологія, психотравматологія досі слабо інтегровані в базову підготовку майбутніх психологів.
- Перевантаження громадських організацій і відсутність стабільного фінансування, коли багато ініціатив працюють на волонтерських засадах або залежні від короткострокових грантів.



– Низький рівень координації між структурами, тобто дублювання зусиль, фрагментованість дій, відсутність єдиної бази потреб населення та даних про надану допомогу [2].

Доречно зазначити, що саме для ефективнішого розвитку партнерства та впровадження широкої програми співпраці між університетом та громадою, важливим є дотримання наступних напрямків роботи:

1. Створення плану взаємодії на національному рівні - включення спільної роботи між ЗВО та ГО в державні програми психосоціальної підтримки населення.
2. Інтеграція практики у навчальні програми - збільшення кількості годин на практику, впровадження симуляцій кризових кейсів.
3. Інституційне закріплення партнерств - підписання меморандумів про співпрацю, створення спільних центрів.
4. Професійна підтримка і супервізія фахівців - щоб уникнути емоційного вигорання.
5. Академічне дослідження ефективності ініціатив - збирання емпіричних даних, оцінка результатів допомоги.

Механізми взаємодії університету та громадських організацій, це потужний ресурс для соціальної згуртованості й психічного відновлення населення. Це не лише відповідь на поточні виклики, а й інвестиція у майбутнє психологічне здоров'я нації. Роль університету в цьому процесі є не лише підтримуючою, а стратегічною: через освіту, інновації та формування покоління нових психологів - емпатійних, мобільних, здатних діяти в кризі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грінцова О. М. Психологія проектування особистістю життєвого шляху : юнацький вік : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. 464 с.
2. Сокур Н. В. Формування соціального партнерства в Україні. *Актуальні проблеми державного управління: збірник наукових праць ОРІДУ*. Одеса, 2006. Вип. 3 (27). С. 254-258.

Брюховецький А.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Іванець Т.М., к. пол. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ Й ГРОМАДИ

Повномасштабна війна в Україні спричинила значне зростання кількості внутрішньо переміщених осіб (далі – «ВПО»), що, у свою чергу, актуалізувало потребу в комплексній психологічній підтримці цієї категорії населення. Будучи центрами знань, розвитку та соціальних послуг, університети все активніше



співпрацюють із громадами для надання допомоги внутрішньо переміщеним особам, зокрема шляхом залучення до практичної роботи студентів і викладачів психології. Така взаємодія потребує чіткого розуміння категорії самих внутрішньо переміщених осіб, їх правового статусу та соціальних характеристик.

Для точного окреслення категорії «внутрішньо переміщена особа» доцільно у визначенні вказати на законність підстав перебування особи на території України та наявність місця постійного проживання, яке вона змушена була залишити. Це відображено в ст. 1 Закону України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», де чітко вказується, що внутрішньо переміщеними особами можуть бути як громадяни України, так і іноземці чи особи без громадянства [1]. Теоретико-соціологічний аспект визначення категорії «внутрішньо переміщені особи» досліджений рядом науковців. Зокрема, М. Ніколайчук зауважує, що «внутрішньо переміщені особи – це специфічна цільова група реалізації міграційної політики, якій притаманні різномірні ознаки, детерміновані особливими потребами, особистісними характеристиками та впливами зовнішнього середовища» [2, с. 109].

Правовий статус внутрішньо переміщених осіб виступає основою, закладеною в чинному законодавстві, стосовно принципів взаємодії цих осіб із державними та місцевими органами влади, а також інститутами громадянського суспільства [3, с. 113].

В умовах воєнного стану, українські університети перетворюються на багатофункціональні центри допомоги, де навчальний процес нерозривно пов'язаний із соціальними послугами. Психологічна підтримка внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) є особливо важливою та реалізується через різні механізми, які реалізуються через різноманітні механізми, розглянемо їх детальніше:

1. По-перше, на базі багатьох закладів вищої освіти створено психологічні служби, які забезпечують безкоштовне консультування для студентів, викладачів та інших членів університетської спільноти, які постраждали внаслідок воєнних дій. Наприклад, у Київському національному економічному університеті імені Вадима Гетьмана функціонує Служба соціальної адаптації та психологічної допомоги, що надає комплексні послуги, серед яких можемо виділити: підтримку в подоланні наслідків травматичних подій, розвиток ресурсних станів та профілактику емоційного вигорання серед переміщених студентів і працівників [4]. Громада, у свою чергу, бере активну участь у підтримці університетських ініціатив, наданні необхідних ресурсів та допомоги, створенні умов для соціальної інтеграції внутрішньо переміщених осіб. Ця взаємодія допомагає розбудувати стійкість і солідарність на місцевому рівні та сприяє не лише психологічному, але й соціальному відновленню переміщених осіб.

2. По-друге, окрім психологічної допомоги, університети надають і комплексну правову підтримку. Так, на базі Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара активно функціонує юридична клініка, де внутрішньо переміщені особи можуть отримати безоплатну консультацію з



питань відновлення втрачених документів, оформлення довідки ВПО, доступу до соціальних виплат і правових аспектів працевлаштування [5]. У цьому процесі беруть участь як викладачі юристи, так і студенти-професіонали, які поєднують теоретичні знання з реальними кейсами і таким чином підвищують свою професійну компетентність. У цьому випадку університет виступає не лише як навчальний заклад, а й як активний учасник спільноти – як ініціатор міжгалузевої взаємодії. Крім того, університети налагоджують партнерські стосунки з місцевою владою, компаніями з працевлаштування, благодійними фондами та волонтерськими організаціями, налагоджуючи постійну співпрацю для підтримки внутрішньо переміщених осіб через юридичні консультації, освітні ініціативи та соціальну допомогу.

3. Ще одним важливим напрямом підтримки стали гуманітарні штаби, які діють при університетах. Одним з таких прикладів є гуманітарний штаб, організований на базі Маріупольського державного університету [6]. Спочатку штаб зосереджувався на задоволенні основних гуманітарних потреб маріупольців, таких як забезпечення продуктами харчування, водою та товарами першої необхідності. Проте з часом він був адаптований і трансформований у комплексний центр підтримки з акцентом на адресну допомогу. Усім зверненням маріупольців приділяється особлива увага, адже кожна історія має велике значення для організаторів допомоги. Центр активно співпрацює з іншими соціально-освітніми інституціями, створюючи потужну мережу підтримки внутрішньо переміщених осіб, яка не обмежується матеріальною допомогою, а й включає розвиток особистих та професійних навичок.

Отже, можемо зробити висновок, що в умовах війни українські університети стають важливими центрами допомоги внутрішньо переміщеним особам, надаючи їм не лише психологічну та юридичну допомогу, а й комплексний підхід до їх соціальної інтеграції та розвитку. Створюючи психологічні служби, юридичні консультації та центри гуманітарної допомоги, університети пропонують переміщеним особам не лише необхідну підтримку, але й можливості для особистого та професійного розвитку. Водночас, важливим аспектом є покращення якості взаємодії між університетами та громадами, що допоможе побудувати стійку мережу підтримки та зміцнити довіру та солідарність на місцевому рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 20.10.2014 р. № 1706-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (дата звернення: 19.04.2025)
2. Кульчицький Т. Р. Поняття та ознаки внутрішньо переміщених осіб в Україні. *Адміністративне право і процес*. №1 (19). 2017. С. 51-57
3. Долуда А. Ю. Правовий статус внутрішньо переміщених осіб. *Аналітично-порівняльне правознавство*. № 6 (2023). С. 111-115.



4. Психологічна допомога в КНЕУ. Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана. URL: https://kneu.edu.ua/ua/student_life/psychologichna_sluzhba/ (дата звернення: 19.04.2025)

5. Юридична клініка ДНУ. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара. URL: https://www.dnu.dp.ua/view/yuridichna_klinika (дата звернення: 19.04.2025)

6. Гуманітарний штаб Маріупольського державного університету. Маріупольський державний університет. URL: <https://mu.edu.ua/gumanitarniy-shtab> (дата звернення: 18.04.2025)

Василенко В.М.,

к. психол. наук, доцент,

доцент кафедри психології освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

МЕТОДОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ВИХОВАНЦІВ ЛІЦЕЮ З ПОСИЛЕНОЮ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНОЮ ПІДГОТОВКОЮ

У наш час актуальним є розвиток особистісної зрілості майбутніх військовослужбовців. На нашу думку, професійно важливі характеристики особистісної зрілості військовослужбовця – це характеристики особистісної зрілості, які дозволяють військовослужбовцю виконувати професійну діяльність на якісно високому рівні і стимулюють до професійного зростання. Професійно важливими характеристиками особистісної зрілості військовослужбовців є: саморегуляція, самостійність, інтелектуальність, відповідальність, самоприйняття, комунікабельність, почуття громадянського обов'язку.

За результатами нашого експериментального дослідження, 75,0% майбутніх військовослужбовців мають низький рівень особистісної зрілості, 20,8% – середній, а 4,2% – високий рівень. Вважають себе особистісно зрілими більше половини респондентів. Найчастіше свою особистісну зрілість досліджувані пояснювали відповідальністю, самостійністю, інтелектуальністю, саморегуляцією, почуттям обов'язку, цілеспрямованістю, саморозвитком та самоприйняттям. Найвищий рівень розвитку мають самостійність та саморегуляція. Найнижчий рівень розвитку притаманний самоприйняттю та здатності до психологічної близькості з іншими людьми і комунікабельності. Половина майбутніх військовослужбовців мають низький рівень розвитку мотивації досягнення, відповідальності, життєвої установки та інтелектуальності.

На основі результатів експериментального дослідження нами складена програма розвитку особистісної зрілості вихованців ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою. Мета програми – розвивати професійно важливі характеристики особистісної зрілості вихованців ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою. Оскільки за результатами експерименту виявлено, що найменш розвиненими характеристиками особистісної зрілості вихованців ліцею є самоприйняття, комунікабельність, відповідальність, інтелектуальність, то завданнями програми є розвиток цих характеристик у вихованців ліцею. У таблиці 1 описано програму розвитку особистісної зрілості та подано вправи до



тренінгу розвитку професійно значимих характеристик особистісної зрілості вихованців ліцею.

Таблиця 1

Програма розвитку професійно важливих характеристик
особистісної зрілості вихованців ліцею

Завдання програми	Методи	Форми	Вправи
1. Розвиток самоприйняття у вихованців ліцею	тренінг особистісного зростання, бесіда, диспут	індивідуальна (консультування); групова (тренінг)	«Аплодисменти», «Мій портрет у променях сонця», «П'ять добрих слів», «Парадокси», «Чарівний стілець»
2. Удосконалення комунікативних навичок	тренінг комунікативних навичок, бесіда, диспут, ділова гра	індивідуальна (консультування); групова (тренінг, бесіда)	«Стіна нерозуміння», «Сімейна фотографія», «Незвична ситуація», «Зіпсований телевізор», «Малювання за інструкцією», «Покажи ситуацію», «Безлюдний острів»
3. Розвиток почуття громадянського обов'язку	виховна бесіда, диспут, тренінг розвитку відповідальної поведінки, аналіз відеоматеріалів на патріотичну тематику, зустрічі з учасниками бойових дій	індивідуальна (бесіда); групова (виховна бесіда, диспут, тренінг)	«Продовж речення про відповідальність», «Маятник», «Відповідальна ситуація», «Чарівний магазин», «Моя відповідальність», «Формула відповідальності»
4. Підвищення рівня розвитку інтелектуальності	інтелектуальний тренінг, інтелектуальна гра	індивідуальна (індивідуальні інтелектуальні завдання); групова (інтелектуальний конкурс, брейн-ринг, дослідницький клуб, інтелектуальні змагання, квест)	«Відгадай слово», «Прочитай прислів'я», «Матриці», «Друкарська машинка», «Ти знаєш про це чи ні?», «Помилки», «Ілюзії сприймання»

Оскільки для кожного українця і, особливо, для військовослужбовців та майбутніх військових, сьогодні актуальним є розвиток патріотизму і почуття громадянського обов'язку; а за результатами нашого експерименту ці характеристики перебувають у досліджуваних на невисокому рівні розвитку, то метою нашого формувального експерименту було – підвищити рівень розвитку почуття громадянського обов'язку як професійно значимої характеристики



особистісної зрілості вихованців ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою. У формувальному експерименті взяли участь вихованці ліцею 11 класу у кількості 26 осіб.

Таким чином, нами проведені тренінгові заняття, відповідно складеної нами програми застосовувалася кінотерапія – демонстрації відео на патріотичну тематику («Крути», «Добровольці Божої Чоти», «Кіборги», «Залізна сотня», «Донбас», «Черкаси») та їх обговоренням з метою розвитку патріотизму та формування у вихованців ліцею відповідної моделі поведінки; бесіди з учасниками бойових дій, диспути з однокласниками (наприклад, «Сучасний патріот: який він?»).

Після апробації програми проведено повторне дослідження рівня розвитку почуття громадянського обов'язку у вихованців ліцею з метою визначення ефективності проведеного формувального експерименту. Результати подано у таблиці 2. За результатами таблиці 2, використані нами методи і форми роботи для розвитку почуття громадянського обов'язку у вихованців ліцею були ефективними, оскільки спостерігається позитивна динаміка після формувального експерименту.

Таблиця 2

Результати повторної діагностики почуття громадянського обов'язку
у вихованців ліцею

Рівень розвитку почуття громадянського обов'язку	Кількість досліджуваних учнів 11 класу (n=26)			
	До формувального експерименту		Після формувального експерименту	
	К-сть осіб	У %	К-сть осіб	У %
Дуже високий	2	7,7%	3	11,5%
Високий	4	15,4%	7	26,9%
Задовільний	15	57,7%	14	53,9%
Незадовільний	5	19,2%	2	7,7%

Після проведення формувального експерименту у респондентів зросло відсоткове вираження дуже високого рівня почуття громадянського обов'язку (з 7,7% до 11,5%) і високого (з 15,4% до 26,9%), а знизився відсотковий показник задовільного (з 57,7% до 53,9%) та незадовільного рівня (з 19,2% до 7,7%). Ці показники підтверджують ефективність проведеного формувального експерименту. Варто зауважити, що вихованці ліцею зараз більше виявляють почуття громадянського обов'язку та беруть участь у волонтерській діяльності.

Отже, розвиток особистісної зрілості вихованців ліцею відбувається за такими напрямками: розвиток самоприйняття і комунікабельності – з допомогою тренінгових технологій; розвиток почуття громадянського обов'язку – через виховні бесіди, диспути, аналіз відеоматеріалів на патріотичну тематику, зустрічі з учасниками бойових дій; розвиток інтелектуальності – з допомогою інтелектуальних ігор, конкурсів, участі у дослідницьких клубах, квестах.



Власенко О.О.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Деснова І.С., к.пед. наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

РОЛЬ ГРОМАДИ У ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВETERANІВ ВІЙНИ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

У сучасних умовах війни в Україні проблема повернення ветеранів до мирного життя набула особливої актуальності. Соціально-психологічна адаптація військовослужбовців після демобілізації є складним і багатовимірним процесом, що охоплює психологічні, соціальні, культурні, економічні й інституційні аспекти. Одним із ключових агентів цього процесу виступає територіальна громада – соціальне середовище, у яке повертається ветеран. Саме громада, як безпосередній простір повсякденного життя, має значний потенціал для створення підтримувального оточення, яке сприяє збереженню психічного здоров'я та відновленню соціальних зв'язків.

За даними Міністерства у справах ветеранів України, кількість ветеранів війни зростає щороку, що вимагає від суспільства, зокрема на рівні місцевих громад, нових підходів до підтримки ветеранів, особливо у сфері емоційного благополуччя. Не лише інститути охорони здоров'я, а й освітні, культурні, соціальні заклади громади мають об'єднувати зусилля задля реалізації адаптаційних програм, орієнтованих на реінтеграцію ветеранів у цивільне середовище.

Соціально-психологічна адаптація ветеранів – це процес пристосування особистості до умов мирного життя після тривалого перебування в екстремальному, стресогенному військовому середовищі [6]. Процес соціально-психологічної адаптації передбачає відновлення внутрішньої цілісності особистості, стабілізацію психоемоційного стану, переосмислення життєвих цінностей і соціальних ролей.

Дослідники (В. Колеснікова [3], О. Чанцева-Коваленко [3], В. Кривошея [4], С. Кучеренко [5], О. Хоменко [5] та інші) зазначають, що ветерани часто стикаються з проблемами посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожністю, депресією, соціальною ізоляцією, зниженням рівня довіри до оточення. Крім того, труднощі виникають у сфері сімейних відносин, професійної реалізації, спілкування з мирним населенням. У цьому контексті роль громади полягає не лише у забезпеченні базових соціальних послуг, а й у створенні умов для емоційної підтримки, зниження стигматизації та формування інклюзивного середовища.

Громада здатна виступити ресурсом психологічної стабілізації ветерана за такими напрямками діяльності:



1. *Формування підтримувального соціального середовища.* Активна взаємодія громади з ветераном у формі доброзичливого ставлення, емпатійного слухання, участі у спільних заходах допомагає знизити відчуття відчуження, формує довіру й безпечну атмосферу. Результати дослідження В. Кривошея, присвячене соціально-психологічній адаптації ветеранів доводять, що саме рівень соціальної інтеграції істотно впливає на зниження симптомів ПТСР [4].

2. *Ініціювання психологічних сервісів на рівні громади.* Ідеться про створення при територіальних громадах центрів психологічної підтримки, реабілітаційних програм, роботу мобільних бригад фахівців (психологів, психотерапевтів, соціальних працівників). Досвід програм «Ветеранський простір» у Львові чи «Пліч-о-пліч» у Києві засвідчує ефективність проведених заходів, коли психологічна допомога надається в безпечному та доступному середовищі, де ветеран відчувається прийнятим.

3. *Підтримка ветеранських ініціатив.* Громада має сприяти створенню та функціонуванню ветеранських громадських об'єднань, клубів, творчих майстерень, волонтерських рухів. Такі ініціативи дають змогу ветеранам підтримувати один одного, обмінюватись досвідом, спільно реалізовувати соціальні та культурні проєкти.

4. *Психоедукація громади.* Однією з причин стигматизації ветеранів є низький рівень поінформованості населення про психологічні наслідки війни. Проведення інформаційних кампаній, тренінгів для освітян, медиків, лідерів думок сприяє формуванню толерантного ставлення до ветеранів і підвищенню рівня громадської емпатії.

Значного резонансу набули ініціативи, в яких громада не лише надає допомогу, а й створює простір для самореалізації ветеранів:

– *Центри ветеранів (напр. «Veteran Hub»)* – платформи, де надаються безкоштовні юридичні, психологічні, кар'єрні консультації.

– *Проєкт «Теплиці миру» (Житомирська обл.)* – соціальна адаптація через спільну працю на землі, що поєднує реабілітацію, зайнятість і спілкування.

– *Партнерства з громадськими організаціями* (наприклад, «Без броні», «Центр зайнятості вільних людей») – спрямовані на підтримку ментального здоров'я, профілактику вигорання та ресоціалізацію.

Так, однією з найефективніших форм підтримки є центри ветеранів, прикладом яких є «Veteran Hub». Ці платформи надають комплексну допомогу ветеранам, яка включає безоплатні юридичні, психологічні та кар'єрні консультації. Ветерани мають можливість отримати допомогу в питаннях адаптації, працевлаштування, а також вирішенні особистих і психологічних проблем. Центри такого формату ефективно функціонують у Києві, Львові, Дніпрі та інших містах України, забезпечуючи широкий спектр послуг та інтегруючи ветеранів у соціальний простір громад [9].

Інноваційним напрямом соціально-психологічної адаптації є реалізація проєкту «Теплиці миру» у Житомирській області. Це приклад того, як практична діяльність, зокрема спільна праця на землі, може сприяти соціалізації, зайнятості



та психологічному відновленню ветеранів. Учасники проєкту отримують можливість взаємодіяти, підтримувати один одного та відновлювати психоемоційний баланс через спільну роботу. Отже, цей формат поєднує реабілітацію, трудову терапію та неформальне спілкування, що посилює адаптивні можливості ветеранів [7].

Важливу роль відіграють партнерства з громадськими організаціями, що спеціалізуються на підтримці ветеранів, такі як «Без броні» та «Центр зайнятості вільних людей». Ці організації пропонують програми психологічної підтримки, профілактики вигорання, ресоціалізації та професійного розвитку. Платформа «Без броні» активно залучає громадськість до допомоги ветеранам, пропонуючи освітні заходи та психокорекційні програми [8]. Водночас «Центр зайнятості вільних людей» сприяє працевлаштуванню ветеранів, реалізує проєкти професійного наставництва та кар'єрного консультування, залучаючи до співпраці місцевий бізнес та громадські ініціативи.

Отже, успішна соціально-психологічна адаптація ветеранів до цивільного життя потребує не лише втручання державних інституцій, а й активної участі місцевих громад. Саме громада є першою ланкою, до якої повертається ветеран, і саме тут формується оточення, яке або сприяє, або ускладнює процес повернення до мирного життя. Ефективними є ті стратегії, що базуються на міжсекторній взаємодії, залученні самих ветеранів до ініціатив, розвитку партнерств між владою, громадськими організаціями, медіа та бізнесом. Ключовим завданням громад є не лише допомогти ветеранам подолати психологічні труднощі, а й створити інклюзивне, людяне, ресурсне середовище, де кожен захисник почуватиметься гідним, потрібним і прийнятим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алещенко В. Соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій. *Психологічний журнал*. 2022. № 8. С. 6-16. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258305>
2. Бойко-Бузиль, Ю. Правові та психологічні основи поняття «реінтеграція учасників бойових дій». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. № 9. С. 28-34.
3. Колесникова В. Ф., Чанцева-Коваленко О. М. Соціально-психологічна адаптація до працевлаштування учасників АТО. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2018. № 7. С. 197-205.
4. Кривошей В. М. Формування та реалізація державної політики у сфері соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій. дис. ... канд. наук з держ управл: 25.00.02. Київ, 2020. 272 с.
5. Кучеренко С. М., Хоменко Н. М. Організаційні особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, до умов мирного життя. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2017. Вип. 21. С. 66-74.
6. Повернення з війни: соціально-психологічні особливості реадаптації та ресоціалізації ветеранів і ветеранок до умов цивільного життя: колективна монографія / [А. Чернов, В. Заїка, В. Лебедєв та ін.]. Полтава: ПУЕТ, 2024. 249 с.
7. Теплиці миру, URL: <https://teplytsimyr.org.ua>
8. Центр зайнятості вільних людей, URL: <https://czvl.org.ua>
9. Veteran Hub, URL: <https://veteranhub.com.ua>



Гріздак О.В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Пучина О. В. к. психол. н., доцент

кафедри практичної психології

Маріупольський державний університет

КІБЕРБУЛІНГ У ШКОЛІ: АНАЛІЗ РЕАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Проблема булінгу в школі є надзвичайно складною і потребує міждисциплінарного підходу для її розв'язання. Як майбутній практичний психолог, я вважаю, що профілактика булінгу має ґрунтуватися насамперед на соціально-психологічних методах, які допомагають створити безпечну, підтримуючу атмосферу в школі та розвивати культуру здорового спілкування між усіма учасниками освітнього процесу.

У нашому уявленні школа має бути простором, де дитина не лише здобуває знання, а й почувається у безпеці, має можливість розкривати себе, де панує атмосфера поваги, довіри та взаєморозуміння. Проте сьогоднішня реальність часто виявляється іншою: ми все частіше спостерігаємо випадки зневаги, конфліктів та навіть цілеспрямованого цькування серед учнів. Особливо гостро ця проблема проявляється в умовах воєнного стану, коли поняття «безпека» у школі набуває нового значення. Тепер воно охоплює не тільки психологічний комфорт, а й фізичну безпеку у зв'язку з реальними загрозами ракетних ударів та бомбардувань, які, на жаль, стали частиною нашого повсякдення. У такій ситуації особливо важливо звертати увагу на психоемоційний стан дітей і створювати умови, в яких вони почуватимуться захищено й прийнято.

Допоки тривають опитування учасників освітнього процесу, оцінка переваг і недоліків між «офлайн» і «онлайн» – формами навчання, різнобічний зріз судової практики свідчить про те, що з війною проблема булінгу не лише не викорінилася, а онлайн-цькування в закладах освіти набуває нових форм і проявів. І, як підтверджують дані аналітичного дослідження «Попередження та протидія кібербулінгу в дитячому середовищі України», така поведінка школярів дедалі частіше розглядається в правовій площі – 18,2 % судових справ щодо булінгу стосуються саме онлайн-цькування [1].

Кібербулінг – це форма психологічного насильства, яка здійснюється через електронні засоби зв'язку: соціальні мережі, месенджери, чати. Він проявляється у вигляді образливих повідомлень, погроз, поширення принизливої інформації чи фото без згоди, створення фейкових акаунтів для приниження. Особливо небезпечним кібербулінг є через свою анонімність, цілодобовість та відсутність територіальних обмежень, що може сильно травмувати дитячу психіку.

Попри те, що цей термін широко вживається у суспільстві, його визначення українським законодавством наразі не унормовано. Ситуативне застосування в окремих нормативних актах з питань розбудови безпечного та здорового освітнього середовища у Новій українській школі таких словосполучень як «законодавство



щодо кібербезпеки», «використання кіберпростору», пов'язує їх із використанням комп'ютерних мереж та доступу до Інтернету під час навчання в закладах освіти.

У наукових працях, зокрема Лісовської О. в книзі «Психологія шкільного булінгу» [2], підкреслюється, що кібербулінг є новою формою психологічного насильства, яка вимагає особливого підходу в профілактичній та корекційній роботі. Кібербулінг має цілодобовий характер і продовжується навіть поза межами школи [3]. Його важко виявити, адже постраждалі рідко повідомляють про це, як зазначає психолог Н. Шевченко [4]. У цифрову епоху TikTok та Instagram інформація поширюється миттєво, завдаючи серйозної шкоди репутації. При цьому школи лише починають формувати політики цифрової безпеки, а нормативна база ще перебуває в процесі становлення.

У методичному посібнику ЮНІСЕФ «Булінг у школі: посібник для вчителів» [5; 6] подано практичні рекомендації щодо створення безпечного освітнього середовища через просвітницьку роботу, тренінги та розробку шкільних політик. Педагоги мають володіти навичками цифрової грамотності, вміти розпізнавати ознаки тривоги та підтримувати відкритий діалог. Кібербулінг розглядається не як індивідуальна, а як соціальна проблема, що впливає на загальну атмосферу у школах. Ефективна протидія передбачає взаємодію учнів, педагогів, батьків і фахівців з інформаційної безпеки. Ключовим завданням є формування відповідального користувача цифрового простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Попередження та протидія кібербулінгу в дитячому середовищі України. Режим доступу: <https://cyberbullyingstop.ua/news/pershe-kompleksne-doslidzhennya-pro-kiberbuling>
2. Лісовська О. Психологія шкільного булінгу. Київ : Освіта України, 2021. 176 с.
3. Міністерство освіти і науки України. Запобігання та протидія булінгу (цькуванню) в закладах освіти: Методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2020. 48 с.
4. Шевченко Н. Психологічні аспекти кібербулінгу серед підлітків. Харків : ХНПУ, 2019. 112 с.
5. UNICEF. Булінг у школі: посібник для вчителів. Київ : ЮНІСЕФ, 2019. 60 с.
6. UNICEF ; StopBullying.gov. Cyberbullying research summary [Електронний ресурс]. 2020. Режим доступу: <https://www.stopbullying.gov/cyberbullying>

Гудкова А.І.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,
в.о. завідувача кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сфері сучасної освіти висуваються високі вимоги до самостійної навчальної діяльності учнів, студентів і слухачів закладів вищої освіти. Освітній процес



стрімко змінюється під впливом технологічного прогресу, глобалізації, діджиталізації та впровадження нових форм дистанційного навчання. Усе це створює як нові можливості, так і певні виклики, зокрема пов'язані з адаптацією до високої інтенсивності навантаження під час навчання, конкуренції, нестачі часу, а також труднощами в організації власної діяльності.

У поєднанні з інформаційним перевантаженням, нестачею мотивації, внутрішньою напругою та зовнішніми перешкодами такі явища, як академічна прокрастинація, стають усе більш поширеними серед молоді. Це специфічна форма хронічного відкладання справ, яка, незважаючи на усвідомлення важливості виконання завдань, призводить до невиправданого зволікання, зниження ефективності та появи психологічного дискомфорту.

Академічна прокрастинація не тільки знижує успішність студентів у процесі навчальної діяльності, а й істотно впливає на їхній психоемоційний стан, зокрема зумовлює зростання тривожності, зниження самооцінки, втрату впевненості у власних силах і порушення саморегуляційних процесів.

Прокрастинація як форма відкладальної поведінки є поширеним явищем серед студентської молоді, особливо в період підготовки до сесійного контролю. У цьому контексті особливої значущості набуває дослідження психологічних чинників, що обумовлюють виникнення прокрастинаційних проявів в академічному середовищі.

Згідно з позицією вітчизняних дослідників, до ключових причин прокрастинації у студентів належать недостатній рівень саморегуляції, нерозвинені навички тайм-менеджменту, знижена академічна мотивація, високий рівень тривожності та схильність до перфекціонізму [3]. Зазначені чинники є взаємопов'язаними й у стресових умовах підготовки до заліково-екзаменаційної сесії можуть взаємно підсилювати негативний вплив на навчальну діяльність.

Прокрастинація є результатом суперечності між намірами суб'єкта та його реальними діями, що зумовлюється недостатньою сформованістю самоконтролю, планування та вольових якостей [1]. У поведінці студентів спостерігається тенденція до зміщення пріоритетів у бік короточасного задоволення, що є ознакою уникнення відповідальності та емоційного дискомфорту, пов'язаного з виконанням складних завдань.

Варто також враховувати соціально-психологічні чинники, зокрема вплив навчального середовища, очікувань педагогів і рівень соціальної підтримки з боку однолітків. Ефективний розвиток особистості можливий лише за умов сприятливого виховного впливу, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації та відповідального ставлення до діяльності [2].

Таким чином, подолання прокрастинаційних тенденцій передбачає реалізацію цілісного підходу, що поєднує психокорекційні заходи з розвитком емоційної стійкості, вольових якостей і мотиваційної сфери студентів.

У процесі аналізу наукових джерел та осмислення особистих спостережень під час навчання стало очевидним, що прокрастинація студентської молоді є



багатоаспектним явищем, яке формується під впливом як індивідуально-психологічних, так і соціальних чинників. Найбільш вираженими серед них є низький рівень саморегуляції, тривожність, схильність до уникнення труднощів і перфекціоністські настанови. Вивчення цих чинників дозволяє не лише краще зрозуміти природу відкладальної поведінки студентів, а й окреслити можливості для її подолання через розвиток особистісних ресурсів.

Вважаємо, що своєчасна психопрофілактика, підтримка з боку викладачів і формування внутрішньої мотивації навчання є ключовими умовами зменшення проявів прокрастинації у студентському середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Боярчук О. А. Прокрастинація як психологічна проблема сучасної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 4. С. 45–49.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теорія і технологія. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
3. Синельникова Н. М. Академічна прокрастинація студентів: причини та особливості прояву. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 92–97.

Дехтярьова О. А.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Пучина О. В., к. психол. н.,

доцент кафедри практичної психології

Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ТА МЕТОДИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ

Державні службовці є ключовим компонентом будь-якої держави, що забезпечує виконання різних функцій та заходів у сфері управління, політики, правозастосування, економіки та соціальних питань. Специфіка їхньої діяльності полягає в багатогранності відповідальності, широкому спектрі завдань та взаємодії з різними соціальними групами. Одним з ключових аспектів специфіки діяльності державних службовців є високий рівень відповідальності, який вони несуть за своїми рішення та дії. Державні службовці виконують безліч завдань: від розробки та впровадження політик до виконання конкретних адміністративних функцій та вирішення проблем, пов'язаних із захистом прав і свобод громадян. Вони постійно стикаються з різноманітними викликами та проблемами, які вимагають від них високої кваліфікації, навичок та емоційної стійкості.

Поняття «стрес» в наш час набуло надзвичайно широкого поширення. Основною причиною такої екстраординарної популярності є те, що концепція стресу претендує на пояснення багатьох явищ життя: реакцій людини на психотравмуючі ситуації, небезпечні роботи, захворювання і різні конфлікти. Звідси, стрес – це не тільки нервова напруга у відповідь на дію стресорів, це – пристосована реакція організму. У сучасних наукових працях проблематика



стресових станів здебільшого розглядається з точки зору самого стресу як явища та обставин, із ним пов'язаних, без достатнього аналізу відповідних чинників виникнення стресового стану [1].

Ряд вчених вважають, що «стрес – це нормальна психологічна реакція людини на незвичайну ситуацію, яка виконує функцію самозбереження й дозволяє сконцентрувати всю увагу на реальній небезпеці, мобілізуватися й підготуватися до дій щодо її запобігання» [2]. Інші дослідники висвітлюють проблему більш широко і визначають стрес як особливий психічний стан пов'язаний із проявом емоцій, що не вичерпується лише емоційними феноменами, а детермінується і відображається в когнітивних, мотиваційно-вольових, характерологічних та інших структурних компонентах особистості. З цієї позиції стрес – реакція не стільки на фізичні властивості ситуацій, скільки на особливості взаємодії між особистістю та навколишнім середовищем. Стрес, як вважають вчені, має фізіологічну природу – це безпосередня реакція організму, що супроводжується вираженими фізіологічними зрушеннями та залежить від інтенсивності агента, що впливає [3].

Причини виникнення стресу можуть бути найрізноманітніші, пов'язані як із зовнішнім оточенням, так і внутрішніми установками особистості. Організм людини є саморегульованою системою, і коли він втомлюється від постійної напруги, то впроваджує емоційні, поведінкові, фізіологічні сигнали, щоб змінити відповідні сфери життєдіяльності особистості, які негативно впливають на її існування. Попри те, у певних ситуаціях стрес може бути позитивним, оскільки попереджує індивіда про можливе виникнення тих чи інших проблем у житті та мобілізує організм для того, щоб уникнути впливу негативних наслідків. Хоча стрес мобілізує людину, попереджає про небезпеку, та змістовно він чинить згубний вплив на організм людини, спричиняючи розвиток різних психологічних, фізіологічних чи психосоматичних захворювань.

До зовнішніх стрес-факторів державних службовців можна віднести фрустратори (відсутність ресурсів для задоволення потреб, втрата близьких людей, конфлікти). Фрустратори перешкоджають досягненню цілей або ж не дають людині вийти із ситуації. Фрустрація, як психічний стан людини, виникає при її зіткненні з непереборними перешкодами (наявними чи вигаданими) на шляху до досягнення значущої мети, пошуку виходу із надскладних ситуацій, викликає регресію та спонукає до неконструктивних стратегій поведінки (уникнення, агресія).

Зовнішніми детермінантами стресостійкості державних службовців є організаційні умови праці. Внаслідок робочих стресів (ускладнення в робочому середовищі), професійних стресів (особливості професії), організаційних стресів (негативний вплив особливостей організації, в якій працює суб'єкт діяльності) збільшуються ризики емоційного вигорання. Переживання такого роду можуть призвести до виникнення безсоння, хронічної втоми, депресії, алергії, емоційного занепокоєння, захворювань опорно-рухової системи, виразкової хвороби шлунка,



мігрени, захворювань серцево-судинної системи (гіпертонія, серцевий напад), нещасного випадку та навіть самогубства.

Вміння вчасно реагувати на кризи системи, перемагати робочі, професійні та організаційні стреси є важливими навичками стресостійкості державних службовців. Внутрішніми детермінантами стресостійкості державних службовців є: інтелектуальна гнучкість, практичне мислення; рівень особистої стабільності (надійність, резистентність до стресу, впевненість у собі, відповідальність, соціабельність, комунікативність); відсутність напруженості, тривожності й психопатологічної симптоматики; психодинамічні властивості (нейротизм, екстравертність-інтровертність, здатність до саморегуляції тощо) [2].

Стрес в роботі державних службовців в умовах воєнного стану є важливою проблемою, яка може впливати на ефективність виконання обов'язків, психічне здоров'я працівників та безпеку населення. Воєнний стан, як і будь-яка надзвичайна ситуація, спричиняє зростання стресу серед державних службовців через такі чинники: висока завантаженість, нестабільна ситуація, погана комунікація, низький рівень підтримання та підтримки керівниками та колегами може збільшити стрес серед державних службовців [4].

Таким чином, стрес має значний вплив на державних службовців, як з психологічної, так і з фізичної точок зору. Він може призвести до серйозних психологічних наслідків, таких як тривога, депресія, розлади сну та погіршення настрою. Фізичні наслідки стресу також можуть бути серйозними, включаючи високий рівень втоми, знижену імунну систему, проблеми з шлунково-кишковим трактом та серцево-судинною системою. Крім того, стрес може впливати на професійну ефективність державних службовців, зменшуючи їхню продуктивність та здатність приймати рішення.

При цьому слід зазначити, що стратегії подолання стресу є важливим елементом в управлінні стресом державних службовців. Вони включають в себе розвиток навичок саморегуляції, які допомагають знизити рівень стресу. Такі стратегії можуть включати фізичну активність, медитацію, глибоке дихання та інші техніки релаксації. Важливо також здійснювати психологічну підтримку та консультування, щоб державні службовці могли висловити свої емоції та отримати підтримку у вирішенні своїх проблем. Застосування стратегій подолання стресу може покращити загальний психологічний стан та професійну ефективність державних службовців.

Варто також відмітити те, що дія тривалого стресу чи часті короткотривалі стреси можуть призвести до виникнення рис психопаталогії, психосоматичних хворіб, які отримали назву «хвороби стресу» (інсульт, інфаркт, виразка, нейродерміт). Вони виникають через невідповідність адаптивних можливостей людини до вимог навколишнього світу. Окрім того, дослідники визначили, що стрес може слугувати передумовою виникнення онкологічних захворювань [2]. Очевидним є те, що виникнення, процес протікання стресу та реакції людини на нього залежить від її індивідуальних особливостей, тому у певних осіб позиціонується підвищений рівень активності та зростання активності у



діяльності, у інших все відбувається навпаки, а саме позиціонується пониження рівня активності, а результативність їхньої діяльності значно падає.

Для підтримки високої професійної ефективності державних службовців, важливо розробляти стратегії подолання стресу та створювати сприятливе робоче середовище. Одним із способів зменшення стресу може бути впровадження регулярних психологічних тренінгів та семінарів, які допоможуть службовцям розуміти та керувати своїм стресом. Крім того, можна впровадити розумний розподіл робочого навантаження та надати службовцям достатньо часу для відпочинку та відновлення. Додаткові способи зняття стресу можуть включати фізичну активність, медитацію та спілкування з близькими людьми.

Важливо також будувати позитивні взаємини в колективі та сприяти створенню підтримуючого робочого середовища, де службовці можуть відчувати підтримку та визнання своєї праці. Загальною метою ефективного управління стресом є забезпечення психологічного благополуччя та продуктивності державних службовців. Враховуючи це, на керівників покладається велика відповідальність та виклики, але правильно розроблені стратегії та заходи можуть допомогти створити оптимальні умови для роботи та сприяти розвитку кар'єри службовців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімов О. О. Концептуальні основи системогенезу професійної діяльності державних службовців в Україні: Монографія. Київ: "Центр учбової літератури", 2019. 370 с.
2. Арефнія С. Основні напрямки практичної психолого-педагогічної роботи із синдромом вигорання в службовців державних органів влади. Теорія і практика сучасної психології. 2018. No С. 81-86.
3. Весельська, М. Психологічна стійкість публічних службовців під час професійної діяльності в умовах воєнного часу. Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Політичні науки та публічне управління. 2023. № 2 (68). С. 37-40. URL: [https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2\(68\)-5](https://doi.org/10.32689/2523-4625-2023-2(68)-5).
4. Войтенко А. Б., Якобчук В. П., Мосієнко О. В., Плотнікова М. Ф. Публічні інтереси в галузевому управлінні ресурсами та кадровим забезпеченням. Державне управління: удосконалення та розвиток. 2024. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32702/2307-2156.2024.1.7>

Джебраїлова А. Е.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ЦИФРОВИЙ ЕСКАПІЗМ ЯК НАСЛІДОК ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ ТА ЦИВІЛЬНИХ ОСІБ

Хронічний стрес є поширеним явищем серед військових та цивільних осіб, особливо в умовах збройних конфліктів. Одним із механізмів подолання стресу є цифровий ескапізм – використання цифрових технологій для втечі від



реальності та зниження рівня стресу [0, с. 45]. Дане явище набуває все більшого поширення, що вимагає детального аналізу його впливу на психічне здоров'я та поведінку індивідів.

Дослідження показують, що цифровий ескапізм може бути як адаптивним, так і дезадаптивним механізмом подолання стресу. З одного боку, використання відеоігор та інших цифрових медіа може сприяти тимчасовому зниженню рівня стресу, подоланню тривоги та покращенню настрою [0, с. 88]. З іншого боку, надмірне занурення у віртуальний світ може призвести до розвитку залежності та погіршення соціального функціонування, викликати стрес, депресію, відхилення від власної мети, безсоння та тривогу.

Зокрема, дослідження серед військовослужбовців та ветеранів показали, що відеоігри часто використовуються як засіб подолання стресу та адаптації до цивільного життя [0, с. 112]. Водночас надмірне використання цифрових технологій може сприяти ізоляції та уникненню реальних проблем, що лише поглиблює психоемоційні труднощі [0, с. 65]. Отже, людина, яка використовує цифрові технології, щоб впоратися зі своїм емоційним стресом, впадає в надмірну залежність від онлайн-ігор протягом тривалого періоду, що навпаки відокремлюють її від реальних стосунків або від реального світу. Як наслідок, це спричиняє серйозні психологічні проблеми.

Серед цивільних осіб, особливо молоді, спостерігається зростання використання стрімінгових платформ під час військових конфліктів як засобу відволікання від реальності [0, с. 74]. Це підкреслює важливість цифрового ескапізму як механізму подолання стресу в умовах кризи.

Важливо відзначити, що цифровий ескапізм може мати як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, він може сприяти тимчасовому полегшенню стану та зниженню рівня стресу [0, с. 91]. З іншого боку, надмірне використання цифрових технологій може призвести до розвитку залежності, соціальної ізоляції та інших негативних наслідків для психічного здоров'я [0, с. 133].

Таким чином, необхідно проводити подальші дослідження для глибшого розуміння механізмів цифрового ескапізму та розробки ефективних стратегій його використання як засобу подолання стресу серед військових та цивільних осіб [0, с. 47]. Окрім того, актуальності набувають питання вчасного діагностування не лише проблемних наслідків цифрового ескапізму, але й пошуку ефективних методик щодо удосконалення виявлення осіб, які схильні до поведінкових адикцій, задля профілактики поширення залежності в суспільстві, попередження її негативного впливу на професійну діяльність й інші важливі сфери життя людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Banks J., Cole J.G. Diversion drives and superlative soldiers: Gaming as coping practice among military personnel and veterans // *Game Studies*. – 2016. – Vol. 16, No. 2. URL: <https://gamestudies.org/1602/articles/blankscole>.



2. Brooks S., Longstreet P., Califf C.B. Social media induced technostress and its impact on internet addiction: A distraction-conflict theory perspective // AIS Transactions on Human-Computer Interaction. – 2017. – Vol. 9, No. 2. – P. 99–122. URL: https://www.researchgate.net/publication/321218262_Social_Media_Induced_Technostress_and_its_Impact_on_Internet_Addiction_A_Distraction-conflict_Theory_Perspective.
3. Colder Carras M., Kalbarczyk A., Wells K., Banks J., Kowert R., Gillespie C., Latkin C. Connection, meaning, and distraction: A qualitative study of video game play and mental health recovery in veterans treated for mental and/or behavioral health problems // Social Science & Medicine. – 2018. – Vol. 216. – P. 124–132. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953618304763>.
4. Katerynych P. Digital escapism: How war influences online streaming habits among Ukrainian youth. – 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/378967965_DIGITAL_ESCAPISM_HOW_WAR_INFLUENCES_ONLINE_STREAMING_HABITS_AMONG_UKRAINIAN_YOUTH.
5. Snodgrass J.G., Lacy M.G., Dengah H.J.F. II, Eisenhower S. A vacation from your mind: Problematic online gaming is a stress response // Computers in Human Behavior. – 2014. – Vol. 38. – P. 248–260. URL: https://www.researchgate.net/publication/263699805_A_Vacation_from_Your_Mind_Problematic_Online_Gaming_Is_a_Stress_Response.
6. Subudhi R.N., Das S., Sahu S. Digital escapism // Journal of Humanities and Social Sciences Research. – 2020. – Vol. 2, No. 3(S). – P. 37–44. URL: https://www.researchgate.net/publication/344640651_Digital_Escapism.
7. Wang J.-L., Wang H.-Z., Gaskin J., Wang L.-H. The role of stress and motivation in problematic smartphone use among college students // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 53. – P. 181–188. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563215300169>.
8. Кокун О.М., Мороз В.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О. Діагностування поведінкових адикцій військовослужбовців: методичний посібник. – Київ: ТОВ “7БЦ”, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742067/>.

Друян Н.І.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Задорожна-Княгницька Л.В., д. пед. наук, професор,
декан психолого-педагогічного факультету,
Маріупольський державний університет

ПИТАННЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК У МЕЖАХ ГРОМАДСЬКОЇ РОБОТИ ТА ВОЛОНТЕРСТВА

У сучасному суспільстві зростає увага до ролі жінок у громадському секторі – зокрема, у волонтерських ініціативах та благодійності. Ця діяльність не лише є формою соціальної участі, а й важливим ресурсом особистісної самореалізації, що дозволяє жінкам відчувати суб'єктність, впливовість та соціальну значущість. Отже сьогодні набуває актуальності питання посилення громадської активності жінок, особливо в умовах соціальної нестабільності, війни та гуманітарних криз, де волонтерська діяльність виступає одночасно як засіб допомоги іншим та спосіб знайти себе.



Результати досліджень, здійснених протягом останніх років [1; 2; 4], показують, що волонтерство сприяє зростанню внутрішньої мотивації, підвищенню самооцінки, формуванню емоційної стійкості та особистісному розвитку. Самореалізація в цьому контексті проявляється через реалізацію цінностей, комунікацію з іншими людьми, набуття соціального визнання та нових ролей. Варто зазначити, що жінки часто залучаються до волонтерства у сферах, де можуть реалізовувати традиційно фемінні якості – турботу, емпатію, організаторські здібності. Водночас сучасні активістки все частіше виявляють стратегічне мислення, лідерські якості, займають ключові позиції в громадських організаціях, що розширює уявлення про гендерні ролі.

Самореалізація через волонтерську діяльність відбувається за рахунок поєднання внутрішніх чинників (це особистісні установки, почуття відповідальності, бажання бути корисною) та зовнішніх (підтримка спільноти, соціальне визнання, позитивна оцінка результатів). Важливим є також рівень автономії, який жінка відчуває у своїй діяльності: чим вищий рівень самостійності у прийнятті рішень, тим вищий рівень самореалізації та задоволеності. Підтвердженням цього є й дані, наведені в методичному посібнику «Жінка в час війни: волонтерка, лідерка» [4], в якому зазначено, що значна частина жінок-волонтерок зазначає позитивні зміни в самосприйнятті та внутрішньому стані. Так, понад 70% опитаних жінок наголосили, що участь у волонтерській діяльності допомогла їм відчувати впевненість у собі, 62% – переглянули уявлення про власні можливості, а майже 50% – знайшли нову професійну ідентичність у межах своєї активності. Ці дані свідчать про значний психологічний ресурс, який жінки черпають через залучення до суспільно важливої роботи.

Загалом, самореалізація жінки в умовах війни являє собою цілеспрямований процес розкриття сутнісних сил особистості, який проявляється у нових соціальних ролях, набутті управлінських функцій, мобілізації лідерського потенціалу. Жінки не лише реагують на гуманітарні виклики, а й формують нові моделі соціального лідерства [2]. При цьому волонтерство не є для них другорядною діяльністю, а навпаки – стає центральним каналом самореалізації, в якому поєднуються альтруїзм, внутрішня потреба бути корисною, а також прагнення до соціального визнання.

На прикладі умов, в яких опинилось українське суспільство, особливо після 2014 і особливо з 2022 р., спостерігається потужне зростання жіночого волонтерського руху. Жінки виступають ініціаторками зборів, координаторками гуманітарних штабів, представницями громадських фондів. За результатами дослідження Центру соціологічних досліджень [5], понад 62% жінок-волонтерок зазначили, що участь у громадській діяльності змінила їхнє уявлення про власні можливості, 48% – отримали нову професійну ідентичність, а 71% – відчули зростання внутрішньої впевненості. Таким чином, громадська участь виступає не лише як реакція на зовнішній виклик, а як засіб переосмислення власної ролі у суспільстві.

Волонтерство також розширює соціальні зв'язки та створює нові ресурси підтримки, що є критично важливим для психологічного благополуччя. Участь у



командній діяльності, приналежність до спільноти, отримання зворотного зв'язку підвищує рівень суб'єктивного задоволення життям, зменшує ризики емоційного вигорання та посилює ідентичність. Більше того, на відміну від стандартних соціальних ролей (мати, дружина, працівниця), роль громадської діячки є динамічною та індивідуалізованою, що дозволяє жінці гнучко адаптувати діяльність до власних пріоритетів.

Проте самореалізація в межах волонтерства має і свої ризики: високий рівень відповідальності, інтенсивне емоційне навантаження, іноді – нестача визнання з боку держави або близького оточення. Саме тому важливою є наявність механізмів психологічної підтримки для жінок-волонтерок, можливість проходження тренінгів, менторства або супервізії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. UN Women Ukraine. Gender Equality and Women's Empowerment in the Context of the War in Ukraine. *UN Women Ukraine*, 2023. URL: <https://ukraine.unwomen.org/en/digital-library/publications/2023/09/empowering-women-and-girls-in-ukraine-un-women-progress-update-january-june-2023>
2. Глінська Л. В., Демчик О. В. Особливості самореалізації української жінки в умовах воєнного стану. *Український альманах*. 2023. №1. С. 45–51. URL: <https://ukralmanac.knu.ua/index.php/ua/article/view/534>
3. Дідух І. Волонтерська діяльність як засіб для самореалізації та самовизначення особистості. *Економіка та суспільство*. 2017, № 10. С. 45–49.
4. Колектив авторів. Жінка в час війни: волонтерка, лідерка: методичний посібник. Вінниця: ВДПУ, 2022. 48 с. URL: https://vsei.vn.ua/images/Doc/Nauka/Konferentsiya_ta_seminary/zhinka-u-chas-viini_metodichka_2.pdf
5. Центр соціологічних досліджень «Соціоінформ». Офіційний вебсайт. URL: <https://socioinform.com/>

Дуткевич Т.В.,

к. психол. наук, професор,
професор кафедри психології освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Гігей А.І.,

здобувач вищої освіти,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПІДЛІТКІВ

Проблеми здоров'я нині є актуальними й нагальними та вирішуються на державному рівні, зокрема, вони знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про систему громадського здоров'я», а також у Концепції нової української школи. У сучасному освітньому просторі спостерігається суперечність між подальшою інтенсифікацією навчального



процесу в складних умовах війни та катастрофічним погіршенням стану здоров'я підлітків і молоді; має місце невідповідність між заявленими принципами здорового способу життя та відсутністю комплексного підходу у формуванні здорової нації.

Теоретичне вивчення проблеми (Н.І.Волошко [1], Г.М.Гурак і Л.В.Долинська [2], І.Я.Коцан, Г.В.Ложкін, М.І.Мушкевич [3], С.Д.Максименко та ін. [4]) показало, що практичний психолог є важливою особою у вирішенні проблем збереження здоров'я підростаючого покоління, він покликаний діагностувати ставлення, знання, поведінкові особливості підлітка, що визначають його спроможність дотримуватись здорового способу життя. Водночас практичні аспекти формування здорового способу життя підлітків потребують подальшого вивчення.

Метою повідомлення є висвітлення результатів емпіричного вивчення роботи шкільного психолога з формування здорового способу життя у підлітків.

Емпіричне дослідження проводилось у восьми класах закладу загальної середньої освіти, визначених як експериментальний (18 учнів) та контрольний (20 учнів). В якості предмета роботи психолога виділено здоровий спосіб життя підлітків, як провідний чинник їхнього здоров'я в єдності аксіологічного (мотиваційно-ціннісного), когнітивного та поведінкового компонентів. Аксіологічний компонент охоплює цінності для підлітка власного здоров'я і здоров'я інших людей, прагнення зберегти і зміцнити його; когнітивний – володіння підлітком валеологічними уявленнями і знаннями, здатністю розуміти відмінності між корисним і шкідливим для здоров'я. Поведінковому компоненту відповідають вміння, навички, звички здорового способу життя, здатність уникати ситуацій, шкідливих для здоров'я, бути добре пристосованим до умов життя.

Задачами у роботі психолога з формування здорового способу життя підлітків виступили: розвиток позитивного ставлення до заходів збереження і зміцнення власного здоров'я і здоров'я інших людей, розширення валеологічних знань і уявлень; формування звичок, вмінь, навичок здорового способу життя. Програма групових занять з формування у підлітків здорового способу життя «Здоровий спосіб життя – запорука життєвого успіху» складена у відповідності з вищезазначеною трьохкомпонентною структурою, а також сприяє виконанню вікових завдань розвитку особистості підлітків. При розробленні програми враховувалось, що знання з питань здорового способу життя підлітки отримують під час вивчення у 8 класі таких предметів, як «Біологія», «Основи здоров'я». Водночас у розширенні знань підлітків 8 класу стосовно здорового способу життя залишається достатньо простору для роботи практичного психолога. Зрозуміло, що зміст формувальних занять був визначений як доповнення і поглиблення знань, отриманих під час традиційного навчання. Виключалось їх дублювання. Методи формувальної роботи: наочні (спостереження, дослід, розглядання макетів, картин, ілюстрацій), словесні (міні-лекції, бесіди, розповіді, обговорення), практичні (практичні завдання, тренінгові вправи, рольові, ділові, дидактичні ігри тощо), тренінгові й арт-терапевтичні методи, метод самодослідження емоційних



станів, самопочуття, настроя.

Програма передбачала заняття у формі: лекції (1 година), практичних занять (13 годин), індивідуальних консультацій (4 год.). Лекція і практичні заняття проведено аудиторно, по 1 год. кожне, всього 14 групових занять протягом 3-х місяців (листопад, грудень, січень), їх тематику розкрито у табл. 1. Індивідуальні консультації проводились упродовж цього ж періоду за графіком психолога і за запитом підлітків. Тематика групових занять: Мозок – емоції – самопочуття. Психодіагностика психофізіологічних станів, самопочуття, настроя. Тайм-менеджмент і здоровий спосіб життя. Методи тайм-менеджменту задля профілактики стресу. Щоденник режиму дня. Подолання стресу, стрес-менеджмент. Релаксація. Релаксаційні вправи. Арт-терапія для самовладання (малювання, створення емоційного колеса, пісочна терапія). Створення блогу або стінгазети на тему здорового способу життя. Конкурс есе «Мій шлях до гармонії». Саногенне, позитивне мислення. Правила позитивної комунікації. Заключне заняття. Круглий стіл, де учасники діляться своїми враженнями та здобутками.

Моніторинг результатів впровадження схарактеризованої програми проведено на початку і по завершенні занять. В якості діагностичного інструменту була обрана методика С. Дерябо-В.Ясвина «Індекс ставлення до здоров'я».

Стан сформованості здорового способу життя у підлітків в експериментальному класі після формувальної роботи зазнав наступних змін. Зросла кількість учнів з високим (з 24,1% до 35,2%) та середнім (з 49,9% до 61,1%) його рівнями. Помітно зменшилась у другому вимірюванні – майже у вісім разів – кількість учнів з низьким рівнем сформованості здорового способу життя (з 26% до 3,7%). Амплітуда кількісних змін в експериментальній групі коливається від 11,1% (стосовно даних високого рівня) до 22,3% (стосовно даних низького рівня).

У підлітків контрольної групи після формувальної роботи відзначено наступні зміни. Зменшилась кількість учнів з високим (з 26,7% до 25%), не змінилась із середнім (48,3%) рівнями сформованості здорового способу життя. Кількість учнів з низьким рівнем у другому вимірюванні навіть дещо збільшилась (з 25% до 26,7%). Амплітуда кількісних змін за наслідками двох діагностичних зрізів у контрольній групі є помітно меншою, ніж в експериментальній, і коливається від 5% (стосовно даних всіх рівнів і критеріїв) до 1,7% (стосовно даних загального рівня), що свідчить про мінімальні зміни.

Порівняння у двох класах за результатами прикінцевої діагностики, проведеної після завершення формувальної роботи свідчить, що різниці у стані сформованості здорового способу життя у підлітків експериментального і контрольного класів, стали досить значними. За наслідками прикінцевої діагностики високий рівень сформованості здорового способу життя в експериментальному класі становить 35,2%, а у контрольному 25%, середній відповідно 61,1% та 48,3%, низький – 3,7% і 26,7%. Визначені різниці за результатами після формувальних зрізів у двох класах мають амплітуду від 9,8% до 23%, а на вихідних зрізах різниці не виходили за межі 5%.



Отримані дані свідчать про позитивні наслідки роботи, що виявилось у покращенні показників всіх компонентів сформованості здорового способу життя підлітків. Підлітки більше цінують здоров'я як важливий життєвий чинник, володіють оптимальним рівнем уважності стосовно здоров'я, здатні насолоджуватися станом здоров'я і радіти йому, високо мотивовані до збереження і зміцнення здоров'я як власного, так і навколишніх. Вони поповнили і поглибили свою обізнаність в сфері здоров'я, знання про основні фактори ризику і антиризик, розуміння зв'язку зовнішньої краси і здоров'я, ролі здоров'я в забезпеченні активного і тривалого життя. У результаті формувальних занять підлітки засвоїли низку корисних для здоров'я навичок і вмінь. Але найважливіше, що було досягнуто розуміння підлітками зв'язку між своїм організмом, самопочуттям, способом мислення і дій. Саме робота психолога дозволяє формувати у підлітків комплексний підхід до здорового способу життя в єдності фізичної й психологічної складових.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошко Н.І. Психологія становлення здорового способу життя учасників навчально-виховного процесу. Київ : Логос, 2015. 414 с
2. Гурак Г.М., Долинська Л.В. Технологія корекційно-розвивальної роботи щодо розвитку емоційної стійкості підлітків. Габітус. 2023. Вип. 46. С. 74–79.
3. Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. Психологія здоров'я людини: навч. посіб. Луцьк: ВежаДрук, 2018. 316 с.
4. Психічне здоров'я особистості: підручник для вищих навчальних закладів / С.Д. Максименко, Я.В. Руденко, А.М. Кушнерьова, В.М. Невмержицький. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 438 с.

Євсєєва А.Д.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О.М., к. пед. наук,
в.о. завідувача кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВИХ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Проблема психологічної адаптації військовослужбовців до мирного життя набуває особливої актуальності в сучасних умовах, коли значна кількість військових повертається із зони бойових дій. Досвід участі у військових конфліктах часто призводить до глибоких психологічних змін, які можуть ускладнювати процес повернення та соціальної реінтеграції.

Військовослужбовці, які повертаються до мирного життя, часто стикаються з низкою психологічних проблем, включаючи посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), підвищений рівень тривожності, депресивні стани та труднощі у встановленні соціальних контактів. Ці проблеми можуть негативно впливати не



лише на якість життя самих військових, але й на їхні сімейні стосунки та професійну діяльність.

Особливої уваги потребує розробка ефективних програм психологічної адаптації, які враховують специфіку військового досвіду та індивідуальні особливості кожного військовослужбовця. Важливим аспектом є створення комплексного підходу, який включає як діагностичні, так і корекційні компоненти, що мають бути спрямовані на подолання психологічних труднощів та успішну реінтеграцію в цивільне життя

Визначення цього поняття містить багато компонентів, оскільки *адаптація* передбачає не лише фізичну, а й психоемоційну та соціальну перебудову особистості. У післявоєнний період важливо не тільки адаптуватися до нових умов та ситуацій, але й відновити емоційну та психологічну рівновагу, що може бути порушена під час служби в умовах війни чи бойових дій [1].

Визначення психологічної адаптації в контексті післявоєнного періоду включає процес, за якого особа вчиться жити і функціонувати у цивільному житті після досвіду, що назавжди змінив її світогляд та цінності. Адаптація в цьому випадку є своєрідною відповіддю на стрес, пов'язаний з відходом від активної військової діяльності. Психологічна адаптація потребує глибоких внутрішніх змін, оскільки військовий досвід створює нові переконання та способи реагування на стресові ситуації, які вимагають корекції в мирному житті [2].

Основними чинниками, що впливають на адаптацію військовослужбовців до мирного життя, є фізичне здоров'я, соціальна підтримка, рівень освіти, економічне становище, а також психологічна стійкість особистості. Під час служби військовослужбовці часто перебувають у ситуаціях, що викликають стрес, депресію, тривожність або навіть посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що значно ускладнює процес повернення до мирного життя. Залежно від того, як військові переживають ці стресові фактори, визначається їхня можливість адаптуватися до нових умов. Психологічна підтримка в цей період є надзвичайно важливою [2].

Адаптація має багаторівневий характер і включає не тільки особисті реакції на зміну соціальних і фізичних умов, але й зміни в особистій самоідентифікації, в стосунках з іншими людьми, а також в соціальних взаємодіях.

Структура цього процесу складається із кількох етапів: перший - шок від зміни обстановки, другий - пошук нових способів взаємодії з оточенням, а в кінцевому результаті – стабільна адаптація, коли військовослужбовець знаходить свою роль у цивільному суспільстві [4].

Адаптації проходять у кілька етапів розглянемо це більш детально. Перший етап включає шок і труднощі на початку адаптації, коли військовослужбовець стикається з незнайомими для нього умовами цивільного життя.

На другому етапі може виникнути значна напруга, пов'язана з необхідністю влаштування на нову роботу, встановлення стосунків у родині та спілкуванні з друзями та знайомими, які не розуміють важливих аспектів досвіду, пережитого під час служби. Однак після цього йде процес пристосування, де військовий



знаходить нові соціальні ролі, вивчає як ефективно взаємодіяти з іншими людьми в цивільному середовищі [4].

Особливістю психологічної адаптації військовослужбовців є їх соціальна інтеграція. Після повернення з військової служби багато колишніх військових відчують себе відокремленими від суспільства. Цей процес може бути ускладнений відчуттям незадоволення, відсутністю підтримки з боку суспільства або навіть відчуттям, що вони не мають змоги реалізувати свої навички в мирному житті. Відсутність професійної перепідготовки або недостатній рівень освіти можуть ще більше ускладнити адаптацію [4].

Особливістю психологічної адаптації військовослужбовців є її тривалість. Процес може тривати від кількох місяців до кількох років в залежності від особистих чинників, таких як психологічна стійкість, підтримка з боку родини, можливість знайти нову роботу та рівень підтримки з боку держави та суспільства. Більш тривала адаптація може мати важливі наслідки для особистості, адже без належної допомоги військовослужбовці можуть залишатись із незасвоєними стратегіями вирішення проблем, що негативно впливає на їх емоційне та фізичне здоров'я [1].

Психологічна адаптація також тісно пов'язана з процесом зміни ідентичності військовослужбовця. Військова служба формує специфічний світогляд, який включає дисципліну, порядок, а іноді й жорстокість. Повернення до мирного життя передбачає значну роботу з переналаштування внутрішнього світу людини, щоб вона могла виявляти свою гнучкість стосовно «старих нових» соціальних норм [2].

Роль сім'ї в процесі психологічної адаптації є також значною. Коли військовослужбовці повертаються додому, вони мають відновити свої стосунки в родині. Часто, через складні емоційні переживання, відносини з близькими можуть мати конфліктний характер або зруйнуватися зовсім. Це потребує особливого підходу, включаючи терапевтичні та підтримуючі заходи для обох сторін, що забезпечить не тільки сімейну, а й загальну соціальну адаптацію [3].

Варто зазначити, що відновлення зв'язків із родиною, друзями та суспільством є критичним для успішного переходу до мирного життя. За відсутності соціальної підтримки, військовослужбовці можуть відчувати себе ізольованими. Сім'я може стати тією основною опорою, яка надає необхідну емоційну підтримку та створює стабільне середовище для відновлення. Водночас втрата соціальних зв'язків, неможливість адаптуватися до нових соціальних норм можуть стати значними бар'єрами для успішної реабілітації військових.

Важливим етапом у психологічній адаптації є соціально-психологічна інтеграція. Військовослужбовці, які мають досвід бойових дій, часто стикаються з труднощами у налагодженні стосунків в цивільному середовищі. Різниця у цінностях, психологічних установах та способах спілкування між цивільними людьми та військовими може стати джерелом конфліктів. Важливою складовою цього етапу є соціальні тренінги та групи підтримки, які допомагають подолати бар'єри у спілкуванні та соціалізації.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Катерина Я. Р. Особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців до служби в збройних силах України. 2024. [original_26042024_084644.pdf](#)
2. Занора А. С. Особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців із симптомами посттравматичного стресового розладу до цивільного життя. 2024
3. Захарченко О. О., Стуліка О. Б. Ціннісні орієнтації як фактор соціально психологічної адаптації військовослужбовців до умов мирного життя. 2021. [Ushynsky University Repository: Ціннісні орієнтації як фактор соціально психологічної адаптації військовослужбовців до умов мирного життя](#) (дата звернення 02.05.2025)
4. Мельник О. В., Лукомська С. О. Вікові особливості адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя. *Вісник ХДУ*. 2019. С. 26-31.

Камінська Т.А.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Задорожна-Княгницька Л.В., д.пед. наук, професор,

декан психолого-педагогічного факультету,

Маріупольський державний університет

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ: ВПЛИВ ГРОМАДИ

У сучасних соціально-психологічних умовах, позначених війною, кризами та швидкими трансформаціями, зростає рівень психоемоційного напруження в суспільстві. Особливої гостроти це питання набуває серед дорослого населення, яке перебуває в стані тривалого психологічного стресу та соціальної невизначеності. Непередбаченість подій, які перебувають поза зоною нашого контролю, викликають стрес, що потребує від людини зміни звичного способу життя і додаткових витрат енергії [1, с. 8]. Природною реакцією організму на стрес є тривога. За оцінками фахівців, близько 40–50% населення України потребують психологічної допомоги, серед них понад 7 мільйонів осіб старшого віку [2]. Відчуття внутрішньої нестабільності, зниження рівня контролю над подіями життя, відсутність довіри до майбутнього – усе це спричиняє зростання тривожних станів. У цьому контексті постає потреба в пошуку ефективних психологічних ресурсів, що можуть підтримати психічне здоров'я людини.

Тривожні стани являють собою психоемоційні реакції організму на реальну або уявну загрозу, що супроводжуються внутрішньою напругою, неспокоєм, очікуванням негативних подій. Це нормальна адаптивна реакція, яка допомагає мобілізувати ресурси людини в небезпечній ситуації, але у разі хронічного перебігу така реакція стає деструктивною. Згідно з результатами останніх досліджень, в умовах сучасного життя тривожний стан особистості охоплює психологічний, фізіологічний, нейропсихологічний, соціальний та біологічний аспекти життєдіяльності особистості [3].



Серед основних характеристик тривожних станів дослідники виокремлюють такі:

- психологічні прояви (надмірне хвилювання, внутрішній неспокій, роздратованість, невпевненість, відчуття безпорадності);
- фізіологічні симптоми (пришвидшене серцебиття, пітливість, напруження м'язів, порушення сну та/або травлення, втомлюваність);
- когнітивні порушення (труднощі з концентрацією, нав'язливі думки, катастрофізація подій);
- поведінкові реакції (уникнення ситуацій, що викликають занепокоєння, соціальна ізоляція, зниження активності).

Одним з вагомих засобів подолання тривожності є самореалізація. Самореалізація – складний психічний процес, який охоплює самоусвідомлення, прагнення досягти цілей відповідно до власних цінностей, творчу активність і соціальну включеність [1; 4]. Згідно з гуманістичною психологією (А. Маслоу, К. Роджерс), саме самореалізація забезпечує внутрішнє благополуччя особистості [1, с. 127]. Як показують дослідження, реалізовані особистості більш адаптовані до стресових ситуацій, мають вищий рівень самооцінки та життєстійкості. Людина, яка має змогу реалізовувати себе у професійній, творчій, соціальній чи громадській діяльності, відчуває контроль над власним життям. Це знижує рівень безпорадності та сприяє формуванню внутрішнього ресурсу опору стресу.

Важливим чинником, що підтримує процес самореалізації, виступає громада. Через мережу соціальних зв'язків, ініціатив, програм та ресурсів громада здатна створити середовище, де людина має можливість самореалізовуватися. У межах громадських ініціатив, зокрема проєктів з розвитку психосоціальної підтримки, здійснюється комплекс заходів, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та особистісного розвитку.

Громада, як підтримуюче соціальне середовище сприяє:

- залученню до значущої діяльності;
- покращенню соціального функціонування;
- розвитку відчуття приналежності;
- активізації процесу самореалізації.

Такі ініціативи мають мультиплікативний ефект: знижується рівень тривожності, формується культура взаємодопомоги, активізується соціальна участь дорослого населення. Досвід взаємодії особистості й громади показує, що участь у громадських ініціативах підвищує рівень особистісного задоволення, відкриває нові соціальні ролі та можливості для реалізації власного потенціалу [5].

Успішним прикладом є діяльність Центрів життєстійкості, які функціонують у громадах України. Вони надають безпечний простір для психологічного відновлення та розвитку – саме тут дорослі отримують не тільки допомогу, а й можливості для навчання, волонтерства, професійного розвитку, тобто для самореалізації. Також важливим є розвиток інформаційних кампаній щодо ролі громади у підтримці психічного здоров'я, які формують відповідальне ставлення



членів громади до власного стану та сприяють формуванню довіри в соціальному середовищі.

Отже, самореалізація виступає важливим ресурсом у подоланні тривожних станів, а громада – середовищем, що підтримує і посилює цей ресурс через соціальну участь, безпечні простори, підтримку ініціатив та інклюзивні можливості для дорослого населення. Самореалізація виступає не лише чинником особистісного розвитку, а й ефективним психоемоційним ресурсом для подолання тривожних станів. Активна участь особистості у житті громади створює сприятливе середовище для реалізації особистісного потенціалу, відновлення психологічного благополуччя та зміцнення стійкості до стресу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2023. 267 с.
2. Підтримка ментального здоров'я в часи війни / Національний інститут стратегічних досліджень [Електронний ресурс]. 2023. Режим доступу: <https://niss.gov.ua/news/komentari-ekspertiv/pidtrymka-mentalnoho-zdorovya-v-chasy-viyny>
3. Подольська Г. Аналіз психологічного феномену тривожних станів особистості та їх подолання за допомогою арт-терапевтичної роботи з глиною. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7, № 7. С. 29-38. Режим доступу: <https://apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1270>
4. Пінська О. Л. Сутність і змістовна характеристика самореалізації особистості. *Вісник Криворізького державного педагогічного університету* [Електронний ресурс]. 2021. Режим доступу: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/123456789/7845/1/7.pdf>
5. Як соціальна підтримка покращує наше психічне здоров'я / Mental Health for Ukraine [Електронний ресурс]. 2023. Режим доступу: <https://www.mh4u.in.ua/shukayu-dopomogu/ne-zalyshatysya-sam-na-sam-yak-soczialna-p>
6. Станчишин В. Стіни в моїй голові. Жити з тривожністю і депресією. Київ: Віхола, 2021. 206 с.

Касаткіна Н.В.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Бодик О.П., к.філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології,
Мариупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК ЧИННИК ЗМІЦНЕННЯ СІМЕЙ ВІЙСЬКОВИХ У СПІВПРАЦІ ГРОМАДИ ТА ОСВІТНІХ УСТАНОВ

Психологічна підтримка як чинник зміцнення сімей військових у співпраці громади та освітніх установ: у контексті психологічних аспектів вирішення сімейних проблем у родинх військовослужбовців.

Актуальність теми обумовлена масштабами воєнного конфлікту на території України та його глибоким впливом на психологічний стан військовослужбовців і членів їхніх родин. Тривале перебування в умовах підвищеного стресу, розлука з



близькими, емоційне вигорання та посттравматичні реакції суттєво порушують функціонування сім'ї. У зв'язку з цим зростає потреба у формуванні цілісної системи психологічної підтримки родин військових, яка має базуватися на інтеграції зусиль громади, освітніх установ та професійної психологічної допомоги.

Психологічна підтримка як чинник зміцнення сімей військових у співпраці громади та освітніх установах ключовим фактором, який впливає на охорону психічного здоров'я в умовах війни, ця ефективна система підтримки повинна базуватись на моделі «community-based mental health», яка передбачає активне залучення місцевих ресурсів, включаючи освітні заклади, громадські організації та мультидисциплінарні команди фахівців [5, с. 453]. Такий підхід дає змогу забезпечити сталість, доступність та комплексність психосоціальної допомоги.

Громада, як і освітні та наукові установи, відіграють ключову роль у формуванні організаційних стратегій в, що сприяють підвищенню психологічного благополуччя сімей військових. Практичні стратегії, орієнтовані на родини військових, серед яких особливо ефективними вважаються групи взаємопідтримки, інформування про можливі реакції на стрес, консультування подружніх пар та підготовка до реінтеграції після повернення військовослужбовця [4, с. 28]. Це дозволяє зменшити ризик конфліктів, емоційної віддаленості та психологічної дезадаптації.

Громада, як і освітні установи мають потенціал для підтримки в створенні системи психоемоційної підтримки для сімей військових. Бойові та оперативні стреси у військово-професійній діяльності окреслює складну динаміку стресових станів, які виникають у військових і можуть трансформуватись у вторинну травматизацію в межах родинного кола. Тому сім'ї військовослужбовців також повинні бути охоплені системною профілактичною роботою з боку психологів, освітніх консультантів та соціальних працівників [1, с. 97].

Одним із основних психологічних механізмів підвищення благополуччя є розвиток громадської підтримки, що включає створення умов. Моральна підтримка та стабільність родини відіграють визначальну роль у формуванні психологічної стійкості самого військовослужбовця. Водночас члени родини, особливо діти, дуже часто залишаються поза увагою, що створює ризики хронічної напруги, психосоматичних розладів та міжособистісних конфліктів [2, с. 157].

Психоемоційна стабільність військового тісно пов'язана з підтримкою та розумінням з боку родини. Психологічній освіті як військовослужбовців, так і членів їхніх родин – дозволяє запобігати розвитку посттравматичних стресових розладів і формувати ресурсну взаємодію в межах сім'ї [3, с. 74].

Методичні рекомендації практикума з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки акцентують увагу на ролі освітніх установ у формуванні психологічної готовності до стресу. Це, зокрема, стосується впровадження тренінгових програм, лекцій, індивідуальних



консультацій для членів сімей військових з метою підвищення їх адаптивного потенціалу [6, с. 52].

Забезпечення психологічного добробуту сімей військовослужбовців можливе лише за умови впровадження міжвідомчої та міжсекторальної співпраці. Освітні установи, громадські ініціативи та професійні психологічні служби мають діяти як єдина система підтримки, що сприятиме гармонізації родинних відносин, попередженню дезадаптаційних проявів та збереженню психічного здоров'я як військових, так і членів їхніх сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойовий та оперативний стрес у військово-професійній діяльності офіцерів-лідерів: зб. матеріалів наук.-практ. семінару (м. Київ, 27 квіт. 2023 р.). Київ: НУОУ імені Івана Черняхівського, 2023. 149 с.
2. Бондарев Г. В., Круть П. П. Основи військової психології: навч. посіб. Харків: Харків. нац. ун-т внутр. справ, 2020. 272 с.
3. Комар З. Психологічна стійкість воїна: підручник для військових психологів. Київ, 2017. 185 с.
4. Ми пережили: Техніки відновлення для сімей військових, цивільних та дітей. Друге видання : практ. посіб. для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / Психологічна кризова служба ГО «УАФПНПП», Посольство Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в Україні; [авт.-уклад. Г. Циганенко, О. Масик, О. Григор'єва та ін.] ; за наук. ред. Г. В. Циганенко. Дніпро: Середняк Т. К., 2019. 96 с.
5. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Т. Семигіна, І. Павленко, Є. Овсяннікова [та ін.]. Київ: Наш формат, 2017. 1068 с.
6. Практикум з формування стресостійкості військовослужбовців до раптових змін бойової обстановки: метод. посіб. Київ: 2020. 70 с.

Комендо К.М.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

САМООЦІНКА ЖІНКИ ЯК ПРЕДИКТОР ІНТЕГРАЦІЇ ТІЛЕСНОГО Я: ПСИХОЛОГІЧНИЙ І СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

У межах сучасного міждисциплінарного дискурсу проблематика тілесності дедалі частіше постає в центрі уваги психологів, соціологів, філософів, а також дослідників гендерної ідентичності. Зокрема, сприйняття тілесного Я у жінок розглядається як складний психосоціальний конструкт, що формується під впливом внутрішньоособистісних установок та зовнішньої соціокультурної матриці. Одним із ключових регуляторів цього процесу є самооцінка, яка виступає інтегративним механізмом, що опосередковує взаємодію між уявленням про власне тіло й емоційним благополуччям особистості.



Психологічна самооцінка - це не лише оціночне судження про власну значущість чи ефективність, а й глибоко вкорінене емоційне ставлення до себе як суб'єкта досвіду. Вона включає когнітивний компонент (судження про власні якості), афективний (емоційна валентність) та поведінковий (рівень самоприйняття та активності). У контексті тілесного Я самооцінка набуває статусу детермінанти: вона не просто формує сприйняття фізичної зовнішності, а й визначає ступінь тілесної автентичності - відчуття себе через тіло як унікального, недеlegerованого іншим суб'єктам [2].

Формування тілесного Я у жінки є особливо вразливим до впливів об'єктивації (теорія самооб'єктивації, Fredrickson & Roberts, 1997), медійних стандартів краси та нормативної фемінності. Когнітивно-дисонансна модель (Festinger, 1957) дозволяє інтерпретувати внутрішній конфлікт між реальним образом тіла та ідеалізованими соціальними очікуваннями, що веде до зниження самооцінки, формування тілесної незадоволеності, а у крайніх випадках - до психосоматичних і афективних розладів [1].

Актуальні емпіричні дані свідчать, що занижена самооцінка у жінок корелює з викривленим тілесним образом, високим рівнем соціального порівняння, схильністю до розладів харчової поведінки (включаючи анорексію та булімію), а також з депресогенними когніціями. Особливо критичними є підлітковий і юнацький періоди, коли індивід активно конструює особисту ідентичність і ще не володіє достатнім емоційним та когнітивним ресурсом для критичного осмислення зовнішніх стандартів.

Натомість жінки з високою або стабільною самооцінкою демонструють більш гармонійне прийняття фізичних змін (наприклад, пов'язаних з вагітністю, старінням, хворобами), позитивну тілесну суб'єктність і здатність до тілесного самовираження. Їхній образ тіла формується не як пасивно засвоєний шаблон, а як результат рефлексивного осмислення власного досвіду [3].

Ефективними у підтримці позитивної самооцінки виявляються такі психокорекційні підходи, як тілесно-орієнтована терапія (Lowen, Ogden), когнітивно-поведінкова терапія деструктивних уявлень про тіло, арт- і гештальт-терапія, а також освітні практики, орієнтовані на медіаграмотність та критичне мислення щодо культурних уявлень про жіночу тілесність. Феміністична психологія додає до цього контекст соціальної відповідальності, наголошуючи на необхідності деконструкції патріархальних уявлень про жінку як «об'єкт візуального споживання»[4].

Таким чином, самооцінка жінки не є лише індивідуально-психологічною характеристикою - це багатоаспектна категорія, що інтегрує когнітивно-афективну регуляцію, соціальні наративи й досвід тілесної присутності у світі. Її розвиток є критично важливим як для психічного здоров'я індивіда, так і для трансформації суспільного дискурсу навколо жіночої тілесності. Формування адекватної, стабільної самооцінки у жінок різного віку має розглядатися як стратегічний напрямок психологічної профілактики, просвітництва та соціальної інклюзії в умовах глобальних змін культурного середовища.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безушко О. Гендерні особливості становлення самооцінки старших підлітків. *Магістр*. 2020. № 34. С. 214-216.
2. Волобуєв М. І. Самооцінка та ефективність діяльності працівників. *Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 18. С. 27–30
3. Мельничук М. М. Самооцінювання підлітків схильних до девіантної поведінки. *Молодий вчений*. 2021. № 12. С. 127-130
4. Хлівна О. М. Психологія тілесності : навч.-метод. Посіб. Луцьк : Вежа-Друк. 2022. 192 с

Котова О.А.,

здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІВ В СФЕРІ ОСВІТИ ТА ВПЛИВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РОБОТИ

Внаслідок воєнних дій на території країни значно збільшилася кількість осіб, що потребують психологічної підтримки та допомоги, особливо це стосується дітей та підлітків. Зростання попиту на психологічні послуги також вплинуло і на навантаження існуючої системи психологічної допомоги в сфері освіти. Як висновок – дослідження ефективності та повноти матеріально-технічного забезпечення психологів та соціальних педагогів закладів освіти є нагальною проблемою.

Роль психолога у шкільному середовищі є важливою, адже мета його роботи полягає у тому, щоб допомагати дітям в адаптації, вчасно розпізнавати можливі психологічні проблеми та проводити профілактичні бесіди. Майже вся професійна діяльність спрямована на учнів. Головний напрямок роботи – створення сприятливого шкільного середовища, що включає в себе умови для успішного навчання та всебічного розвитку (соціального та психологічного).

Однією з ланок роботи психолога є індивідуальні зустрічі з дітьми та вчителями, проведення яких майже унеможлиблюється відсутністю власного кабінету у фахівця.

Згідно з положенням Про психологічну службу у системі освіти України, практичному психологу та соціальному педагогу повинні надаватись окремі кабінети (робочі та навчальні приміщення) для індивідуальної чи групової роботи. Дані кабінети оснащуються необхідними технічними засобами, навчально-методичними матеріалами [2]. Його рекомендується укомплектувати: комп'ютером та оргтехнікою, сейфом, меблями, канцелярським приладдям тощо [3].



Але, на практиці не у всіх соціальних педагогів та психологів є власний окремий кабінет.

За даними Міністерства освіти і науки України та ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» забезпеченість закладів освіти окремими приміщеннями (2023-2024 навчальний рік) була такою:

- забезпечено окремими кабінетами – 7248 осіб,
- суміщене робоче місце – 4778 осіб,
- робоче місце тимчасово відсутнє – 547 осіб,
- робоче місце відсутнє - 462 особи.

Аналізуючи оснащення кабінетами у соціальних педагогів за той самий звітний період, цей показник ще нижчий:

- мають власний кабінет – 2539 осіб,
- суміщене робоче місце – 3782 особи,
- тимчасово відсутнє робоче місце – 350 осіб,
- робоче місце відсутнє – 324 особи [1].

Порівняння показників наявності власного кабінету в практичного психолога та соціального педагога наведено на рис. 1.

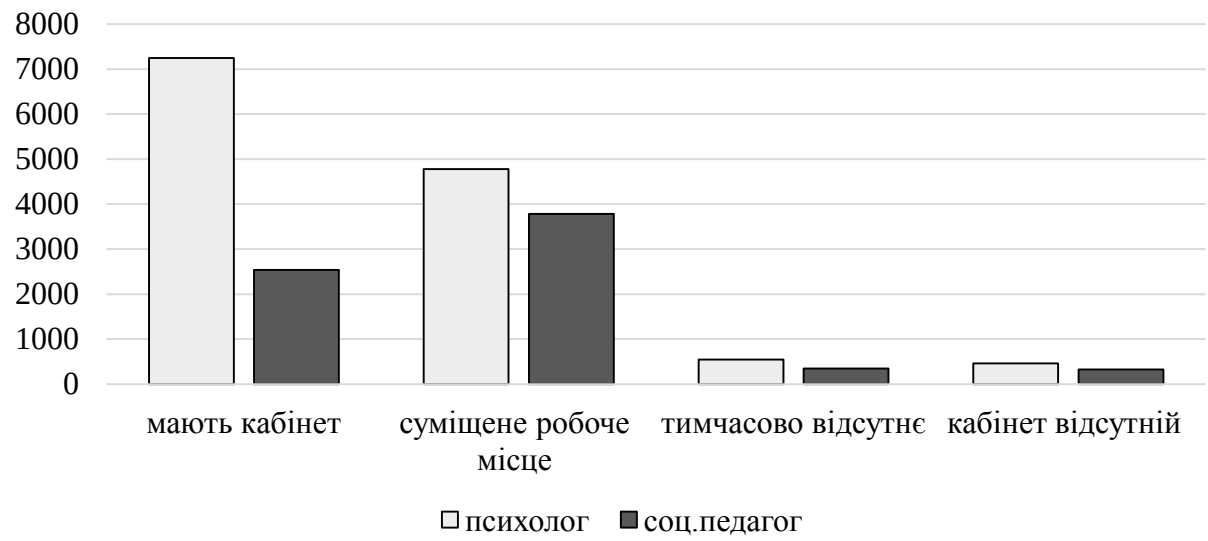


Рис.1. забезпеченість психолога та соціального педагога окремими приміщеннями 2023/2024 навчальний рік

Маємо зазначити, що окремий кабінет для виконання професійних обов'язків для психолога дуже важливий. Для того, щоб продіагностувати та протестувати кожну дитину і отримати адекватні результати необхідне окреме приміщення для створення сприятливої обстановки. Якщо поряд є сторонні люди дитина може відволікатись, соромитись та надавати неправдиву інформацію.

Відсутність власного приміщення для роботи у психолога може значно обмежувати ефективність надання психологічної підтримки. Для того, щоб покращити ситуацію можна вжити наступних заходів:



1. Тимчасовий робочий простір. Якщо виділити для роботи окремий кабінет неможливо, потрібно організувати тимчасовий робочий простір. Це може бути спеціально виділене та облаштоване місце у класі, або іншому приміщенні. Даний тимчасовий простір зможе слугувати місцем для проведення групових чи індивідуальних бесід.

2. Активізація співпраці з іншими установами та фахівцями. Це сприятиме комплексному підходу до вирішення психологічних проблем.

3. Забезпечення психолога необхідною технікою та матеріалами. Це вплине на рівень якості та результативності роботи фахівця.

4. Унормувати робочий час психолога. Необхідно виділити конкретні години для роботи з учнями під час учбового процесу. Це створить сприятливі умови для проведення діагностичної та просвітницької роботи [4].

Ефективна робота психолога є невід'ємною частиною освітнього процесу у сучасному світі. Лише спільними зусиллями адміністрації школи, громади, органів місцевого самоврядування та самого психолога можна втілити заходи для поліпшення умов психологічної підтримки. Саме тому головним пріоритетом є створення належних умов для роботи – забезпечення практичних психологів (соціальних педагогів) окремим оснащеним робочим місцем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лист ІМЗО від 08.08.2024 р. № 21/08-1233 “Про методичні рекомендації «Пріоритетні напрями роботи психологічної служби в системі освіти України у 2024/2025 навчальному році»”

2. Про психологічну службу у системі освіти України : ПОЛОЖЕННЯ від 22.05.2018 № 509: станом на 17 серп. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text> (дата звернення: 02.04.2025).

3. Про психологічний кабінет дошкільних, загальноосвітніх та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти: ПОЛОЖЕННЯ від 19.10.2001 № 691. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0691290-01#Text> (дата звернення 02.04.2025).

4. Проблеми психологічної служби закладів загальної середньої освіти та пропозиції щодо їх розв'язання. Освітній омбудсмен України. URL: https://eo.gov.ua/problems-psykholohichnoi-sluzhby-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-ta-propozytsii-shchodo-ikh-rozvyazannia/2024/05/20/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 02.04.2025).

Кравець Я.І.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., к. психол. наук,

доцент кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ФОРМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ОСОБИСТІСНОЇ КРИЗИ

У сучасних умовах соціальної, політичної та економічної нестабільності молоді люди, зокрема студенти, стикаються з численними викликами, які можуть



спричинити серйозні особистісні кризи. Особистісна криза – це порушення внутрішньої рівноваги, що супроводжується втратою сенсу, мотивації, емоційною напруженістю та зниженням адаптивних можливостей [1, с. 45]. Проте в психології дедалі більше уваги приділяється не лише негативним, але й позитивним наслідкам таких подій. Одним із ключових феноменів, що відображає позитивну трансформацію після травми, є посттравматичне зростання (ПТЗ).

ПТЗ - це процес, у якому особа, переживши значну кризу або травматичну подію, досягає нового рівня особистісного розвитку, що виявляється у переоцінці життєвих цінностей, зміцненні міжособистісних зв'язків, підвищенні впевненості у власних силах і формуванні нових життєвих перспектив.

Згідно з теорією Т. Джаноф-Булмана [4, с. 134–142], ПТЗ не є автоматичним результатом травми, а формується завдяки глибокій когнітивній роботі та ефективним копінг-стратегіям. Особливого значення цей феномен набуває у студентському середовищі, де кризові ситуації можуть бути пов'язані як із зовнішніми чинниками (втрата дому, зміна звичного середовища, соціальні конфлікти), так і з внутрішніми (втрата сенсу навчання, екзистенційна тривога, емоційне вигорання) [2, с. 88].

Метою нашого дослідження було вивчення психологічних стратегій посттравматичного зростання у студентів, які пережили особистісну кризу. Ми виходили з гіпотези, що ефективне використання адаптивних копінг-стратегій сприяє формуванню позитивних змін у результаті пережитої кризи.

У нашому дослідженні встановлено, що значна частина студентської молоді має досвід особистісних криз, зокрема у зв'язку з подіями останніх років в Україні. Особливо недостатньо описано стадії до та після кризи, тривалість використання копінг-стратегій і динаміку змін у психологічному стані [4, с. 134–142].

Наразі результати показують лише наявний рівень ПТЗ, але не дають відповіді на запитання, як саме досягнуто цього рівня. Це створює потребу у глибшому аналізі психологічної динаміки - зокрема, через використання контрольної групи, визначення початкового стану (до кризи), і подальшого спостереження за ефективністю втручання.

У дослідженні використовувались наступні методики: шкала посттравматичного зростання (PTGI) [4, с. 134–142], опиту, опитувальник стратегій копіngu (Brief-COPE) [3, с. 20-40], а також авторська анкета для виявлення фактів переживання особистісної кризи (розроблена здобувачкою в межах дипломної роботи).

До вибірки увійшли 36 студентів 2–4 курсів віком від 18 до 25 років, які повідомили про наявність досвіду особистісної кризи. Дослідження проводилось із дотриманням етичних норм, конфіденційності та добровільної участі.

Результати дослідження свідчать, що 78% студентів продемонстрували середній або високий рівень посттравматичного зростання. Найбільш виразні позитивні зміни спостерігались у сферах особистісної сили, відкриття нових можливостей, поглиблення міжособистісного спілкування та духовного



зростання. Найчастіше респонденти зазначали, що після кризи вони стали впевненішими, почали більше цінувати життя, стали відкритішими до нових перспектив.

Аналіз копінг-стратегій показав, що активні методи подолання труднощів позитивно корелюють із рівнем ПТЗ. На основі цього в програму психологічної корекції було інтегровано модулі, спрямовані на розвиток адаптивних копінг-стратегій. Кожен учасник проходив індивідуальне консультування, під час якого психолог допомагав ідентифікувати неефективні стратегії уникнення (заперечення, відсторонення) та формував нові, більш конструктивні підходи до реагування на стрес.

Також було впроваджено когнітивно-поведінкові інтервенції з фокусом на когнітивне переосмислення травматичного досвіду, що, згідно з даними PTGI, є одним із ключових факторів формування посттравматичного зростання. Таким чином, копінг-стратегії в нашому дослідженні виступали не лише об'єктом діагностики, але й важливим інструментом психокорекційного впливу.

Окремо було проаналізовано чинники, що сприяли або гальмували ПТЗ. До позитивних чинників належали: високий рівень емоційного інтелекту, наявність підтримки з боку друзів і родини, попередній досвід успішного подолання стресу. Гальмуючими факторами були: тривала соціальна ізоляція, низький рівень самооцінки, відсутність емоційної регуляції.

Отже, посттравматичне зростання може виступати ефективним ресурсом адаптації студентської молоді до особистісних криз. Його розвиток залежить не лише від інтенсивності пережитої події, а й від особистісних та соціальних ресурсів, які має індивід. Психологічна підтримка в критичні періоди життя є запорукою збереження ментального здоров'я, а також основою для формування зрілої, стійкої особистості.

Результати дослідження свідчать про потребу у створенні системної, науково обґрунтованої програми психологічної підтримки для студентської молоді, яка пережила особистісну кризу.

Зокрема, слід передбачити:

- діагностику стану особистості до втручання;
- тривале спостереження змін після застосування копінг-стратегій;
- виділення контрольної групи, що не проходила втручання, для об'єктивного порівняння;
- подальше дослідження динаміки зростання з акцентом на тривалість, зміст і поетапність використаних стратегій.

Тільки завдяки впровадженню програми, яка поєднує психоосвіту, консультування, групову підтримку й розвиток емоційної регуляції, можна очікувати системного позитивного впливу на психічне здоров'я студентів та їх адаптацію до викликів сучасного життя.

Рекомендації: доцільним є впровадження довготривалих програм психологічної допомоги в університетах, які передбачають:

- психоосвітні заняття про ПТЗ та копінг;



- індивідуальні консультації для студентів, які пережили кризу;
- групові тренінги з розвитку емоційної регуляції, підтримки, рефлексії та формування майбутньої перспективи.

Також доцільно враховувати специфіку студентського середовища: часові обмеження, навчальне навантаження, потребу в неформальній підтримці.

Напрямами подальших досліджень є поглиблене вивчення вікових і гендерних особливостей ПТЗ, дослідження особливостей ПТЗ у внутрішньо переміщених особах, а також роль духовності та екзистенційних переконань у процесі подолання кризи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ткаченко Н. І. Психологічна підтримка студентів під час кризових ситуацій. *Вісник психології*. 2019. № 2. С. 45–52.
2. Шерр Д. Л., Симон Д. Психологічне зростання після травм: теорія та практика. Київ: Наукова думка, 2017. 224 с.
3. Carver C. S. You want to measure coping but y protocol is too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4, № 1. P. 92–100.
4. Janoff-Bulman R. *Posttraumatic Growth: Theory and Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. 312 p.

Крупська Т.В.,
здобувач вищої освіти
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Деснова І.С., к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський державний університет

ПРОЯВИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Підлітковий вік є критичним періодом формування особистості, коли відбуваються суттєві зміни в емоційній, когнітивній та соціальній сферах розвитку. Саме в цей час підлітки активно шукають себе, налагоджують міжособистісні зв'язки, формують уявлення про себе та інших, тому здатність ефективно розуміти та регулювати власні емоції, а також емоції оточуючих, набуває особливої ваги [5].

Емоційний інтелект (EI) – це сукупність навичок, які дозволяють людині розпізнавати, усвідомлювати, виражати й регулювати емоції у повсякденному житті. За визначенням Д. Гоулмана, EI охоплює такі компоненти, як емоційна обізнаність, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички [1].

Метою дослідження було визначити особливості прояву емоційного інтелекту в підлітковому віці, виявити рівні його розвитку серед учнівської молоді та проаналізувати взаємозв'язок між окремими компонентами емоційного інтелекту (емоційна обізнаність, саморегуляція, емпатія, самомотивація, соціальні навички), з метою обґрунтування необхідності формування емоційної



компетентності як важливого чинника психологічного розвитку особистості підлітка.

Для досягнення поставленої мети було проведено емпіричне дослідження на базі приватного закладу загальної середньої освіти ліцею м. Тернопіль. Кількість залучених респондентів склала 50 учнів віком від 12 до 16 років. Було обрано чотири психодіагностичні методики (Шкала емоційного інтелекту Н. Холла, Методика «Виявлення схильності до емпатії», Тест емоційного інтелекту Шутте, Шкала емоційного відгуку А. Меграбіна і Н. Епштейна), кожна з яких дозволяє комплексно оцінити різні аспекти емоційного інтелекту, що є надзвичайно важливим у вивченні емоційної сфери підлітків.

У межах емпіричного дослідження «Прояви емоційного інтелекту в підлітковому віці як чинник розвитку особистості» було проведено тестування серед учнів за Шкалою емоційного інтелекту Н. Холла.

Ми отримали такі середні показники за шкалами (максимальний бал 14) і маємо такі висновки: емоційна обізнаність 6,8. Це свідчить про достатній рівень здатності підлітків усвідомлювати власні емоційні стани.; управління емоціями 2,7. Показник значно нижчий за середній, що може свідчити про труднощі підлітків у контролі своїх емоцій, особливо у стресових ситуаціях або під час конфліктів; самомотивація 8,2. Високий рівень. Респонденти здебільшого демонструють внутрішню мотивацію до навчання, розвитку та досягнення цілей, що є важливою умовою для подальшого особистісного зростання; емпатія 8,6. Один із найвищих показників. Підлітки виявляють здатність розуміти емоційний стан інших, співпереживати та проявляти турботу; розпізнавання емоцій інших 6,1. Середній показник. Учасники дослідження здебільшого здатні помічати емоційні сигнали оточуючих, однак можуть мати складнощі з точним інтерпретуванням невербальної інформації (міміка, інтонація, жести).

Дані свідчать про найвищий рівень емпатії (8,6) та самомотивації (8,2), у той час як найнижчий бал зафіксовано у сфері управління емоціями (2,7). Загальний рівень емоційного інтелекту оцінювався за трьома рівнями: низький, середній та високий. Отримали такі кількісні результати: низький рівень – 19 учнів, середній рівень – 30 учнів, високий рівень – 1 учень. У відсотковому співвідношенні: низький рівень 38%; середній рівень 60%; високий рівень 2%.

За методикою «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбіна та Н. Епштейна» отримані результати свідчать про те, що переважна більшість підлітків (62%) демонструють середній рівень емоційного відгуку, що є типовим для їхнього вікового періоду та свідчить про здатність до співпереживання в межах норми. Високий рівень емоційного відгуку, який зафіксовано у 22% респондентів, свідчить про сформовану емпатійність та чутливість до емоцій інших людей. Водночас, низький рівень, характерний для 16% підлітків, може вказувати на труднощі в емоційному самовираженні.

Результати дослідження емоційного інтелекту за тестом Шутте свідчать, що більшість підлітків (72%) мають середній рівень емоційного інтелекту, що є позитивним показником. Це свідчить про їхню здатність усвідомлювати власні



емоції, частково контролювати їх, а також взаємодіяти з іншими на емоційному рівні. Разом із тим, 24% учнів мають низький рівень емоційного інтелекту, що може вказувати на труднощі у розумінні, вираженні та регуляції емоцій. Лише 4% респондентів мають високий рівень емоційного інтелекту, що свідчить про добре сформовані емоційні навички та потенціал для успішної соціальної адаптації.

При дослідженні «Виявлення схильності до емпатії» і отриманих даних можна побудувати висновок, що більшість учнів (66%) продемонстрували нормальний рівень емпатії, що свідчить про сформовану здатність до розуміння та співпереживання емоціям інших. 20% мають високий або дуже високий рівень емпатії – це позитивний показник емоційної зрілості. Водночас 14% респондентів виявили низький рівень, що може вказувати на труднощі у соціальній взаємодії.

Тож, давайте тепер порівняємо рівні емоційного інтелекту в підлітковому віці за всіма обробленими методиками (Рис.1).

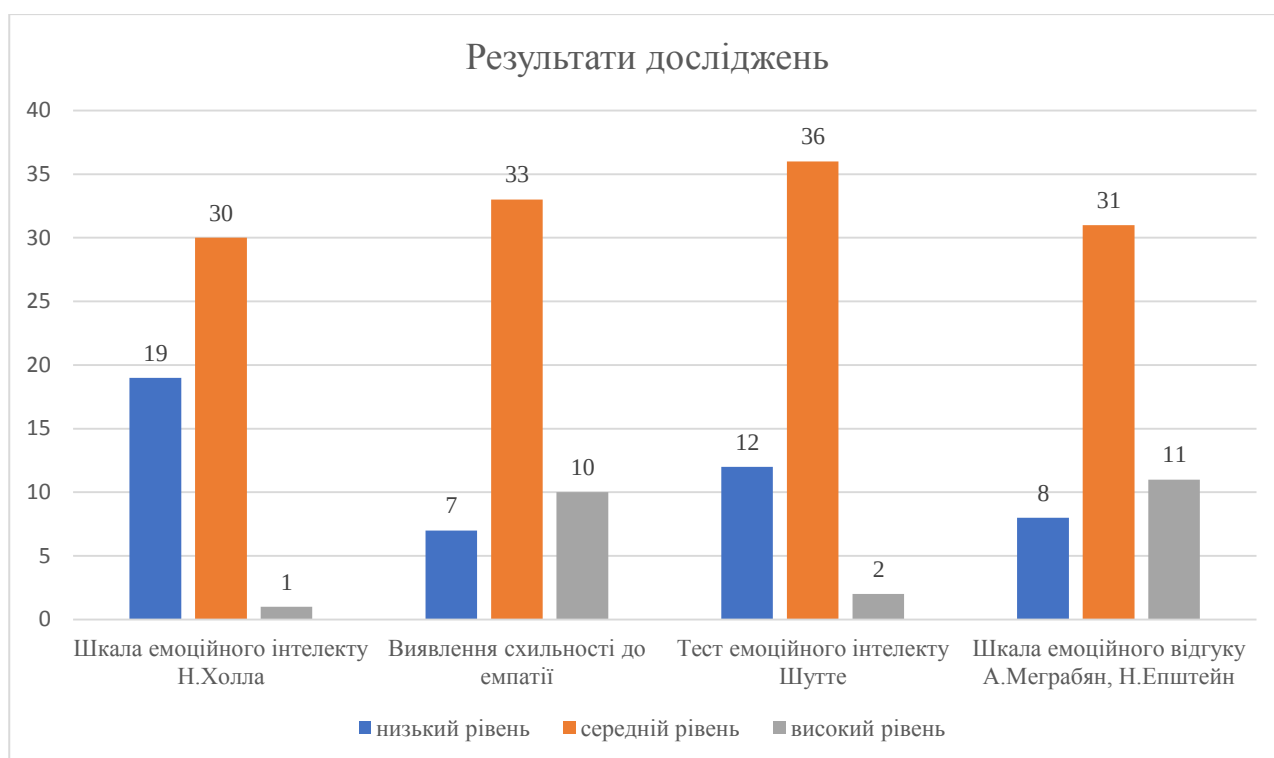


Рис.1 «Виявлення схильності до емпатії»

Результати проведених методик дозволяють зробити висновок, що більшість підлітків мають середній рівень розвитку емоційного інтелекту, що свідчить про базову здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції власних емоцій, а також до емпатійного ставлення до інших. Водночас наявність учнів із низьким та високим рівнем вказує на індивідуальні відмінності у формуванні емоційної сфери, що зумовлює необхідність цілеспрямованої роботи педагогів і психологів щодо підтримки й розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гоулман, Д. Емоційний інтелект: Чому він може мати більше значення, ніж IQ / пер. з англ. А. Кравчук. Київ: НУБіП України, 2006.
2. Кір'ян Т. Л. Психологічні особливості емоційного інтелекту підлітків. *Наукові записки НаУОА. Психологія і педагогіка*, № 1(15). 2019. С. 59-64
3. Коструба, Н., Журба, М. Емоційний інтелект як чинник ментального здоров'я. *Наукові перспективи*, 2024. № 4(46). С. 1286-1297. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://perspectives.pp.ua/index.php/np/article/view/11049>
4. Bar-On, R. *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. In R. Bar-On J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. 2000. 132 p.
5. Mayer, J. D., Salovey, P. *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* 1997. (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Кулик М.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Іванець Т.М., к. пол. наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ОСОБИСТІСНИЙ ПОРТРЕТ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ЛЮДИНИ

Кожна людина здатна зробити свій внесок у зміни, які відбуваються у світі. У когось цей внесок локальний і стосується певної сфери, хтось має потенціал до ширших змін, а деякі особистості здатні перевернути уявлення про звичні норми, правила й досягнення, замінюючи їх новими, ефективнішими і прогресивнішими підходами. Саме таких людей зазвичай називають лідерами, творцями, геніями.

Творчо обдарована особистість формується на стику біологічних задатків, соціального середовища та психологічних якостей: волі, наполегливості й внутрішньої мотивації до успіху. Вроджений потенціал виявляється у вигляді підвищеної енергетичності психіки, сенсорної чутливості, нервової активності, здатності до дивергентного (творчого) мислення. Соціум, у свою чергу, відіграє роль каталізатора, надаючи зміст і напрям для реалізації цього потенціалу. Особливе значення мають приклади для наслідування – реальні або книжкові герої, наставники, видатні постаті.

Творчі здібності – це індивідуальні якості особистості, що формуються на базі розвинених репродуктивних умінь і виявляють її прагнення до створення нових, цінних ідей, рішень або результатів у знайомих видах діяльності, а також готовність використовувати творчий підхід у нестандартних життєвих обставинах [3, с. 15]. Форми прояву творчої обдарованості досить різноманітні. Вона проявляється у здатності до нестандартного підходу, гнучкості мислення та створення оригінальних продуктів діяльності [1, с. 113]. Деякі демонструють креативність у багатьох сферах діяльності, інші – мають яскраво виражене нестандартне мислення лише в одній галузі.



Талановиті люди володіють унікальними психологічними рисами, такими як наполегливість, працьовитість, одержимість, бунтарський дух, схильність до ризику, інтуїція та самоповага. Дослідження, проведені біографічним методом, підтверджують, що саме ці якості відрізняють обдарованих особистостей. Успіх часто визначається однією домінуючою рисою, хоча людина може мати й інші [2, с. 285].

Для творчих людей робота – це не обов'язок, а джерело натхнення та задоволення. Вони готові працювати по 16–18 годин на добу, адже саме в діяльності знаходять радість. Наполегливість і сила волі дозволяють їм долати перешкоди та реалізовувати ідеї, не здаючись перед труднощами. Одержимість проявляється у фанатичній відданості справі, що робить їх харизматичними. Схильність до ризику – ще одна ключова риса, адже без ризику неможливий жоден значний успіх [2, с. 285].

Впевненість у собі, яка формується з дитинства через перші досягнення, допомагає їм дивитися на життя з оптимізмом. Буремний дух виражається в критичному мисленні та здатності руйнувати застарілі норми, прокладаючи нові шляхи. Інтуїція дозволяє бачити ситуацію цілісно, а не окремими фрагментами. Разом ці якості створюють основу успіху талановитих людей, які не сліднують шаблонам, а творчо переосмислюють реальність [2, с. 285].

Обдаровані часто з ранніх років виявляють чіткі інтереси до певної діяльності, випереджаючи однолітків у знаннях та вміннях. Їхня зосередженість на улюбленій справі, велика працездатність і наполегливість дозволяють їм досягати значних результатів. На відміну від потенційної обдарованості, реальний талант завжди проявляється у конкретних справах – винаходах, дослідженнях, творчих роботах.

Такі люди можуть здаватися впертими або лінивими у звичайному навчанні, але при цьому годинами працювати над тим, що їх захоплює. Їм властиві стійкість інтересів, внутрішня мотивація та бажання докопатися до суті, навіть якщо це вимагає багаторазових спроб. Однак їхня нестандартність, вразливість і потребу в підтримці часто не розуміють навколишні, що може призвести до втрати потенціалу. Тому важливо помічати таких дітей, підтримувати їхні інтереси та створювати умови для розвитку здібностей [2, с. 285].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Дніпропетровськ, 2005. 227 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
3. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 34 с.



Ларіонова Н.О.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.І., д. пед. наук, професор,

професор кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Важливим фактором формування професійної компетентності майбутніх психологів є емпатія, яка допомагає зрозуміти внутрішній світ клієнта та встановити емоційний контакт із ним.

Е. Балашов розглядає емпатію як багатогранну властивість, яка включає розуміння внутрішнього світу іншої людини та емоційну залученість до її стану [1, с. 28].

Л. Журавльова, аналізуючи емпатію як процес, виокремлює кілька її рівнів. На фізіологічному рівні людина сприймає ситуацію та «заражається» емоціями іншої особи. Психофізіологічний рівень передбачає ідентифікацію з людиною, що призводить до співпереживання її почуттів. На соціопсихологічному рівні з'являється співчуття до переживань іншої людини, яке може перейти в активну допомогу. Найвищий, духовний рівень емпатії, дозволяє людині глибоко зрозуміти смисли та екзистенційні переживання іншої, аж до відчуття її найвищих, пікових станів [5, с.152].

А. Басов відзначав, що у роботі психолога емпатія має подвійну роль. По-перше, вона є цілісною особистісною рисою, яка відображає здатність психолога глибоко розуміти і співпереживати клієнту. По-друге, емпатія виступає як ключовий елемент системної психологічної практики, забезпечуючи ефективну взаємодію та підтримку в процесі консультування. Ці два аспекти тісно пов'язані: особистісна емпатія підкріплює професійну практику, а системне застосування емпатії в роботі сприяє розвитку цієї якості в психолога. Якщо один із цих компонентів відсутній, результативність професійної діяльності психолога значно знижується [2, с. 37].

С. Дерев'янка вважав, що у студентські роки формування особистісно-професійних якостей відбувається особливо інтенсивно. Юнацький вік, який є завершальним етапом первинної соціалізації, створює ідеальні умови для розвитку емпатії та емпатійності. У цей період студенти починають усвідомлювати свою унікальність і індивідуальність, що сприяє глибшому розумінню себе та інших. У них активно розвиваються логічне й аналітичне мислення, що допомагає аналізувати причини поведінки людей та їхні емоційні стани. Саме в цей час формуються основи ціннісних орієнтацій, визначаються ключові професійні цілі та шляхи самореалізації [3, с. 214].

Професійне становлення майбутнього психолога включає засвоєння теоретичних знань, набуття практичних навичок і розвиток важливих



професійних якостей. Особливу роль відіграє формування професійної емпатії, яка є основою для ефективної міжособистісної взаємодії. Емпатійність проявляється як на особистісному, так і на професійному рівні, дозволяючи майбутньому фахівцю будувати глибокі та продуктивні стосунки з клієнтами, що є запорукою успішної психологічної практики.

Формування емпатійності – складний процес, на який впливають численні фактори. Одним із ключових є розвиток емоційного інтелекту, адже емпатія становить його основу. Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти, висловлювати та контролювати власні емоції, а також відчувати емоційний стан інших. Він визначає якість соціальних взаємодій, стосунків і успішність у різних сферах. Розвиваючи емоційний інтелект, майбутній психолог одночасно посилює свою емпатійність. Фахівець із розвиненим емоційним інтелектом краще усвідомлює власні та чужі почуття, ефективно керує емоціями, що робить його поведінку гнучкою та адаптивною. Це допомагає справлятися зі стресом і досягати професійних цілей, особливо у роботі з людьми, які потребують підтримки. Емпатійність людини значною мірою залежить від рівня її емоційного інтелекту [4, с. 70].

На думку С. Марчук, практичний психолог із високим рівнем емоційного інтелекту володіє п'ятьма ключовими здібностями. Перша – це здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти їх причини та ефективно з ними справлятися. Друга – уміння свідомо керувати своїми емоціями, контролювати імпульсивність, зменшувати тривогу чи роздратування. Третя здібність полягає в самотивації, коли людина спрямовує свої емоції на досягнення цілей, стримуючи миттєві пориви заради важливіших довгострокових результатів. Четверта – це вміння розпізнавати та розуміти емоції інших, що тісно пов'язано з емпатією. Саме тут емоційний інтелект і емпатійність взаємно підсилюють одне одного: розвиток першого сприяє зростанню другої. П'ята здібність – це здатність будувати доброзичливі стосунки, проявляти позитивне ставлення до інших, уміло реагувати на їхні емоції, що забезпечує гармонійну взаємодію та толерантні відносини між психологом і клієнтом [6, с. 20].

Комунікативні якості є важливою умовою розвитку емпатійності майбутнього психолога. О. Цільмак виділяє три групи таких якостей. Комунікативно-етичні: коректність, тактовність, чесність, толерантність, неупередженість, делікатність, доброзичливість. Комунікативно-технологічні: діалогізм і дипломатичність. Комунікативно-позиціональні: товариськість, асертивність та відкритість. Ці якості необхідні для професійної реалізації психолога, адже його особистісні та професійні риси нероздільні. Чутливість до емоцій інших і здатність співпереживати формують «душезнавчу» основу, яка допомагає розв'язувати психологічні ситуації емпатійно [7, с. 17].

Загалом, формування емпатійності майбутніх психологів є ключовим елементом їхнього професійного становлення, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію та підтримку клієнтів. Цей процес тісно пов'язаний із розвитком емоційного інтелекту, який підсилює здатність розпізнавати, розуміти



та керувати емоціями, а також із формуванням комунікативних якостей, таких як тактовність, діалогізм і відкритість. Інтеграція особистісної та професійної емпатії, підкріплена теоретичними знаннями та практичними навичками, створює міцну основу для успішної психологічної практики, сприяючи гармонійним і продуктивним відносинам із клієнтами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації / *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія. 2014. Вип. 28. С. 28-39.
2. Басов А. Г. Поняття емпатії в вітчизняній та зарубіжній психології. Одеса: Молодий вчений, 2012. 256 с.
3. Дерев'янка С. П. Емоційний інтелект як професійно важлива якість сучасного психолога. *Детермінанти посилення ролі освіти у повоєнному відновленні України: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. для освітян «Березневий науковий дискурс 2023»* / Наук.-освіт. інновац. центр суспіл. трансформацій. Чернігів, 2023. С. 214-216.
4. Дерев'янка С. П. Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2015. Вип. 126. С. 70-74.
5. Журавльова Л. П. Методологічні засади дослідження емпатії людини. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські та психологічні науки*. 2008. С. 152-155.
6. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту у психологів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2021. Вип. 3. С. 20-23.
7. Цільмак О. Класифікація професійно важливих якостей психолога-консультанта. *Юридична психологія*. 2020. Т. 27. № 2. С. 17-23.

Лисицина О.М.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,

в.о. завідувача кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

МОДЕЛЬ БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ ЯК ПРЕДИКТОР ШЛЮБНИХ УСТАНОВОК У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві, яке характеризується інтенсивними соціокультурними трансформаціями, питання формування усвідомлених, стабільних та емоційно-здорових сімейних стосунків набуває особливої актуальності. Сім'я традиційно розглядається не лише як базовий соціальний інститут, що забезпечує відтворення суспільства, а й як простір емоційного розвитку особистості, її підтримки, безпеки та самореалізації. Шлюб у цьому контексті виступає як форма глибокої міжособистісної взаємодії, яка поєднує соціальні, психологічні та ціннісні аспекти, і його створення значною мірою зумовлене внутрішніми мотивами особи, її досвідом, життєвими орієнтирами та баченням партнерства [3].



Одним із важливих детермінантів формування шлюбних установок та мотивації є досвід дитячо-батьківських стосунків. Ще у ранньому віці дитина засвоює первинні уявлення про любов, довіру, розподіл ролей, вирішення конфліктів та підтримку через спостереження за поведінкою батьків.

Як зазначає О. Савчин, стиль батьківського виховання виступає своєрідним прообразом для майбутніх міжособистісних стосунків у дорослому житті, зокрема подружніх. Авторитарний стиль виховання часто формує у дитини пасивність, залежність або, навпаки, протестні установки щодо домінування у стосунках. Демократичний стиль сприяє розвитку самостійності, впевненості у собі, вмінню домовлятися та йти на компроміси, що є критично важливими якостями у подружньому житті. Потураючий стиль може призвести до недостатньої відповідальності або уникнення зобов'язань у майбутньому подружжі [2,4].

У юнацькому віці, що є сенситивним періодом для формування ціннісної ідентичності та життєвих планів, поступово кристалізуються уявлення про майбутню сім'ю, ролі партнерів у ній, способи розв'язання побутових та емоційних проблем. Саме в цей період відбувається актуалізація особистісного досвіду, набутих у родині моделей взаємодії. Мотивація до шлюбу на цьому етапі може мати різне забарвлення: від прагнення до глибокої емоційної близькості та підтримки і аж до прагматичних причин [1].

Дослідження українських науковців показали, що позитивна модель батьківських стосунків корелює з конструктивними очікуваннями щодо шлюбу, більшим рівнем довіри до партнера та схильністю до співпраці [5].

Натомість особистісний негативний досвід, конфліктність у родині, емоційне відчуження або насильство, можуть формувати страх близькості, уникнення зобов'язань, або ж навпаки, гіперкомпенсаторне прагнення створити «ідеальну» сім'ю, що іноді не відповідає реалістичним уявленням про партнерство.

Таким чином, стиль батьківського виховання та загальна атмосфера в родині відіграють надзвичайно важливу роль у формуванні шлюбної мотивації особистості, визначаючи її схильність до партнерських взаємин, емоційної відкритості, відповідальності та готовності до тривалих зобов'язань.

Усвідомлення цих закономірностей дозволяє не лише глибше зрозуміти психологічну природу сімейних рішень, але й сформувати ефективні психопросвітницькі програми для молоді з метою розвитку зрілих шлюбних установок.

Мотивація до шлюбу має як емоційно-афективні, так і когнітивно-раціональні компоненти. Емоційна складова пов'язана з потребою в любові, підтримці, близькості, належності до іншої людини. Раціональна частина характеризується усвідомленням життєвої доцільності шлюбу, готовністю до виконання певних соціальних ролей, створення спільного побуту, виховання дітей, забезпечення стабільності.

Формування шлюбної мотивації не є спонтанним процесом, адже формується під впливом ряду взаємопов'язаних факторів:



1. *Особистий досвід інтимних стосунків.* Перше кохання, романтичні взаємини, емоційна відкритість або травматичні переживання залишають глибокий відбиток на сприйманні людиною майбутнього шлюбу. Позитивний досвід може посилити бажання створити сім'ю, негативний, навпаки, страх до близькості або зобов'язань.

2. *Соціальні та культурні норми.* У різних культурах і суспільствах існують певні уявлення про те, коли, з ким варто укладати шлюб. Такі норми можуть як підтримувати особисту мотивацію, так і чинити тиск (наприклад, очікування одруження до певного віку або згідно з релігійними традиціями).

3. *Гендерні стереотипи* значно впливають на те, як жінки та чоловіки уявляють свою роль у шлюбі. Майбутніх чоловіків частіше навчають бути сильними захисниками, такими, які утримують та забезпечують свою сім'ю, майбутніх жінок виховують як «берегиню роду». Тобто формуються різні типи мотивації - у жінок вона частіше емоційна, у чоловіків, соціально-рольова або утилітарна.

4. *Родинна модель поведінки.* Найсильніший приклад на формування шлюбної мотивації подають батьки. Якщо дитина зростає в гармонійній родині, де панують повага, підтримка, любов, то вона, як правило, прагне створити подібну модель у дорослому житті. У родинях із конфліктами, агресією чи байдужістю у дітей можуть сформуватися установки уникнення або тривожні установки, щодо шлюбу.

5. *Ціннісні орієнтації.* Те, що людина вважає важливим у житті, любов, стабільність, духовна єдність, матеріальне забезпечення, соціальний статус, безпосередньо впливає на те, що вона шукає у шлюбі.

Можемо зазначити, що для одних людей шлюб - це, перш за все, любов і близькість, для інших людей - спосіб забезпечити соціальну реалізацію, уникнути самотності або відповідати суспільним очікуванням. Отже, те, якою буде новостворена сім'я, який стиль спілкування та взаємодії буде у ній, як почуватимуть себе діти у цій сім'ї залежить від попередньої батьківської сім'ї обох партнерів та впливу соціуму

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гребенюк, Н. В. Мотивація створення сім'ї в юнацькому віці: гендерні та соціокультурні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2021.
2. Довганюк, О. М. Особливості формування моделей подружніх стосунків у контексті сімейного виховання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019
3. Кирильчук, Н. О. Психологічні особливості мотивації до шлюбу в юнацькому віці. Наукові записки РДГУ. Серія: *Психологія*. 2017
4. Савчин, О. В. Типи стилів батьківського виховання та їхній вплив на формування життєвих орієнтацій молоді. *Психологія особистості*. 2020
5. Яценко, Т. С. Глибинно-психологічні аспекти формування шлюбної мотивації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2018



Лукашева В.І.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Зубченко О.С., к. соц. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський Державний Університет

ЕМОЦІЙНИЙ ШАНТАЖ, ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ФОРМА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Емоційний шантаж – це така форма маніпуляцій, яку люди використовують, щоб ставити вимоги та шантажувати інших і таким чином отримувати те, що вони хочуть. Підтекст емоційного шантажу – якщо ви не зробите те, що я хочу, коли я цього хочу, ви будете страждати [1].

«Ці люди не гребують ніякими засобами, щоб отримати те, що вони хочуть. Висуваючи вимоги та погрози, вони створюють почуття страху, провини та гніву, щоб вимагати від своїх жертв відповідності. Таким чином, вони перекладають звинувачення та відповідальність на жертву за власні негативні дії. Зазвичай цей жорсткий тип маніпуляцій відбувається в стосунках близьких людей» (Сьюзен Форвард у книзі «Емоційний шантаж: Коли люди з вашого життя використовують залякування, обов'язки та провину, щоб маніпулювати вами») [2].

Емоційний шантаж – це форма психологічного насильства, заподіяння шкоди іншим. Вимоги «шантажистів» здебільшого призначені для контролю поведінки жертви нездоровими способами [1].

Емоційний шантаж – це спосіб маніпулювати вашим партнером. Однак у цих ситуаціях може бути важко оцінити та чітко вказати на те, чи дійсно є маніпуляція [1].

Емоційний шантаж найбільш поширений і болючий саме у близьких стосунках. Маніпулятор використовує знання, отримані про страхи жертви. Саме страхи, реальні чи нереальні, усвідомлювані чи підсвідомі, є тими гачками, якими чіпляють жертву.

І найбільш болючим елементом емоційного шантажу є використання особистої інформації про вразливості жертви. Це та інформація, яку ми зазвичай не довіряємо стороннім людям. Лише близьким, в моменти душевної близькості.

Ще один важіль впливу, який використовує шахрай, – це почуття обов'язку жертви. Вони зазвичай приписують свої проблеми жертві, звинувачують і тим самим створюють незаслужену провину [1; 2].

Так, С. Форвард визначає чотири типи шантажу, кожен із яких відрізняється тактикою маніпулювання [3].

Карателі – карателі діють із необхідністю пройти шлях, незалежно від почуттів чи потреб іншої людини. Їх девіз – «мій шлях – найголовніший шлях». Карателі наполягають на тому, щоб контролювати та отримувати те, що хочуть, загрожуючи заподіяти будь-яку шкоду.



Самопокарання – маніпулятори можуть загрожувати самопошкодженням, якщо партнер не дотримується того, чого вони хочуть. Зазвичай це фрази на кшталт «Я вистрибну з вікна, якщо ти...»

Страждальці – це голос жертви, що передає провину партнеру, якщо той не робить, чого вимагають. Є припущення, що в їхніх стражданнях будуть винні інші. «Зрештою, це я зробив для тебе, і буду зараз страждати ...»

Краща версія (каталізатори) – це може бути сама витончена і заплутана форма маніпуляцій. Для всіх буде краще, якщо ви будете виконувати, те що треба [1].

Як підлітки можуть використовувати емоційний шантаж?

Підлітки можуть використовувати емоційний шантаж як спосіб впливу на батьків, друзів, вчителів або партнерів. Це психологічна маніпуляція, коли людина тисне на емоції іншого, щоб досягти своїх цілей.

Підлітки можуть намагатися змусити іншу людину відчувати провину, щоб вона підкорилася його бажанням. (Наприклад, «Якщо ти мене любиш, то зробиш це для мене.»).

Можуть змусити людину боятися втратити відносини, змушуючи її підкоритися. (Наприклад, «Якщо ти це не зробиш, то я тебе кину.»).

Підлітки можуть ставити умови, щоб отримати бажане. (Наприклад, «Якщо ти не даси мені гроші, я зілью всім твої інтимні фото.»; «Якщо ви дасте мені гроші, я піду з дому.»).

Підлітки можуть намагатися викликати співчуття, щоб змусити когось виконати їх бажання. (Наприклад, «Я така(ий) нещасна(ий), я така(ий) самотня(ій), ніхто мене не розуміє...»).

Можуть намагатися використовувати гіперболізацію ситуації, щоб змусити іншу людину почуватися відповідальною. (Наприклад, «Моє життя буде зруйноване, якщо ти не допоможеш мені!»). Отже, ми можемо зробити висновок, що емоційний шантаж є деструктивною формою спілкування, яка підриває здорові стосунки, засновані на взаємній повазі та розумінні.

Підлітки можуть використовувати емоційний шантаж у стосунках з батьками, друзями, вчителями або партнерами. Підлітки можуть використовувати цю форму агресії для досягання своїх цілей через емоційний тиск. Розпізнавання його ознак є першим кроком для встановлення здорових меж та захисту від маніпуляцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИ ДЖЕРЕЛ

1.Психологічна Допомога База Пошуку Психологів України. Емоційний шантаж та 4 типи емоційних шантажистів. URL: <https://www.psychhelp.com.ua/2019/10/28/emocijnyj-shantazh-ta-4-typy-emocijnyh-shantazhystiv/> (дата звернення: 14.04.2025 р.)

2.Блог про НЛП. Емоційний шантаж: як розпізнати його і захиститися від маніпуляцій? URL: <https://bdgpeople.com/blog/emocijnij-shantazh-yak-rozpiznati-jogo-i-zahistitisya-vid-manipulyacij/>



3. Форвард С. Емоційний шантаж: Коли люди у вашому житті використовують страх, обов'язок і провину, щоб маніпулювати вами. Нью-Йорк: HarperCollins. 1997. 198 с. (дата звернення: 14.04.2025 р.)

Марченко О.А.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет.
Науковий керівник: Педченко О.П, канд. філ. наук,
завідувач кафедри прикладної філології.
Маріупольський державний університет.

МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ РІЗНИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ УНІВЕРСИТЕТУ Й ГРОМАДИ

Психологічна підтримка різних верств населення в умовах сучасних соціальних викликів набуває особливої актуальності, і одним із потенційних центрів такої підтримки може виступати університет як активний суб'єкт громадського життя. Взаємодія між університетом і громадою відкриває широкі можливості для створення стійких партнерств, які сприяють задоволенню психологічних потреб населення, особливо у кризових ситуаціях або в умовах соціальних трансформацій. Залучення ресурсів університету – кадрових, наукових, інфраструктурних – дозволяє формувати платформи для надання консультативної допомоги, тренінгів зі стресостійкості, профілактики емоційного вигорання та розвитку життєстійкості серед представників різних вікових і соціальних груп.

Факультети психології або кафедри соціальної роботи можуть виступати ініціаторами та координаторами таких ініціатив. Університети, які активно співпрацюють із громадами, організовують психологічні служби на базі навчальних закладів, проводять мобільні консультації, створюють центри психосоціальної підтримки. Студенти-психологи під супервізією викладачів мають змогу не лише закріпити теоретичні знання на практиці, а й долучитися до соціально значущої діяльності, надаючи допомогу дітям, підліткам, особам похилого віку, внутрішньо переміщеним особам, військовослужбовцям та їхнім родинам [2, с. 150]. Як приклад, на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка було створено Центр психосоціальної підтримки, який надає безоплатні консультації внутрішньо переміщеним особам, ветеранам та їхнім родинам. Центр активно залучає студентів-психологів до проведення тренінгів з подолання ПТСР, розвитку емоційної саморегуляції та роботи з травматичним досвідом.

Співпраця з громадськими організаціями, місцевими радами, освітніми закладами та соціальними службами дозволяє університетам швидше реагувати на запити населення, розробляти та впроваджувати адаптивні програми, орієнтовані на потреби конкретної громади. Наприклад, проведення тренінгів із



формування навичок емоційної саморегуляції для батьків, груп підтримки для педагогів або програм підтримки адаптації для студентів-першокурсників демонструє, як академічне середовище може бути джерелом системної підтримки у громадському просторі [1, с. 87].

Окрім практичної складової, університет виконує функцію науково-аналітичного центру: збір емпіричних даних, аналіз соціально-психологічних тенденцій у громаді, публікації та поширення результатів досліджень сприяють формуванню свідомої громадської політики у сфері психічного здоров'я. Такий підхід дозволяє обґрунтовано формувати рекомендації для громадських лідерів, місцевої влади, освітніх і медичних установ, розширюючи можливості для системного підходу до підтримки населення. В цьому напрямленні Львівський національний університет імені Івана Франка, створив волонтерський штаб, до якого увійшли викладачі кафедри психології, студенти та випускники. Вони надають безкоштовні онлайн-консультації, проводять тренінги зі стрес-менеджменту та розробляють пам'ятки для населення з порадами щодо подолання панічних станів.

Зміцнення зв'язків між університетом і громадою у сфері психологічної підтримки також створює умови для довготривалих соціальних ініціатив. Завдяки регулярному діалогу з мешканцями, викладачі та студенти можуть краще розуміти специфіку запитів кожної вікової або соціальної групи. Наприклад, у районах із високим рівнем соціальної напруги доцільним стає відкриття при університеті консультативних пунктів для батьків, де фахівці допомагають долати труднощі у вихованні дітей у складних умовах. У середовищі осіб старшого віку корисними є групові заняття, що спрямовані на зниження почуття ізольованості, підтримку когнітивної активності та формування внутрішнього ресурсу [3, с. 148].

Університети також можуть виступати майданчиками для міжсекторального співробітництва, залучаючи представників охорони здоров'я, культури, спорту до спільної роботи над проєктами, що мають психопрофілактичну та просвітницьку мету. Наприклад, тематичні лекції з психології, відкриті воркшопи з технік релаксації чи арт-терапії, які проводяться в університетському просторі, стають доступними для широкого кола жителів і сприяють зниженню бар'єрів у зверненні за психологічною допомогою. Водночас для студентів такі заходи стають можливістю набути досвід у роботі з різними аудиторіями та розвивати професійну чутливість до потреб спільноти [4, с. 42].

Особливої уваги заслуговує співпраця університетів з громадами під час надзвичайних або кризових ситуацій. У таких випадках академічні інституції здатні швидко мобілізувати наявні знання, персонал та студентські ініціативи для організації психологічної підтримки постраждалим. Це можуть бути гарячі лінії, онлайн-консультування, кризові групи підтримки, а також інформування населення про доступні ресурси самодопомоги. Особливо це важливо в умовах воєнного стану.

Університет, залучаючи молодь до волонтерства, соціальних проєктів, дослідницької діяльності, формує покоління фахівців, які сприймають підтримку



добробуту інших не як професійне завдання, а як невід'ємну частину активного громадянства. Завдяки цьому академічна освіта перестає бути ізольованою від життя громади, а стає інструментом для реального покращення психологічного клімату суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Суспільство для психічного здоров'я особистості: взаємодія родини, освіти, громади: зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Житомир, 24 листоп. 2022 р.) / ред. Г. В. Пирог, Н. Ф. Портницька, І. М. Тичина. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 210 с.
2. Нечітайло І. С. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу як важлива функція інституту освіти в умовах війни. *Забезпечення психологічної допомоги в секторі безпеки та оборони України*: зб. тез II Всеукр. міжвідомчого психол. форуму (Київ, 30 трав. 2023 р.). Київ, 2023. С. 149-152.
3. Файдюк О. В. Особливості надання психологічної підтримки учасникам бойових дій в умовах територіальної громади. *Актуальні проблеми соціальної роботи та соціального забезпечення: Європейський та національний вимір*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (27-29 трав. 2021 р.). Київ, 2021. С. 146-150.
4. Соціально-психологічна підтримка у центрах ветеранського розвитку: практичний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. № 55. С. 38-43.

Матосов М.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Шахов В.В., к.п.н,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНІВ У БІЖЕНЦІВ

Масове вимушене переміщення населення, викликане вторгненням Росії на територію України, значно актуалізувало проблему соціально-економічної адаптації та психоемоційного благополуччя біженців. Своєю чергою працевлаштування у країнах які надають притулок стає критично важливим елементом не лише для фінансової стабільності, а й для психологічного відновлення переселенців.

Попри актуальність теми дослідження, наукових праць, присвячених цій тематиці, недостатньо. З наявних робіт, у статті Л. Діснея та Д. Макферсона «Understanding Refugee Mental Health and Employment Issues» розглядається взаємозв'язок між психічним здоров'ям і працевлаштуванням біженців в контексті соціальної роботи [1]. Більш докладною науковою розвідкою з цієї проблематики є праця Х. Лая, К. Дюе та А. Цірш «The relationship between employment and health



for people from refugee and asylum-seeking backgrounds» у якій висвітлено проблеми соціальної адаптації біженців, серед яких безробіття є одним із тих чинників, що впливає на їхній психологічний стан. В обох працях автори зосереджуються переважно на соціальній допомозі та політиці інтеграції, а не на поясненні зв'язку між зайнятістю та ментальним здоров'ям [2]. Вагомий матеріал з означеної теми надає й Агентство ООН у справах біженців, наголошуючи на потребі в подальших дослідженнях [3]. Важливі відомості щодо психологічної допомоги та соціально-економічного положення українських біженців викладені в: щорічному звіті Центру економічної стратегії, державному аналітичному звіті «Зайнятість внутрішньо переміщених осіб» та фокус-дослідження Громадського холдингу «Група впливу» [4; 5; 6].

Сучасні емпіричні дослідження підтверджують що безробіття може мати значний негативний вплив на ментальний стан людини, часто спричиняючи підвищений рівень тривожності та депресії, своєю чергою працевлаштування зміцнює та захищає психічне здоров'я [3]. Так, лонгітюдне дослідження сирійських біженців у Німеччині виявило, що безробітні мали у 2.7 рази вищий ризик розвитку депресії порівняно з працевлаштованими. Аналогічні відомості надають і опитування біженців у Південній Кореї, Канаді, США, Австралії тощо [2, с. 15].

Варто означити й те, що взаємозв'язок між психічним здоров'ям і працевлаштуванням означає, що не лише працевлаштування впливає на психічне здоров'я, але й психічне здоров'я впливає на можливість працевлаштування та рівень зайнятості. Наприклад, у великому дослідженні, проведеному серед 1348 біженців із Південно-Східної Азії, які проживають у Канаді, було встановлено, що попередній діагноз депресії передбачав труднощі з утриманням стабільної зайнятості. Схожі результати дають й емпіричні розвідки з Уганди та Кенії [1, с. 23; 3].

Вважаємо, що терапевтичний ефект працевлаштування для біженців досягається за рахунок наступних причин: 1) Робота забезпечує передбачуваність повсякденного життя, що особливо важливо для людей, які пережили хаос та невизначеність вимушеного переселення; 2) Робоче середовище створює можливості для соціальної взаємодії та вивчення культурних норм приймаючого суспільства; 3) Зменшення економічного стресу унаслідок отримання стабільного доходу знижує тривожність та покращує загальне відчуття безпеки.

Таким чином, працевлаштування виступає не лише засобом розв'язання соціально-економічних питань, але й достатньо ефективним терапевтичним втручанням для подолання депресивних станів.

В Україні, на сьогодні, відсутні емпіричні відомості стосовно депресивних станів вимушених переселенців, які залишились всередині країни, тому ця тема залишається доволі перспективною для подальших досліджень. Попри це, маємо відмітити, що згідно виданого у 2024 році державного звіту вимушені переселенці мають значну потребу – близько 34% респондентів – у працевлаштуванні, з них 28% потребують професійної перепідготовки [4, с. 4]. Така нагальна проблема з



працевлаштуванням, може викликати депресивні стани у переселенців, що згідно опитувань останні й підтверджують [5, с. 8].

Схожа проблема, з відсутністю емпіричних даних, стосується й тих українських біженців, що перебувають за кордоном. Лише можемо відмітити, що згідно з останніми опитуваннями, приймаючі країни приділяють зовсім незначну увагу, як психологічному стану шукачів притулку, так і допомозі з пошуком роботи [6, с. 38].

Як вже було зазначено, зв'язок між ментальним здоров'ям та працевлаштуванням є двостороннім, тому, недостатня робота з біженцями в означених сферах, потенційно, може призводити до розвитку чи загострення в них депресивних станів.

Задля подолання цих викликів, на нашу думку, варто на державному рівні розробляти та впроваджувати мультидисциплінарні підходи, які поєднують психосоціальну підтримку з послугами працевлаштування. Зокрема, слід впроваджувати травмоорієнтовані моделі допомоги, навчати фахівців розпізнавати симптоми психічних розладів та розбудовувати партнерства з роботодавцями з метою створення інклюзивних для біженців умов праці. Слід зважати й на вразливі групи населення, зокрема жінок-переселенок та осіб з обмеженими можливостями. Варто звернути увагу й на засоби професійної переорієнтації, оскільки дуже часто шукачі притулку не можуть знайти собі роботу у сфері їх попередньої зайнятості. Це може сприяти не тільки соціально-економічній інтеграції біженців у ринок праці приймаючих країн, але і відновленню їхнього психологічного стану. Комплексне використання заходів перелічених вище може сприяти покращенню психологічного благополуччя вимушених переселенців у приймаючих країнах.

Таким чином, сприяння повноцінній і змістовній зайнятості біженців є не лише соціально-економічним питанням, але й ефективним терапевтичним втручанням для подолання депресивних станів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Disney L., McPherson J. Understanding Refugee Mental Health and Employment Issues: Implications for Social Work Practice. *Journal of Social Work in the Global Community* 2020, Volume 5, Issue 1. P. 19-30. URL: doi.org/10.5590/JSWGC.2020.05.1.02 (дата звернення: 06.04.2025).
2. Lai H., Due C., Ziersch A. The relationship between employment and health for people from refugee and asylum-seeking backgrounds: A systematic review of quantitative studies. *SSM – Population Health*. 2022. Vol. 18. P. 1-25. URL : doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101075 (дата звернення: 06.04.2025).
3. Sarr I., Ventevogel P. A data-driven look at how promoting employment fosters refugee mental health. *The UN Refugee Agency. Blogs*. URL: unhcr.org/blogs/a-data-driven-look-at-how-promoting-employment-fosters-refugee-mental-health (дата звернення: 06.04.2025).
4. Аналітичний звіт «Зайнятість внутрішньо переміщених осіб». 2025. 23 с. URL: rada.gov.ua/uploads/documents/75506.pdf (дата звернення: 06.04.2025).



5. Інтеграція внутрішньо переміщених осіб у приймаючих громадах. Аналітичний звіт за результатами фокус-групового дослідження. 2023. 45 с. URL: www.vplyv.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/Звіт-фокус-групи.pdf (дата звернення: 06.04.2025).

6. Українські біженці після трьох років за кордоном. Четверта хвиля дослідження. Центр економічної стратегії. 2025. 102 с. URL: ces.org.ua/wp-content/uploads/2025/02/ukrayinski-bizhenczi-pislya-troh-rokiv-za-kordonom.pdf (дата звернення: 06.04.2025).

Махнік О.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., кандидат психол. наук,

доцент кафедри практичної психології

Маріупольський державний університет

ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ІННОВАЦІЙНИМИ ПСИХОЛОГІЧНИМИ ЗАСОБАМИ

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням рівня тривожності в сучасному суспільстві, що негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я, якість життя та соціальне функціонування особистості. Традиційні методи психологічної корекції мають певні обмеження у доступності та гнучкості, що актуалізує потребу в нових, інноваційних підходах. Технології, зокрема трансформаційні ігри, VR, мобільні додатки, біозворотний зв'язок і ШІ, відкривають нові можливості для персоналізованої, залучаючої та ефективної допомоги при тривожних станах.

Аналіз ефективності інноваційних психологічних засобів у зниженні рівня тривожності на основі огляду та систематизації наявних наукових даних. Особлива увага приділяється дослідженню потенціалу та механізмів впливу трансформаційних ігор як одного з перспективних інноваційних підходів.

Проблема тривожності є предметом численних наукових досліджень у психології та суміжних дисциплінах. Вивчено її етіологію, патогенез, клінічні прояви та наслідки. Сучасні дослідження наголошують на мультифакторній природі тривожних розладів, включаючи генетичні, біологічні, психологічні та соціальні чинники.

Аналіз літератури показує зростаючий інтерес до використання технологій у сфері ментального здоров'я. Інноваційні психологічні засоби розглядаються як потенційно ефективні інструменти для подолання бар'єрів у доступі до психологічної допомоги, підвищення залученості клієнтів у терапевтичний процес та забезпечення більш персоналізованого та адаптивного підходу до корекції тривожних станів.

Трансформаційні ігри посідають важливе місце серед інноваційних засобів психологічної допомоги. Наукові праці як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, зокрема К. О. Наумік-Гладкої [1, с. 127-135], С. І. Мироненка [2, с. 65-70], О. В. Мартинюк та В. П. Зінченка [7, с. 192], підкреслюють унікальність



ігрового формату у створенні безпечного та мотивуючого середовища. У таких умовах учасники можуть досліджувати свої внутрішні переживання, моделювати складні життєві ситуації та експериментувати з новими стратегіями поведінки. Ігрова діяльність сприяє зниженню психологічного опору, активізує процеси саморефлексії та усвідомлення, а також формує нові когнітивні патерни, що є особливо важливим для зниження тривожності та особистісного зростання.

Серед інноваційних підходів також виділяються технології віртуальної та доповненої реальності (VR/AR). Дослідження В. П. Пеліха [4, с. 134-142] та інших науковців демонструють ефективність VR/AR у лікуванні різноманітних тривожних розладів, зокрема фобій і посттравматичного стресового розладу. Занурення у віртуальні середовища, які імітують ситуації, що викликають тривогу, дозволяє пацієнтам у контрольованих умовах поступово адаптуватися до своїх страхів і розвивати ефективні копінг-стратегії.

Значну роль у підтримці ментального здоров'я відіграють мобільні додатки, популярність яких зростає. Роботи О. Ю. Слободянюк [3, с. 88-95] та інших дослідників вказують на їхню ефективність у наданні користувачам доступу до інформації про психічне здоров'я, вправ для релаксації та медитації, а також інструментів для самопомоги у боротьбі з тривожністю та стресом.

Системи біо- та нейрофідбеку також набувають популярності як засоби саморегуляції. Вони дозволяють користувачам відслідковувати фізіологічні реакції на стрес (наприклад, частоту серцевих скорочень, м'язову напругу чи активність мозку) та навчають керувати цими реакціями за допомогою спеціальних технік, спрямованих на зниження тривоги.

Ще одним перспективним напрямом є гейміфікація - впровадження ігрових елементів у терапевтичний процес. Використання балів, рівнів та винагород може значно підвищити мотивацію і залученість клієнтів, зробити виконання терапевтичних завдань більш захоплюючим та ефективним [5, с. 22-28].

У сучасних умовах розвитку цифрових технологій активно розвивається телепсихологія - надання психологічної допомоги дистанційно, за допомогою відео-, аудіозв'язку або текстових повідомлень. Це розширює доступ до психологічних послуг для осіб, які проживають у віддалених населених пунктах або мають обмежені можливості пересування.

Окрему увагу привертає використання штучного інтелекту в сфері ментального здоров'я. Хоча цей напрям перебуває на початковій стадії розвитку, вже існують чат-боти та віртуальні асистенти, які можуть надавати первинну психологічну підтримку, допомагати у самодіагностиці та поширювати інформацію про психічне здоров'я [6, с. 110-115].

Особливу увагу в контексті зниження тривожності привертають трансформаційні ігри. Їхня цінність полягає у здатності поєднувати елементи гри з психологічними принципами, створюючи унікальний простір для самопізнання та змін. Трансформаційні ігри часто мають чітку структуру, правила та мету, але при цьому залишають достатньо місця для спонтанності та творчості учасників.



Механізми впливу трансформаційних ігор на рівень тривожності можуть бути різноманітними. Одним із ключових є створення безпечного простору: ігрова ситуація дозволяє учасникам досліджувати свої емоції та переживання на певній дистанції від реального життя, що знижує рівень психологічного захисту та сприяє більш глибокому саморозкриттю. Важливу роль також відіграє активізація рефлексії, адже спрямовані запитання, завдання та ігрові механізми стимулюють учасників до аналізу власних думок, почуттів і поведінкових патернів, що є важливим етапом у подоланні тривожності. Крім того, гра дає можливість моделювати проблемні ситуації та в безпечному середовищі проживати їх, експериментуючи з різними способами реагування. Учасники можуть формувати нові копінг-стратегії - адаптивніші способи подолання труднощів і стресових ситуацій. Групова форма трансформаційних ігор сприяє зниженню відчуття ізоляції, адже учасники мають змогу обмінюватися досвідом і підтримувати одне одного, що зменшує почуття самотності, часто притаманне тривожним станам. Також участь у грі сприяє підвищенню емоційної регуляції, допомагаючи краще розуміти й керувати своїми емоціями, зокрема тривогою. Прикладом трансформаційної гри, спрямованої на зниження тривожності, є гра «Причина в мені 5D» [2, с. 65-70]. Її механізми включають рефлексію внутрішніх переживань, пошук глибинних причин тривоги та виявлення внутрішніх ресурсів для її подолання. Інтерактивний формат гри та можливість обміну думками між учасниками створюють сприятливу атмосферу для самодослідження та змін.

Аналіз наукової літератури свідчить про високий потенціал інноваційних психологічних засобів, зокрема трансформаційних ігор, у зниженні рівня тривожності. Сучасні технології відкривають нові можливості для надання психологічної допомоги, забезпечуючи її доступність, залученість та персоналізацію. Теоретичні джерела вказують на позитивний вплив трансформаційних ігор на рівень тривожності, розвиток самоусвідомлення та копінг-стратегій. Подібні ефекти описані також щодо VR-технологій та мобільних додатків. Розширення арсеналу інноваційних засобів розглядається як перспективний напрям розвитку психологічної науки та практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Наумік-Гладка К. О. Трансформаційні ігри у психологічному консультуванні: особливості впровадження / К. О. Наумік-Гладка // Психологічні перспективи. - 2021. - Вип. 38. - С. 127-135.
2. Мироненко С. І. Ігрові технології як засіб зниження тривожності у підлітків / С. І. Мироненко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2023. - № 1. - С. 65-70.
3. Слободянюк О. Ю. Мобільні додатки як інструмент підтримки ментального здоров'я молоді / О. Ю. Слободянюк // Актуальні проблеми психології. - 2022. - Т. 51. - С. 88-95.
4. Пеліх В. П. Використання віртуальної реальності у психотерапії тривожних розладів / В. П. Пеліх // Наукові студії з соціальної та політичної психології. - 2020. - Т. 45, № 1. - С. 134-142.
5. Власенко І. М. Гейміфікація у психологічній практиці: теоретичні основи та практичні реалізації / І. М. Власенко // Психологічний журнал. - 2021. - № 3. - С. 22-28.
6. Козак Т. А. Штучний інтелект у психології: нові можливості для первинної допомоги та самодіагностики / Т. А. Козак // Інноваційна педагогіка. - 2021. - Вип. 35. - С. 110-115.



7. Мартинюк О. В., Зінченко В. П. Психологія гри: сучасні підходи до використання ігрових методик у практиці / О. В. Мартинюк, В. П. Зінченко. - Київ : Центр учбової літератури, 2019. - 192 с.

Махортова Я.І.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Пучина О.В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології,
Мариупольський державний університет

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГРУПОВИХ ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРОГРАМ У КОНТЕКСТІ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗАСУДЖЕНИХ

Психоемоційний стан осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі, значною мірою впливає не лише на ефективність процесу виконання покарання, а й на подальші шанси успішної ресоціалізації. Ізоляція, розрив звичних соціальних зв'язків, обмеження свободи та постійний контроль провокують зростання рівнів тривожності, депресивних станів, агресії й емоційної нестабільності у засуджених.

У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження ефективних психологічних інтервенцій, зокрема групових терапевтичних програм. Такі програми мають потенціал позитивно впливати на психоемоційний стан ув'язнених, знижувати ризик дезадаптації, суїцидальних тенденцій та рецидиву.

Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка ефективності групових терапевтичних програм як засобу стабілізації психоемоційного стану засуджених. У дослідженні взяли участь 35 засуджених чоловіків віком від 25 до 45 років, які відбувають покарання у виправній колонії та добровільно погодились на участь у терапевтичній програмі.

Для збору даних було використано низку психодіагностичних методик: методику «Прогноз», опитувальник схильності до суїцидальних реакцій (СР-45), шкалу депресії Бека (BDI) та шкалу тривоги Бека. Також застосовувалися методи бесіди, спостереження, аналізу окремих випадків, а для обробки результатів – методи математичної статистики, зокрема кореляційний аналіз і критерій.

Отримані результати свідчать про достовірне зниження показників тривожності, депресивності та емоційної нестабільності після проходження авторської групової терапевтичної програми. Зокрема, рівень схильності до суїцидальних проявів знизився у 82% учасників. Учасники відзначали покращення здатності до саморефлексії, зростання якості міжособистісної взаємодії та формування навичок саморегуляції. Найбільш ефективними елементами програми виявилися техніки емоційного розвантаження, рольові вправи та робота з когнітивними переконаннями.

На основі отриманих даних зроблено висновок, що групова терапія є ефективним інструментом стабілізації психоемоційного стану засуджених.



Комплексна авторська програма сприяє зниженню дистресу, покращенню адаптаційних механізмів та профілактиці суїцидальної поведінки. Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження подібних програм у практику пенітенціарної психології.

У межах практичних рекомендацій доцільно включити групову терапію до обов'язкової системи психологічної підтримки засуджених, розробляти терапевтичні програми з урахуванням рівня мотивації, психоемоційного стану та індивідуальних потреб учасників, а також підвищувати професійну кваліфікацію пенітенціарних психологів у напрямку ведення групової терапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева І. М. Психологічна допомога особам у місцях позбавлення волі. Київ: Ін Юре. 2018.
2. Бек А. Т., Альфорд Б. А. Депресія: клінічні, експериментальні та теоретичні аспекти. Львів: Видавництво Українського Католицького Університету. 2021. 365 с.
3. Гаврилюк Н. О. Психокорекційна робота з особами, що відбувають покарання в місцях позбавлення волі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 2020. 2(5), 41-46.
4. Литвинчук О. І. Групова психотерапія в системі ресоціалізації засуджених. *Актуальні проблеми психології*, 2021. № 18(3). С. 105-111.
5. Савенко Ю. О. Застосування когнітивно-поведінкової терапії у роботі з засудженими. *Практична психологія та соціальна робота*, 2022. № 4. С. 33-37.
6. Наказ Міністерства юстиції України № 1237/5 від 17.07.2017 «Про затвердження Порядку організації надання психологічної допомоги засудженим».

Неділько А.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Голюк О.А., к.пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасні підлітки здійснюють професійний вибір у контексті стрімких соціально-економічних трансформацій, технологічного прориву та нових форм зайнятості. У таких умовах професійне самовизначення стає не лише життєвим вибором, а й ключовим етапом формування особистості. Відповідно, формування готовності до цього процесу є важливим завданням як освітньої системи, так і практичної психології.

Професійне самовизначення – це динамічний процес, що передбачає усвідомлення власних інтересів, здібностей, цінностей і можливостей, а також співвіднесення їх із вимогами професійного світу. Вивчення і аналіз джерел з теми



дослідження [1-9], засвідчили, що науковці виділяють декілька етапів цього процесу, де підлітковий вік є вирішальним.

Психологічна готовність до професійного самовизначення включає:

- когнітивний компонент (обізнаність про світ професій);
- емоційно-ціннісний (мотивація, інтерес, установки);
- поведінковий (уміння приймати рішення, планувати) [3].

Підлітки зіштовхуються з такими викликами:

1. Інформаційне перевантаження. Надмірна кількість джерел і суперечлива інформація ускладнює свідомий вибір.

2. Нестабільність ринку праці. Нові професії швидко виникають і зникають [4].

3. Відсутність чіткої підтримки. Не всі школи забезпечують якісну профорієнтаційну роботу [5].

Пандемія COVID-19 та війна в Україні додатково актуалізували потребу в психологічній стійкості та адаптивності в процесі професійного самовизначення.

Психолог у школі відіграє ключову роль у формуванні готовності до професійного самовизначення. Ефективними, на нашу думку, є такі підходи:

- Індивідуальні консультації з урахуванням інтересів та схильностей учня.
- Групові тренінги з розвитку самопізнання, комунікативних навичок і навичок прийняття рішень [3].

- Психодіагностика для виявлення потенціалу та визначення особистісних ресурсів.

- Партнерство з батьками та вчителями для створення сприятливого мікроклімату.

Формування готовності підлітків до професійного самовизначення – це комплексний процес, що вимагає системної взаємодії школи, сім'ї, громади та психологічної служби. Актуальним є створення умов, у яких підліток може пізнати себе, розвивати свій потенціал і робити усвідомлений вибір, що відповідатиме вимогам сучасного світу [4; 5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психологія професійного самовизначення особистості : монографія / М.С. Корольчук, Ю.В.Дроздова, В.М.Корольчук, В.І. Осьодло, А.М. Сипливий ; за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. 280 с.

2. Super D. E., Bachrach P. B. Scientific careers and vocational development theory: a review, a critique and some recommendations. New York: Teachers College, Columbia University, 1957. 135 p.

3. Особистісна зрілість майбутнього психолога: емпіричні дослідження, моделювання і прогнозування процесу становлення : колективна монографія / кол. авт. : наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2021. 278 с.

4. Сучасні підходи до професійної орієнтації в закладі освіти: методичні рекомендації [Електронне видання] / А.С. Остапенко, М.С. Астахова, Т.І. Горбенко, І.В. Єлізарова, З.Г. Жеребкіна, Н.О. Капустіна, О.А. Коваль, В.В. Носенко, О.М. Саввіч; за заг. ред. Л.Д. Покроєвої. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2024. 112 с.

5. Проєкт Концепції профорієнтації в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/news/kontseptsiya-proforiyentatsiyi-v-nush-gromadskeobgovorenniya-dokumenta/>



6. Тарасенко Г.С., Голюк О.А., Кривошея Т.М. Практикум з теорії та методики виховання: Навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 392 с.

7. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.

8. Kruty, K., Rodiuk, N., Desnova, I., Blashkova, O., Pakhalchuk, N., Holiuk, O., & Stulika, O. (2023). Transformation of life and personal values system of modern Ukrainian youth. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 419-328. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol2.7083>

9. Kruty, K., Zadorozhna-Kniahnytska, L., Zdanevych, L., Holiuk, O., Desnova, I. Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children. *Salud, Ciencia y Tecnología. Serie de Conferencias*. 2024. Vol. 3:654. Pp. 1–12.

Онучко Д.М.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О.М.,
доц. каф. практичної психології,
Мариупольський державний університет

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ НА ШЛЯХУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК 20-30 РОКІВ ЖИТТЯ

Віковий період від 20 до 30 років вважається критичним етапом у розвитку особистості жінки, адже саме в цей час відбувається активний пошук власного місця у житті, професійне становлення, формування особистих пріоритетів та життєвих цілей. Самореалізація жінки в цьому віці тісно пов'язана з досягненням особистих і професійних цілей, розкриттям потенціалу та гармонійним поєднанням різних сфер життя. Проте на шляху до самореалізації, жінки стикаються з низкою соціально-психологічних бар'єрів, які ускладнюють цей процес [1].

Одним із ключових соціальних бар'єрів є гендерні стереотипи, що залишаються актуальними навіть у сучасному суспільстві. Вони впливають на очікування від жінок, звужуючи їхню роль до традиційних сфер - сім'ї, материнства, обслуговуючих професій. Такий підхід часто суперечить внутрішнім прагненням жінки до кар'єрного зростання, підприємництва або наукової діяльності [2].

Ще одним значущим бар'єром виступає соціальний тиск з боку родини та найближчого оточення. Очікування «бути ідеальною» дружиною, матір'ю або дочкою можуть входити в конфлікт із прагненням жінки до особистісного розвитку або побудови кар'єри, викликаючи внутрішній конфлікт, почуття провини та тривожність [3].

До психологічних бар'єрів належать низька самооцінка, невпевненість у власних силах, страх невдачі та страх осуду з боку суспільства. Часто жінки самі



не дозволяють собі реалізовувати амбітні цілі через внутрішні установки, сформовані ще в дитинстві або під впливом оточення [1].

Окрему увагу слід приділити проблемі балансу між особистим життям і професійною діяльністю. Суспільство часто вимагає від жінки одночасної ефективності в усіх сферах – бути успішною на роботі, дбати про дім і дітей, підтримувати стосунки. У таких умовах жінка може відчувати виснаження, емоційне вигорання та втрату мотивації [2].

Крім того, жінки стикаються з інституційними бар'єрами – обмеженим доступом до керівних посад, нерівною оплатою праці, відсутністю достатньої підтримки в період декретної відпустки або догляду за дітьми. Це створює додатковий тиск і знижує шанси на повноцінну самореалізацію [3].

Крім загальнолюдських викликів, жінки в Україні зіштовхуються з додатковими бар'єрами, зумовленими культурно-історичними особливостями. Патріархальні моделі поведінки, закріплені у суспільній свідомості, досі впливають на вибір професії, стиль життя та особисті амбіції жінок. Такі уявлення підсилюються як у медіа, так і в освітніх установах, формуючи вузьке розуміння «нормальної» жіночої ролі.

Незважаючи на наявність бар'єрів, важливим чинником подолання труднощів є розвиток внутрішніх ресурсів: усвідомлення власної цінності, психологічна гнучкість, підтримка з боку близьких, участь у соціальних та професійних спільнотах, а також звернення до психологічної допомоги за потреби [4].

Важливо також враховувати, що самореалізація жінки в сучасних умовах нерозривно пов'язана з цифровими технологіями. Доступ до онлайн-освіти, можливість дистанційної роботи, участь у цифрових спільнотах дозволяють долати частину бар'єрів, відкриваючи нові канали для професійного розвитку та самовираження.

Водночас останніми роками спостерігаються позитивні зрушення – зростає кількість жіночих ініціатив, бізнес-проектів, освітніх програм для лідерок, менторських платформ. Ці ресурси допомагають жінкам відчувати підтримку, розширювати уявлення про можливості та формувати нові моделі успіху.

Важливо не лише виявляти бар'єри, а й розвивати системну підтримку жінок – через освіту, просвітницькі кампанії, державні програми та психологічну допомогу. Такий комплексний підхід сприятиме не лише індивідуальній самореалізації, а й загальному соціальному прогресу.

Отже, соціально-психологічні бар'єри відіграють значну роль у процесі самореалізації жінок у період 20-30 років. Їх подолання можливе за умови зміни суспільних установок, підтримки жінок на державному та соціальному рівні, а також розвитку особистісної свідомості та впевненості у власних силах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочкарьова С. В. Психологія самореалізації особистості в юнацькому віці. К.: Центр учбової літератури, 2020. 152 с.



2. Кравченко О. М. Гендерна соціалізація та самореалізація жінки в умовах сучасного суспільства. Харків: Вид-во ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2019. 168 с.
3. Кондратюк І. М. Соціальні бар'єри на шляху професійної реалізації жінок в Україні. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2021. № 47(50). С. 78-85.
4. Лисенко Н. В. Розвиток внутрішніх ресурсів як основа самореалізації молодих жінок. *Психологічний часопис*. 2018. №1. С. 23-29.

Павлюк А.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Деснова І.С, к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

САМООЦІНКА ЯК ЧИННИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Формування адекватної самооцінки є одним із базових психологічних чинників, що визначає рівень особистісної самореалізації. Особливої ваги це набуває у період ранньої дорослості (від 18 до 35 років), коли відбувається активний процес становлення індивідуальності, вибору професійного шляху, формування світогляду та життєвих цілей. Як зазначає О. Пенькова, в цей період молодь стикається з численними викликами, які потребують внутрішньої впевненості, реалістичного самосприйняття та внутрішньої мотивації [2]. Самооцінка в цьому контексті відіграє як регуляторну, так і захисну функцію, сприяючи адаптації до нових соціальних ролей та самовизначенню.

Результати досліджень В. Гупаловської вказують на те, що високий рівень самореалізації спостерігається в осіб із позитивною, гнучкою, адекватною самооцінкою, яка ґрунтується на реалістичному уявленні про власні можливості та обмеження [1]. За даними, наведеними О. Коваленко та Л. Співак, упевненість у власній ефективності напряду пов'язана із готовністю особистості до активної діяльності, постановки амбітних цілей і досягнення результатів [3]. Також, згідно К. Руфа (С. Ryff), здорова самооцінка є фундаментом внутрішньої мотивації, що є критично важливою для глибокої та автентичної самореалізації [4].

Проведене нами емпіричне дослідження підтвердило наявність прямого зв'язку між рівнем самооцінки та показниками самореалізації. Було виявлено, що респонденти з адекватною самооцінкою демонстрували більш виражену схильність до особистісного зростання, більшу активність у професійній та соціальній сферах, а також високий рівень життєвої задоволеності. У той же час, особи з низькою самооцінкою демонстрували тривожність, страх перед невдачею, уникання відповідальності та схильність до самозаперечення.

Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування його результатів у консультуванні молоді, у профорієнтаційній роботі, а також у сфері освітньої психології. На основі отриманих даних можуть бути створені



психокорекційні програми, що сприятимуть формуванню стійкої самооцінки та розвитку самосвідомості. Наприклад, тренінги особистісного зростання, робота з внутрішнім критиком, техніки самоприйняття й когнітивного переосмислення (CBT), методики формування образу «Я» можуть значно посилити здатність молоді до повноцінної самореалізації в різних сферах життя.

Отже, самооцінка виступає не лише психічним утворенням, що регулює поведінку, а й чинником, який визначає напрямок і глибину особистісного розвитку. Збалансована самооцінка сприяє не тільки ефективній адаптації до соціуму, а й розкриттю унікального потенціалу особистості, що й становить суть самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гупаловська В. А. Самореалізація особистості як наукова проблема. *Актуальні проблеми психології*. Т. I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 7. С. 37-45.
2. Пенькова О. І. Самоактуалізація як чинник самореалізації особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. 2019. № 20(11). С. 245-248.
3. Kovalenko O., Spivak L. Psychological WellBeing of Elderly People: The Social Factors. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2018. № 8(1). P. 163–176. DOI: 10.21277/sw.v1i8.323
4. Ryff C. Self-realisation and meaning making in the face of adversity: a eudaimonic approach to human resilience. *Journal of Psychology in Africa*. 2014. № 24(1). P. 1-12. DOI: 10.1080/14330237.2014.904098.

Пакліна А.Я.,

здобувач вищої освіти,

Мариупольський державний університет

Науковий керівник: Бодик О.П., к. філол. наук, доцент,

завідувач кафедри англійської філології,

Мариупольський державний університет

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРАВМ ВІЙНИ У МОЛОДІ

Війна негативно вплинула та надалі продовжує впливати на стан психічного здоров'я громадян України. За даними МОЗ України, у 2019 році за допомогою до психіатрів звернулось близько 320 тис. громадян, тоді як станом на початок листопада 2022 року – 650 тис. українців. Також, на фоні пережитих травматичних подій, у 20-30% осіб може розвинути посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Але особливості адаптації людини до кризових умов характеризуються застосуванням копінг-стратегій різної направленості та контексту, який відрізняється у тому числі щодо належності до певної соціальної групи, статі та інших факторів [2].

Молодь є однією з ключових соціально-демографічних груп суспільства, котра формує основні тенденції майбутнього розвитку. В контексті розуміння особливостей негативного впливу воєнного стану на психологічне здоров'я



молоді, актуальним є дослідження копінг-стратегій молоді в умовах війни. Розуміння особливостей способів психологічної діяльності та поведінки, що виробляються свідомо і спрямовані на подолання стресових та важких ситуацій, викликаних воєнним станом, може допомогти виявити, які саме копінг-стратегії є найбільш ефективними для молоді в умовах воєнного стану. Дослідження копінг-стратегій, які використовує сучасна молодь відповідно до викликів, пов'язаних із воєнним станом, продемонструє на скільки адаптованою є молодь до умов сьогодення, які саме копінг-стратегії є провідними [1, с. 70].

Як зазначають дослідники, у сучасної молоді рівень ситуативної тривожності під час війни та воєнного стану значно вищий у порівнянні з довоєнним життям. Молоді люди які мають високий рівень тривожності як особистісну рису часто сприймають навколишній світ як більш загрозливий та непередбачуваний. Тому виникає певний запит на адаптацію молоді до тривожності. Це можна досягти за допомогою: психоедукації, розвиток навичок стресостійкості, формування позитивного мислення, підтримка соціальних зв'язків тощо. Такий досвід можна вважати унікальним, бо подібного типу війна котра відбувається зараз в Україні є першою в сучасній світовій історії. Це обумовлено як і ядерним тероризмом, кібервійнами, осучасненням класичної війни (війна за допомогою дронів), 24 масованими ракетними обстрілами усієї України й т.п. Все це в комплексі, входить до особливостей воєнного стану, і тим самим, так чи інакше впливає на особливості адаптації відповідно до зазначених умов [3, с. 23].

Однією із основних копінг-стратегій вказують «витиснення». Відповідно до даного способу адаптації, молода людина ігнорує правду про реальність, а відповідно і свій страх. Тому втрачається контакт з реальністю. Накопичення внутрішнього страху в результаті може призвести до психологічних проблем та фізичних захворювань. Також існує високий ризик до початку зловживання наркотичними речовинами або занурення в роботу. Даний стратегічний підхід є помилковим [3, с. 27].

Наступним стратегічним підходом виокремлюють «злиття». Під ним мають на увазі спосіб адаптації який частіше є характерним для молодих осіб які схильні бути чутливими, емпатійними та тривожними. Злиття також має прояв у разі якщо людина на постійній основі переглядає новини, обговорює військові дії, і не застосовує засобів інформаційної гігієни. Такий спосіб адаптації є помилковим, і тому здатен призвести до вигорання [там же].

Візьмемо декілька стратегій адаптації до умов війни: 1) адаптивні (позитивні пристосувальні); 2) дезадаптивні (призводять до негативних змін у поведінці людини); 3) конструктивні (самостійне переосмислення ситуації), 4) неконструктивні (пасивність, агресивні реакції); 5) активні – асертивні дії (готовність ризикувати, наполегливість); 6) пасивні – обережні дії (уникнення); 7) пошук соціальної підтримки; 8) пасивне прийняття; 9) раціональні поведінкові та когнітивні стратегії; 10) раціональні поведінкові та когнітивні стратегії; 11) стратегії, спрямовані на зміну ситуації або втечу від неї ; 12) проблемно-орієнтоване подолання; 13) емоційно-орієнтоване подолання. Отже, як бачимо, в



науковому просторі психологічної літератури існує ціле різноманіття копінг-стратегій, які так чи інакше сприяють до адаптації під час війни, як кризового явища для суспільства [3, с. 28].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волошок, О. В., Ноздріна, Л. В. Емоційні переживання та копінг-стратегії осіб юнацького віку в період російсько-української війни. ГАБІТУС. 2023. Вип. 51. С. 70-76. <https://doi.org/10.32782/2663-5208>.
2. Гозак, С., Єлізарова, О., Станкевич, Т., Парац, А., Чорна, В., Товкун, Л., Лебединець, Н., Бондар, О. Адаптивні копінг-стратегії українців під час війни. Психосоматична медицина та загальна практика. 2023. Том 8. № 4. <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v8i4.463>.
3. Куковинець, А. І. Копінг-стратегії молоді в умовах воєнного стану : кваліфікаційна робота бакалавра спеціальності 053 «Психологія». Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 55 с. URL:<https://dspace.znu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/12345/19720/%d0%9a%d1%83%d0%ba%d0%be%d0%b2%d0%b8%d0%bd%d0%b5%d1%86%d1%8c%20%d0%90.%d0%86..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Піскарєвська В.Г.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., к. психол. наук,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ РОЗЛАДІВ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ

Особливу увагу дослідників сьогодні привертає вплив соціально-психологічних чинників на формування розладів харчової поведінки, зокрема перфекціонізму як особистісної риси, що може відігравати роль як у виникненні, так і в підтриманні патологічних харчових патернів. Численні емпіричні дослідження свідчать про те, що саме соціально зумовлений та самоорієнтований перфекціонізм можуть бути пов'язані з високим ризиком розвитку анорексії, булімії чи орторексії, особливо у молоді, яка перебуває під впливом нормативних уявлень про «ідеальне тіло» .

У зв'язку з цим актуальним є вивчення зв'язку між типами перфекціонізму та схильністю до розладів харчової поведінки як з метою глибшого розуміння етіології цих порушень, так і для розробки ефективних профілактичних стратегій. Актуальність теми дослідження зумовлена зростанням кількості випадків РХП серед молоді, а також недостатнім розумінням глибинних психологічних механізмів, що сприяють виникненню цих порушень.

Наявність перфекціоністичних установок, орієнтація на нереалістичні стандарти та страх помилок часто призводять до підвищеної тривожності, зниження самооцінки та надмірної самокритики. У сфері харчової поведінки це може проявлятися у вигляді надмірного контролю за вагою, обмежувального



харчування, переїдання або очищення організму. Тому дослідження взаємозв'язку між перфекціонізмом і розладами харчової поведінки є важливим як у науковому, так і в прикладному аспекті.

Перфекціонізм входить до структури особистості та специфікується прагненням до досконалості. Такі особи без винятку суворо дотримуються надзвичайно високих стандартів продуктивності з тенденцією до оцінки поведінки в критичній манері [1, с. 4].

У дослідженні перфекціонізм розглядається як особистісна риса, що виявляється у прагненні до ідеалу, надмірної самокритики та високих вимог до себе. Особливу увагу приділяють класифікації видів перфекціонізму: самоорієнтованого, соціально обумовленого та орієнтованого на інших. Аналізуються їх характеристики, особливості прояву та вплив на емоційно-поведінкову сферу людини. Також досліджуються розлади харчової поведінки – анорексія нервоза, булімія та компульсивне переїдання, основні симптоми, психологічні причини та механізми розвитку, а також зв'язок із порушенням образом тіла та низькою самооцінкою.

Харчова поведінка тісно пов'язана із самооцінкою, ідентичністю, тілесністю та внутрішніми конфліктами особистості. У багатьох випадках їжа стає засобом емоційного регулювання, а харчовий акт виконує функцію психологічного захисту, компенсує дефіцити в інших сферах життя [2, с. 54–59].

Доведено, що харчова поведінка несе на собі відбиток ідентичності особистості: через неї індивід може виражати власну автономію, протест, контроль, потребу в безпеці або схваленні [3, с. 48–53].

Було проведено емпіричне дослідження за участю 40 студентів віком від 18 до 22 років. Застосовано Шкалу багатовимірної перфекції Г'юїтта і Флетта, Нідерландський опитувальник харчової поведінки (DEBQ) та авторське анкетування. Результати проведеного аналізу емпіричних даних виявили кореляційний зв'язок між високим рівнем соціально обумовленого перфекціонізму та ознаками емоційного й зовнішнього типів харчової поведінки.

Дослідження засвідчили, що високий рівень емоційного або обмежувального харчування є передвісником розвитку таких порушень, як нервова анорексія, булімія або компульсивне переїдання [4, с. 118]. Також було виявлено, що самокритичний стиль мислення може виступати тригером для переїдання або уникнення їжі з метою збереження контролю над тілом і собою. У відкритих відповідях респонденти вказували на такі труднощі, як почуття провини після їжі, страх осуду, зниження самооцінки та залежність від соціального схвалення, що ще раз підтверджує зв'язок між психологічною вразливістю та харчовими розладами.

До механізмів, через які перфекціоністські установки сприяють формуванню порушень харчової поведінки, можна віднести: надмірне прагнення до контролю, завищені очікування до зовнішності, страх невдачі та засудження.

Крім отриманих даних, варто згадати про результати дослідження, проведеного К. Вооне та С. Соєнєнс (2015), які показали, що соціально



зумовлений перфекціонізм виступає значущим предиктором симптомів анорексії та булімії у підлітків і молоді. Автори виявили, що такий тип перфекціонізму асоціюється із внутрішньо переживаним тиском відповідати ідеалам, які нав'язуються оточенням, особливо через соціальні мережі. Залежність від схвалення з боку інших стимулює жорсткий контроль за харчуванням, що з часом може перерости у клінічні прояви РХП.

Інше дослідження, проведене у 2020 році серед студенток (n=120), показало, що високий рівень самоорієнтованого перфекціонізму корелює із тенденцією до орторексії – нав'язливого прагнення до «здорового харчування», яке не завжди має об'єктивне підґрунтя, але виконує компенсаторну функцію зниження тривоги. У цьому контексті їжа розглядається як сфера, у якій людина може відчувати контроль, у той час як інші аспекти життя залишаються нестабільними.

Таким чином, з урахуванням сучасних наукових підходів, можна зробити висновок, що не лише тип перфекціонізму, але й спосіб його інтеграції в самооцінку та соціальні ролі особистості відіграє важливу роль у розвитку РХП. Психологічні інтервенції мають бути спрямовані на корекцію деструктивних уявлень про тіло, розширення ідентичності поза межами зовнішності та розвиток толерантності до помилок і невизначеності.

Таким чином, існує необхідність у ранній діагностиці перфекціонізму серед підлітків та молодих людей, а також у здійсненні профілактичної й психотерапевтичної корекції з метою запобігання розвитку РХП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Н.В. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму як особистісної якості. 2020. С. 4.
2. Курило І. Б. Харчова поведінка як феномен психології споживання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 2. С. 54–59.
3. Шиян Н. Психологічні особливості порушень харчової поведінки в умовах соціального тиску. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2021. № 47. С. 48–53.
4. Палій О. В. Роль харчової поведінки у формуванні розладів харчування у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2018. № 6. С. 117–121.

Плаксіє М.М.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Грошовенко О.П., к. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ

Професійний розвиток – це процес набуття працівником певних знань, вмінь і навичок, які він зможе використовувати у своїй професійній діяльності з метою



удосконалення своїх компетентностей та кар'єрного зростання. Професійний розвиток має важливе значення для всіх сфер життя в умовах сьогодення, оскільки сучасні технології не стоять на місці, світ довкола нас дуже стрімко змінюється і сучасному працівникові необхідно навчатися протягом всього життя, удосконалювати свій професійний рівень, бути компетентним і гнучким у застосування методів та прийомів своєї праці.

Основними складовими, які впливають на професійний розвиток працівників можна вважати здобуття якісної освіти у професійних вузах, самоосвіту (курси підвищення кваліфікації, вебінари, тренінги), практичний досвід (робота за фахом, участь у проєктах, майстер-класах), обмін досвідом з колегами, індивідуальні психологічні якості людини (характер, темперамент, здібності, психологічна стійкість до стресів, ставлення до оточення), які впливають на розвиток і бажання вдосконалювати свій професійний рівень.

Професійний розвиток педагогів – це безперервний процес набуття ними нових професійних компетентностей, самовдосконалення та розвитку з метою якісного надання освітніх послуг.

Видатний український педагог В. Сухомлинський вважав, що вчитель повинен вдосконалювати свої знання протягом всього життя, при цьому, зберігаючи глибоку любов та повагу до дітей [1].

Один із авторитетних українських педагогів І. Зязюн зазначав, що професійний розвиток вчителя не обмежується лише накопиченням знань, а ключовим у даному процесі є глибоке осмислення свого професійного призначення та формування педагогічної культури особистості педагога [3, с. 3].

Г. Васьківська наголошувала на важливості професійного розвитку педагогів у сфері інтерактивних технологій, модернізації змісту освіти [2].

Ми вважаємо, що професійний розвиток педагога є важливою складовою побудови психологічно, соціально, інтелектуально здорового суспільства, яке здатне побудувати процвітаючу державу та протистояти викликам сьогодення.

З початком пандемії коронавірусу більшість закладів загальної середньої освіти в Україні поступово перейшли на онлайн або змішану форму навчання. Повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України стало причиною переходу закладів освіти на дистанційну форму навчання. З часом, при виконанні норм безпеки, заклади освіти змогли повернутися до очного формату навчання. Однак, норми безпеки для учнів ніяк не могли бути виконані у закладах загальної середньої освіти суміжних з росією та прифронтових територій України. Учні, які проживають на тимчасово окупованих територіях України, вимушені навчатися за російськими програмами навчання, але здобувають освіту також в українських школах дистанційно. Відповідно, з 2022 року навчання в перелічених вище закладах проводиться тільки в онлайн форматі.

За даними пілотного дослідження добробуту дітей в Україні після двох років повномасштабного вторгнення «Індекс майбутнього», ініційованого Фондацією



Олени Зеленської та проведеного в жовтні 2023 року 24% дітей в Україні навчаються онлайн, найбільше у східних та південних регіонах [5, с. 17].

Робота педагогів у дистанційному форматі в умовах воєнного стану в країні призводить до цілої низки психологічних труднощів у їх професійному розвитку.

В першу чергу, працівники освіти стикнулися із соціальною ізоляцією, наслідками якої стало відчуття відірваності від колективу та учнів, нестача неформального спілкування та взаємодії під час обміну досвідом роботи, емоційна депривація, тобто відсутність бажаного емоційного контакту з колегами та учнями або неможливість в повній мірі його отримати. Педагоги позбавилися можливості займати активну соціальну позицію та розвивати свої професійні навички в атмосфері здорової конкуренції педагогічного колективу. Соціальна ізоляція та психологічні проблеми педагогів можуть нести в собі загрозу виникнення різних типів прихованих залежностей: тютюнової, алкогольної, харчової, інтернет-залежності.

Негативний психологічний вплив на психоемоційний стан педагогів та їх подальший професійний розвиток, відіграла необхідність евакуації, тимчасового переміщення через воєнні дії в регіонах проживання, окупації територій. Одним із чинників, що перешкоджає професійному розвитку педагога в умовах воєнного стану є перевантаженість інформаційного простору неприємними новинами, які мають психотравмуючий вплив на особистість педагога.

На новому тимчасовому місці проживання після переселення із прифронтових територій вчителям необхідно швидко адаптуватися, налаштувати технічні умови для здійснення професійної діяльності. Це потребує додаткових внутрішніх та зовнішніх ресурсів. Як наслідок, педагоги можуть перебувати в стані хронічного стресу, депресії, відчувати тривогу, апатію, виснаженість. Такі психологічні труднощі перешкоджають бажанню педагогів до саморозвитку, вдосконалення професійних вмінь та навичок.

Необхідність перебувати «постійно на зв'язку» з адміністрацією, колегами та учнями, збільшення часу на підготовку до онлайн-занять, розмитість кордонів щодо тривалості робочого часу в багатьох випадках призводить до емоційного та професійного вигорання педагогів.

Внаслідок перебування педагогів поза стінами навчального закладу та відчуття відсутності належного контролю з боку адміністрації можуть виникати труднощі щодо належної самоорганізації професійної діяльності.

В умовах постійних психотравмуючих ситуацій та переживання складних життєвих обставин учасниками освітнього процесу, сучасний педагог повинен мати психологічні знання та вміння для самодопомоги та підтримки учнів. Такі вимоги потребують безперервного навчання не лише в контексті викладання предмету. Нові виклики сьогодення ставлять перед сучасним вчителем, який працює у дистанційному форматі завдання з удосконалення власного професійного розвитку: навчання основам надання першої психологічної допомоги учням та опанування технік боротьби зі стресом,



екологічного вивільнення неприємних емоцій, створення безпечного освітнього середовища.

Окрім того, важливим чинником успішного професійного розвитку педагога є опанування сучасних комп'ютерних технологій, які постійно змінюються під впливом часу. Педагоги старшого віку можуть стикатися з викликом, які пов'язані з труднощами опанування відповідними навичками комп'ютерних технологій системи освіти. Оскільки з віком зменшується здатність до адаптації, це може створити психологічні бар'єри у професійному розвитку педагогів старшої вікової категорії.

Згідно з дослідженнями С. Олексенко та О. Хоменко, основним мотивом професійного розвитку вчителів у воєнний час є потреба в розширенні своїх психологічних знань (90%) та вдосконаленні педагогічної майстерності (85%) [4].

Аналізуючи основні психологічні особливості професійного розвитку педагогів в форматі онлайн-навчання можна зробити висновок, що вони значно ускладнюють процес професійного зростання, адже заважають реалізації нових методів, обмежують ініціативність і гальмують мотивацію до підвищення кваліфікації.

Важливим чинником професійного розвитку є внутрішня мотивація педагога, його готовність до змін та рефлексія власного досвіду. Підтримка цієї мотивації повинна стати пріоритетом як для адміністрацій закладів освіти, так і для державної освітньої політики.

Отже, можемо зробити висновок, що професійне зростання педагога є необхідністю в умовах довколишнього середовища, яке постійно змінюється. Пандемія, військовий стан стали основною причиною переходу закладів освіти на дистанційну форму навчання, адже при таких умовах зберігаються безпекові умови. Водночас, для педагогів онлайн-навчання несе в собі внутрішні та зовнішні виклики, наслідком яких є їх психологічні прояви. Саме тому розширення психологічних знань педагогів є важливим для їх професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського. Київ: 2006. 326 с.
 2. Васьківська Г. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування в старшокласників системи знань про людину, 2013. 5 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714540/1/VNO_MiR_2013_01.pdf
 3. Євтух М. Б., Педагогіка добра Івана Зязюна в підготовці майбутніх вчителів, 2021. 8 с.
 4. Олексенко С. В., Хоменко О. А. Мотивація професійного розвитку вчителів під час війни. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49681/1/S_Oleksenko_O_Khomenko_SWJ_26_02_IPO.pdf
- Презентація методології та результатів пілотного дослідження. Індекс майбутнього, 2023. 46 с. URL: <https://drive.google.com/file/d/1baw3dqy32LPkuEJ4ChkFXteHaK962wal/view>



Покуса М.Л.,

здобувач вищої освіти

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Деснова І.С., к. пед. наук, доцент

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ЧЕРЕЗ АРТТЕРАПІЮ

У сучасних умовах педагогічна діяльність супроводжується високим рівнем емоційного напруження, відповідальності та стресу. Емоційне вигорання як негативне особистісне явище найбільше відчують на собі особи, чия діяльність передбачає взаємодію у сфері «людина-людина». Це питання розглядалось під час Європейської конференції ВООЗ у 2005 році, на Всесвітньому економічному форумі в Давосі у 2011 році та на I Євроазіатському конгресі з психотерапії в 2013 році. Представники різних наукових напрямів – психологи, психотерапевти, педагоги, медики, а також дослідники в галузі нейронаук і соціальної роботи – досліджують причини, прояви, наслідки та шляхи подолання емоційного вигорання, а також розробляють методи його профілактики. Окрім того, зростає кількість медичних установ, які надають допомогу людям, що страждають від цього стану.

За даними М. Марусинець, емоційне вигорання й професійна деформація є багатокомпонентними, схожими за природою виникнення й сферою прояву станами [1, с. 52]. Означені стани часто-густо призводять до зниження мотивації до професійної діяльності, погіршення психоемоційного стану. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба у пошуку ефективних способів надання психологічної допомоги педагогам.

Також варто звернути увагу на дослідження Е. Махер. Науковиця виокремила 12 груп симптомів вигорання: 1) втома, виснаження; 2) психосоматичні нездужання; 3) проблеми зі сном; 4) негативне ставлення до клієнтів та 5) до власної роботи; 6) збіднення репертуару трудових дій; 7) зловживання хімічними агентами (тютюном, кавою, алкоголем тощо); 8) відсутність апетиту або переїдання; 9) негативна Я-концепція; 10) агресивні емоційні стани (дратівливість, напруженість, тривожність, гнів тощо); 11) занепадницький настрій і пов'язані з ним цинізм, песимізм, апатія, депресія тощо; 12) почуття провини [2, с. 390]. На думку Х. Куунарпуу (H. Kuunarpuu) лише три останні симптоми «руйнівні», всі інші – є їх наслідками [3, с. 65-75].

Як зазначає Горшкальова Т. М., арттерапія, за думкою Карла Густава Юнга, є одним із основних елементів терапії, оскільки через символи та образи людина може виражати енергію несвідомого. Це сприяє відновленню психічного балансу між несвідомим і свідомим Я, а також особистісному зростанню. З часом арттерапію почали широко застосовувати не лише в медичній, але й у педагогічній практиці [4, с. 393].



Ризик емоційного вигорання зменшується, якщо педагог, відкриває можливості для творчості, професійного та особистісного зростання, а також відчуває задоволення від різних аспектів свого життя. Важливу роль відіграють наявність різноманітних інтересів і чіткі життєві перспективи. Значну підтримку в подоланні вигорання забезпечують соціальні та професійні зв'язки, близьке оточення надійних друзів і підтримка з боку родини. Одним із ефективних засобів підтримки психоемоційного стану педагогів є арттерапія.

Мистецтво відкриває можливість заглибитися у внутрішній світ особистості та виразити його через творчу діяльність. У сучасній психологічній практиці вже набув поширення напрям – лікування мистецтвом, яке базується на вільному самовираженні та інтерпретації власних художніх творів.

Арттерапія включає в себе різноманітні методи, які допомагають людині розкрити власний емоційний потенціал. З-поміж провідних технік, які використовуються в педагогічній практиці, можна виокремити такі як: малювання, ліплення, створення колажів.

Так, під час малювання за допомогою кольорів, ліній і форм педагоги можуть висловити власні внутрішні почуття та емоції, а також знайти гармонію через процес створення образів. Це можна робити не лише звичайними матеріалами, а й нетрадиційними засобами, наприклад, малювати обома руками, пензликом, затиснутим у зубах, або ногами.

Техніки ліплення передбачають роботу з пластиліном, глиною або тістом дозволяє зняти напругу і отримати відчуття контролю шляхом створення фізичних форм, що також може бути терапевтичним процесом.

Створення колажів передбачає поєднання різних матеріалів для створення колажів, допомагає розкрити творчу уяву та забезпечити самовираження через нетрадиційні підходи.

У результаті використання арттерапії в педагогічній практиці можна спостерігати значне покращення емоційного стану та зниження рівня стресу серед педагогів. Вплив творчості на психічне здоров'я допомагає відновити емоційну рівновагу, сприяє підвищенню самосвідомості та впевненості в собі. Завдяки цим методам учителі можуть не лише подолати професійне вигорання, а й виробити нові підходи до викладання, відкриваючи додаткові можливості для особистісного та професійного зростання.

Завдяки поєднанню творчого підходу та психологічної підтримки арттерапія стає потужним ресурсом у збереженні емоційного здоров'я педагогів. Вона сприяє не лише подоланню негативних наслідків професійної діяльності, а й формуванню позитивного ставлення до себе, власної роботи та навколишнього світу. Успішна реалізація арттерапевтичних методик у закладах освіти дозволяє створити сприятливе освітнє середовище, в якому педагог почуватиметься впевнено, емоційно стабільно та творчо натхненно.

Отже, арттерапія є не лише інструментом емоційного розвантаження, а й засобом особистісного розвитку для педагогів. Вона дозволяє стабілізувати та поліпшити психоемоційне здоров'я, підвищити стійкість до професійного стресу



та зберігати внутрішню гармонію. Тому інтеграція арттерапевтичних практик у систему підтримки педагогів є надзвичайно важливою та перспективною. Системна підтримка педагогів за допомогою арттерапії є не лише актуальною, а й необхідною умовою розвитку сучасної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Марусинець М. М. Професійне вигорання та професійна деформація у педагогічній діяльності вчителя. Міжнародний науковий вісник : зб. наук. пр., Ужгород, ДВНЗ «УжНУ», 2014. Вип. 2(9). 400 с.
2. Maher E. L. Burnout and commitment : A theoretical alternative. *Personnel and Guidance Journal*. 2003. Vol. 61. P. 390-393.
3. Kuunarpuu H. The burnout syndrome. *Studies in social psychology*. Tallinn, 2004. P. 65-75.
4. Горшкальова Т. М. Арттерапія в педагогічній практиці: методи і ефективність. Київ: Педагогіка, 2021. 212 с.

Польська О.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Полілуєва І.В. к. психол. наук,
доцент кафедри практичної психології
Маріупольський державний університет

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ (РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ) ОСОБИСТОСТІ У ВОЄННИЙ ЧАС

У нинішніх реаліях, коли воєнні дії стали невід'ємною частиною українського повсякдення, надзвичайно актуальним є не лише питання фізичного виживання, а й збереження та зміцнення психологічних ресурсів кожного члена суспільства. Процес особистісного розвитку, що включає самопізнання, самореалізацію та вдосконалення внутрішніх якостей, набуває особливого значення в умовах кризи. Саме в такі періоди проявляється здатність людини до адаптації, відновлення та зростання, незважаючи на труднощі.

Мета статті. Розкрити сутність резильєнтності та її роль у збереженні психологічного здоров'я особистості в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Психологічна стійкість, або резильєнтність, є ключовим фактором, що визначає успішність особистісного розвитку в умовах тривалого стресу.

Термін «резилієнс» (resilience), або стійкість, досить широко використовувався протягом століть і з часом набув різноманітних значень. В україномовній літературі термін «resilience» перекладають як «стресостійкість», «життєстійкість», «життєздатність», «стійкість до травми», «психологічна пружність», «психологічна стійкість», що призводить до певної термінологічної плутанини [1, с. 543].



У контексті сучасних досліджень, в українській науковій літературі психологічна стійкість розглядається як якість особистості, що дає змогу протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я та працездатність під час різних випробувань [2, с. 543].

У психологічному трактуванні резильєнтність означає збереження стабільного рівня психологічної та фізичної діяльності в несприятливих ситуаціях, адаптацію до несприятливих змін, здатність знову ставати сильним, здоровим або успішним після впливу негативних зовнішніх факторів [3].

Розглянувши важливість резильєнтності, здатності відновлюватися після потрясінь, варто зазначити, що не менш важливою якістю є стресостійкість. Якщо резильєнтність допомагає нам «відскочити» назад після труднощів, то стресостійкість забезпечує здатність витримувати тривалий тиск та хронічний стрес, не втрачаючи при цьому ефективності та емоційної рівноваги.

Стресостійкість особистості на соціально-психологічному рівні розглядають як збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я. Основним критерієм стресостійкості людини є рівень її спроможності до пристосування у складному і вимогливому світі [7, с. 56].

До складових стресостійкості відносять психологічну компетентність особистості. Володіння психологічною компетентністю сприяє досягненню оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності. Психологічна компетентність дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними життєві цілі, зберігаючи психічне та фізичне здоров'я, забезпечуючи при цьому відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища [5, с. 272].

Війна завдає глибоких ран також ментальному здоров'ю, спричиняючи психологічні травми, хронічний стрес, втрати, соціальну ізоляцію та почуття провини, що може призвести до ПТСР, депресії, тривожних розладів та інших проблем; особливо вразливими є діти. У таких умовах критично важливими є психологічна та соціальна підтримка, доступ до ресурсів та створення умов для відновлення, оскільки ментальне здоров'я є динамічним і потребує постійної уваги в умовах триваючого конфлікту.

В умовах війни стійкість до стресу відрізняється за багатьма параметрами від того, що відбувається в мирний час і передусім – це порушення базових потреб (розлука, вимушені переміщення, тривала депривація). При цьому, коли людина намагається уникнути дистресового впливу за рахунок еміграції, то це зумовлює появу нових стресів [6, с. 45].

Важливо пам'ятати, що шлях подолання стресу та травм є унікальним і потребує часу, тому вибір моделі розвитку резильєнтності для кожної особистості визначається її індивідуальними особливостями (віком, досвідом, освітою, характером), життєвим контекстом (особистими обставинами,



соціально-економічним становищем, рівнем безпеки) та доступними ресурсами (емоційною підтримкою, практичною допомогою, інформацією), при цьому ефективна модель має бути всебічною, охоплюючи особисті, міжособистісні та соціальні аспекти стійкості, гнучкою до індивідуальних потреб та обставин, а також базуватися на науково обґрунтованих методах, заохочуючи людину досліджувати різні підходи для знаходження найбільш дієвого саме для неї.

Наукові дослідження останніх років, вивчаючи резильєнтність особистості в умовах криз, виявили, що особистостям з високим рівнем стійкості притаманні такі ключові якості, як сильний дух, гнучкість, яка дозволяє адаптуватися до змін та коригувати плани, міцна соціальна підтримка від друзів, родини та оточення, оптимістичний погляд на майбутнє та чітке відчуття власної мети.

Для розвитку й підвищення рівня резильєнтності важливо тренувати такі особистісні властивості, як самосвідомість, самоефективність та саморегуляція. Завдяки самосвідомості можна краще пізнати себе та свій спосіб життя, що закладає основу для успішної роботи над собою та із собою. Самоефективність є важливою складовою оптимізму. Вміння вірити в себе та у власні сили, можливість щось створити та змінити є доброю основою для розвитку резильєнтності [4, с. 128].

У процесі розвитку резильєнтності особистості, у тому числі на етапі їх професійної підготовки, доцільно враховувати розроблені в зарубіжній психології підходи, спрямовані на підвищення її здатності справлятися з труднощами, керувати стресом і підтримувати психологічне благополуччя. Одним із найбільш розроблених і популярних у сучасній зарубіжній психології є когнітивно-поведінковий підхід до розвитку резильєнтності, що акцентує увагу на зміні негативних моделей мислення і поведінки, які призводять до стресу та виснаження [7, 20 с.].

Висновки. Отже, в умовах війни особистісний розвиток набуває особливого значення як процес зміцнення внутрішніх ресурсів, серед яких ключову роль відіграє резильєнтність. Здатність до адаптації, відновлення та зростання під впливом травматичних подій та хронічного стресу є визначальною для збереження психологічного здоров'я та ефективного функціонування особистості в умовах триваючого конфлікту. Розвиток резильєнтності через усвідомлення власних сильних сторін, формування гнучкості мислення, підтримку соціальних зв'язків стає важливим інструментом для подолання наслідків війни та сприяє подальшому особистісному зростанню.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бикова С., Вертель А., Широкоградюк Л. Формування психології особистості у кризових ситуаціях. Наукові перспективи (Naukovі perspektivi). Вип. №11 (29). 2022. С. 382-392.
2. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development. 2000. № 71. P. 543.
3. «Резильєнтність, як особистісне зростання вчителя під час війни». // На Урок. URL: <https://naurok.com.ua/rezilentnist-yak-osobistisne-zrostannya-vchitelya-pid-chas-viyni-419209.html>



4. Чиханцова О., Гуцол К. Психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії Covid-19 : практичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2022. 128 с.
5. Стороні М. Стресостійкість. Прості поради, як жити в сучасному світі / пер. з англ. Олени Замойської. Київ, Книголав, 2022. 272 с.
6. Кравцова О. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. Вісник післядипломної освіти. Вип. 7(36), 2022. «Серія «Соціальні та поведінкові науки»
7. Резильєнтність та практики психологічного відновлення в умовах довготривалої військової агресії: інформаційно-практичний poradnik. Освіта і наука в умовах війни. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт] упорядн. О. Мерзлякова. Київ, 2023. 20 с.

Романенко Т. Ф.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Макаренко С.І., к. пед. наук, доцент,
в. о. зав. кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО РОЗПОВІДАННЯ ЗА СЮЖЕТНОЮ КАРТИНОЮ

У сучасній дошкільній освіті України наразі спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку, які мають освітні втрати. Згідно з моніторинговим дослідженням Державної служби якості освіти щодо забезпечення рівного доступу до дошкільної освіти (з 24 квітня по 5 травня 2023 р.), в Україні за останні 3 роки відбулось суттєве зменшення кількості дітей дошкільного віку (на 69%) у зв'язку з повномасштабним вторгненням 24 лютого 2022 року. Більшість дітей дошкільного віку виїхали з батьками на інші території України або за кордон. 31% опитаних керівників закладів дошкільної освіти (ЗДО) зазначили, що в їхніх закладах відбулось зростання кількості вихованців завдяки внутрішньо переміщеним особам. Зокрема, у черзі на зарахування до ЗДО перебувають 20% дітей молодшого і середнього, та 15% – старшого дошкільного віку [3].

Питання освітніх втрат є на сьогодні вкрай актуальним – у тому числі, для дітей дошкільного віку. Його досліджують науковці Л. Варяниця, О. Косенчук, М. Лугова, С. Макаренко, О. Рейпольська, С. Сисоєва та інші [4]. Ю. Назаренко визначає «освітні втрати» як прогалини в знаннях і навичках здобувачів освіти, які виникають у процесі навчання порівняно з освітніми стандартами та очікуваними результатами навчальних досягнень [5, с.4].

Причинами виникнення освітніх втрат у дітей дошкільного віку, на нашу думку, є такі:

- руйнування ЗДО внаслідок падіння уламків БПЛА, ракет тощо;



- часті повітряні тривоги, що негативно впливають на організацію та якість освітнього процесу в дошкільних закладах;
- відсутність укриттів у деяких закладах дошкільної освіти;
- закриття ЗДО в місцевостях (селах, селищах) із невеликою кількістю дітей, що може унеможливлювати їхній доступ до якісного освітнього процесу;
- відключення електроенергії (блекаути);
- недостатнє володіння вихователями різноманітними цифровими інструментами та технологіями реалізації дистанційної форми освіти;
- зниження якості кадрового забезпечення ЗДО, педагогічні працівники яких виїхали в інші міста та селища України або за кордон;
- послаблення, а в деяких випадках і відсутність методичної, медичної та психологічної підтримки учасників освітнього процесу у ЗДО;
- недостатність, а іноді й відсутність своєчасної підтримки розвитку дитини в сензитивні періоди її життя.

Відповідно до зазначених причин, структурними компонентами освітніх втрат дослідники називають навчальні, виховні втрати та зниження темпів розвитку особистості.

Практика свідчить, що одним із найпроблемніших аспектів освітніх (навчальних) втрат у дітей дошкільного віку є недорозвиненість мовлення, особливо зв'язного монологічного мовлення. Зокрема, це спостерігається у дітей на тимчасово окупованих територіях, які не мають доступу до української освіти та україномовного спілкування. Також поступово збільшується кількість українських дітей-білінгвів, які з причин переміщення до інших країн світу відвідують іншомовні дитсадки і змушені опановувати іноземну мову (англійську, німецьку, польську, французьку або іншу), ще не достатньо оволодівши рідною мовою та мовленням. Таке занурення в іншомовне середовище з раннього або дошкільного віку теж негативно впливає на рівень володіння дітьми рідним мовленням [2].

Освітні втрати щодо розвитку мовлення дітей молодшого, середнього та старшого дошкільного значно відрізняються. Наше пілотне дослідження щодо розвитку в дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) навичок розповідання за сюжетною картиною свідчить про такі характерні освітні втрати: невміння самостійно складати сюжетну розповідь за однією сюжетною картиною або серією сюжетних картин (ілюстрацій); сюжетно-описову розповідь за сюжетною картиною; описові розповіді за сюжетною картиною або пейзажем; порівняльний опис двох сюжетних картин; невміння складати розповіді про окремі деталі сюжетної картини з власної ініціативи; поділяти сюжетну картину на логічно завершені частини, придумувати назви до частин; поєднувати кілька сюжетів в одну розповідь (за серією сюжетних картин); невміння аналізувати назву сюжетної картини та пропонувати свою назву; складати творчі розповіді за сюжетною картиною, початком розповіді вихователя чи опорними словами.

Подолання зазначених освітніх втрат (зокрема, щодо розповідання за сюжетними картинками), як доводить наше дослідження, сприяє використанню в



роботі з дітьми навчально-методичного комплексу сюжетних картин для дітей старшого дошкільного віку «Запрошуємо до розмови. Розповідання за сюжетними картинками» А. Богуш та Н. Гавриш [1]. Комплект складається з методичного посібника та 16 сюжетних картин: «На екскурсії в осінньому парку», «Ой, весела в нас зима!», «Вітаємо весну!», «Влітку біля річки», «У магазині іграшок. Подарунок на день народження», «Приємний вечір», «Екскурсія на будівництво», «Граємо разом і поряд», «Зростаємо помічниками», «Збираємося на свято», «Зустріч у цукерні», «Свіжий хліб», «На прийом до лікаря», «У першому класі», «На сільському подвір'ї», «На заводі».

Наведемо приклад фрагменту заняття з дітьми старшого дошкільного віку щодо розповідання за сюжетною картиною «Екскурсія на будівництво». Після демонстрації картини вихователь ставить такі питання: За якими ознаками ви зрозуміли, що ми – на будівництві?; Чим займаються будівельники? Як ви гадаєте, скільки поверхів буде у цієї будівлі? А що буде в цій будівлі: житимуть люди чи працюватиме торговий центр? Знайдіть на картині всіх, хто тримає щось у руках. Що це і навіщо їм це потрібно? Хто на картині виконує найнебезпечнішу роботу? Чому ви так думаєте? Скільки різних видів техніки ви бачите? Які з них найбільші, а які найменші? Які кольори переважають на картині? Як ви вважаєте, на картині зображено вихідний день чи будень? Чому? і т.д. Вихователь може також ставити питання більш творчого характеру, наприклад: «Уявіть, що будівельники – це роботи. Як виглядав би тоді будівельний майданчик?» або «Що міг би побудувати Супергерой, якби працював на цьому будівництві?» Зазначені запитання допомагають активізувати мовлення дітей, стимулюють їхню уяву, структурують розгляд та розуміння картини для подальшого розповідання про неї, а в результаті – подолати освітні втрати щодо розповідання за сюжетною картиною.

Отже, ефективним засобом подолання освітніх втрат у дітей старшого дошкільного віку щодо розповідання за сюжетною картиною є використання навчально-методичного комплексу сюжетних картин «Запрошуємо до розмови» [1], що дозволяє вихователю активізувати уяву дітей, стимулювати їх до мовленнєвої творчості та навчити складати розповіді за картиною. Системне використання сюжетних картин сприяє як подоланню конкретних освітніх втрат у сфері мовленнєвого розвитку, так і загальному підвищенню якості дошкільної освіти в умовах її трансформації через зовнішні виклики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Запрошуємо до розмови. Розповідання за сюжетними картинками : навч. метод. комплект для дітей старш. дошк. віку: метод. посіб. та 16 картин, 2ге вид. К. : Генеза, 2014. 48 с.
2. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика навчання дітей рідної мови: Підручник /за ред. А.М. Богуш. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
3. Внаслідок війни зростає відсоток дітей, які не охоплені дошкільною освітою: результати дослідження. URL: <https://sqe.gov.ua/monitoring-zdo-2023/> .



4. Макаренко С. І. Подолання освітніх втрат у дітей дошкільного віку в період воєнного стану. *Актуальні проблеми науки та освіти: Збірник матеріалів XXVII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ / За заг. ред. М.В. Трофименка*. Київ: МДУ, 2025. С. 236-240.

5. Назаренко Ю. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. Cedoss, 2022. 23 с. URL: https://cedoss.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf.

Сарахман Ю.Є.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Макаренко С.І., к. пед. наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАРТ ПРОППА ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна парадигма дошкільної освіти передбачає пріоритет розвитку над навчанням – розвитку мислення, уяви, емоційного інтелекту, мовлення тощо у дітей раннього і дошкільного віку. На жаль, у сучасних умовах дедалі більше дітей мають труднощі з розвитком мовлення, особливо зв'язного мовлення. Вони відчують складність у висловлюванні власних думок, логічно послідовному переказі інформації, мовленнєвій творчості, що часто пов'язано із невеликим словниковим запасом, невмінням структурувати інформацію, відсутністю мотивації до спілкування та заміною його девайсами. Саме тому існує нагальна потреба у пошуку ефективних методів підтримки психологічної включеності дітей дошкільного віку в мовленнєвотворчу діяльність.

Психодидактика – як науковий напрям, що розглядає освітній процес крізь призму психологічних механізмів засвоєння знань – базується на положенні, що ефективне навчання ґрунтується на урахуванні внутрішніх пізнавальних процесів дитини. Це підтверджують дослідження О.Аматьєвої, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, П. Сахно та інших науковців: розвиток мовлення, мовленнєвої творчості дитини тісно пов'язаний із розвитком її когнітивної та емоційної сфер [2]. Зокрема, Н. Гавриш розглядає мовленнєву творчість як інтегрований процес, що поєднує мовленнєву активність, уяву, креативність і когнітивний розвиток дитини [3].

Одними з ефективних психодидактичних інструментів є мнемотехніки, що базуються на створенні умовних символів, схем і послідовностей для допомоги дитині краще сприймати, запам'ятовувати й відтворювати зміст літературних творів. Спираючись на асоціативне мислення, образність, зорове сприйняття та кодування інформації, мнемотехніки (мнемодоріжки, мнемотаблиці та мнемоквадрати) особливо результативні в роботі з дітьми із низьким рівнем запам'ятовування, мовленнєвої активності та творчості. Через зір дитина



активізує уяву, внутрішні процеси створення образів, що сприяє глибшому осмисленню почутого.

Особливої уваги заслуговує мнемотехніка «карти Проппа» – система схематичних зображень-візуалізацій структурних елементів (функцій) казки, розроблена В.Проппом на основі її структурної моделі. В. Сухомлинський зазначав, що могутнім засобом морального, емоційного й інтелектуального розвитку дошкільника є казка, а методичне моделювання її структури – це міст між традиційною педагогікою і сучасною когнітивною психологією [5]. Саме карти Проппа виступають не просто інструментом, а інтелектуальним середовищем, що сприяє усвідомленому створенню зв'язного висловлювання та розвитку мовленнєвої творчості у дітей дошкільного віку.

В. Пропп виокремив у картах 31 постійний елемент казки: персонажів, події та епізоди. Зокрема, основні сім незмінних дійових осіб включають: героя, відправника, антагоніста (ворога), дарувальника, помічника, несправжнього героя та другорядного персонажа, який є важливим елементом сюжету (царівна або царевич). Наприклад, у казці «Попелюшка» дарувальник – це добра фея, яка дарує Попелюшці чудовий наряд і можливість потрапити на бал, допомагаючи їй здійснити свою мрію [6].

Дж. Родарі запропонував використовувати систему В. Проппа як окрему методику складання казок, скоротивши кількість елементів/функцій до 20. На їх основі виокремлено 20 карт, кожна з яких – це якась дія, що схематично чи карикатурно зображує функцію героя (наприклад, зачин у стилі «жили-собі», особливі обставини, які створюють умови для розгортання сюжету, наприклад, «сонце зникло з небосхилу» та інше) [7].

Карти Проппа допомагають дитині не лише пригадати казковий сюжет, а й самостійно конструювати новий. Визначаючи ролі героїв, їхні дії, дитина тренує не тільки мовлення, а й навички логічного мислення, структурування інформації та фантазування.

Концепція карт Проппа, що базується на структурно-функціональному аналізі народної казки, дає змогу дітям зрозуміти логіку її побудови, активізувати асоціативне мислення, уяву та мовлення. Використання карт Проппа дозволяє інтегрувати психічні процеси в єдину психодидактичну модель, де кожен символ чи сюжетна функція активізують образне мислення, розвивають здатність до смислового сприйняття та стимулюють зв'язне мовлення й мовленнєву творчість.

Особливого значення карти Проппа набувають у старшому дошкільному віці, коли мовлення дітей стає не лише інструментом комунікації, а й механізмом осмислення навколишнього світу, його творчої інтерпретації. Використання карт Проппа вимагає від дітей не лише репродуктивної пам'яті, а й елементів аналізу, синтезу та оцінки; адже вони вчаться самостійно ділити текст на частини, добирати назви до епізодів, відтворювати логічну послідовність сюжету, а згодом – створювати власні візуальні символи, що сприяє розвитку образного мислення та творчості.



Згідно з дослідженням І. Бурлаки, процес творчого складання казки дітьми старшого дошкільного віку включає такі етапи [1]:

Перший етап – підготовчий, під час якого дитина генерує ідею та збирає необхідний матеріал.

На другому етапі, що називається наочно-образним моделюванням, діти уявляють сюжет і персонажів, відтворюючи їх у графічній або вербальній формі.

Третій етап передбачає створення тексту: дитина вибудовує структуру, розкриває зміст і передає власні думки усно або графічно.

Четвертий етап – редагування та вдосконалення, під час якого дитина перевіряє правильність тексту, виправляє помилки та покращує зміст твору.

Практика свідчить, що за результатами використання карт Проппа навіть ті діти, які раніше уникали мовленнєвої активності, із цікавістю долучаються до процесу казкотворення. Візуальні образи карток дозволяють дітям створювати внутрішній план висловлювання, полегшуючи його формулювання, та сприяють розвитку зв'язного мовлення, мовленнєвої творчості.

Крім того, практика використання мнемотехнік (зокрема, складання мнемотаблиць, які структурно організують казкову історію), дозволяє дітям проводити асоціації з реальними життєвими ситуаціями, знайомитися з правилами поведінки – що можна робити, а чого уникати. Запропоновані методики сприяють розширенню уявлень дошкільнят про літературні твори, допомагають орієнтуватися в їх тематиці та структурі, а також аналізувати соціальні звички персонажів [4].

Отже, карти Проппа мають великий психодидактичний потенціал для розвитку мовленнєвої творчості дітей старшого дошкільного віку. Використання карт сприяє активізації уяви, полегшує структурування сюжетів та допомагає дітям свідомо взаємодіяти з текстами. Ігровий формат роботи з картами Проппа створює сприятливі умови для інтеграції когнітивних та емоційних процесів, які є провідними у формуванні мовленнєвої творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлака І. Методика розвитку словесної творчості у дітей старшого дошкільного віку. Київ: ВЦ «Освіта України», 2016. С. 29–31.
2. Вікова психологія : конспект лекцій / укладачі: П. Сахно, Н. Теслик. Суми : Сумський державний університет, 2024. 190 с.
3. Гавриш Н. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному віці. Монографія. Донецьк: ТОВ Лебедь, 2001. 218 с.
4. Сас О. Розвиток словесної творчості дітей старшого дошкільного віку шляхом використання елементів технології Дж. Родарі. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2019. 141 с.
5. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. К.: Рад. школа, 1977. 352 с.
6. Dogra S. The Thirty-One Functions in Vladimir Propp's Morphology of the Folktale: An Outline and Recent Trends in the Applicability of the Proppian Taxonomic Model; Jawaharlal Nehru University. 2023. [Електронний ресурс]. [URL: https://www.researchgate.net/publication/319293980_The_Thirty_One_Functions_in_Vladimir_Pr](https://www.researchgate.net/publication/319293980_The_Thirty_One_Functions_in_Vladimir_Pr)



[opp's Morphology of the Folktale An Outline and Recent Trends in the Applicability of the Proppian Taxonomic Model](#) (дата звернення: 13.04.2025).

7. Rodari G. Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. – Ediciones Colihue SRL, 1999.

Саурабх А.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., к.психол.нак,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УПРАВЛІННІ КОМАНДОЮ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА КРИЗИ

Управління командою в умовах стресу та кризи є одним з найбільш важких і відповідальних завдань для керівників. В умовах змінюваного ринкового середовища та постійного тиску, лідери організацій повинні бути готові до нестабільних ситуацій, в яких від ефективності їхніх рішень і здатності підтримувати команду залежить не тільки успіх компанії, але й психологічний стан її співробітників.[4]

Емоційний інтелект, визначений як здатність усвідомлювати, розуміти та керувати своїми емоціями, а також емоціями інших людей, є важливим інструментом для лідерів, що дозволяє ефективно діяти в умовах стресу та кризи. У цьому контексті, емоційно інтелігентні лідери можуть підтримувати моральний дух своїх співробітників, управляти складними ситуаціями та сприяти досягненню поставлених цілей, навіть у часи криз.

Емоційний інтелект (EI) включає в себе кілька ключових складових, кожна з яких відіграє свою роль у кризовому управлінні:

- Самосвідомість, це здатність усвідомлювати свої емоції та їх вплив на рішення і поведінку. Лідери з високим рівнем самосвідомості не лише розуміють свої емоції, але й контролюють їх, що допомагає приймати більш збалансовані рішення навіть у стресових умовах.[5]

- Саморегуляція, це здатність контролювати або переривати імпульсивні реакції, управління своїми емоціями в моменти високого стресу. Саморегуляція дозволяє керівникам залишатися спокійними та зібраними під час криз.

- Мотивація, внутрішній потяг до досягнення поставлених цілей та здатність підтримувати високу продуктивність навіть у складних умовах. Лідери, які володіють цією складовою, здатні надихати свою команду навіть у найважчі часи.

- Емпатія, здатність розуміти емоції інших людей та адекватно на них реагувати. Цей компонент дозволяє лідерам встановлювати довірливі відносини з підлеглими, що дуже важливо в кризовій ситуації, коли людям потрібно відчувати підтримку.



- Соціальні навички, здатність взаємодіяти з іншими, мотивувати та вести переговори. Лідери з розвиненими соціальними навичками вміють керувати командами в умовах стресу, підтримувати позитивний моральний клімат та сприяти досягненню спільних цілей.

Одним із найбільш значущих досліджень, яке вивчає вплив емоційного інтелекту на ефективність управління в кризових ситуаціях, є дослідження П. Саловея та Дж. Мейєра [1]. Автори досліджували, як емоційний інтелект впливає на поведінку керівників у кризових ситуаціях, а також на рівень стресу в командах.

Дослідження мало на меті вивчити, як емоційний інтелект може допомогти керівникам ефективно управляти командами в умовах стресу та кризових ситуаціях. Науковці прагнули оцінити, наскільки важливим є здатність керівників розпізнавати та керувати емоціями в кризові моменти, а також як це впливає на команду в цілому.

Для цього дослідження було обрано 250 керівників середнього та вищого рівня з різних галузей (фінанси, маркетинг, інженерія, освіта). Учасники пройшли серію психологічних тестів на вимірювання рівня емоційного інтелекту та стресостійкості. Окрім того, підлеглі керівників заповнили анкети, в яких оцінювали, наскільки вони відчують підтримку від своїх лідерів в кризових ситуаціях.[2]

Результати дослідження показали, що керівники з високим рівнем емоційного інтелекту здатні краще справлятися зі стресом і кризами, адже мають такі переваги:

- 1.Зниження рівня стресу в команді: лідери, які володіють високим рівнем самосвідомості і саморегуляції, здатні ефективно заспокоїти команду під час кризових ситуацій. Це призводить до зниження рівня стресу серед співробітників і збереження їхньої психологічної стійкості.

- 2.Покращення командної комунікації: лідери з розвиненими соціальними навичками здатні зберігати відкриту комунікацію з командою, що є важливим для підтримки ефективної роботи в умовах високої невизначеності.

- 3.Підвищення мотивації та продуктивності: керівники, які здатні емпатійно ставитися до потреб своїх підлеглих, можуть мотивувати команду до досягнення результатів навіть у складні часи. Це особливо важливо в умовах кризи, коли кожен співробітник має відчувати підтримку.

Дослідження підтвердило важливість емоційного інтелекту для управління в умовах стресу. Керівники з високим рівнем EI виявилися здатні не лише знизити рівень стресу в команді, але й підвищити її ефективність і мотивацію. Це означає, що емоційний інтелект має бути ключовим компонентом у професійній підготовці лідерів, особливо в кризових умовах.

Можемо зазначити, що для розвитку емоційного інтелекту в організаціях, варто створювати умови для:



1. Тренінгів та коучингу – важливо створювати програми розвитку емоційного інтелекту для керівників на всіх рівнях. Це допоможе їм краще справлятися з кризами та стресовими ситуаціями.

2. Інвестування в психологічну стійкість – лідери повинні бути готовими до стресових ситуацій і мати навички самоконтролю та емпатії, що дозволяють ефективно підтримувати свою команду.

3. Формування культури підтримки – важливо створювати в компанії атмосферу довіри, де працівники відчують підтримку з боку своїх керівників у складних ситуаціях.

Згідно з дослідженням П. Саловея та ДЖ. Мейєра, високий рівень емоційного інтелекту є важливим фактором для ефективного управління командами в умовах стресу та кризи [3]. Лідери, які володіють високим рівнем EI, можуть не лише знижувати стрес у своїх командах, але й підвищувати їх продуктивність і мотивацію навіть у найскладніших ситуаціях. Важливо, щоб організації приділяли більше уваги розвитку емоційного інтелекту серед своїх лідерів, що дозволить зберегти стабільність у складних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Саловеї, П., Мейєр, Дж. Емоційний інтелект та його роль в управлінні стресом. *Журнал психології*, 2004. 45(3), 124-138.
2. Гоулман, Д.. Емоційний інтелект: Теорія та практика. Київ: Освіта. 2015
3. Бойко, О. Розвиток емоційного інтелекту лідерів в умовах стресу. *Психологія управління*, 2016. 3, 45-58.
4. Голман, Д. Емоційний інтелект: новий підхід до людських ресурсів. Київ: Видавництво «Грамота». 2018
5. Войцеховська, І. О. Роль емоційного інтелекту в ефективному управлінні командами в умовах стресу. *Психологія в управлінні*, 2017. 12(2), 34-45.

Синицька М.Ю.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О.М., к.пед. наук,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПРАЦІВНИКІВ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ РЕСУРС ГРОМАДИ: ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ТА РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ

У сучасному світі психологічне благополуччя працівників набуває особливого значення для розвитку не лише окремих організацій, а й для зміцнення соціальної стабільності в громадах. На цьому тлі університети стають важливими соціальними акторами, які через свої програми, навчання та дослідження можуть сприяти підвищенню рівня психологічного благополуччя працівників та розвитку громад в цілому.



Психологічне благополуччя є ключовим фактором, який впливає на продуктивність праці, задоволеність роботою та емоційну стабільність працівників. Організації, що піклуються про психологічний стан своїх співробітників, демонструють високий рівень ефективності, що, в свою чергу, має позитивний вплив на соціальну структуру громади [1, с. 45]. Для забезпечення психологічного благополуччя на робочому місці необхідні організаційні стратегії, які включають регулярні тренінги з управління стресом, підтримку здорового балансу між роботою та особистим життям, а також створення комфортного робочого середовища. Психологічне благополуччя працівників можна забезпечити завдяки організаційним змінам, орієнтованим на покращення психологічного клімату, розвитку лідерських якостей у менеджерів та формуванню здорової корпоративної культури [2, с. 78].

Університети, як освітні та наукові установи, відіграють ключову роль у формуванні організаційних стратегій, що сприяють підвищенню психологічного благополуччя працівників. За допомогою проведення досліджень та впровадження новітніх психотерапевтичних методик вони можуть не лише навчати майбутніх психологів і менеджерів, а й розробляти ефективні стратегії для реальних організацій [3, с. 92]. Важливими напрямками діяльності університетів є проведення навчальних семінарів і тренінгів з психології управління, а також науково-дослідницька робота, що дозволяє організаціям адаптувати сучасні психокорекційні підходи до управлінських процесів. Отже, університети можуть стати основними партнерами для бізнесу та громади в розробці ефективних стратегій покращення психологічного благополуччя [4, с. 106].

Університети мають потенціал для підтримки громади в створенні системи психоемоційної підтримки для працівників. Важливою є інтеграція знань та практичних інструментів у освітні програми для майбутніх лідерів та керівників, адже саме вони в майбутньому будуть впроваджувати організаційні стратегії для підтримки психологічного благополуччя в своїх колективах [5, с. 58].

Розвиток партнерських відносин між університетами та організаціями сприяє створенню навчальних програм для працівників, тренінгів з розвитку емоційного інтелекту та управління стресом. Завдяки таким ініціативам громада отримує можливість адаптувати організаційні стратегії, спрямовані на покращення психологічного благополуччя, що в результаті призводить до загального підвищення якості життя в громаді [6, с. 112].

Одним із основних психологічних механізмів підвищення благополуччя є розвиток організаційної підтримки, що включає створення умов для підтримки професійного росту, надання можливості для самовираження та розвитку кар'єри. Крім того, важливу роль відіграє управління стресом та профілактика емоційного вигорання, що є невід'ємною частиною організаційних стратегій [7, с. 129].

Для досягнення цього важливо навчати керівників організацій ефективним методам управління емоціями, формуванню здорового клімату в колективі та активному використанню психологічних інструментів, таких як когнітивно-



поведінкова терапія та методи релаксації. Застосування таких підходів дозволяє не тільки підтримувати благополуччя працівників, а й підвищувати загальну продуктивність роботи організації.

Отже, забезпечення психологічного благополуччя працівників через ефективні організаційні стратегії є важливим елементом розвитку громади. Університети, як наукові і освітні центри, можуть і повинні відігравати ключову роль у цьому процесі, розробляючи відповідні стратегії та програми для організацій. Така взаємодія сприяє створенню здорового робочого середовища, що в свою чергу, підвищує не тільки продуктивність праці, але й соціальну стабільність громади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакаленко О. А. Психологія управління: навч. посіб. Харків: ХНУРЕ, 2020. 120 с.
2. Войтко С. В. Експерти в командній роботі: підручник / С. В. Войтко, І. М. Грінко. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2022. 202 с.
3. Гура Т. Психологія лідерства в бізнесі: навч. посіб. / Т. Гура, О. Романовський, А. Книш. Харків: «Друкарня Мадрид», 2017. 100 с.
4. Дороніна М. Психологія управління: навч. посіб. / М. Дороніна, А. Григоренко. Харків: ХДЕУ, 2008. 548 с.
5. Кириченко В. В. Психологія праці та інженерна психологія: навч. посіб. / В. В. Кириченко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 240 с.
6. Прищак М. Д. Психологія управління в організації: навч. посіб. / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. Вінниця: 2016. 150 с.
7. Психологія професійної діяльності: підручник / В. С. Біскуп, А. Н. Гірняк, Г. С. Гірняк [та ін.]. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 256 с.

Солук Д.Д.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Макаренко С.І., к.п.н., доцент,

в.о. завідувача кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

РОЗВИТОК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ХАЛАБУДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Дитина старшого дошкільного віку, володіючи достатнім словниковим запасом, чіткою звуковимовою, граматично правильним мовленням, природно має прагнути до активної взаємодії з оточенням. Проте практичний досвід роботи з дітьми свідчить про низку проблем: мовленнєву пасивність, труднощі в ініціюванні діалогу, швидку втрату інтересу до спілкування, обмеженість лексики та недостатню образність мовлення, неспроможність чітко висловити свою думку та говорити повним реченням.

Серед головних причин зазначеного – надмірне захоплення гаджетами, яке витісняє «живий» діалог, а також певні помилки в комунікації з боку дорослих.



Зокрема, Н. Гавриш звертає увагу на те, що батьки та педагоги нерідко ігнорують запитання дітей, які здаються їм незручними чи непрактичними; переривають роздуми дитини, надаючи швидкі відповіді замість стимулювання самостійного мислення; не проявляють терпіння до недолугих, але значущих висловлювань дітей.

Це призводить до відчуття неповноцінності у дітей як учасників діалогу, знижує їхню мотивацію до комунікації та обмежує оволодіння провідними діалогічними компетенціями. Відповідно, системна робота над розвитком діалогічного мовлення старших дошкільників має стати одним із пріоритетних напрямів у педагогічній практиці [5].

Діалог – це комунікативний процес, де учасники обмінюються короткими репліками (питаннями, відповідями, висловлюваннями), використовуючи лаконічні та прості за будовою фрази [1]. Діалогічне мовлення дітей дошкільного віку дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Галігузова, О. Літовченко, Т. Піроженко, О. Полєвікова, Т. Юртайкіна та ін. визначають як взаємодію, де діти по черзі беруть на себе ролі мовця та слухача, активно включаючись у спільний комунікативний простір. Це спілкування базується на принципі чергування, спрямованого на обмін думками, емоціями та інформацією [1].

А. Богуш та Н. Гавриш наголошують, що діалог – це взаємодія, де репліки формують логічний ланцюжок, а учасники не просто передають інформацію, а й «налаштовуються» на спільну хвилю комунікації [1]. Проте науковці зазначають, що діалогічне мовлення дітей не може бути ототожнене зі спілкуванням як контактом між ними на вербальному та невербальному рівнях. Діалогічне мовлення на вербальному рівні слідує послідовності запитань і відповідей, зауважень та реакцій.

Освітні програми висувають такі завдання розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку:

№	Назва програми	Завдання розвитку діалогічного мовлення
1	«Дитина» [2, с. 245]	Розвивати зв'язне мовлення: уміння брати участь в діалозі, полілозі, іграх-інсценівках та драматизаціях, дискусіях на запропоновану тему, адекватно відповідати на запитання, звертатися із запитаннями (до дорослих і дітей), уважно слухати себе та інших...
2	«Впевнений старт» [6, с. 7]	Заохочувати, зацікавлювати, надихати: - до діалогу з дотриманням елементарних норм ведення розмови; - удосконалювати вміння слухати і розуміти співрозмовника, формулювати і ставити запитання, відповідати відповідно до почутого; - виявляти ініціативу у спілкуванні із навколишніми як дорослими, так і дітьми, при цьому використовувати доречні форми ввічливого та лагідного звертання (залежно від віку, статі, соціальної ролі тощо співрозмовника); - підтримувати розмову та подальші контакти, демонструвати включеність у спілкування вербальними та невербальними засобами; - до активної комунікації у різних повсякденних ситуаціях (як при безпосередньому контакті, так і у телефонній розмові або спілкуванні через інтернет);



		- до побудови конструктивних діалогів, полілогів між 2-4 дітьми, перемовин; - активно використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань відповідно до ситуацій (запитання, зустрічне запитання, згода, уточнення, заперечення, запит, сумнів, прохання, вимога, ігрова вимога, дозвіл, порада, відмова, спонукання, задоволення, здивування, вдячність, співчуття, невдоволення, пояснення, міркування, доказ, текст тощо); - дослухатись до думки дорослого; - поважати та враховувати думку іншого; - доводити/обґрунтовувати власну думку.
3	«Стежинки Всесвіт» [8]	у Учити дітей вступати з дорослими в невимушену розмову та будувати діалог за допомогою дорослих у тематичних ситуаціях: «Знайомство», «У колі друзів», «У колі сім'ї», «У дитячому садку», «Ранок», «Вечір», «У їдальні», «У крамниці», «В аптеці», «Запрошуємо до гри». Учити використовувати різні форми мовленнєвого етикету, типові для цих стандартизованих ситуацій, розгортати діалог за допомогою мовленнєвих штампів. Самостійно вступати в невимушену розмову з іншими дітьми, підтримувати запропоновану тему розмови, звертатись із запитаннями до інших, відповідати на запитання інших дітей. Продовжувати залучати до участі в полілозі (троє-п'ятеро дітей) як у невимушеній розмові, так і під час організованих занять, використовуючи засоби інтонаційної виразності; у тактовній формі висловлювати незгоду, відмову.

Одним із ефективних засобів реалізації поставлених завдань розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку є халабудна педагогіка. Термін «халабудна педагогіка» уведено в обіг Т. Бабушкіною, досліджувала халабуду як особистий простір дитини раннього або дошкільного віку К. Крутій [4]. Авторка пояснює, що слово «халабуда» використовується переважно на півдні та сході України і позначає житло стародавніх слов'ян, яке будувалося в степу на час випасання худоби.

У педагогіці халабуда – це імпровізований простір, створений дитиною (або за її участю) з доступних матеріалів: крісел, покривал, подушок, коробок тощо [4]. Можливе влаштування халабуд на ділянці дитсадка або в природі – під час екскурсії у сквер, парк. Халабуда може мати будь-яку форму та розмір, перетворюючись на особистий куточок безпеки, де дитина: відчуває затишок і захист, має можливість грати наодинці або з друзями, використовує елементи інтер'єру (ковдри, іграшки, книжки тощо) для створення власного світу. Халабуда стає місцем для творчості, фантазії та емоційного відпочинку, де навіть звичайні речі набувають нового значення [4].

Розвиток діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами халабудної педагогіки може здійснюватися за наступними напрямками.

1. Створення халабуди як колективного проєкту.

Алгоритм дій може бути таким:

а) вступна бесіда – обговорення з дітьми теми «Будинки світу. Халабуда»;



б) спільна побудова халабуди – у процесі чого діти обговорюють план будівництва (матеріали, послідовність дій), розподіляють обов'язки, вчаться домовлятися, аргументувати свої ідеї;

в) внутрішнє облаштування халабуди із продовженням діалогу, пропонуючи ідеї для декору.

У результаті діти отримують досвід командної роботи, вчаться планувати, висловлювати думки, враховувати позиції інших. Розвивають навички аргументації та емоційного спілкування через гру. Цей підхід перетворює будівництво халабуди на потужний інструмент соціально-мовленнєвого розвитку, де формування діалогічного мовлення відбувається природно через творчу взаємодію.

2. Ігри в халабуді. Наприклад, рольові ігри: «Магазин», «Лікарня», «Ресторан», «Штаб космонавтів» тощо. Організація гри стимулює дітей до обміну репліками, вирішення конфліктів та створення діалогів. Наприклад, «Як відправити експедицію на Марс?» або «Що потрібно для відкриття ресторану?». Діти обговорюють усередині халабуди можливі рішення.

3. Казкопедагогіка, яка через казкові історії передає життєвий досвід, розвиває соціальну чутливість, інтуїцію, творчість та сприяє засвоєнню знань. У казкопедагогіці використовують чотири типи казок: художні (народні, авторські, притчі, легенди); дидактичні (навчальні); психо-корекційні (для подолання внутрішніх конфліктів); медитативні (для розслаблення) [3].

Основні переваги казкопедагогіки – це боротьба зі стресом і внутрішніми конфліктами, гармонізація емоційного стану, реалізація творчих здібностей, пошук нестандартних рішень проблем, розвиток мовленнєвої компетентності, включаючи правильну звуковимову, формування доброти, емпатії та оптимізму [3]. Робота з казками стимулює аналітичне мислення, логіку та зв'язне мовлення через пошук відповідей на питання. Ефективність казкопедагогіки забезпечується активним діалогом або полілогом «дорослий-дитина» під час читання, запитаннями під час обговорення казки.

Яскравими прикладами ефективної інтеграції халабудної педагогіки та казкопедагогіки є методи роботи з дітьми В. Сухомлинського, описані у книзі «Серце віддаю дітям» [9]. Зокрема, «Наш куточок мрії» - печера у стіні яру, яку діти з учителем обжили (застелили долівку сухою травою, прикрасили стіни картинками, зробили пічку) і приходили туди розглядати й обговорювати казкові образи природи, складати казки. «Кімнату казки» було прикрашено картинками казок та казковими персонажами, навіть освітлення було незвичайне – щоб у дітей виникали казкові образи та фантастичні історії. І все це – завдяки влучним запитанням вчителя та обговоренню думок і фантазій кожного учасника: на що схожі дерева в сутінках? куди йде сонечко на відпочинок? про що співають у траві коники? та багато інших.

4. Театрально-мовленнєва діяльність в халабуді або з використанням халабуди є потужним інструментом розвитку діалогічного мовлення дітей. Вона охоплює три провідні аспекти [7]:



- а) сприймання літературного твору через театр, де діти вчаться інтерпретувати твори мистецтва за допомогою сценічних засобів;
- б) театралізована гра – як імпровізаційна активність, де дитина перевтілюється в образи для власного задоволення;
- в) інсценування, тобто підготовлені виступи, спрямовані на аудиторію.

Виконуючи ролі, діти вчаться точно передавати думки літературною мовою, розвиваючи діалогічні навички. Театральнo-мовленнєва діяльність стимулює критичне мислення, аналіз ситуацій, ведення діалогу. Це допомагає подолати сором'язливість, страх публічних виступів та підвищує впевненість у собі, сприяючи гармонійному розвитку особистості.

5. Експериментальний куточок. У халабуді можливе створення простору для досліджень (наприклад, «Штаб дослідників природи», де діти обговорюватимуть і записуватимуть свої спостереження та ділитимуться ними один-із-одним). Експериментальний куточок можливий не лише у приміщенні дошкільного закладу чи групи, а й серед природи – наприклад, «Школа під відкритим небом» В. Сухомлинського. Діти, звісно, дивувались, але насолоджувались красою природи, досліджували її особливості. Учитель розповідав їм казки за їхніми ж висловлюваннями про природу та одночасно малював казку на аркуші паперу. Так діти вчилися самостійно складати казки, розвиваючи при цьому мовлення, фантазію, мислення та уяву.

В. Сухомлинський писав: «Природа мозку дитини потребує, щоб її розум виховувався біля джерела думки – серед наочних образів, і насамперед серед природи, щоб думка переключалася з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил» [9].

Отже, халабудна педагогіка створює умови для природного розвитку діалогічного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Завдяки інтерактивним ігровим методам, створенню спільних проєктів і залученню до творчих завдань, у дітей формуються навички комунікації, зокрема вміння активно слухати, висловлювати думки та брати участь у конструктивному діалозі. Використання халабуд сприяє розширенню словникового запасу, розвитку емоційної взаємодії та формуванню соціального співчуття. Такий підхід також стимулює уяву дітей, творчість і здатність до співпраці, що є важливими компонентами для всебічного розвитку мовлення і діалогічних навичок.

Запропоновані напрями реалізації халабудної педагогіки можуть стати вагомою частиною освітнього процесу, сприяючи формуванню у дітей діалогічної культури та впевненості у власних мовленнєвих здібностях. Подальші дослідження у цій сфері можуть розширити спектр інтерактивних форм та методів роботи з дошкільниками.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник ; за ред. А. М. Богуш. Вид. 2-ге, доповнене. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015.
2. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проєкту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук. кер. Г. В. Беленька. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с. URL: <https://dnz16.vn.ua/sites/dnz16.vn.ua/files/documents/7c969dd6abc8685c6b9129bab834ec0c.pdf> (дата звернення 19.04.2025).
3. Єкімова Л. О. Розвиток діалогічного мовлення дітей дошкільного віку засобами казкотерапії. м. Нова Каховка, 2020 р. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01009u3g-0dc7.doc.html> (дата звернення 19.04.2025).
4. Крутій К. Як створити особистий простір дитини або що таке «халабудна педагогіка»? URL: <https://dnz27.edu.vn.ua/uploads/tiger-1664808187.pdf> (дата звернення 19.04.2025).
5. Літовченко О. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. Вип. 39, том 2. 2021. С. 221-228. URL: https://aphn-journal.in.ua/archive/39_2021/part_2/38.pdf (дата звернення 19.04.2025).
6. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку. Комплект. Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук ; За заг. науков. ред. Т. О. Піроженко. ТОВ Новий друк, 2022. 80 с.
7. Ряпосова О. Театральні ігри як засіб розвитку діалогічного та монологічного мовлення (з досвіду роботи). URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/000fen-62c2.docx.html> (дата звернення 19.04.2025).
8. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку. Запоріжжя, МОН України, 2020.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. URL: <https://surl.li/drncgy> (дата звернення 19.04.2025).
10. Крутій К. Л. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників. Запоріжжя : «ЛІПС» ЛТД, 2019. 146 с.

Співак Л.М.,

д. психол. наук, професор,
професор кафедри психології,

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Запоріжжя*

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПРЕДИКТОР МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підтримку ментального здоров'я людей в умовах надзвичайних ситуацій визначено пріоритетним завданням Всесвітньої організації охорони здоров'я [1]. Збереження стабільності ментального здоров'я громадян є важливим завданням Української держави в умовах воєнного стану. Особлива увага звертається і на підтримку ментального здоров'я в закладах вищої освіти України [2]. Відзначене підвищує актуальність вивчення ментального здоров'я здобувачів вищої освіти.



Мета: дослідити психологічну резильєнтність як предиктор ментального здоров'я майбутніх психологів, здобувачів вищої освіти в Україні.

Досягнення поставленої мети уможливила реалізація таких дослідницьких завдань: 1) висвітлення сутності понять «ментальне здоров'я» і «психологічна резильєнтність»; 2) емпіричне дослідження ментального здоров'я майбутніх психологів; 3) емпіричне вимірювання психологічної резильєнтності майбутніх психологів; 4) визначення кореляційного зв'язку психологічної резильєнтності з ментальним здоров'ям майбутніх психологів.

Основним проявом ментального здоров'я вважається благополуччя (як психологічне, так і соціальне, а також суб'єктивне), що засвідчується частотою переживання людиною без ознак психопатології багатьох проявів її позитивної життєдіяльності впродовж короткого періоду, котрий був не так давно (в попередній місяць чи попередні два тижні) [3].

Психологічна резильєнтність є ресурсом, котрий уможливлює здатність людини бути стійкою в складних життєвих умовах, забезпечує її ефективну адаптацію до таких умов, дозволяє переживати психологічні травми, сприяє покращенню психічного стану та інтенсифікує її життєву активність [4]. Тому резильєнтність розглядається як предиктор ментального здоров'я людини.

В емпіричному дослідженні, що передбачало реалізацію 2-4 завдань і було проведено з дотриманням етичних норм у 2023-2025 рр., взяли участь 98 здобувачів вищої освіти, майбутніх психологів.

Для дослідження ментального здоров'я використовувався опитувальник «Стабільність ментального здоров'я – коротка форма» [5].

Отримані кількісні дані, котрі стосуються рівнів ментального здоров'я майбутніх психологів, подано на рис. 1.

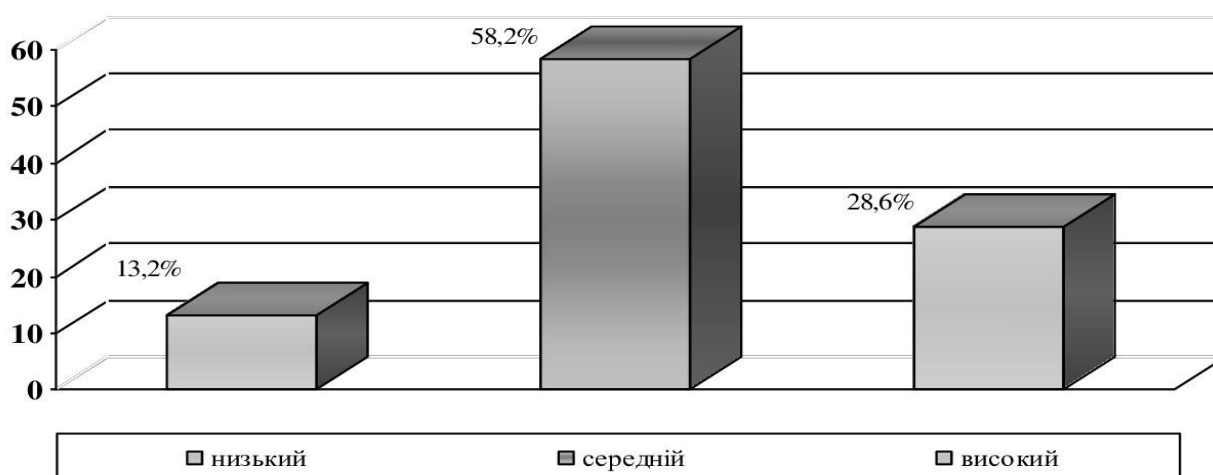


Рис. 1. Рівні ментального здоров'я майбутніх психологів

Як помітно з рис. 1, найбільшою виявилася кількість майбутніх психологів із середнім рівнем ментального здоров'я, дещо меншою – з високим рівнем і



найменшою – з низьким рівнем. Респондентам із середнім рівнем притаманне переживання щастя, задоволення чи інтересу до життя приблизно один або два-три рази на тиждень впродовж останніх двох тижнів. Респонденти з високим рівнем переживали або щастя, або задоволення, або інтерес до життя майже щодня впродовж останніх двох тижнів. Респондентам із низьким рівнем властиве переживання щастя, задоволення або інтересу до життя лише один або два рази впродовж останніх двох тижнів.

Для дослідження психологічної резильєнтності було застосовано шкалу резильєнтності CD-RISC-10 [5].

Отримані кількісні дані, котрі презентують рівні психологічної резильєнтності майбутніх психологів, подано на рис. 2.

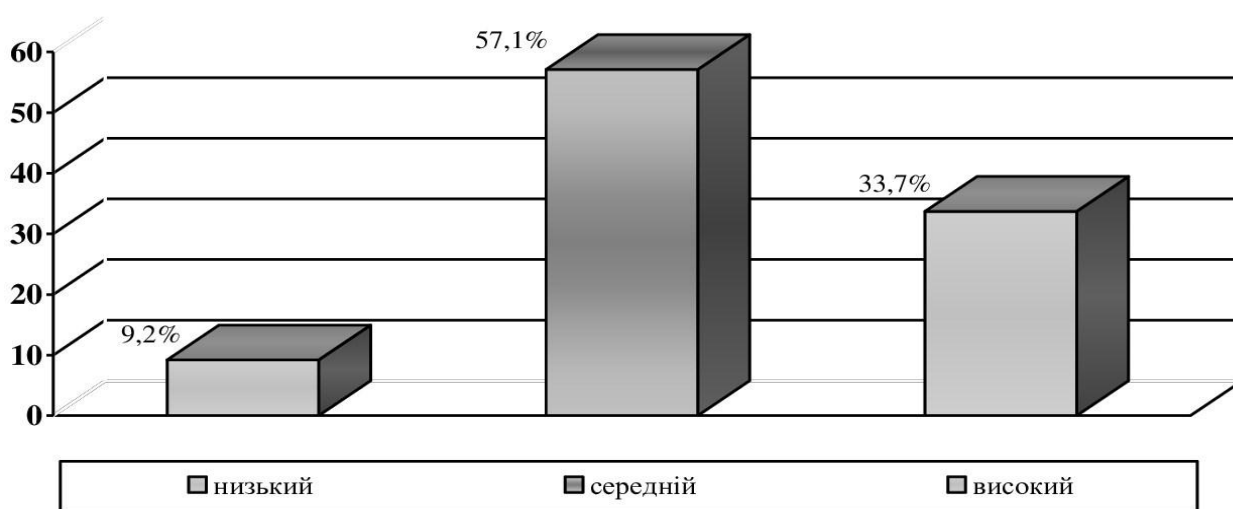


Рис. 2. Рівні психологічної резильєнтності майбутніх психологів

Як видно з рис. 2, найбільшою є кількість майбутніх психологів із середнім рівнем психологічної резильєнтності, дещо меншою – з високим рівнем і найменшою – з низьким рівнем. Респонденти із високим (завжди або часто), середнім (часто чи іноді) й низьким (рідко або ніколи) відповідно відзначили, що вони є стійкими у стресових умовах, ефективно адаптуються до нових умов, спроможні відновити власні ресурси після отримання психологічних травм, стають більш стійкими після складних випробувань і регулюють власні емоції.

Проведений кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона ($r=0,63$; $p\leq 0,01$) підтвердив наявність статистично значущого зв'язку резильєнтності з ментальним здоров'ям майбутніх психологів.

Застосування інтегративної моделі BASIC PH сприяє підвищенню рівня ментального здоров'я майбутніх психологів [6], а тому може зумовлювати й позитивний вплив на психологічну резильєнтність, як його предиктор.

Отже, статистично підтверджено, що психологічна резильєнтність є предиктором ментального здоров'я майбутніх психологів. Переважаюча кількість майбутніх психологів є психологічно стійкими в умовах стресу, здатними до



ефективної адаптації в нових умовах, спроможними до відновлення своїх ресурсів після отримання психологічних травм, що сприяє їхньому переживанню щастя, задоволення чи інтересу до життя приблизно один чи два-три рази на тиждень впродовж останніх двох тижнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. World Health Organization. 2022. Mental Health in Emergencies. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-in-emergencies> (дата звернення: 15.04.2025)
2. Ти як? Всеукраїнська програма ментального здоров'я. 2025. URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 15.04.2025)
3. Keyes C. L. M. The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*. 2002. Vol. 43(2). P. 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
4. Кіреєва З. О., Односталко О. С., Бірон Б. В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Габітус*. 2020. Вип. 14. С. 110-116. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.14.17>
5. Носенко Е. Л., Четверик-Бурчак А. Г. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма»: опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Т. 22, Вип. 20. С. 89-97.
6. Spivak L. Psychological techniques for maintaining future psychologist's mental health in wartime. Сучасні технології розвитку людини в інтегрованому суспільстві в умовах воєнного стану: матеріали VII Міжн. наук.-практ. конф. (19 травня 2023 р., м. Миколаїв) / За заг. ред. А. М. Старєвої. Миколаїв: МІРЛ та МФК Ун-ту «Україна», 2023. С. 216-219.

Столяренко Д.С.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Іванець Т. М., пол. Наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ БІЖЕНЦІВ

Соціальна адаптація вимушених мігрантів є складним багатокомпонентним процесом, який охоплює як індивідуальні зусилля щодо інтеграції в нове суспільство, так і умови, створені приймаючою стороною. У контексті війни в Україні Польща стала основною країною, яка прийняла мільйони українців, що потребували тимчасового чи постійного притулку. Цей процес поставив перед дослідниками та урядовцями обох країн завдання аналізу умов і механізмів соціальної адаптації українських мігрантів.

Під соціальною адаптацією розуміють процес пристосування особистості або соціальної групи до нових соціальних умов, у якому важливу роль відіграють мовна інтеграція, працевлаштування, житлові умови, доступ до медицини та освіти, соціальні контакти, психологічна підтримка тощо [5, с. 45]. Адаптація українських мігрантів у Польщі має певні особливості, зумовлені як культурною та



мовною близькістю народів, так і різними підходами до організації соціального захисту та інтеграційних програм.

Однією з основних проблем залишається мовний бар'єр. Незважаючи на схожість української та польської мов, брак знань польської значно ускладнює доступ до якісної роботи, офіційного працевлаштування, медичних послуг. За даними дослідження Центру соціальних досліджень у Варшаві, понад 60% українців стикаються з труднощами через незнання мови, хоча більшість намагається її вивчати самостійно або на мовних курсах [5, с. 51].

Ще одним важливим аспектом є працевлаштування. Багато українських мігрантів змушені працювати нижче рівня своєї кваліфікації через відсутність визнання дипломів або сертифікатів. Зокрема, освітні документи часто потребують нострифікації, а сама процедура є складною та довготривалою. Водночас, прості форми праці (у сфері послуг, прибирання, будівництво) доступні майже відразу, що створює умови для горизонтальної мобільності без реального соціального просування [4; 3].

Адаптація також пов'язана з доступом до житла. Хоча на початку польське суспільство масово підтримувало українців (через волонтерство та тимчасове безкоштовне розміщення), з часом виникли труднощі з довгостроковим житлом, особливо в містах із високим попитом. Орендодавці часто неохоче підписують офіційні договори з іноземцями, що призводить до правової незахищеності мігрантів [4, с. 53].

Інституційну підтримку забезпечують як державні, так і громадські організації. Зокрема, у Польщі діє низка програм, спрямованих на інтеграцію біженців: курси польської мови, адаптаційні центри, освітні проєкти для дітей. Проте ефективність цих програм часто залежить від активності місцевої влади та фінансування. Дослідження показують, що саме соціальні зв'язки – родинні, дружні, громадські – є ключовими у процесі адаптації. Люди, які мають знайомих або родичів у Польщі, значно легше адаптуються і швидше знаходять роботу та житло [1].

Щодо психологічної адаптації, велике значення мають індивідуальні стратегії подолання стресу, внутрішня мотивація та рівень стійкості. Вимушене переселення, втрата майна, звичного середовища, близьких людей – усе це впливає на психоемоційний стан мігрантів. Наразі існує потреба у більшій кількості програм психосоціальної підтримки, зокрема тих, що спрямовані на жінок, дітей, літніх людей.

Отже, соціальна адаптація українських вимушених мігрантів у Польщі є багаторівневим процесом, що включає як особистісні зусилля, так і системну підтримку. Для підвищення ефективності адаптації необхідне вдосконалення правових механізмів, розширення інтеграційних програм, забезпечення доступу до освіти та медицини, а також розвиток міждержавного партнерства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гнатенко Л. О. Соціальні мережі як ресурс адаптації мігрантів. *Гуманітарний вісник*, 2022, № 3, с. 110-115.



2. Інформація та документація. ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання.
3. Коваль О. П. Працевлаштування українських біженців у Польщі: бар'єри та перспективи. *Економіка і суспільство*. 2023. № 1. С. 60-65.
4. Петренко І. В. Соціальна адаптація мігрантів: європейський контекст. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*, 2022. № 2. С. 48-55.
5. Jaroszewicz M. Ukrainian Refugees in Poland: Challenges of Integration. *Migration Studies Review*, 2023. 12(3). P. 45-59.
6. Rybak A. Integration Programs for Ukrainian Migrants in Poland. *Journal of Eastern European Studies*. 2023. № 17(1). P. 22-38.
7. Wójcik K. Social Ties and Adaptation Strategies of Ukrainian Refugees. *Polish Sociological Review*. 2023. № 4. P. 92-105.

Строкаль П.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Грошовенко О.П., к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах, зокрема внаслідок глобалізації, цифровізації, пандемій та трансформації ринку праці, професійна діяльність в ІТ-сфері все частіше здійснюється в онлайн форматі. Особливого значення ця тенденція набула для українців після початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну у 2022 році, яка спричинила масову релокацію, втрату стабільності та підвищення рівня стресу серед населення. Віддалена робота стала не лише вимушеним заходом безпеки, але й новою нормою для багатьох фахівців.

Сучасні дослідження свідчать про значний вплив війни на психологічний стан працівників. Зокрема, було емпірично підтверджено, чем ближче фахівці знаходяться до зони активних воєнних дій, тим вище у них показники тривожності та стресу [1, с. 5].

Однією з найбільших труднощів, із якою зіштовхуються працівники на віддаленій роботі, є відчуття ізолюваності, яке виникає через нестачу повсякденних соціальних контактів, характерних для звичайного офісного середовища. Без особистого спілкування та випадкових зустрічей з колегами, які зазвичай трапляються у спільних робочих просторах, працівники можуть почуватися самотніми та відчуженими. Дослідження підтверджують, що самотність є однією з ключових проблем, які відзначають люди на дистанційній роботі, і близько 20% опитаних вважають її найсерйознішим викликом. Брак безпосереднього спілкування може викликати відчуженість, негативно впливаючи на емоційний стан людини та її загальне задоволення професійною діяльністю [2,



с. 4]. Книга «Підвищення залученості та продуктивності співробітників у робочій силі багатьох поколінь після пандемії» засвідчує, що онлайн-робота знижує рівень фізичної втоми, але підвищує ризик ментального виснаження. Фахівці IT-сфери часто зіштовхуються з синдромом «цифрового вигорання» (digital burnout), викликаним тривалим перебуванням перед моніторами та дефіцитом соціальних контактів. Окрім того, виникають труднощі у побудові довіри в команді, особливо при віддаленому менеджменті [3, с. 380].

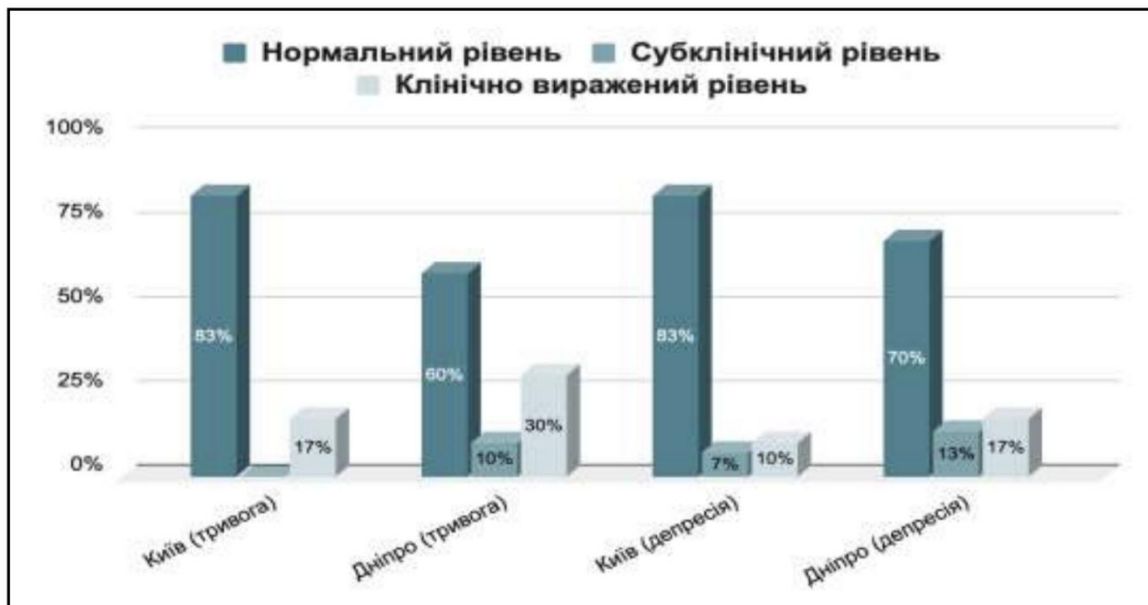


Рис.1. Візуалізація розподілу показників за Госпітальною шкалою тривоги і депресії (HADS)

Онлайн-робота в IT в умовах війни супроводжується рядом психологічних особливостей. Зокрема, спостерігається підвищений рівень тривожності та стресу, що зумовлені воєнними діями та загальною невизначеністю. Ізоляція спричиняє зниження мотивації й продуктивності, а постійні новини та повітряні тривоги негативно впливають на концентрацію уваги. IT-фахівці стикаються з високим рівнем навантаження, викликаним багатозадачністю та необхідністю швидко адаптуватися до змін. Крім того, існує ризик стирання меж між роботою і особистим життям, що особливо актуально за умов постійного перебування вдома. Додатково варто зазначити ймовірність втрати або зниження навичок соціальної взаємодії, що може призвести до соціальної дезадаптації.

Таким чином, хоча онлайн-формат роботи має свої переваги, він супроводжується низкою психологічних та соціальних викликів, які вимагають комплексного підходу до підтримки працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Психологічні чинники професійного вигорання іт-фахівців під час воєнних конфліктів. І. Алексєєва, Н. Демченко. URL: <https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/19354>



2. Psychological aspects of the impact of remote work on mental health, productivity and work-life balance URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/61-2024/35.pdf>

3. Remote Work: A Paradigm Shift in the Modern Workplace and Its Impact on the Workforce in book Enhancing Employee Engagement and Productivity in the Post-Pandemic Multigenerational Workforce. URL: https://www.researchgate.net/publication/375111616_Remote_Work_A_Paradigm_Shift_in_the_Modern_Workplace_and_Its_Impact_on_the_Workforce

Тарасюк Д.С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Деснова І.С., к.пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ЦИФРОВИЙ ДЕТОКС ЯК ЗАСІБ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ СТРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах усі студенти вищих навчальних закладів стикаються з різними стресовими факторами, такими як ж підвищеним академічним навантаженням і впливом цифрових засобів. Метою даного дослідження є оцінка рівня стресу та тривоги серед студентів вищої освіти, а також аналіз взаємозв'язку між цими показниками. Для оцінки рівня стресу використано опитування увальник Perceived Stress Scale (PSS-10), а для визначення рівня тривожності – шкалу Trait Anxiety (T-Anxiety) та State Anxiety (S-Anxiety) [1]. Дана вибірка складається з 30 студентів віком від 18 до 25 років. Важливо зазначити, що тестування проводилось за умов спокійної атмосфери та без додаткових стресових факторів.

Результат даного дослідження показали, що 12 осіб (це 40%) мали високий рівень стресу, що вказує на значний вплив навчального процесу та цифрових технологій. Інші 14 осіб (47%) продемонстрували середній рівень стресу, що свідчить про періодичне відчуття тривоги, тоді як 4 особи (13%) мали низький рівень стресу, що означає ефективний тайм-менеджмент і можуть провести час без гаджетів.

Щодо тривожності, середній бал за шкалою State Anxiety (S-Anxiety) становив 52,2%. Приблизно 40% студентів отримали бали в діапазоні 40-59 балів, що вказує на помірний рівень тривожності, 33,3% мали високі бали (60-79), що свідчить про значний емоційний стрес, а 16,7% мали низькі бали (20-39), що вказує на спокійний емоційний стан. Середній бал за шкалою Trait Anxiety (T-Anxiety) становив 50,4%. За результати досліджень 40% студентів мали середній рівень тривожності (40-59), 30% – високі бали (60-79), що може свідчити про хронічну схильність до тривожності, а 20% – низькі бали (20-39) [Рис. 1].

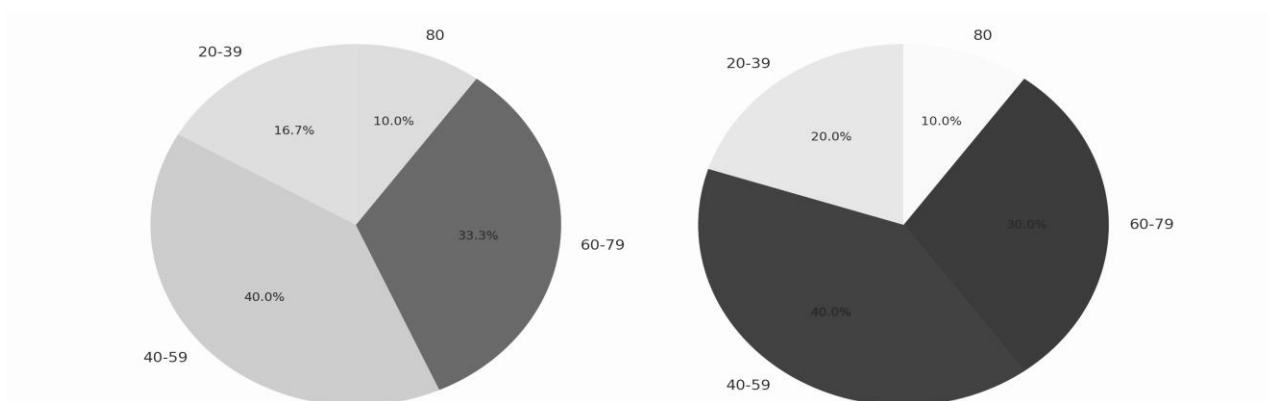


Рис 1. Розподіл студентів за рівнем тривожності для двох показників: поточної тривожності (S-Anxiety) та схильності до тривожності (T-Anxiety)

Аналіз отриманих даних показав, що більшість студентів відчувають значний рівень стресу та тривожності, що може бути пов'язано з навчальним навантаженням, соціальними взаємодіями та використанням цифрових технологій [3]. Водночас значна частина респондентів має середній рівень стресу та тривожності, що вказує на періодичні напруги без критичних наслідків для психоемоційного стану. Виявлено, що студенти з високим рівнем поточної тривожності часто мають також високий рівень схильності до тривожності, що підтверджує важливість моніторингу не лише поточних емоційних станів, але й довгострокових тенденцій до тривожності.

Висновки дослідження вказують на те, що більшість студентів (74%) відчувають середній або високий рівень поточної тривожності, що вказує на значний емоційний стрес у їхньому житті. У середньому враховуючи похибку виміру, десь 70% студентів мають схильність до підвищеної тривожності, що вказує на їхню підвищену чутливість до стресових ситуацій навіть у нормальних обставинах. Наявність студентів з низьким рівнем стресу та тривожності свідчить про важливість впровадження стратегій, спрямованих на профілактику стресу та тривожності [4]. Рекомендується розробити програми підтримки студентів, зокрема тренінги з емоційної регуляції, програми цифрового детоксу та практики усвідомленості, що можуть знижувати рівень стресу та тривожності серед студентів.

В умовах інтенсивного розвитку цифрових технологій студентська молодь стикається з постійною інформаційною перевантаженістю, що суттєво збільшує рівень стресу та психологічного напруження. Одним з ефективних засобів боротьби з цими негативними явищами є цифровий детокс – практика тимчасового обмеження або повного припинення використання цифрових технологій. Дослідження показують, що регулярні перерви від екранів можуть



значно знизити рівень тривожності та покращити загальне психоемоційне здоров'я студентів (рис. 2).



Під час проведеного дослідження було встановлено, що здобувачі вищої освіти, які практикують цифровий детокс, мають кращі результати в навчанні, зменшений рівень тривоги, покращення сну та знижений стресовий вплив на організм. Використання даної практики в освітньому середовищі дозволяє зменшити негативний вплив постійного перебування в цифровому середовищі, що сприяє ефективнішому навчанню та підвищенню психічного здоров'я студентів. Отже, проведене дослідження доводить, що цифровий детокс – це необхідний інструмент для зниження стресу серед студентської молоді, що дозволяє покращити їхній емоційний стан та адаптацію до вимог сучасного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. Journal of Health and Social Behavior, 2003, 24(4), P. 385-396. <https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/stress-immunity-disease-lab/scales/pdf/globalmeas83.pdf>
2. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. STAI: Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire), 2000. https://books.google.es/books/about/STAI_Manual_for_the_State_trait_Anxiety.html?id=Pp3ZAA AAMAAJ&redir_esc=y
3. Thomée S., Härenstam A., Hagberg M. BMC Public Health, 2011, 11(66), P. 1–11. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-11-66>
4. Vanman E. J., Baker R., Tobin S. J. Journal of Social Psychology, 2018, 158(4), P. 496-507. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1453467>



Тимарша С.О.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Пучина О.В., к.психол. наук,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ ДЛЯ МЕДИТАЦІЇ ПРАЦІВНИКАМИ ІТ-КОМПАНІЙ: СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

У сучасних умовах динамічного розвитку інформаційних технологій працівники ІТ-сфери дедалі частіше стикаються з високим рівнем стресу, емоційного виснаження та професійного вигорання. Високі вимоги до продуктивності, постійна необхідність навчання та адаптації до нових технологій, відсутність чітких меж між роботою та особистим життям, зумовлена гнучкими або віддаленими графіками, призводять до значного психоемоційного навантаження. Відповідно, все більшої актуальності набуває питання збереження ментального здоров'я, профілактики стресу та розвитку навичок саморегуляції [1].

Одним із доступних і зручних способів психологічної підтримки у щоденному житті є використання мобільних застосунків для медитації. Такі застосунки, як Calm, Headspace, Meditopia, Insight Timer, Balance та інші, пропонують широкий спектр технік: дихальні вправи, гайдовані медитації, звуки природи, вправи на усвідомленість (mindfulness), релаксаційні методики для сну, а також короткі психологічні поради. Ці інструменти легко інтегруються у повсякденне життя, доступні цілодобово і дозволяють користувачам самостійно обирати темп, тематику та тривалість практики [2].

Особливості використання таких застосунків працівниками ІТ-компаній зумовлені специфікою їхньої професійної діяльності. Зазвичай це люди з високим рівнем когнітивного навантаження, часто інтровертовані, орієнтовані на результат, проте схильні до тривожних станів, прокрастинації або емоційного вигорання. Практики медитації допомагають знизити рівень ситуативної та хронічної тривожності, поліпшити концентрацію, підвищити рівень усвідомленості, розвинути навички стресостійкості та емоційного самоконтролю. Це особливо важливо в умовах багатозадачності та щоденної взаємодії з цифровим середовищем.

Перевагою застосунків для медитації є їхня гнучкість: користувач сам визначає тривалість сесій, може налаштувати повідомлення-нагадування, створювати власні «рутини» або комбінувати різні формати (аудіо, відео, візуалізації). Багато платформ також пропонують трекінг прогресу, що слугує додатковим мотиватором. Водночас деякі ІТ-компанії інтегрують медитаційні практики в корпоративну культуру, пропонуючи працівникам безкоштовні підписки на такі застосунки або організовуючи онлайн-сесії усвідомленості на робочому місці [3].



Однак варто враховувати і певні бар'єри у впровадженні таких практик. Частина працівників вважає медитацію неефективною або такою, що не відповідає їхнім особистим уявленням про зняття стресу. Інші відчують труднощі з регулярністю використання застосунків, не мають звички до рефлексії або вважають, що «не мають часу» навіть на кілька хвилин щоденної практики. Успішність використання медитативних застосунків значною мірою залежить від індивідуальних особливостей користувача: рівня самосвідомості, мотивації до змін, здатності до самоорганізації.

Отже, мобільні застосунки для медитації становлять ефективний інструмент психологічної самодопомоги, особливо актуальний для працівників ІТ-компаній, які працюють в умовах високої напруги та емоційного навантаження. Їх регулярне використання може суттєво покращити емоційний стан, сприяти підвищенню якості життя, продуктивності праці та загального психофізичного благополуччя. У майбутньому доцільно досліджувати довготривалі ефекти таких практик, а також впроваджувати комплексні програми підтримки ментального здоров'я на рівні організаційної культури ІТ-компаній.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колосовська В. Індивідуально-психологічні особливості працівників ІТ-сфери. URL: https://pau.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/T-1_%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_22-11.pdf#page=192/
2. Орлова Т. М. Ефективність використання мобільних застосунків при роботі з ПТСР: системний аналіз. Український католицький університет. кафедра клінічної психології. Львів : УКУ, 2023. 77 с.
3. Мазикін М. Медитація як психотерапевтичний інструмент. Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». 2020. № 47. С. 141-158.

Тимощук М.В.,
здобувач вищої освіти,
Хмельницький національний університет
Науковий керівник: Потапчук Е.М., д. пед. наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕННЯ МОЛОДІ ПРО ШЛЮБНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне суспільство характеризується значними трансформаціями інституту сім'ї та шлюбу. Змінюються цінності, моделі партнерських відносин, зростає кількість альтернативних форм співжиття. Водночас, прагнення до створення міцних та гармонійних шлюбних союзів залишається значущою потребою для багатьох молодих людей. У цьому контексті особливої актуальності набуває



дослідження уявлень молоді про шлюбний потенціал особистості – сукупність якостей, знань, умінь та установок, які, на їхню думку, є важливими для успішного функціонування майбутньої сім'ї.

Ранній дорослий вік є сенситивним періодом для формування шлюбних планів та вибору партнера. У цей час молоді люди активно формують власні ідеали майбутніх сімейних відносин, оцінюють себе та потенційних партнерів з точки зору їхньої готовності до шлюбу. Уявлення про шлюбний потенціал особистості відіграють важливу роль у процесах залицяння, вибору партнера та прогнозування майбутньої шлюбної задоволеності. Розуміння того, які саме якості молодь вважає ключовими для шлюбної сумісності та стабільності, є важливим для розробки ефективних програм психологічної підготовки до сімейного життя, профілактики деструктивних шлюбних сценаріїв та сприяння формуванню відповідальних партнерських відносин.

Незважаючи на зростаючий інтерес науковців до проблем сім'ї та шлюбу, питання специфіки уявлень сучасної молоді про шлюбний потенціал особистості потребує подальшого глибокого та системного дослідження. Вивчення когнітивних конструктів, які лежать в основі оцінки шлюбної привабливості та готовності до сімейного життя, дозволить отримати цінні дані для психології шлюбу та сім'ї, педагогіки, соціології та соціальної роботи.

Таким чином, метою даної наукової статті є дослідження особливостей уявлень сучасної молоді про шлюбний потенціал особистості.

Шлюбний потенціал розглядається інтегральною характеристикою, яка включає в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-регулятивний, поведінковий компоненти [1; 2].

Цінність сім'ї в системі життєвих орієнтацій молоді залежить від соціального контексту та особистісних установок. Трансформації сучасного суспільства призводять до зміни ставлення молоді до шлюбу. Ці зміни пов'язані з переосмисленням традиційних ролей та очікувань [3; 4].

Складовими шлюбного потенціалу є: сумісність, особистісна зрілість, відповідальність, комунікабельність, вміння вирішувати конфлікти та складні ситуації, самореалізація кожного з партнерів. Серед чинників, що мають вплив на формування уявлень про майбутнє подружжя виділяють: соціокультурне середовище, ЗМІ, соціальні мережі, особистий романтичний досвід.

Уявлення про шлюбний потенціал є складними когнітивними конструктами, що включають знання, переконання, очікування та оцінки щодо якостей, необхідних для успішного шлюбу. Ці уявлення формуються під впливом індивідуального досвіду, сімейних моделей, соціального оточення, медіа та культурних норм. Вони відіграють важливу роль у процесах вибору партнера, формуванні шлюбних установок та прогнозуванні майбутньої шлюбної задоволеності.

Проведене нами дослідження виявило ключові особливості уявлень сучасної молоді про шлюбний потенціал особистості. Найбільш значущими визначено особистісну зрілість, емпатію, комунікативні навички та ціннісну єдність.



Виявлено гендерні та вікові відмінності в оцінці значущості окремих якостей, що свідчить про вплив соціалізації та життєвого досвіду на формування шлюбних установок. Результати дослідження підкреслюють важливість врахування цих особливостей при розробці програм психологічної підготовки молоді до сімейного життя та надання консультативної допомоги у виборі шлюбного партнера.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу культурних та економічних факторів на уявлення молоді про шлюбний потенціал, дослідження динаміки цих уявлень протягом тривалого періоду часу, а також розробку та апробацію методів формування реалістичних та конструктивних шлюбних установок у молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вовк А. Дослідження психологічних умов та чинників, що здійснюють вплив на рівень готовності особистості до шлюбу [Електронний ресурс]. *Електронний архів Хмельницького національного університету*. 2021. Режим доступу : <https://elar.khmnpu.edu.ua/items/f4b75d9a-6a1d-40c9-9970-2577013a61e8>
2. Гордієнко О. В. Гендерні відмінності уявлень про шлюб у студентської молоді : кваліфікаційна робота бакалавра / Національний авіаційний університет. Київ, 2022. С. 65
3. Дзюбенко О. Гендерні відмінності в уявленнях про сімейне життя у студентів із повних та розлучених родин. *Science and Education*. 2018. №3.
4. Прокопенко Н., Тертична Н. Погляди на шлюб та сім'ю в системі ціннісних орієнтацій сучасної молоді. *Молодий вчений*. 2022. № 8 (108). С. 29-33.
5. Психологічні особливості готовності до шлюбу сучасної молоді [Електронний ресурс]. *Інституційний репозитарій НПУ імені М.П.Драгоманова*. 2018. Режим доступу: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/24336>
6. Тихоненко Н. Статеві відмінності у готовності до шлюбу старшокласників. *Психологія і особистість*. 2021. №1.

Тірон В.О.,

здобувач вищої освіти,

Мариупольський державний університет

Науковий керівник: Ребро О.В.,

асистентка кафедри практичної психології,

Мариупольський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВПО НА ПРИКЛАДІ МІСТА ЯМПІЛЬ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

Унаслідок повномасштабної збройної агресії Російської Федерації проти України мільйони громадян були змушені залишити свої домівки, ставши внутрішньо переміщеними особами (ВПО). Серед них значну частину складають діти, адаптація яких до нових умов життя є складним соціально-психологічним процесом [1]. Переміщення до нового місця проживання супроводжується



розривом соціальних зв'язків, втратою почуття безпеки та стабільності, що суттєво впливає на емоційний і психологічний стан дитини.

Актуальність теми обумовлена не лише масштабами внутрішньої міграції в Україні, а й необхідністю комплексного підходу до збереження психічного здоров'я дітей, формування в них почуття безпеки, приналежності до колективу та здатності розвиватися попри складні життєві обставини. Розв'язання цієї проблеми є одним із пріоритетів сучасної гуманітарної та освітньої політики держави.

Особливу увагу слід приділити адаптації дітей у нових освітніх закладах і громадах, де вони нерідко стикаються з труднощами інтеграції, непорозумінням з боку однолітків або недостатньою психологічною підтримкою. З огляду на це, проблема потребує глибокого наукового аналізу, розробки ефективних практичних моделей допомоги, а також широкого залучення педагогів, психологів і соціальних працівників.

Місто Ямпіль, як один із прикладів приймаючих громад, демонструє як типові, так і унікальні особливості адаптації дітей ВПО. Вивчення місцевих умов, ресурсів та форм підтримки дозволяє краще зрозуміти, які чинники сприяють успішній соціалізації дітей і які перешкоди найчастіше виникають у процесі адаптації. Це дає змогу сформулювати рекомендації, застосовні як у межах конкретної громади, так і в ширшому національному контексті.

Метою даного дослідження є вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб у місті Ямпіль, Вінницька область, з урахуванням впливу соціального середовища, умов освітньої інтеграції та доступної психологічної підтримки. У фокусі уваги – виявлення основних труднощів, з якими стикаються діти ВПО, та чинників, що сприяють або, навпаки, ускладнюють процес адаптації в новому середовищі.

Соціально-психологічна адаптація дітей ВПО це не просто звикання до нових умов, а глибокий внутрішній процес, який охоплює емоційне, соціальне й пізнавальне налаштування на нову реальність. Після пережитої втрати дому та стабільності діти потребують підтримки дорослих, у першу чергу батьків, педагогів і громади. Адаптація залежить як від особистих рис дитини, так і від атмосфери навколо: чи є прийняття, чи дитина почувається в безпеці, чи має простір для спілкування й розвитку. Без цього ризики емоційного виснаження, замкненості або агресії зростають, тому важливим є системний підхід до підтримки є індивідуальним, але з урахуванням соціального контексту.

Місто Ямпіль прийняло значну кількість дітей внутрішньо переміщених осіб, які потребують не лише фізичної безпеки, а й постійної соціально-психологічної підтримки. Незважаючи на сільський тип громади та обмежені ресурси, високий рівень соціальної згуртованості сприяє адаптації новоприбулих. Місцеві освітні заклади активно залучають дітей до навчального процесу, організовують додаткові заняття та надають психологічну допомогу. Водночас діти по-різному звикають до нових умов. Хтось адаптується швидко, інші переживають труднощі, що вимагає індивідуального підходу. Важливу роль відіграють активні громади,



волонтери, вчителі, які пройшли спеціальну підготовку, а також шкільні психологи. Ефективна адаптація можлива лише за умов комплексної підтримки та тісної співпраці місцевих ініціатив з державною політикою.

Одним із ключових аспектів забезпечення ефективної адаптації дітей внутрішньо переміщених осіб є організація системної психологічної підтримки в межах освітніх установ. Доцільним є налагодження постійної діяльності шкільних психологів, які можуть проводити як індивідуальні, так і групові консультації, застосовувати техніки арттерапії, ігрового впливу, тренінгові заняття з розвитку емоційної чутливості та соціальної взаємодії. Важливо також передбачити превентивні заходи з виявлення проявів тривожності та депресивних станів у дітей, що пережили травматичний досвід.

Педагогічним працівникам слід регулярно оновлювати професійні знання щодо роботи з дітьми, які перебувають у стані психологічного напруження або мають ознаки соціальної дезадаптації. Необхідним є створення в класах дружнього й інклюзивного освітнього простору, де дитина відчуватиме підтримку, визнання та розуміння як з боку вчителів, так і з боку однолітків. Досягти цього можливо завдяки впровадженню програм наставництва, командних ігор, спільної проєктної діяльності, що сприяють згуртуванню та взаємній повазі [2].

Особливе значення має активне залучення батьків до процесу адаптації дітей. Проведення інформаційно-просвітницьких заходів, тематичних зустрічей і родинних подій сприятиме поглибленню взаєморозуміння між сім'єю та закладом освіти. Також важливо посилити координацію між школами, місцевими органами самоврядування, громадськими об'єднаннями та волонтерськими ініціативами, які здійснюють підтримку в гуманітарній, освітній або психологічній сферах.

Серед практичних кроків, що заслуговують на увагу, варто виокремити розроблення та реалізацію програм психологічної підтримки для дітей ВПО в школах, підготовку педагогів до роботи з дітьми, які мають досвід психотравм, а також створення умов для включення дітей у позаурочну діяльність – гуртки, секції, культурні ініціативи. Активна участь батьків у цих процесах має стати невід'ємною складовою адаптаційного шляху.

Процес інтеграції дітей ВПО передбачає багатофакторну взаємодію, що охоплює родинне коло, шкільне середовище, громаду та інституції державного рівня. Приклад міста Ямпіль свідчить, що навіть у складних умовах можливо забезпечити ефективну соціалізацію, якщо налагоджено підтримку та створено безпечне середовище для розвитку дитини [3].

Соціально-психологічна адаптація дітей із досвідом вимушеного переміщення є складним і тривалим процесом, що вимагає уваги з боку всіх учасників соціального простору. Після втрати звичних умов життя, друзів і відчуття стабільності, дитина особливо потребує підтримуючого середовища, яке забезпечить їй емоційне відновлення та можливість безпечно включитися в нову соціальну структуру. Досвід Ямпіля демонструє, що навіть за наявності обмежених ресурсів, при згуртованій співпраці педагогів, батьків, місцевої влади та громадських організацій, можна досягти позитивних результатів.



Таким чином окреслено ключові виклики, з якими стикаються діти ВПО, а також визначити найбільш дієві форми допомоги. Подальша робота в цьому напрямі має спиратися на індивідуальний підхід, системну психоемоційну підтримку, професійне підвищення кваліфікації педагогів та активну взаємодію з родинами. Саме такий підхід забезпечить не лише зниження стресових проявів, а й сприятиме повноцінному розвитку дитини, зміцненню її внутрішнього ресурсу та формуванню стійкого відчуття безпеки, що є основою її подальшого благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочелюк В.Й. Соціально-психологічні особливості підвищення ефективності управління навчальними закладами // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. Харків, 2017. Вип. 57. С. 18–31.
2. Бикова В., Ремехе Т. Психолого-педагогічні аспекти адаптації переміщених дітей в освітньому середовищі. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2024. Т. 16, № 4. С. 391–400. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1419640.pdf>
3. Красілова Ю., Проскурня А., Вакуленко О. Проблеми психологічної адаптації українських біженців і внутрішньо переміщених осіб під час російсько-української війни: причини та наслідки // ResearchGate. 2024. URL: <https://www.researchgate.net/publication/382158911>

Ткач А.Ю.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Поповська О.А., канд. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Мариупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гендерна ідентичність – це усвідомлення індивідом себе як представника певної статі, що включає як біологічну, так і соціальну компоненти. У дошкільному віці формування гендерної ідентичності є одним із ключових етапів особистісного розвитку, адже саме в цей період дитина починає розуміти свою належність до певної статі, засвоювати відповідні соціальні ролі та моделі поведінки.

Аналіз різних аспектів гендерних відносин та гендерної ідентичності представлено у працях зарубіжних та українських дослідників, зокрема С. Бем, Ш. Берна, Е. Еріксона, З. Міда, З. Фрейда, Б. Фрідан, К. Хорні, К. Юнга та ін. Серед українських науковців ґрунтовні підходи до вивчення гендерної проблематики запропоновано у працях Ж. Богдана, Т. Говорун, О. Кікінежді, А. Кочаряна, В. Луценка, Я. Мовчана, М. Ткалич, Л. Шевченко та ін. Розвиток гендерної самосвідомості формується під впливом як внутрішніх психологічних механізмів,



так і зовнішнього соціального оточення - сім'ї, однолітків, засобів масової інформації, вихователів тощо.

У віці 2–3 років дитина вперше починає усвідомлювати свою статеву належність. На цьому етапі виникає первинна ідентифікація - розуміння, що вона є хлопчиком або дівчинкою. У 4–5 років починається активне засвоєння гендерних ролей: дитина помічає відмінності у поведінці чоловіків і жінок, копіює типові соціальні сценарії, ігри та заняття. У дошкільному віці формується так зване розуміння гендерної сталості - усвідомлення того, що стать є незмінною характеристикою, незалежною від зовнішнього вигляду чи тимчасових змін.

Важливу роль у цьому процесі відіграє когнітивний розвиток дитини. Згідно з теорією Лоуренса Кольберга, гендерна ідентичність проходить три основні етапи: гендерна ідентифікація (2–3 роки), гендерна стабільність (4–5 років) та гендерна сталість (6–7 років). Засвоєння гендерних норм відбувається поступово та часто супроводжується емоційними переживаннями, особливо коли дитина зустрічається з обмеженнями або заборонами щодо «негідної» поведінки для її статі.

Як зазначають Ж. Богдан Ж., Я. Мовчан, однією з характерних особливостей дошкільного віку є активне наслідування поведінкових моделей, що пов'язане з високим рівнем внушуваності й емоційної чутливості. Діти інтенсивно засвоюють стереотипи: наприклад, уявлення про те, що хлопці повинні бути сильними, активними, не проявляти емоцій, а дівчата - лагідними, охайними та емоційно відкритими. Наявність таких шаблонів часто звужує спектр особистісного самовираження, впливаючи на подальше соціальне функціонування [1, с. 12-13].

На думку В. Луценко, значну роль у становленні гендерної ідентичності відіграє сім'я, особливо тип виховання, стиль спілкування, рівень прийняття дитини незалежно від її статевої характеристик. У родинах із традиційною моделлю розподілу ролей спостерігається більш чітке закріплення статево-ролевих норм, тоді як у сім'ях із гнучкою системою ролей - більше простору для індивідуального вибору дитини. Важливим фактором є також ставлення батька та матері до гендерної ролі дитини, що може або підтримувати, або блокувати природний розвиток самоідентифікації [3, с. 21-29].

Зауважимо, у дошкільному закладі роль вихователя полягає не лише у сприянні соціалізації, а й у створенні психологічно безпечного середовища для дослідження власної ідентичності. Особливо важливо забезпечити атмосферу прийняття та підтримки, яка дозволяє дитині вільно висловлювати себе, не побоюючись осуду чи стигматизації, педагог повинен демонструвати толерантність до проявів нетипової гендерної поведінки, уникати нав'язування жорстких ролей, сприяти формуванню позитивної самооцінки кожної дитини.

У процесі виховання важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, зокрема її темперамент, емоційність, пізнавальні інтереси та особистий досвід. У цьому контексті педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на принципах емпатії, поваги до особистості та гендерної рівності.

О.Кікінежді наголошує, що рольові ігри, творчі заняття, взаємодія в групі сприяють експериментуванню з різними моделями поведінки, а також



дозволяють дитині досліджувати межі власного «Я». У таких умовах діти мають змогу перевтілюватися у різні ролі незалежно від статі, розвивати навички співчуття, співпраці, відповідальності [2, с. 114-116]. Це сприяє формуванню гнучкої ідентичності, зниженню напруження, викликаного гендерною невідповідністю, а також допомагає дитині краще зрозуміти як себе, так і інших.

Крім того, важливою є співпраця педагогів із батьками, адже саме узгодженість впливів родинного й освітнього середовища формує цілісну систему підтримки розвитку гендерної ідентичності. Проведення консультацій, бесід, тренінгів для батьків дозволяє підвищити їхню обізнаність із питань гендерної рівності та психосоціального розвитку дитини, а також сприяє зниженню рівня тривожності у дорослих щодо проявів індивідуальної гендерної поведінки їхніх дітей.

Психологічні аспекти формування гендерної ідентичності охоплюють також розвиток емоційної сфери: прийняття себе, зниження тривожності, зростання впевненості. Наявність підтримуючого дорослого, позитивна соціальна взаємодія та емоційна відкритість середовища сприяють формуванню гармонійної особистості з адекватним ставленням до власної статевої належності.

Отже, розвиток гендерної ідентичності в дошкільному віці є складним багатовимірним процесом, що формується у взаємодії біологічних, когнітивних та соціокультурних факторів. Завдання дорослих - забезпечити підтримку, відкритість до різноманіття, психологічну безпеку та емоційну стабільність, що дозволяє кожній дитині гармонійно формувати уявлення про себе та свою роль у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богдан Ж., Мовчан Я. Гендерна психологія: навчально-методичний посібник. Харків: Типографія Мадрид, 2021. 155 с.
2. Кікінежді О. Методологічні засади дослідження гендерної ідентифікації в онтогенезі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* Серія «Гендерні дослідження». укл. М.Петрушкевич. Острог: Видавництво НУ «Острозька академія», 2017. Вип. 3. 168 с.
3. Луценко В. Науковий тезаурус проблеми гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку / *Oświatologia*, № 13, 2024. С. 21-29.

Фрушичева О.О.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,

в.о. завідувача кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

КОНФЛІКТНІСТЬ ЯК ОСОБЛИВІСТЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СЕРЕД ЮНАКІВ ТА ЮНАЧОК

Проблематика психологічної сумісності дівчат, віком 17–18 років є важливою складовою дослідження міжособистісних стосунків, зокрема в контексті їхньої взаємодії.



Психологічна сумісність визначає ступінь гармонії в спілкуванні, взаєморозумінні та відповідності між індивідами, що створює основу для стабільних і позитивних стосунків. Особливості ж цієї сумісності безпосередньо впливають на динаміку конфліктів у відносинах, що є характерним для юнацького віку, коли особистість активно формується, а потреби у соціальній та емоційній підтримці виявляються найбільш гостро.

Ситуація конфліктності у юнацькому віці, зокрема в стосунках між дівчатами, є важливим феноменом, оскільки вона здатна впливати на психосоціальне становлення молодшої людини. Під час формування взаємостосунків важливими є не лише індивідуальні характеристики, а й сумісність між партнерами по спілкуванню, що зумовлює те, як відбувається вирішення конфліктів, чи вони переростають у складні міжособистісні проблеми або ж залишаються на рівні конструктивної взаємодії.

Зокрема, виявлення особливостей психологічної сумісності, таких як стиль спілкування, рівень емоційної відкритості, рівень довіри та здатність до компромісу, дають можливість охарактеризувати різні рівні конфліктності у відносинах.

Конфліктність у зазначеному вище юнацькому віці є важливим аспектом міжособистісних взаємодій, що визначається на тлі розвитку самостійності, автономії та пошуку власної ідентичності. Пізній юнацький вік характеризується інтеграцією внутрішніх і зовнішніх факторів, що впливають на соціальні відносини та сприяють формуванню та прояву різних форм конфліктних ситуацій. Одним із важливих аспектів у цей період є дружба, зокрема, дружба між дівчатами, яка має свої специфічні риси [2].

Також, прояви конфліктності серед дівчат-юначок, часто зумовлені внутрішніми суперечностями, пов'язаними з процесом самовизначення. У цей період у молоді особливо гостро проявляються прагнення до самостійності, боротьба за автономію, а також бажання знайти своє місце у світі. Пошук самоідентифікації часто відбувається через взаємодію з іншими людьми, що, в свою чергу, призводить до конфліктів через розбіжності в уявленнях, життєвих цінностях і поглядах.

Юнаки та дівчата можуть переживати конфлікти в родині, з однолітками, у під час навчання, що пов'язано з їхнім прагненням до індивідуальності та зростаючою необхідністю визнавати власні погляди та прагнення, а не слідувати нав'язаним [3].

Крім того, конфлікти між особами юнацького віку та дорослими можуть виникати через неможливість останніх розпізнати і прийняти автономію молодшої особи. Напруга між потребою в незалежності та необхідністю підтримувати соціальні зв'язки, також може стати джерелом конфліктів.

Дружба дівчат часто має конструктивний характер, адже вони активно обмінюються думками та переживаннями, а також підтримують одна одну в складних ситуаціях, таких як соціальна ізоляція, пошук свого місця в житті, труднощі у відносинах з іншими людьми. Проте така дружба не позбавлена і



труднощів, наприклад, можуть виникати емоційна напруженість та розбіжності в очікуванні від партнера можуть стати причиною конфліктів [1].

Дівчата в пізньому юнацькому віці можуть переживати значні емоційні розриви у дружбі через високі вимоги до себе та партнера. Водночас конфлікти часто виникають через непорозуміння або через складність розмежування дружніх і романтичних почуттів. У цьому віці відбувається активний процес ідентифікації зі своїми подругами, що може призводити до високої емоційної залежності і водночас до її руйнування при виникненні будь-яких непорозумінь.

Конфліктність у пізньому юнацькому віці є важливим психологічним механізмом, що дозволяє індивіду розвиватися через боротьбу з зовнішніми та внутрішніми бар'єрами. Водночас, конфлікти можуть мати різні форми і джерела, залежно від специфіки міжособистісних взаємодій, соціальних ролей та розвитку ідентичності [4].

Дружба дівчат є ключовим елементом їхнього соціального світу, адже через цю дружбу вони не лише пізнають себе, але й навчаються конструктивно вирішувати конфлікти та взаємодіяти з іншими. Однак ця дружба є також джерелом численних суперечностей і напруги, що обумовлене специфічною емоційною інтенсивністю відносин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ємельяненко Л. М. Конфліктологія: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2013. 256 с.
2. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: Монографія. Київ. Фенікс, 2023. 540 с.
3. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: моногр. Рудь. Київ: Ніка-Центр, 2006. 277 с.
4. Федоришин Г. М. Психологія становлення особистості у батьківській сім'ї. Івано-Франківськ. 2016. 174 с.

Шахов В.І.,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

Джихур А.Р.,

здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ВОЄННИЙ ЧАС

Період підліткового віку є критичним етапом становлення особистості, який характеризується емоційною нестабільністю, пошуком ідентичності, активним формуванням моральних переконань і системи цінностей. В умовах воєнного конфлікту цей вік супроводжується додатковими викликами: психологічною травматизацією, переживанням страху, втрати, тривоги, відчуттям небезпеки за себе та близьких. У таких обставинах особливої значущості набувають механізми



саморегуляції – внутрішні психологічні процеси, що забезпечують контроль за поведінкою, емоціями та мисленням.

До основних психологічних механізмів саморегуляції, що актуалізуються у підлітків у воєнний час, належать: емоційна саморегуляція (вміння усвідомлювати, приймати та керувати власними емоціями), когнітивна саморегуляція (здатність до раціонального аналізу ситуацій, усвідомленого прийняття рішень), мотиваційна саморегуляція (цілеспрямованість, прагнення до самозбереження та розвитку), а також поведінкова саморегуляція (контроль за імпульсами, реакціями, адаптація до змін середовища). Усі ці складові формуються під впливом як особистісних характеристик, так і соціального контексту.

В умовах воєнного часу ці механізми часто активізуються у відповідь на психотравмувальні фактори, зокрема втрату безпеки, зміну життєвого простору, розлуку з близькими або перебування у зоні підвищеного ризику. Саморегуляція в таких умовах є не лише засобом підтримки психічного здоров'я, а й основою для збереження соціальної активності, навчальної мотивації, моральної орієнтації та особистісної цілісності. Наприклад, здатність підлітка раціонально переосмислити негативний досвід, знайти опору у власних цінностях або звернутися за підтримкою, є проявом ефективної когнітивної й емоційної саморегуляції.

Окрім індивідуальних психологічних особливостей, суттєвий вплив на формування механізмів саморегуляції мають фактори мікросоціального середовища: родина, шкільне оточення, наявність підтримуючих дорослих, які сприяють формуванню стабільного емоційного фону та безпечної атмосфери. Наявність довірливих міжособистісних стосунків і позитивних соціальних моделей поведінки значно підвищує здатність підлітків до опанування внутрішньої тривоги, подолання фрустрації та ефективної саморегуляції у кризових ситуаціях.

Таким чином, розвиток психологічних механізмів саморегуляції у підлітків є багатофакторним процесом, який охоплює індивідуальну психологічну зрілість, соціальну підтримку та контекст подій. У періоди суспільних потрясінь, даний процес набуває особливої значущості, адже сприяє не лише адаптації, але й збереженню психологічної стійкості, формуванню життєстійкості та емоційного інтелекту.

Зауважимо, в умовах війни діти та підлітки змушені швидко адаптуватися до нових реалій, змінювати звичні форми поведінки, пристосовуватися до нестабільності, вимушеної міграції, втрати звичного соціального кола. Якщо рівень саморегуляції недостатній або порушений внаслідок стресу, це може призводити до емоційної дезадаптації, агресивних або відчужених реакцій, втрати навчальної мотивації, депресивних станів. У цьому контексті важливими є раннє виявлення таких проявів та цілеспрямована психологічна допомога.

Однак, навіть за складних умов воєнного часу, механізми саморегуляції можуть не тільки зберігатися, а й розвиватися. Завдяки підтримці родини, участі у волонтерських, громадських чи творчих ініціативах, психоемоційній допомозі та інклюзивному освітньому середовищу, підлітки здатні мобілізувати внутрішні



ресурси. Вони опановують стратегії подолання стресу (копінг-стратегії), такі як пошук соціальної підтримки, позитивна рефлексія, планування дій у кризових ситуаціях, а також вміння переключатися на конструктивну діяльність.

На думку сучасних дослідників І. Петухової, М. Заушнікової, Л. Клевець, важливим чинником саморегуляції є розвиток рефлексивності – здатності до аналізу власних переживань і вчинків. Це дає змогу підлітку не тільки краще розуміти себе, а й усвідомлювати причини тривоги чи страху, що, своєю чергою, знижує ризик імпульсивних або деструктивних реакцій. В умовах війни така усвідомленість сприяє внутрішньому зростанню, розвитку особистісної зрілості та емоційної стійкості.

Отже, психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків у воєнний час відіграють ключову роль у збереженні їхнього психічного здоров'я та адаптації до екстремальних умов. Формування і підтримка цих механізмів потребує комплексного підходу, який має включати не лише індивідуальну психологічну допомогу, а й створення безпечного й стабільного соціального середовища, у якому підліток зможе відчувати себе прийнятим, зрозумілим і важливим.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петухова, І., Заушнікова, М., Клевець, Л. Способи зниження рівня тривоги населення в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. 2022. Випуск 68 (4). С. 123-129.
2. Тимошук Є. А., Бруяка І. С., Любомирський В. О. Роль інтуїції в структурі саморегуляції в умовах невизначеності. Наукові записки «Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія. 2022. № 15. С. 52-61.
3. Тривожність під час війни. Що допоможе заспокоїтися: веб-сайт. URL: <https://suspilne.media/211997-trivoznist-pid-cas-vijni-so-dopomoze-zaspokoitisa/>.

Філіпов М.О.,

здобувач вищої освіти,

Мариупольський державний університет

Науковий керівник: Шахов В.В., канд. психол. наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології,

Мариупольський державний університет

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ІНТЕРВЕНЦІЙ ДЛЯ ОСІБ, ЯКІ ВТРАТИЛИ ЖИТЛО ВНАСЛІДОК ВОЄННИХ ДІЙ

З початку повномасштабної збройної агресії Російської Федерації проти України понад 4 мільйони осіб стали внутрішньо переміщеними. Втрата житла, розрив соціальних зв'язків, відсутність стабільного середовища – це потужні травматичні чинники, які негативно впливають на психоемоційне благополуччя. За даними Міжнародної організації з міграції, 82% внутрішньо переміщених осіб (ВПО) відчувають потребу у психологічній підтримці [1, с. 17].



Психологічна підтримка таких осіб є не лише гуманітарною необхідністю, але й ключовим елементом для соціальної інтеграції, збереження здоров'я, зниження рівня напруги в громадах. У межах роботи здійснено порівняльний аналіз впровадження психологічних інтервенцій у громадах, що приймають ВПО. Проаналізовано ефективність когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), психологічної першої допомоги (PFA), групової підтримки та арт-терапії.

У ході дослідження було застосовано теоретичний аналіз наукового матеріалу, синтез, узагальнення, опитування, тестування та математична обробка результатів; використано наступні психодіагностичні методики: шкала оцінки впливу травматичної події (Impact of Event Scale, скор. IES-R) спрямована на виявлення симптомів посттравматичного стресового розладу і оцінку ступеня їх вираженості [2, с. 171], шкала Монтгомері-Асберга для швидкої та точної оцінки тяжкості депресії та зміни тяжкості стану в результаті інтервенції (MADRS) [2, с. 200], опитувальник Міні-мульт (скорочений варіант теста MMPI) [2, с. 53].

Критеріями оцінки ефективності виступили: рівень зниження симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), стабілізація психоемоційного стану, суб'єктивна задоволеність отриманою допомогою, частота повторного звернення до фахівців, а також рівень залучення осіб до програм психологічного відновлення.

КПТ визнана одним з найбільш ефективних підходів до подолання симптомів ПТСР, тривоги та депресії. За результатами досліджень, зокрема метааналізу Hofmann et al. (2012), середня ефективність КПТ перевищує 60% при роботі з травмованими дорослими особами [3, с. 429]. Її ключовими механізмами є перебудова деструктивного мислення, розвиток навичок саморегуляції та зниження емоційної реактивності.

Особливу увагу приділено PFA – структурованій моделі короткострокової допомоги у кризових ситуаціях. Метод базується на емпатійному слуханні, забезпеченні фізичної та психологічної безпеки, наданні інформації та спрямуванні до інших послуг. PFA визнана ефективною в контексті гострого стресу, поширена серед мобільних бригад психологів, рятувальників і соціальних працівників [4, с. 3].

Групова терапія довела свою ефективність у створенні підтримуючого середовища, де постраждалі можуть обмінюватися переживаннями, отримувати підтримку та вчитися новим способам подолання. Особливо ефективною вона виявляється серед жінок, людей похилого віку та молоді. Арт-терапія – це один з найбільш ефективних способів роботи з клієнтами будь-якого віку і з будь-якими порушеннями, при цьому для особистості – це спосіб саморозкриття, самовираження, розвитку та шлях до власної гармонізації [5, с.7].

Однак, окрім позитивних результатів, дослідження виявили низку проблем: нерівномірний доступ до фахівців, відсутність системної підготовки у сфері кризової допомоги, обмежене фінансування, а також недостатнє розуміння громадян про важливість психологічної допомоги. Часто ВПО не звертаються до фахівців через стигматизацію, недовіру або незнання, де саме можна отримати допомогу.



Для покращення ситуації необхідна розробка та впровадження комплексної програми психологічного відновлення. Вона має бути адаптованою до українського контексту, враховувати культурні особливості, наявні ресурси та специфіку потреб ВПО. Доцільно включити модулі КПТ, PFA, роботу з групами ризику, цифрові інструменти психосоціальної підтримки, а також залучення громадських організацій та волонтерських ініціатив [6, с.15].

На етапі подальших досліджень акцент буде зроблено на вивченні адаптації когнітивно-поведінкової терапії для умов масової кризи, застосування гібридних моделей інтервенцій (онлайн + офлайн), оцінці ефективності за довготривалими показниками. Важливо визначити найбільш прийнятні формати допомоги для різних цільових груп – дітей, осіб похилого віку, осіб, які мають обмежений доступ до допомоги через культурні бар'єри. Саме створення гнучкої, доказової моделі психосоціальної підтримки є цінним внеском у післявоєнну відбудову суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Displacement Tracking Matrix. General Needs Assessment Report. Ukraine, 2024. Міжнародна організація з міграції. URL: <https://iom.org.ua>
2. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В., Ткаченко В.В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234 с.
3. Hofmann S.G., Asnaani A., Vonk I.J., Sawyer A.T., Fang A. The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012. Vol. 36(5). P. 427–440.
4. World Health Organization. Psychological First Aid: Guide for Field Workers. Geneva: WHO, 2011. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241548205>
5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
6. Система у сфері психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в Україні. 2024. URL: <https://howareu.com/static-objects/howareu/media/Posibnuki/2024-06-06%20ЦМ%20версія%202.0.pdf>

Чухрій В.С.,

здобувач вищої освіти,

Мариупольський державний університет

Науковий керівник: Блашкова О.М., к. пед. наук,

в.о. завідувача кафедри практичної психології,

Мариупольський державний університет

РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

У сучасному світі кількість особистісних і соціальних кризових подій невпинно зростає. Стан війни, економічна нестабільність, внутрішні конфлікти, втрата близьких чи здоров'я - все це вимагає не лише адаптаційних ресурсів особистості, а й емоційної стійкості. У цьому контексті вивчення емоцій як чинника подолання криз набуває особливої актуальності, адже саме емоції



виступають першим внутрішнім реагуванням на стрес і можуть стати як джерелом руйнування, так і ресурсом відновлення.

Емоційний інтелект, який об'єднує когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти адаптації, відіграє ключову роль у забезпеченні їхньої професійної стійкості. Емоційне реагування людини на екстремальні ситуації є важливим механізмом адаптації та мобілізації внутрішніх ресурсів для знаходження рішень і подолання труднощів. У кризові часи, коли звичне життя руйнується, а особисті ресурси вичерпуються, саме емоційна сфера допомагає їй не лише витримувати стрес, а й активно пристосовуватися до нових реалій. Психологічні кризи вимагають від людини високого рівня саморегуляції, емпатії, здатності до рефлексії та гнучкості мислення, що є ключовими характеристиками прояву емоційного інтелекту.

Згідно з працями Дж. Майєр, П. Саловея, Д. Гоулмана, Л. Карамушки *емоційний інтелект* трактується як уміння розпізнавати, розуміти та керувати як власними емоціями, так і емоціями інших, що безпосередньо впливає на ефективність подолання стресових ситуацій.

Емоційні реакції є природною відповіддю психіки на загрозу, втрату, невизначеність або травматичний досвід [4; 8, 9].

Згідно з даними досліджень І. Міляник, саме емоції страху, гніву, провини, розпачу найчастіше активізуються в момент кризи. Вони сигналізують про зміну внутрішньої або зовнішньої ситуації, яка виходить за межі звичних механізмів подолання. Водночас своєчасне усвідомлення та прийняття власних емоцій може допомогти особистості мобілізувати ресурси, змінити спосіб мислення і спрямувати енергію на адаптацію, а не на деструкцію [6].

Як зазначає Т. Кочубей, емоції можуть мати як позитивну, так і негативну роль у процесі подолання кризи. Наприклад, емоція страху може підштовхнути до активних дій, забезпечити обережність і аналіз ризиків. У той же час, тривалий або інтенсивний страх може спричинити параліч дій і втрату контролю над ситуацією [5].

Радість, надія та вдячність сприяють формуванню «ресурсного мислення», підкреслює А. Губарєв, яке допомагає людині бачити можливості навіть у складних обставинах [1].

Позитивні емоції, згідно з концепцією Ф. Фредріксон («Broaden and Build Theory»), розширюють спектр мислення, сприяють творчому вирішенню проблем і формують довготривалі адаптаційні ресурси.

Ключовим чинником у подоланні кризи є здатність до емоційної регуляції:

- усвідомлювати власні емоції,
- приймати негативні переживання,
- застосовувати техніки самозаспокоєння (майндфулнес, дихальні практики, рефреймінг) [7, 8].

За словами О. Доній, саме розвиток емоційного інтелекту, емпатії та навичок саморегуляції забезпечує особистості здатність справлятися з кризовими ситуаціями з меншими психологічними втратами [2].



Кризи часто мають соціальний вимір, вважає Л. Заяць, колективні емоції (горе, єдність, надія), що виникають у спільнотах, здатні посилити або послабити індивідуальну стійкість. Соціальна підтримка, емпатійне слухання, розділення болю з іншими - усе це чинники, які знижують рівень дистресу та посилюють ефект психологічного відновлення [3].

Емоції у кризових ситуаціях відіграють не лише реактивну, а й активну трансформаційну роль, адже є індикатором змін, мотиваційним фактором адаптації та джерелом ресурсу. Ефективне управління емоціями, розвиток емоційної свідомості та здатність до саморефлексії є ключовими умовами успішного подолання криз. У цьому контексті важливо інтегрувати в освітній і психотерапевтичний простір навички емоційного самоменеджменту та формування емоційної зрілості.

Люди з розвиненим емоційним інтелектом демонструють вищу стресостійкість, краще справляються з емоційними викликами та менше схильні до порушень [7].

Отже, в умовах кризи емоції не є проявом слабкості, а, навпаки, потужний засіб регуляції поведінки та внутрішнього стану. Розвиток емоційного інтелекту як складової психологічної допомоги дозволяє краще долати стресові ситуації, а й забезпечує тривалі зміни в емоційному функціонуванні особистості, формуючи її стійкість до майбутніх викликів.

Ефективна емоційна адаптація, що ґрунтується на розумінні власних емоцій, умінням управляти ними та використовувати у соціальній взаємодії, є важливим фактором психологічного здоров'я, збереження особистісної цілісності та здатності до дії навіть у найскладніших умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Губарєв, А. Ю. (2022). *Роль позитивних емоцій у формуванні адаптивних механізмів особистості*. Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. Сковороди.
2. Доній, О. І. (2020). *Емоційна регуляція як чинник психологічної резильєнтності особистості*. Психологія особистості, №1, с. 56–62.
3. Заяць, Л. І. (2023). *Колективна емоційність у час війни: адаптивний потенціал*. Український соціум, №1, с. 23–31.
4. Карамушка, Л.М. (2014). *Психологія стресу: сучасні підходи до вивчення і подолання*. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка.
5. Кочубей, Т. М. (2019). *Психологічні особливості реагування на стресові ситуації в умовах війни*. Соціальна психологія, №3(71), с. 48–55.
6. Міляник, І. Б. (2021). *Психологія переживання критичних ситуацій: емоційний компонент*. Психологічний журнал, №2, с. 37–42.
7. Назарова, Г.Ю. (2020). *Психоемоційна адаптація особистості у кризових ситуаціях*. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 4(6), 54–59.
8. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
9. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.



Шаповалова П.С.,

здобувачка вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Деснова І.С., к. пед. н.,

доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

ЛЮБОВ ДО СЕБЕ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МОЛОДІ

У сучасному науковому дискурсі проблема емоційного благополуччя молоді набуває особливої актуальності, враховуючи соціальні, економічні та особистісні виклики, з якими стикаються представники цього вікового періоду. Молодь перебуває в етапі активного формування ідентичності, пошуку сенсів, становлення автономності та розвитку критичного мислення щодо себе і світу. В цьому контексті особливого значення набуває внутрішній ресурс – любов до себе, що вважається одним із фундаментальних компонентів психологічного здоров'я та стійкості особистості.

Любов до себе у психологічній літературі трактується як цілісне прийняття себе, визнання власної цінності, готовність піклуватися про себе, встановлювати особистісні межі, а також здатність бути добрим до себе у складних життєвих обставинах [2]. Ця характеристика виступає своєрідною психологічною опорою, яка забезпечує емоційну рівновагу, знижує рівень деструктивної самокритики та тривожності, сприяє глибшому розумінню власних потреб і можливостей. З позиції гуманістичної психології, любов до себе пов'язана з процесом самоактуалізації – прагненням до повного розкриття власного потенціалу. Самоприйняття й автентичність тут розглядаються як умови психічного здоров'я та гармонійного розвитку.

На думку М. Павлюк, О. Шопши та Т. Ткачук, психологічне благополуччя, у свою чергу, є передумовою особистісного зростання та реалізації потенціалу, що особливо актуально в студентському середовищі [3]. Особи з розвиненою здатністю до самоприйняття легше долають стресові ситуації, рідше схильні до емоційного вигорання та мають вищий рівень внутрішньої мотивації. Вони демонструють стабільнішу самооцінку, відкритість до нового досвіду та більшу схильність до конструктивного вирішення особистісних і міжособистісних конфліктів. Психологічне благополуччя особистості формується під впливом низки основних чинників, серед яких соціальні, психологічні та індивідуальні аспекти відіграють ключову роль [1].

У межах емпіричного дослідження було виявлено, що молоді люди з низьким рівнем любові до себе мають знижене емоційне благополуччя та нижчий рівень задоволеності життям. Зокрема, за шкалою любові до себе 53,3% респондентів продемонстрували низький рівень, що узгоджується з аналогічними показниками за шкалою емоційного благополуччя (53,3% – низький рівень). Такі результати свідчать про важливість цілеспрямованого розвитку навичок емоційної самопідтримки, рефлексії, роботи з власними установками та переконаннями.



Отже, любов до себе не є проявом егоїзму, а є критично важливим компонентом психологічного функціонування особистості. Її розвиток у молоді може стати основою формування емоційної стабільності, гармонійних стосунків із соціумом та внутрішнього відчуття благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашлюк Ю.І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Випуск 34. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 170-186.
2. Кірнус Ю.В. Особистісні чинники психологічного благополуччя студентської молоді // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2025. – №1. – С. 45–52.
3. Павлюк М., Шопша О., Ткачук Т. Психологічне благополуччя як передумова особистісного зростання студентської молоді. *Scientific Notes of Ostroh Academy National University. Psychology Series*. 2022. № 14. С. 56-63.

Шварц А.О.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Поповська О.А., к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Мариупольський державний університет

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВНУТРІШНЬОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДИТИНИ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ МУЗИЧНИХ КОМПОЗИЦІЙ

У сучасних умовах постійного соціального та емоційного напруження, пов'язаного з воєнними діями, переселенням, втратою звичних умов життя українські діти, на жаль, усе частіше стикаються з травматичними подіями. Це зумовлює зростання потреби в ефективних засобах психоемоційної підтримки. У цьому контексті особливого значення набуває трансформація внутрішнього емоційного стану дитини – процес поступової зміни переживань від тривожності, страху чи емоційної закритості до стану стабільності та прийняття. Оскільки діти не завжди здатні вербалізувати власні переживання та емоції, особливої актуальності набувають невербальні методи, зокрема музика. Музика сприяє процесу трансформації, дозволяючи дитині переживати, усвідомлювати та перетворювати емоції у творчість. Одним із таких засобів є створення музичних композицій, що належить до напрямку музикотерапії.

Музикотерапія розглядається як ефективний інструмент психологічної допомоги. Процес музичної творчості дає змогу дитині проєктувати свої емоції у звукові образи, тим самим відображаючи внутрішній стан, трансформуючи його й поступово досягаючи емоційної гармонізації. Музика – це спільна діяльність, яка об'єднує людей та допомагає їх соціальному самовираженню [3, с. 9].



Науковиця Н. Квітка зазначає, що «музикотерапія формує асоціативний ланцюг, у якому мистецтво пов'язується з творчістю, емоційним переживанням та здатністю до самовираження. Саме творчість допомагає людині подолати буденність, зняти психологічні бар'єри, вийти за межі усталених шаблонів мислення та відкрити нові шляхи реалізації внутрішнього потенціалу» [2, с. 12].

Практичне застосування створення музичних композицій у роботі з дітьми може реалізуватися як у індивідуальному, так і в форматі малих груп (5-8 осіб). Під час створення музичних композицій дитина – це активний творець, а не лише слухач (що відображає головний принцип активної музикотерапії). На заняттях діти за допомогою музичних інструментів (найбільш зручними будуть дзвіночки, ксилофони, або маракаси, які можна зробити самостійно), цифрових платформ для створення музики або голосу виражають (вивільнюють) свої емоції та переживання. Дуже важливою є підтримка з боку педагога, психолога, який не інтерпретує, а м'яко спрямовує процес самовираження, згідно з планом заняття. Доцільно ознайомити дитину з основними засобами музичної виразності, за допомогою яких можна змінювати характер та настрій музичного матеріалу. Це може відбуватись шляхом варіювання ритму, мелодії, темпу, ладу тощо. З метою забезпечення ритмічної та гармонічної опори доцільно використовувати прості за музичною структурою мелодії, або застосовувати метроном у повільному чи помірному темпі для підтримування концентрації та формування відчуття метру та ритму. За допомогою підтримки з боку керівника, імпровізації та простих і доступних засобів музичної виразності діти з творчим захопленням виражають свої враження та емоції, в процесі формуючи емоційний інтелект.

Музична гра створює умови для творчого самовираження й перевтілення, дозволяє дитині «зануритися» у музику та набути досвіду емоційного реагування. Голосове і рухове самовираження під музичний супровід розглядається як один із найприродніших і найефективніших шляхів розвитку. У цьому процесі психічні реакції дитини набувають зовнішнього прояву через звук і рух, що сприяє створенню сприятливого середовища для самоствердження та взаємного прийняття [1, с. 30]. Отже, створення музичних композицій як засіб психоемоційної підтримки є перспективним інструментом впливу на внутрішній емоційний стан дитини. Його використання дозволяє трансформувати та гармонізувати емоційне середовище, сприяє глибшому розумінню власних почуттів та їхньому конструктивному вираженню, що в результаті позитивно впливає на загальний психоемоційний розвиток.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ватаманюк Г. П. Музикотерапія як засіб психокорекції дітей із порушеннями психоемоційної сфери. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. Вип. 6. С. 43-47. URL: [http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/328/1/BATAMANYUK%20ГАЛИНА%20ПЕТРІВНА%20\(1\).pdf](http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/328/1/BATAMANYUK%20ГАЛИНА%20ПЕТРІВНА%20(1).pdf) (дата звернення: 30.03.2025).
2. Квітка Н. О. Методичний посібник з музикотерапії для дітей дошкільного віку зі складними порушеннями психофізичного розвитку [Електронний ресурс] Балаклія: Комунальна



установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Балаклійської районної ради Харківської області, 2020. 36 с. URL: <http://balakliya-irc.edu.kh.ua/Files/downloads/Методичний%20посібник%20з%20музикотерапії.pdf> (дата звернення: 28.03.2025).

3. Campbell D. G. Music and your mind: listening with a new consciousness. Wheaton: Quest Books, 1983. 288 p.

Шепель Ю.О.,
здобувач вищої освіти,
Мариупольський державний університет
Науковий керівник: Грошовенко О.П., к. пед. наук,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Мариупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ПОДАЛАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ У ПРАЦІВНИКІВ БЛАГОДІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

Прокрастинація - це модель поведінки, за якої відбувається добровільне відкладання запланованих дій. Прокрастинація (від англ. procrastination – затримка, відкладання; від лат. cras - завтра або crastinus - завтрашній і лат. Pro - для, заради) - схильність до постійного відкладання важливих і термінових справ, що призводить до життєвих проблем та негативних психологічних ефектів. Klingsieck визначає прокрастинацію, як добровільне відкладання передбачуваної та необхідної та/або (особисто) важливої діяльності, незважаючи на очікування потенційних негативних наслідків, що переважають над позитивними наслідками відкладання [3]. На відміну від ліні, в прокрастинаторів присутні негативні емоційні переживання, які виникають через невиконання запланованих або необхідних справ і дій. Для ліні, яка може виникати паралельно з прокрастинацією, характерна байдужість щодо наслідків бездіяльності чи затримки виконання запланованих завдань.

Основний прояв прокрастинації - хронічне недотримання термінів реалізації планів, виконання різних завдань і доручень. Людина, яка має схильність відстроковувати на невизначений час важливі справи, розуміючи, що підходять (або вже минули) дедлайни, може зовсім відмовитися від виконання завдання, або намагається наспіх зробити все за нереально короткі терміни. Як наслідок, ефективність виконання доручень падає через несвоєчасність, ускладнюються відносини з керівництвом та співробітниками. Через це працівник може мати негативні психологічні наслідки такі як, стрес, нервозність, занепокоєння та докори сумління з приводу бездіяльності, пригніченість, зниження самооцінки, емоційне виснаження («вигорання»), втрата продуктивності, порушення сну, депресії, біль в кінцівках та шиї, шлунково-кишкові розлади, серцево-судинні захворювання, ослаблення імунної системи. Поєднання цих станів з перенапругою (спочатку від відволікання на другорядні справи і спроб подолання тривоги через це, а потім від намагань зробити все і в максимально стиснуті



строки), може посилювати і подовжувати прокрастинацію, перетворюючи цю проблему на замкнуте коло.

Прокрастинація може спіткати будь-яку людину, будь-якої професії. Стрес, тривога та переживання протягом останніх років вплинули на українців не тільки в повсякденному житті, але й в професійній сфері. Робота стала більш виснажливою, а work-life баланс у воєнний час навіть важко уявити. Як наслідок, люди стикаються з вигоранням, втратою мотивації, прокрастинацією та хронічною втомою.

Основний мотив роботи у благодійному секторі – прагнення творити добро, бути корисним, прожити життя, наповнене сенсом. Ідеологічна основа мотивації вірізняє персонал БО/ БФ від тих, хто працює у бізнесі, однак формує поширений стереотип про те, що ці люди зобов'язані працювати виключно заради «інших» і не можуть мати власних потреб. Утім, персонал і волонтери/-ки БО/ БФ, як і всі люди, мають власні проблеми, потреби, втомлюються, вигорають. Демотивують працівників благодійної сфери ситуації, в яких вони втрачають сенс своєї праці (через відсутність можливості допомогти потребуючим, відсутність видимого результату роботи, непорядність бенефіціарів/колег/чиновників). Руйнівними є претензії й агресія бенефіціарів та токсичний менеджмент. Під час воєнного стану в Україні працівники благодійних організацій часто працюють у умовах високої емоційної навантаженості, де важливими є не лише професійні навички, але й мотивація та психологічний стан. Вивчення психологічних механізмів прокрастинації дає можливість створювати програми психологічної підтримки та розвитку для працівників благодійних організацій.

Враховуючи, що благодійні організації орієнтовані на допомогу нужденним, прокрастинація є поширеним психологічним явищем, що негативно впливає на ефективність діяльності, особливо в умовах високої емоційної та соціальної залученості, притаманної працівникам благодійних організацій. Надмірна прокрастинація може впливати на ефективність роботи та успішність реалізації проектів. Тому вивчення психологічних механізмів боротьби з прокрастинацією цьому контексті набуває особливої важливості.

Подолання прокрастинації вимагає комплексного підходу, включаючи як психологічні техніки, так і поведінкові стратегії. На практиці, важливо працювати з внутрішніми переконаннями, емоціями і створювати ефективні зовнішні умови для виконання завдань. Щоб позбутися прокрастинації, запропоновано програму психологічної підтримки працівників, спрямовану на розвиток адаптивних стратегій поведінки, профілактику прокрастинації та збереження професійної ефективності. Виділено ефективні механізми подолання прокрастинації: розвиток навичок тайм-менеджменту (планування своєї діяльності з деталізацією термінів і розстановкою пріоритетів), емоційної саморегуляції, рефлексії, підтримка з боку колективу. Одним зі способів перестати відкладати справи на потім є розбиття трудомістких завдань на окремі етапи (підзадачі), що не забирають багато часу та сил. Інші способи позбавлення від прокрастинації:



- планування чи тайм-менеджмент (розписувати кількість необхідних завдань і час на їх виконання);
- аналіз страхів. Через страх помилитися чи зазнати невдачі можна уявити найгірший з можливих результатів і продумати шляхи вирішення ситуації. Через страх успіху можна уявити, які позитивні зміни він привнесе в життя;
- знаходження вигідних або приємних особистих мотивів у справах і завданнях, виконання яких зазвичай відкладається;
- розвиток самоконтролю (наприклад, відмова від використання соціальних мереж під час виконання запланованих завдань);
- усунення чи ігнорування відволікаючих чинників;
- дотримання режиму дня;
- пом'якшення проявів стресу (наприклад, освоєння дихальних вправ);
- дрібні винагороди за кожне завдання, виконане вчасно;
- відмова від агресивної самокритики;
- підтримка близьких, взаємний контроль виконання справ;
- когнітивно-поведінкова терапія;
- ведення щоденника (для відстеження динаміки проявів прокрастинації).

Отже, можемо зробити висновки, що в умовах війни і підвищеного навантаження на працівників благодійного сектору, є дуже важливим вивчення механізмів подолання прокрастинації для підвищення якості роботи та емоційного благополуччя співробітників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діагностика та профілактика перфекціонізму та прокрастинації в освітній практиці: психологічний практикум/ Карамушка Л.М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В.: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022, С.30-37
2. Дворник, М. С. (2018). Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, с.107
3. Klingsieck KB. Procrastination When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*. 2013;18(1):24–34

Юревич Ю.М.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Пучина О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ НА ПРИКЛАДІ БРИГАДИ

Головною структурною одиницею в напрямку психологічного забезпечення та підтримки військовослужбовців є офіцери-психологи. Обов'язки офіцера-психолога: організація роботи пункту психологічної допомоги, надання першої



кваліфікованої допомоги, супровід та направлення військовослужбовців до спеціалізованих установ, організація пунктів для фізичного та психологічного відпочинку, проведення заходів психологічної підготовки, оцінювання та реагування на зміни психологічної готовності особового складу.

Психологічній службі в Збройних Силах України важко на належному рівні виконувати свої обов'язки через ряд викликів і проблем функціонування. Це дефіцит професійних військових психологів. Через високі вимоги до їх підготовки та обмежені можливості для навчання. Велике навантаження на існуючих фахівців, що знижує якість наданої допомоги.

Зараз коли бойові дії це не теоретичне поняття, а реальна ситуація ще одним не менш важливим видом діяльності є діагностування призовників та встановлення їх психологічного стану та готовності до бойових дій, готовність до використання зброї та виявлення «групи ризику» [1, с. 31]. Часто психологічному стану приділяється недостатньо уваги. Така ситуація, як свідчить практика, нівелює роль і значення ППП як у системі морально-психологічного забезпечення, так і у загальному процесі комплектування ЗС України й досить часто призводить до того, що заходи ППП у ТЦК та СП та у військових частинах здійснюються формально [2, с. 17].

Психологічна стигматизація є однією з проблем. Військовослужбовці часто не звертаються до психологів через страх осуду, упереджене ставлення та небажання здаватися «слабкими». Низький рівень довіри до психологічної допомоги через відсутність належного роз'яснення її переваг. Приблизно до 30% військових не звертаються по психологічну допомогу через страх осуду чи утисків у колективі. Це потребує впровадження нових підходів до інформування військовослужбовців про доступність і важливість допомоги. Також відсутні стандартизовані протоколи реагування на випадки бойового стресу в польових умовах, що ускладнює роботу фахівців.

Постійна психологічна напруга і бойові стреси військових, висока інтенсивність бойових дій призводить до масового розвитку ПТСР та інших проблем з психічним здоров'ям. Недостатня кількість програм для реабілітації та супроводу військових після травматичних подій. Обмеженість матеріально-технічної бази (відсутність спеціалізованих центрів реабілітації, недостатня кількість методичних посібників, технічних засобів для тестування та діагностики). Відсутність регулярних тренінгів та супервізії для офіцерів-психологів. Недостатня інтеграція в загальну систему підготовки військових. Психологічна підготовка часто залишається формальною та не є пріоритетною в бойовій підготовці. Брак комплексного підходу, що охоплює як профілактичну роботу, так і кризове втручання.

Також слід відмітити високе емоційне навантаження і на самих фахівців.

Для ефективного функціонування потрібно вводити посаду офіцера-психолога на рівні роти. Для цього потрібно збільшити випуск фахівців навчальними закладами, а для перехідного періоду напрацювати програму і провести курси-інтенсиви для перекваліфікації ВОС під посади офіцерів-психологів для мотивованих діючих військовослужбовців та навчання для мобілізованих. Також доцільним є введення посади капелана на рівні батальйону.



Необхідно збільшити кількість психологів, підвищити їх підготовку, запровадити системну супервізію та освітні програми для зміцнення довіри військовослужбовців до психологічної допомоги.

Особливу увагу слід приділити впровадженню польових мобільних бригад психологів, які могли б оперативно реагувати на кризові ситуації. Слід розробити електронні платформи для моніторингу психоемоційного стану бійців. Доцільним є створення центрів професійного зростання та обміну досвідом для військових психологів.

Для проведення психологічного супроводу необхідно дотримання норми до 300 військовослужбовців на одного психолога, а в практиці зустрічаються випадки до 5000 і більше на двох психологів [3, с.102].

Усунення зазначених проблем дозволить суттєво підвищити ефективність психологічної підтримки в Збройних Силах України, зокрема на рівні бригади. Це доволі ресурсовитратні зміни, але вони себе швидко оправдають в плані покращення рівня ментального здоров'я в збройних силах з усіма подальшими позитивними наслідками.

Сучасні виклики, що постають перед військовими формуваннями України у зв'язку з широкомасштабною війною, вимагають переосмислення ролі психологічної служби. Високий рівень стресу, бойові втрати, поранення, перевтома та тривале перебування у бойовій обстановці призводять до серйозних психологічних наслідків. Тому якісна психологічна підтримка є ключовим чинником стійкості особового складу.

У перспективі роль психологічної служби має бути прирівняна до медичної допомоги, оскільки стан ментального здоров'я напряду впливає на боєздатність. Інтеграція міжнародного досвіду та міжвідомча співпраця дозволять створити ефективну модель військової психологічної підтримки в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бальбуза О. М. Сучасний стан розвитку психологічної служби збройних сил України. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання*: збірник матеріалів VI Міжнародної наукової конференції студентів, молодих вчених та науковців, присвяченої 30-річчю створення кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності та 205-річчю Університету Ушинського (Одеса, 20-21 травня 2022 року) / оргком. : А. В. Красножон, О. А. Копусь, Г. В. Музиченко, Є. В. Борінштейн. Одеса: Університет Ушинського, 2022. С. 30-32.

2. Малюга В. М. Організація професійно-психологічного відбору кандидатів на посади молодших командирів в умовах трансформації системи МПЗ ЗСУ: стан, проблеми та шляхи їх вирішення. *Психологічне забезпечення Збройних Сил України в умовах війни*. Матер. III міжвідомч.наук.-практ.семінару (Київ, 14 жовтня 2024 р.).наук.-дослідн.центр гуманіт.проблем ЗСУ України. За заг. ред. В.М. Мороза. Київ: НДЦ ГП ЗС України, 2024. С. 15-19. <https://www.academia.edu/125373011/>

3. Демський В.В. Психологічний супровід виконання прикордонними підрозділами бойових завдань: проблеми та перспективи. *Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації*: збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2024. С. 101-102. <http://ndekc.lviv.ua/pdf/15.11.2024.pdf>



Ягода О. В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Крутій К. Л., докт. пед. наук, професор,

професор кафедри дошкільної освіти,

Маріупольський державний університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ «Я» У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СТРЕСУ ТА ВОЄННОГО СТАНУ

Образ «Я» – це інтегральна складова особистості, яка відображає уявлення людини про себе, її самооцінку, емоційне ставлення до власного «Я» та сприйняття себе в соціальному контексті. У молодшому шкільному віці ця конструкція лише починає формуватися, оскільки діти активно розвивають самосвідомість, когнітивні здібності та соціальні навички. Цей період є критичним для становлення особистості, адже саме в цей час закладаються основи самооцінки та відчуття власної компетентності. Однак у сучасних умовах, зокрема в Україні під час воєнного стану, процес формування образу «Я» зазнає значних викликів через вплив стресу, нестабільності та травматичних подій. Діти молодшого шкільного віку особливо вразливі до таких умов, оскільки їхня психіка ще не має достатніх механізмів адаптації до тривалого стресу.

Образ «Я» у психології розглядається як динамічна система, що охоплює когнітивний (усвідомлення себе), емоційний (ставлення до себе) та поведінковий (дії, що відображають самосприйняття) компоненти. У молодшому шкільному віці цей процес тісно пов'язаний із розвитком самосвідомості, яка, за Л. Виготським, досягає нового рівня завдяки соціальній взаємодії та навчальній діяльності. Дитина починає порівнювати себе з іншими, формувати уявлення про свої сильні та слабкі сторони, а також усвідомлювати власну ідентичність [6, с. 88].

Так, S. Harter зазначав, що в цьому віці діти переходять до стадії конкретних операцій, що дозволяє їм аналізувати себе через конкретні дії та досягнення. Наприклад, успіхи в навчанні чи дружбі сприяють позитивному образу «Я», тоді як невдачі можуть призводити до сумнівів у власній цінності [8, с. 145].

Важливість почуття компетентності в цей період підкреслював M. Rutter: якщо дитина відчуває, що може справлятися з завданнями (шкільними чи соціальними), її образ «Я» є більш стійким і позитивним [9, с. 318].

Ключовими чинниками формування образу «Я» є:

оцінка значущих дорослих (батьків, учителів та ін.);

соціальне порівняння з однолітками;

внутрішні ресурси дитини (темперамент, рівень тривожності).

Під час воєнного стану зазначені чинники зазнають змін, що потребує детального розгляду.

Стрес є природною реакцією організму на зовнішні загрози, однак його хронічний характер у воєнний час може мати руйнівний вплив на психіку дитини.



У молодшому шкільному віці стрес проявляється через підвищену тривожність, страх, порушення сну, зниження концентрації уваги та зміни в поведінці (агресія чи замкнутість). Результати досліджень Т. В. Скрипника доводять, що тривалий стрес впливає на префронтальну кору мозку, яка відповідає за саморегуляцію, прийняття рішень і самосприйняття. У результаті діти можуть втрачати здатність адекватно оцінювати себе, що негативно позначається на формуванні образу «Я» [6, с. 90].

Під час воєнного стану стрес набуває специфічних рис: діти чують сирени, бачать руйнування, переживають розлуку з рідними чи втрату близьких. Такі травматичні події можуть призводити до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), симптоми якого охоплюють нав'язливі спогади, уникнення та емоційне притуплення. У контексті образу «Я» це проявляється у відчутті безпорадності («я не можу нічого змінити»), зниженні самооцінки («я слабкий») чи навіть соромі («я винен у тому, що сталося»). Так, діти, які стали свідками насильства чи евакуації, можуть сприймати себе як жертви, що ускладнює формування позитивного самосприйняття.

Воєнний стан створює унікальні умови для психічного розвитку.

Невизначеність та постійна загроза руйнують відчуття безпеки, яке є підґрунтям для стабільного образу «Я». Діти не можуть передбачити, що станеться завтра, що призводить до тривожності та дезорієнтації.

Обмеження соціальних контактів – через дистанційне навчання, евакуацію чи ізоляцію – зменшує можливості для порівняння себе з іншими, що є важливим механізмом самопізнання. Наприклад, у звичайних умовах дитина оцінює себе через успіхи в класі чи іграх з друзями, але в ізоляції цей процес гальмується [3, с. 13].

Травматичні події можуть спричинити дисоціацію – розрив між реальним «Я» і уявним образом себе. Дитина може заперечувати свої почуття чи уникати думок про себе, що призводить до фрагментації образу «Я». Водночас у деяких випадках діти демонструють адаптивні реакції: наприклад, допомагаючи молодшим чи беручи на себе відповідальність, вони формують образ «Я» як «сильного» чи «корисного». Результати досліджень О. Кокун доводять, що діти, які отримують підтримку від дорослих, здатні зберігати позитивне самосприйняття навіть у складних умовах [3, с. 13].

Соціальне оточення – сім'я (родина), школа, однолітки, різноманітні соціальні інституції є головним джерелом інформації для формування образу «Я». Під час воєнного стану сім'я часто втрачає функцію стабільного осередку через емоційну нестабільність батьків, розлуку чи втрати. Наприклад, якщо батьки перебувають у стані депресії чи тривоги, вони можуть не надавати дитині достатньої емоційної підтримки, що призводить до почуття покинутості чи непотрібності.

Школа, як соціальна інституція, зокрема й педагоги, відіграють компенсаторну роль. Шляхом структурованого навчання, створення ситуацій, ініціювання бесід значущі дорослі можуть допомагати дітям відновлювати почуття контролю та компетентності. Однолітки також впливають на образ «Я»:



позитивна взаємодія з друзями сприяє відчуттю приналежності, тоді як ізоляція чи конфлікти можуть посилювати тривожність. Під час воєнного стану важливо створювати умови для соціальної взаємодії, навіть у дистанційному форматі, щоб діти не втрачали зв'язок із ровесниками [7, с. 37].

Отже, формування образу «Я» у молодшому шкільному віці в умовах стресу та воєнного стану є складним і багатогранним процесом. Травматичні події можуть призводити до зниження самооцінки, тривожності та фрагментації самосприйняття, однак за наявності підтримки від сім'ї, школи та громади діти здатні розвивати адаптивні механізми. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку конкретних програм психологічної допомоги, адаптованих до реалій воєнного стану.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічні основи формування особистості в умовах сучасних викликів. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 15-28.
2. Власенко І. О. Вплив стресу на емоційний розвиток молодших школярів у воєнний час. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*. 2023. № 1. С. 42-49.
3. Кокун О. М. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: теорія і практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 5. С. 10-17.
4. Максименко С. Д. Розвиток самосвідомості дітей у стресових умовах. *Науковий вісник Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2020. № 8. С. 5-14.
5. Савченко О. В. Соціалізація молодших школярів в умовах воєнного стану: психологічний аспект. *Психологічні перспективи*. 2024. № 39. С. 63-71.
6. Скрипник Т. В. Психологічна підтримка дітей у період війни: методи та підходи. *Освітній простір України*. 2022. № 22. С. 88-95.
7. Черниш О. М. Вплив травматичних подій на самооцінку молодших школярів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2023. № 65. С. 34-40.
8. Harter S. *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York : Guilford Press, 1999. 413 p.
9. Rutter M. Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 1987. Vol. 57. № 3. P. 316-331.



РОЗДІЛ 6. РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В ГРОМАДІ: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

Васьковський В. Р.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Мірошніченко В. М.,
доктор наук, доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

РОЗВИТОК ШВИДКІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ДИТЯЧОМУ БОКСІ

У різні часи бокс був представлений як видовищний захід та як частина системи виховання воїнів. З глибини віків до нас дійшов бокс як вид спорту. Він явився продовженням традицій кулачного бою, успадкувавши від нього риси мужності та високої спортивної гуманності [2, с. 7]. Бокс – це контактний вид спорту, єдиноборство, в якому спортсмени наносять один одному удари у спеціальних рукавицях [2, с. 8].

У боксі стає все складніше перемагати та показувати високі досягнення. Сучасні тенденції у боксі спрямовані на скорочення вагових категорій та квот у кожній із них. Такі тенденції призводять до посилення конкуренції, зокрема на основних змаганнях – Олімпійських іграх.

За дослідженнями ESPN, бокс, відповідно до десятих параметрів, є найскладніший вид спорту у світі на 2024 рік. Якщо в циклічних видах спорту головною може бути одна певна фізична якість (наприклад, у бігуна-марафонця чи у велосипедиста який спеціалізується на шосейних гонках – витривалість), то у боксерів усі фізичні якості мають бути достатньо розвинутими [2, с. 99]. Саме цим і обумовлена складність боксу.

Для перемоги треба володіти унікальним стилем та значним арсеналом техніко-тактичних дій. Базовим залишається покращення основних фізичних якостей, з яких швидкість залишається однією з головних і невід'ємних якостей у боксі.

Виходячи з вищезазначеного, швидкість треба розвивати вже на початкових стадіях тренування боксерів – дитячого боксу.



Прогресивний природний розвиток швидкості спостерігається до 14-15 років у дівчат та до 15-16 років у хлопців. Надалі швидкість цілісних рухових дій у дівчат дещо погіршується, а в хлопців продовжує повільно зростати до 17-18 років і потім стабілізується. Спеціальними дослідженнями визначені оптимальні вікові періоди розвитку різних проявів швидкості. Так, від 7-8 до 11-12 років найкраще розвиваються рухові реакції та частота рухів, і в 13-14 років ці показники наближаються до величин, що характерні для дорослих. У віці від 11-12 до 14-15 років у дівчат та до 15-16 років у хлопців спостерігаються високі темпи приросту швидкості цілісних рухових дій (поодиноких і циклічних) [1, с. 207].

До фізичних вправ як засобів удосконалення швидкості висуваються такі вимоги: техніка їх виконання повинна бути такою, щоб дозволяла виконати з граничною швидкістю; вони повинні бути добре засвоєні, щоб зусилля спортсменів спрямовувались не на спосіб їх виконання, а на швидкість виконання; щоб їх тривалість не перевищувала тридцяти секунд; вони повинні бути адекватними конкретному прояву швидкості й умовам виконання рухових дій; вони повинні бути різноманітними та забезпечувати вдосконалення швидкості у поєднанні з розвитком інших якостей [1, с. 201].

У процесі тренування швидкісних здібностей використовуються вправи загальної та спеціальної фізичної підготовки.

До вправ опосередкованого впливу можна віднести: плавання, веслування, стрибки в воду, стрибки з розбігу в висоту і в довжину, біг на різні дистанції, вправи з еспандерами та ін. Ці вправи не тільки сприяють фізичному розвитку боксера, але й служать засобом відновлення після великих навантажень спеціалізованого характеру. До вправ прямого впливу можна віднести такі, як змішане пересування з певними інтервалами і швидкістю, біг на короткі і середні дистанції в перемінному темпі і з інтервалами відпочинку, штовхання ядра, метання молота, вправи з набивними і тенісними м'ячами, гандбол та ін. рухи, найбільш приближені до специфіки боксу [2, с. 88].

У спеціальній фізичній підготовці боксерів використовуються вправи індивідуальні та з партнером. Щоб збільшити швидкість нанесення ударів, потрібно регулярно практикувати їх із максимальною швидкістю на знаряддях і у повітрі. Швидкість рухів можна розвинути за допомогою частого повторення різних ударних вправ з граничною швидкістю, а швидкість реакції – працюючи зі швидкорухомим знаряддям, наприклад, з маленьким тенісним м'ячем. Зазвичай швидкість реакції на удари автоматично розвивається, коли починають практикуватися спаринги. Для розвитку швидкості удару руками важливо, щоб час відпочинку був приблизно в 3-4 рази більшим, ніж час активної роботи [4]. Також на тренуваннях боксери використовують: удари з борцівською резиною; поштовхи медболу; короткі поштовхи важкої груші; вертикальний стрибок та інші.

На боксерських тренуваннях можна проводити контроль швидкості такими вправами: нанесення ударів окремо лівою і правою рукою за 15 с на максимальну кількість разів; біг на відрізу 30 м; згинання розгинання рук в упорі лежачі [3, с. 7-8]; удари обома руками по боксерській груші (одна довга серія ударів за 15 с на



максимальну кількість разів); човниковий біг (відрізки довжиною 10 м). Також можна проводити різні естафети підлаштовуючись під вікові особливості групи спортсменів.

У підсумку слід зазначити, що у дитячому боксі швидкість є визначальним фактором у поєдинку, тоді як силові якості ще мало розвинуті, а техніко-тактичний арсенал тільки наповнюється. Тому важливо розвивати швидкісні здібності вже на початкових етапах підготовки молодих боксерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 272 с.
2. Фізичне виховання. Бокс. КПІ ім. Ігоря Сікорського; уклад. Назимок В.В., Гаврилова Н.М., Мартинов Ю.О., Добровольський В.Е., Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 135 с.
3. Навчально-тренувальна програма. Ост'янов В. Н. та ін. Бокс: Навчально-тренувальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. Київ. 2004. 95с.
4. Як збільшити швидкість ударів і витривалість рук: веб-сайт. URL:<https://fiac.fit/kak-uvlichit-skorost-udarov-i-vynoslivost-ruk/> (дата звернення 13.04.2025р.).

Голюк В.Ю.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Рябченко В.Г., к.пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

РОЗВИТОК МАСОВОГО СПОРТУ В ГРОМАДІ ЧЕРЕЗ ДІЯЛЬНІСТЬ СПОРТИВНИХ ШКІЛ: УСПІШНІ KEYСИ (НА ПРИКЛАДІ ФУТБОЛЬНИХ ШКІЛ М. ВІННИЦЯ)

У сучасних умовах зростаючої соціальної відповідальності громад питання розвитку масового спорту набуває особливої актуальності. Однією з ключових інституцій, що сприяють фізичному розвитку молоді та формуванню здорового способу життя, є спортивні школи. У контексті Вінницької міської громади провідну роль у цьому процесі відіграють футбольні школи, які не лише забезпечують підготовку юних спортсменів, а й виступають осередками активного дозвілля, виховання та соціалізації.

Масовий спорт є інструментом гармонійного розвитку особистості, профілактики захворювань та інтеграції дітей і молоді у соціум. Згідно з науковими дослідженнями [2; 3], участь у спортивних секціях позитивно впливає на мотивацію до навчання, формує ціннісні орієнтири та зміцнює громадянську ідентичність. Спортивні школи, зокрема футбольні, мають значний потенціал у реалізації стратегії сталого розвитку громад через фізичне виховання молоді.

У місті Вінниця функціонують декілька відомих спортивних закладів, серед яких варто виокремити:



- Вінницька міська дитячо-юнацька спортивна школа №3;
- Міська дитячо-юнацька спортивна школа №2;
- Вінницька обласна дитячо-юнацька спортивна школа зі складно-координаційних видів спорту;
- Дитячо-юнацький футбольний клуб «ЯСКО»;
- Футбольна школа «Шахтар».

Ці заклади здійснюють системну підготовку дітей віком від 5 до 17 років, охоплюючи як базовий, так і підготовчо-змагальний рівні. Вони проводять регулярні тренування, беруть участь у змаганнях обласного та всеукраїнського рівнів, а також активно долучаються до соціальних проєктів.

Футбольні школи у Вінниці не лише виконують функції спортивного виховання, а й сприяють:

- формуванню міжособистісних комунікацій серед дітей;
- запобіганню девіантній поведінці;
- залученню дітей із соціально вразливих груп до конструктивної діяльності;
- розвитку партнерства між школами, батьками та місцевою владою.

Зокрема, практика реалізації ініціативи «Футбол для всіх» охоплює не лише професійні заняття, а й інклюзивні тренування для дітей з особливими освітніми потребами.

Серед викликів, що постають перед футбольними школами громади, можна виділити:

- обмежене фінансування з місцевого бюджету;
- потребу в оновленні матеріально-технічної бази;
- нестачу кваліфікованих тренерських кадрів.

Попри це, завдяки підтримці місцевої влади, участі у міжнародних грантових програмах, розвиток футбольної інфраструктури у Вінниці має позитивну динаміку [1].

Футбольні школи Вінниці є дієвими інструментами реалізації політики розвитку масового спорту на рівні громади. Їх діяльність свідчить про потенціал спорту як соціального феномену, що здатен сприяти згуртуванню громад, формуванню здорового покоління та інтеграції у європейський освітньо-спортивний простір [4]. Подальший розвиток цього напрямку потребує скоординованих дій місцевої влади, освітніх установ і громадських організацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Програма розвитку фізичної культури та спорту у Вінницькій міській територіальній громаді на 2024-2026 роки. URL: <https://mu.edu.ua/c/V5A6V>.
2. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання в 2-х томах. Т. 2. Методика фізичного виховання різних груп населення. К. : Олімпійська література, 2012. 367 с..
3. Syrovatko, Z. V., Yefremenko, V. M., Anikeienko, L. V., Bilokon, V. P., Korol, S. M., Riabchenko, V. G., & Koshel, V. M. (2021). STRENGTHENING TUDENTS'HEALTH IN THE PROCESS OF SPORTS AND HEALTH TOURISM ENGAGEMENT. Wiadomosci lekarskie (Warsaw, Poland: 1960), 74(6), 1478-1484.



4. UEFA. The UEFA Grassroots Conference: Creating opportunities for every player at every level URL: <https://www.uefa.com/news-media/news/0298-1d7ea6a7ecb4-750e80b3c5bc-1000--the-uefa-grassroots-conference-creating-opportunities-for-ev/>

Довгаль Е.Р.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Блашкова О. М., к. пед. н.,
в.о. завідувача кафедри практичної психології,
Маріупольський державний університет

СПОРТИВНА АКТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ДЕТЕРМІНАНТ РОЗВИТКУ ВПЕВНЕНOSTІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У межах сучасного наукового дискурсу проблема становлення впевненості в собі у молодіжному середовищі набуває особливої актуальності в контексті цілісного формування особистості. Період юнацтва характеризується інтенсивним становленням ідентичності, рефлексивним осмисленням власного «Я», а також критичним переглядом системи особистісних і соціальних цінностей. Саме в цей віковий період закладаються ключові атрибути впевненості в собі як стійкої інтегративної характеристики, що визначає стиль взаємодії з оточенням, рівень життєвої активності та суб'єктивне відчуття психологічної стійкості [2].

У даному контексті спортивна діяльність розглядається як потужний психосоціальний механізм, який здійснює багатовекторний вплив на процеси особистісного розвитку. Регулярне залучення до фізичної активності сприяє гармонізації емоційної сфери, зниженню рівня ситуативної та генералізованої тривожності, а також підвищенню індексу суб'єктивного благополуччя. З точки зору когнітивно-поведінкової парадигми, спорт формує в юнака установку на досягнення, розвиває мотиваційно-вольову сферу, сприяє зміцненню почуття самоефективності.

Значну роль у цьому процесі відіграє соціальний компонент спортивного середовища. Участь у командних видах спорту чи тренувальних групах сприяє соціалізації, розвитку емпатичних механізмів, умінню конструктивно вирішувати конфлікти й ефективно комунікувати. Набуття досвіду кооперації та суперництва в межах спортивного колективу посилює відчуття приналежності та підтримки, що позитивно впливає на становлення міжособистісної впевненості [1].

Не менш важливим є аспект цілепокладання: спортивна діяльність передбачає наявність чітко окреслених цілей, послідовних етапів їх досягнення та системи зворотного зв'язку. Така структура стимулює розвиток саморефлексії, здатності до об'єктивної самооцінки та послідовного самовдосконалення [3]. З позиції гуманістичної психології, досвід успішного подолання труднощів у спорті сприяє формуванню внутрішньої мотивації та переживанню «зони зростання», що істотно підсилює базове відчуття впевненості у власних силах [4].



Таким чином, спортивна діяльність виступає не лише як засіб фізичної активності, а й як стратегічно значущий чинник психолого-педагогічного впливу, що опосередковує формування ключових особистісних компетенцій юнака. Інтеграція цілеспрямованих спортивно-психологічних інтервенцій у систему освіти й виховання може суттєво підвищити ефективність процесів становлення зрілої, соціально адаптованої та впевненої особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головська І. Г. Вплив емоційної сфери на самооцінку особистості. *Габітус*. 2020. Вип. 18 (2). С. 39-43.
2. Костюкевич В. М. Теорія і методика спортивної підготовки: у запитаннях і відповідях [Текст]: Навчально-методичний посібник. Київ : КНТ, 2021. 160 с.
3. Приходько В. Розвиток спорту в умовах об'єднаних територіальних громад : монографія. Дніпро : Інновація, 2020. 348 с.
4. Сундукова І. В. Формування ціннісного ставлення старшокласників до психічного здоров'я засобами фізичної культури : автореф. дис. ... канд. психол. наук.19.00.07. Київ, 2018. 22 с.

Курташ С.А.,

здобувач вищої освіти

Державний торговельно-економічний університет

Науковий керівник: Гамов В.Г.,

зав. каф. фіз. культ. спорту та реабілітації

Державний торговельно-економічний університет

СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ: РОЛЬ ТРЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВІДНОВЛЕННЯ СПОРТСМЕНІВ

Надмірні фізичні навантаження, збільшений обсяг змагальної діяльності, порушення реактивності та резистентності організму в умовах зростаючого впливу несприятливих чинників зовнішнього середовища знизили адаптаційні можливості організму та збільшили захворюваність спортсменів. Все це призвело до того, що заняття спортом стало прерогативою не лише здорових людей. Втратила актуальність фраза «у здоровому тілі – здоровий дух».

Сьогодні дуже часто у людей, які активно займаються спортом, виявлено численні порушення стану здоров'я (травми та захворювання опорно-рухового апарату, захворювання органів дихання, відхилення роботі травної системи, захворювання шкіри і таке інше) [1, с. 2].

У процесі реабілітації спортсменів після травм важливу роль відіграє тренер, який керує фізичним відновленням спортсмена та надає психологічну підтримку. Спортсмен отримує допомогу від тренера, щоб адаптуватися до нових обставин, продовжувати реабілітаційну програму та поступово повертатися до змагальної діяльності. Особливий підхід тренера до кожного спортсмена, враховуючи особливості отриманої травми та психоемоційний стан спортсмена, є важливим.



Згідно з дослідженнями, ефективна взаємодія тренера та спортсмена прискорює відновлення та знижує ризик повторних травм [4, с. 45-50].

Спортивна медицина та реабілітація – це практичні навички управління діагностикою, лікуванням і відновленням опорно-рухових травм, що виникають унаслідок занять спортом і фізичною активністю. Вона включає всі необхідні навички для діагностики та лікування таких травм у фізично активних людей.

Психічна підготовка є важливою частиною реабілітаційного процесу. Тренер з цим досвідом може допомогти спортсмену подолати страх перед повторною травмою, підвищити впевненість у собі та налаштувати спортсмена на позитивний результат. Спортсмени повинні мати психологічну підтримку, коли вони відчувають тривогу або невпевненість під час повернення до тренувань або змагань. Дослідження показують, що залучення тренера до психологічної підготовки спортсмена може призвести до покращення його психоемоційного стану та спортивних результатів [4, с. 45-50].

Тренер не тільки надає психологічну підтримку, але й відіграє важливу роль у організації реабілітаційних заходів. Він працює разом з фізіотерапевтами, реабілітологами та медичними працівниками, щоб створити найкращу програму відновлення, яка враховує особливості кожного спортсмена та специфіку його виду спорту. Завдяки цьому міждисциплінарному співробітництву досягається більш комплексний підхід до лікування та більш ефективне відновлення функціональних можливостей спортсмена [4, с. 45-50].

Розтягнення гомілковостопного суглоба є поширеною спортивною травмою, особливо у видах спорту, що передбачають різкі зупинки та стартові рухи, у польових видах спорту або в екстремальних видах активності. Спортсмени часто намагаються ігнорувати біль або швидко повертаються до тренувань після розтягнення, що може підвищити ризик повторної травми. Проте знання того, коли слід відпочити та як правильно відновлюватися після травми, допоможе швидше одужати та запобігти подальшим ускладненням. У випадку розтягнень гомілковостопного суглоба, які є поширеними серед спортсменів, тренер повинен контролювати правильність виконання реабілітаційних вправ та поступове збільшення навантажень. Застосування методів кінезіотейпування та спеціальних фізичних вправ під наглядом тренера сприяє швидшому відновленню та зниженню ризику повторних ушкоджень [3, с. 138-140].

Кардіологічна реабілітація – це медично контрольована програма, яка допомагає людині з серцево-судинними проблемами повернутися до активного фізичного життя. Це явище часто стосується спортсменів і людей, які займаються спортом. Оскільки представники спортивної спільноти зазвичай ведуть дуже активний спосіб життя, особливо бігуни, плавці та велосипедисти, їхня діяльність передбачає інтенсивний кровообіг і високий тиск, через що вони завжди мають підвищений ризик серцево-судинних ускладнень.

Таким чином, роль тренера в реабілітації спортсменів є різноманітною, і вона включає надання фізичної та психологічної підтримки, а також планування процедур реабілітації. Співпраця тренерів, спортсменів і медичних працівників



полегшує безпечне та швидке повернення спортсмена до повноцінної спортивної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Петренко С. Роль тренера в процесі відновлення працездатності спортсмена в посттравматичний період. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/89156/1/Petrenko.pdf;jsessionid=6573063C9059969C5AD1FF2388F3C4EA>
2. Полулященко Т. Л., Жигайлова Ю. В. Роль тренера в психологічній підготовці легкоатлета у позашкільній роботі з фізичної культури і спорту. Dynamics of the development of world science: матеріали X міжнародної науково-практичної конференції (10-12 червня 2020 р.). Ванкувер, 2020. С. 637-44.
3. Іванов А., Миколаїв О. Фізична реабілітація футболістів після ушкоджень гомілковостопного суглоба із застосуванням кінезіотейпування. Здобутки клінічної і експериментальної медицини, 2013. № 1. С. 138-140.
4. Соколова Л.В. Роль тренера в процесі відновлення працездатності спортсмена в посттравматичний період. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 2015. № 1 (29). С. 45-50.

Лаба Н.О.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Хаджинова І.В.,
старший викладач кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

СПІВПРАЦЯ ШКОЛИ, РОДИНИ ТА ГРОМАДИ У ФОРМУВАННІ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Формування рухової активності в дітей молодшого шкільного віку є важливою складовою їхнього гармонійного розвитку. Саме в цей період закладаються основи здорового способу життя, звички до активного дозвілля та фізичної культури. Однак, щоб цей процес був ефективним, необхідна тісна й системна співпраця школи, родини та громади. Школа відіграє ключову роль у створенні умов для рухової активності: через уроки фізичної культури, спортивні секції, ігрові перерви та позашкільні заходи. Педагоги мають не лише навчати технічних елементів руху, а й формувати в учнів позитивне ставлення до фізичної активності, мотивуючи їх до регулярного руху.

Школа відіграє провідну роль у формуванні культури здорового способу життя, зокрема через проведення уроків фізичної культури, руханок, спортивних заходів, гурткової роботи. Однак потенціал освітнього середовища значною мірою розкривається за умови активної участі родини та громади. Родина – це перше і головне середовище соціалізації дитини. Приклад батьків, їхній спосіб життя, ставлення до спорту та активного відпочинку мають безпосередній вплив на формування звичок у дітей. Спільні активні заняття, прогулянки, участь у



спортивних заходах є ефективними засобами підтримки рухової активності вдома [1].

Громада виступає важливим партнером у створенні сприятливого середовища для підвищення рівня рухової активності дітей молодшого шкільного віку. Її вплив реалізується як через інфраструктурну, так і через соціальну підтримку, що охоплює низку напрямів:

- Розвиток просторового середовища для фізичної активності. Забезпечення доступності до облаштованих дитячих і спортивних майданчиків, скейтпарків, велодоріжок, зон для активного дозвілля є одним із першочергових завдань громади. Безпечні й привабливі простори заохочують дітей до щоденного руху на свіжому повітрі, зменшуючи час, проведений у сидячому положенні або за гаджетами.

- Підтримка позашкільних спортивних ініціатив. Органи місцевого самоврядування, громадські організації та спортивні клуби можуть організовувати гуртки, секції, змагання, спортивні свята, велопробіги, дні здоров'я тощо. Такі заходи не лише розширюють руховий досвід дитини, а й сприяють соціалізації та формуванню цінностей командної взаємодії.

- Співпраця громади з закладами освіти. Спільні проекти між школами та місцевими установами (Центрами фізичного здоров'я населення, громадськими об'єднаннями, спортивними федераціями) можуть включати організацію тренінгів, майстер-класів, освітньо-спортивних квестів. Така взаємодія сприяє популяризації активного способу життя серед дітей і їхніх батьків.

- Інформаційно-просвітницька діяльність. Проведення інформаційних кампаній, зустрічей з лікарями, тренерами, психологами, які висвітлюють значення фізичної активності для здоров'я, стимулює батьків підтримувати активну позицію щодо дозвілля своїх дітей. Громадські медіа, шкільні сайти, дошки оголошень у громадах можуть слугувати каналами поширення таких матеріалів.

- Соціальна інклюзія через рух. Громада може ініціювати проекти для залучення дітей з особливими освітніми потребами до адаптованої фізичної активності, створюючи інклюзивне середовище, де кожна дитина має можливість рухатись, грати й розвиватися відповідно до своїх можливостей [2].

Участь громадських організацій, спортивних клубів і ініціативних батьків сприяє поширенню ідей здорового способу життя серед дітей та дорослих. Спільні зусилля школи, родини та громади можуть реалізовуватись у формі родинно-шкільних свят, днів здоров'я, тренінгів, інформаційних кампаній. Така взаємодія не лише сприяє фізичному розвитку дітей, а й зміцнює зв'язки між усіма учасниками освітнього процесу [3].

Важливою умовою ефективної співпраці між школою, родиною та громадою є формування єдиного інформаційного, ціннісного та комунікативного поля. Це досягається через просвітницьку роботу, батьківські збори, тренінги, залучення родин до шкільних і громадських спортивно-оздоровчих заходів,



створення партнерських програм між закладами освіти та громадськими структурами.

Отже, лише в результаті злагодженої співпраці між школою, родиною та громадою можна сформуванню у дітей сталу потребу в русі, позитивне ставлення до фізичної культури та відповідальність за власне здоров'я. Це є запорукою успішного і здорового майбутнього молодого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лях В. І. Фізична культура в сучасній школі: навчально-методичний аспект. Київ: Освіта, 2020. 240 с.
2. Мартинюк О. Д. Методика фізичного виховання молодших школярів. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2018. 224 с.
3. Пономарьов А. В. Співпраця школи і сім'ї у формуванні здорового способу життя учнів. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 45-49.
4. Савчин М. В. Формування рухової активності учнів початкової школи: теоретичні засади. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (199). С. 90-95.

Лівак О.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Хаджинова І.В.,
старший викладач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет

РУХЛИВІ ІГРИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ПРОСТИЙ ШЛЯХ ДО ЗДОРОВ'Я І ДРУЖНІХ СТОСУНКІВ

Нині початкову школу характеризує необхідність створення умов для гармонійного розвитку дітей, де фізична активність включає не лише рухову складову, а й сприяє формуванню дружніх стосунків та взаємодопомоги. Рухливі ігри – це простий, але водночас потужний засіб, який дозволяє дітям розвивати координацію, моторику та соціальні якості. Використання активних ігор у навчальному процесі допомагає учням не тільки зміцнювати фізичне здоров'я, а й вчитися працювати в команді, підтримувати одне одного та ефективно вирішувати конфлікти.

Дослідження свідчать, що рухливі ігри сприяють створенню позитивного мікроклімату в колективі. Згідно з результатами роботи Петренка І. О. [1] та Іванченка В. П. [2], систематичне застосування рухових занять допомагає знизити рівень стресу та підвищити самооцінку дітей. Регулярні фізичні вправи сприяють кращій адаптації учнів до шкільного середовища, оскільки вони отримують можливість спільно вирішувати завдання, навчаючись співпраці та взаємоповазі.

Практичний досвід демонструє, що інтеграція рухливих ігор у щоденний розпорядок занять є надзвичайно ефективною. Використання простих вправ, таких як естафети, ігри «змійка» чи командні завдання, дозволяє організувати



рухливі перерви, які заряджають енергією та забезпечують свіжий стан для подальшого навчання. За рекомендаціями Міністерства освіти України [3] подібні заходи дозволяють оптимально розподілити навантаження протягом дня, що позитивно впливає на концентрацію уваги учнів під час уроків.

Особливу увагу варто приділити тому, що адаптація ігор до вікових та індивідуальних особливостей дітей є ключовою складовою ефективної методики проведення рухових занять. Досвід, наведений у дослідженні Кремня В.Г. та Пазіна І.С. [4], свідчить, що врахування індивідуальних можливостей кожного учня дозволяє збільшити його залученість до освітнього процесу. Простота вправ та ясність поставлених завдань сприяють тому, що кожен учень відчуває свою значущість у спільній діяльності, що, в свою чергу, створює базу для формування дружніх стосунків.

З практичної точки зору, впровадження фізичних ігор в освітній процес має декілька важливих аспектів. По-перше, рухливі перерви допомагають зменшити емоційне напруження, що накопичується протягом уроків, і сприяють збереженню позитивного настрою дітей. По-друге, організація командних ігор стимулює розвиток співпраці між учнями – це є ключовим чинником у формуванні здорового соціального клімату. Завдяки спільним завданням діти вчаться слухати один одного, обговорювати труднощі та шукати спільні рішення, що зміцнює взаєморозуміння та довіру.

Особливо важливо, що рухливі ігри допомагають формувати базові здорові звички. Кожна активна вправа закладає фундамент для правильного способу життя, адже звичка до регулярного руху починається саме в дитинстві. Крім того, участь у групових іграх дозволяє дітям усвідомити цінність командної роботи, а доступна форма ігор робить процес навчання цікавим для кожного. Таким чином, активне впровадження рухових ігор виступає як міст між підтримкою фізичного здоров'я та розвитком соціальних навичок.

Отже, рухливі ігри у початковій школі є простим, доступним і високоефективним засобом впливу на фізичний та соціально-психологічний розвиток дітей. Вони сприяють розвитку моторики, координації та підвищенню самооцінки, а також стимулюють інтерес до навчання. Практичні результати демонструють, що завдяки впровадженню рухових занять створюється сприятливий мікроклімат у класі, який стимулює формування дружніх стосунків і відчуття спільності.

Враховуючи високу ефективність використання рухових ігор, важливо, щоб педагоги підтримували регулярність таких занять. Організація простих, але добре структурованих рухових активностей має стати невід'ємною частиною щоденного розкладу. Це дозволить створити умови для розвитку не лише фізичних можливостей дітей, а й їхніх соціальних умінь, що є особливо актуальним у контексті сучасної початкової освіти. Методика інтеграції рухових занять через рухливі ігри, яка базується на простоті форми та високій практичності завдань, сприятиме більш повному залученню кожного учня до спільної діяльності.



Додатково важливою є роль аналізу результатів впровадження рухливих ігор. Регулярне оцінювання ефекту подібних заходів дозволяє оперативно коригувати методики, враховуючи індивідуальні особливості групи та конкретних дітей. Це не тільки сприяє підвищенню якості занять, але й забезпечує безперервний розвиток освітнього процесу відповідно до сучасних вимог. Завдяки використанню методики інтеграції рухових занять через рухливі ігри школа може стати простором для творчості, взаємодопомоги та інноваційних рішень, що позитивно впливають на загальний розвиток вихованців.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що методика інтеграції рухливих ігор в освітній процес початкової школи є простим і водночас ефективним шляхом до забезпечення здоров'я дітей та формування дружніх стосунків. Систематичне застосування рухових занять сприяє розвитку моторних функцій, координації та підвищенню самооцінки, а також створенню сприятливого соціального середовища, яке стимулює спільну активність. Завдяки активній участі у колективних іграх учні вчаться працювати в команді, долати труднощі та визнавати значущість кожного члена колективу. Таким чином, впровадження методики інтеграції рухливих ігор у навчальний процес є невід'ємною складовою сучасної початкової освіти, яка сприяє формуванню збалансованої особистості.

Постійне вдосконалення методів проведення рухових занять забезпечить як фізичний розвиток дитини, так і її соціально-психологічну адаптацію в шкільному середовищі. Таким чином, використання методики інтеграції рухливих ігор стає простим і доступним засобом не лише для покращення фізичної форми, а й для створення дружніх стосунків, які є основою здорового та гармонійного розвитку кожного учня.

Отже, можна стверджувати, що рухливі ігри не є просто розвагою, а є важливим елементом у сучасній початковій освіті. Вони сприяють розвитку рухових здібностей, формуванню здорових звичок і, найголовніше, створенню позитивної атмосфери у класі. Рекомендації для педагогів очевидні: інтегрувати активні ігри у щоденний розклад, адаптувати вправи до вікових та індивідуальних особливостей дітей та регулярно аналізувати результати впровадження. Таким чином, застосування методики інтеграції рухливих ігор сприяє підвищенню загального рівня розвитку учнів, зменшенню інформаційного перенавантаження та стимулює формування дружньої й згуртованої шкільної спільноти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рухливі ігри у 1-4 класах. URL: <https://vseosvita.ua/library/ruhlivi-igri-u-1-4-klasah-314334.html>
2. Іванченко В. П. «Фізичне виховання та соціальна інтеграція в початковій школі». Харків: Харківський національний університет, 2021. С. 8-85.
3. Міністерство освіти України. «Програма фізичного виховання у початкових закладах». Київ: МОНУ, 2020. С. 45-52.
4. Кремень В. Г., Пазін І. С. «Методика інтеграції рухових ігор у навчальний процес». Харків: НТУ «ХПІ», 2017. С. 32-39.



Мірошніченко А.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Рябченко В.Г., к. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БІГУНІВ НА 3000 м З ПЕРЕШКОДАМИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНУВАНЬ ЗА СИСТЕМОЮ CrossFit®

Рівень спортивних результатів з бігу на 3000 м з перешкодами невпинно зростає. Так останнє оновлення світового рекорду у чоловіків відбулося 9.06.2023 (7.52.11 хв,с), а у жінок – 20.07.2018 (8.44.32 хв,с) [1]. Разом з тим фахівці з підготовки стипль-чезистів, зокрема ЗТУ Ю.Г. Козловський [2, ст. 3], вважають, що орієнтуватися слід не лише на динаміку світових рекордів, а на динаміку різниці між світовими рекордами з бігу на 3000м і 3000м з перешкодами. Аналіз проведений фахівцями засвідчує менш виражену зміну цієї різниці. Так у 1992 році відмінність становила 33.12 с; у 2001 році – 34.61 с; на даний час така різниця становить 35.06 с. Це свідчить про значний резерв у підготовки бігунів саме за рахунок удосконалення техніки подолання перешкод та фізичних якостей які є провідними для бігунів на 3000 м з перешкодами.

Стипл-чез вимагає особливого підходу до фізичної підготовки спортсменів. Це у першу чергу пов'язано із додатковими зусиллями необхідними для подолання перешкод, необхідністю підтримувати сталий ритм рухів на фоні швидко наростаючої втоми. Особливого розвитку силових здібностей вимагає подолання перешкоди із ямою з водою [2, ст. 21-79].

На даний момент питання розробки основ підготовки бігунів на 3000 м з перешкодами, а також методика початкової підготовки таких спортсменів в Україні не вирішено. На це вказує істотна відмінність між рекордами України та рекордами світу у чоловіків та жінок. Так на даний час рекорд України у чоловіків становить 8.21.75 хв,с, що на 29.64 с поступається світовому рекорду, а у жінок – становить 9.24.54, хв,с, що на 40.22 с поступається світовому рекорду [1].

Ю.Г. Козловський [1, ст. 5] зазначає, що для бігунів на 3000 м з перешкодами поряд з високими вимогами до розвитку витривалості, спеціальної витривалості, необхідний високий рівень сили різних м'язових груп і висока ступінь здатності зберігати координацію рухів на тлі зростаючої втоми – так звана координаційна витривалість. Вона найбільше проявляється в цьому виді легкої атлетики, оскільки структура циклічних рухів характерна для гладкого бігу у стипль-чезі постійно порушується в процесі подолання перешкод. Тому засоби різнобічної фізичної підготовки бігунів на 3000 м з перешкодами повинні бути специфічними, відповідати структурі їх основних рухів і одночасно сприяти розвитку спеціальних рухових якостей.

Система тренувань кросфіт складається із вправ силового, координаційного та аеробного спрямування, які виконуються в зоні великої інтенсивності. Значний



арсенал вправ із різних видів спорту (важкої атлетики, гімнастики, пауерліфтингу, гирьового спорту, вправи стронгменів та інших), які застосовують у кросфіт тренуваннях, дозволяє спрямовувати їх вплив на розвиток сили, силової витривалості, швидкісних здібностей, координаційних здібностей, зокрема координаційної витривалості [3].

Важливим психологічним аспектом застосування кросфіт системи є різноманітність вправ. Кожне наступне тренування не буде схоже на інше [4]. Тому такий підхід дозволяє розвантажити психіку спортсмена від одноманітного повторення, що часто присутнє у спортивних тренуваннях, особливо у бігунів на 3000 м з перешкодами.

Н. Базилевич [5] доводять що, кросфіт тренування дають змогу їх використовувати у підготовці спортсменів з різних видів спорту, при цьому досягаючи високих результатів. В. Андреев [6] вивив суттєві позитивні зрушення в розвитку силових можливостей юних борців віком 14-15 років під впливом тренувань яка включала комплекси вправ із системи кросфіт. Р. Головащенко [7] довів ефективність застосування кросфіту, як засобу удосконалення фізичної підготовленості боксерів груп спеціалізованої базової підготовки.

Зважаючи на вищевикладене, ми припускаємо, що впровадження системи кросфіт у процес підготовки легкоатлетів, які спеціалізуються з бігу на 3000 м з перешкодами, дозволить більш ефективно впливати на розвиток фізичних якостей необхідних для стипль-чезу. Подальші наукові дослідження будемо розвивати у цьому напрямку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Федерація легкої атлетики України. Офіційний сайт. URL: <https://uaf.org.ua/> (дата звернення 22.03.2025)
2. Козловський Ю.Г. Біг на 3000 м з перешкодами. Київ: Здоров'я, 1984. 152 с.
3. Glassman, G. What is CrossFit? CrossFit J, 2004. 19. Р. 1-7.
4. Використання кросфіту у фізичній культурі учнів старших класів: методичні рекомендації для самостійної роботи студентів / Укладач: Якушевський Е.О. – Маріуполь: КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа I-III ступенів № 26», 2021. 49 с.
5. Базилевич Н. О., Троценко Т. Ю. Вплив засобів кросфіт на фізичну підготовленість студенток педагогічних ЗВО. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2019. 3.(110). С. 60-64.
6. Андреев В.В. Вплив кросфіт-тренувань на розвиток силових якостей юних борців вільного стилю. Кваліфікаційна робота (другого) магістерського рівня. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Хмельницький, 2024. 72 с. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/17951> (дата звернення 22.03.2025)
7. Головащенко Р.О. Кросфіт тренування, як засіб удосконалення фізичної підготовки боксерів груп спеціалізованої базової підготовки. Кваліфікаційна робота (другого) магістерського рівня. Спеціальність 017 «Фізична культура і спорт». Вінниця 2021. 87 с.



Мірошніченко В.М.,

доктор наук з фізичного виховання та спорту
доцент кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ЮНАКІВ ГІРСЬКИХ ТА НИЗИННИХ РАЙОНІВ

Відомо, що під впливом зовнішніх чинників, зокрема особливостей проживання в низинних та гірських районах, формується у мешканців певний фенотип. Так на осіб які мешкають у гірських районах впливають знижений атмосферний тиск, гіпоксія, більше виражені добові коливання температур, більша інтенсивність сонячної радіації, більші фізичні навантаження пов'язані з особливостями рельєфу. Усі ці чинники викликають певні адаптаційні зміни функції окремих органів і систем організму. Так L.G. Moore, S. Niermeyer, S. Zamudio [1] виявили у корінних мешканців гірських районів Анд, Гімалаїв та гірських районів Північної Америки меншу затримку внутрішньоутробного розвитку, збільшені об'єми легень, знижені альвеолярно-артеріальні градієнти дифузії кисню. Також автори виявили меншу схильність до хронічної гірської хвороби. Такі адаптаційні зміни вважаються позитивними. Слід зауважити, що саме функціональні можливості кардіореспіраторної системи є головним лімітуючим фактором, який визначає функціональну підготовленість людини, зокрема аеробну і анаеробну продуктивність організму [2, с. 196-223].

Разом з тим, інші дослідники вказують на негативний вплив проживання у гірській місцевості. Зокрема F. Ahmad et al. [3] підтверджують наявність схильності у мешканців гірських районів до хвороб, які не властиві для мешканців низинних районів.

На території України відсутні високогірні райони. Переважна більшість мешканців гірських районів Карпат проживає на висоті 800-1200 м над рівнем моря. За класифікацією такий рівень висот відповідає низькогір'ю. Вплив такої висоти на функціональну підготовленість людини не буде таким вираженим, як на мешканців високогірних районів [2, с. 324-326]. Разом з тим, специфіка проживання в горах на висоті 800-1200 м над рівнем моря може сформувати певний фенотип, у тому числі і за показниками анаеробної продуктивності. Тому важливо отримати інформацію стосовно відмінностей функціональної підготовленості осіб які мешкають у гірських та низинних районах.

Зважаючи на вищевикладене, метою дослідження було встановити особливості прояву показників функціональної підготовленості у юнаків які мешкають у низинних та гірських районах.

Дослідження проводили з юнаками 16-20 років. Оскільки у осіб які займалися спортом показники функціональної підготовленості ще тривалий час



залишаються на більш високому рівні, при відборі досліджуваних критерієм виключення був наявність досвіду спортивних тренувань.

Досліджували функціональну підготовленість за показниками анаеробної продуктивності організму. Ємність анаеробних лактатних процесів енергозабезпечення м'язової діяльності визначали за показником максимальної кількості зовнішньої механічної роботи за 1 хв (МКЗМР) [4, с. 41-42]. Потужність анаеробних лактатних процесів енергозабезпечення м'язової діяльності визначали за 30-секундним Вінгейтським анаеробним тестом ВАНТ 30 [4, с. 40-41]. Потужність анаеробних алактатних процесів енергозабезпечення м'язової діяльності визначали за 10-секундним Вінгейтським анаеробним тестом ВАНТ 10 [4, с. 40-41].

За результатами порівняльного аналізу встановлено, що за потужністю анаеробної алактатної системи енергозабезпечення м'язової діяльності (показник ВАНТ 10) із статистично значущою відмінністю на рівні ($p < 0,05$) переважають представники гірських районів.

Дослідження потужності анаеробної лактатної системи енергозабезпечення м'язової діяльності у юнаків гірських та низинних районів виявило схожі тенденції. За показником ВАНТ 30 юнаки гірських районів переважають із статистично значущою відмінністю на рівні ($p < 0,01$).

Протилежні результати отримані у результаті порівняльного аналізу показників ємності анаеробної лактатної системи енергозабезпечення м'язової діяльності. За показником МКЗМР встановлено перевагу юнаків низинних районів із статистично значущою відмінністю на рівні ($p < 0,01$).

Таким чином нами встановлено, що проживання у гірських районах Карпат формує певний фенотип за показниками анаеробної продуктивності у юнаків 16-20 років.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Moore LG, Niermeyer S, Zamudio S. Human adaptation to high altitude: regional and life-cycle perspectives. *Am J Phys Anthropol*, 1998. № 27. P. 25-64.
2. Kenney LW, Wilmore JH, Costill DL. *Physiology of Sport and Exercise*. Human Kinetics, 2019. 648 p.
3. Ahmad F, Sharma N. High Altitude and its Illness. *Med J Armed Forces India*, 2005. 61(3)307. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27407792/> (дата звернення 31.03.2025)
4. Фурман Ю.М., Мірошніченко В.М., Драчук С.П. Перспективні моделі фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів вищих навчальних закладів – К.: НУФВСУ, вид-во «Олімп. л-ра», 2013. 184 с.



Приймак С. Г.,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації освіти питання збереження і зміцнення здоров'я учнівської та студентської молоді набуває особливої актуальності. Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як один із ключових компонентів професійної підготовки здобувачів освіти. Її формування потребує впровадження ефективних педагогічних технологій, орієнтованих на збереження, розвиток і підтримку фізичного, психічного та соціального здоров'я[2, с. 38].

Однією з пріоритетних задач сучасної педагогіки є впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес. До таких технологій належать [1, с. 65]:

інтерактивні методи навчання, що стимулюють активну участь студентів у пізнавальному процесі та сприяють формуванню навичок саморегуляції, командної роботи та відповідального ставлення до власного здоров'я;

проектна діяльність, яка дає можливість залучати студентів до аналізу проблем здоров'я, пошуку шляхів їх вирішення та реалізації власних ідей щодо збереження здоров'я в освітньому середовищі;

технології навчання на засадах гуманної педагогіки, які передбачають індивідуальний підхід до здобувача освіти, врахування його потреб, емоційного стану та психофізичних особливостей;

інформаційно-комунікаційні технології, що створюють додаткові можливості для поширення знань про здоровий спосіб життя через мультимедійні засоби, онлайн-курси, мобільні додатки тощо;

фізкультурно-оздоровчі технології, які включають різноманітні форми фізичної активності, спрямовані на підвищення фізичної підготовленості, працездатності та загального стану здоров'я;

формування здоров'язбережувальної компетентності відбувається ефективніше за умов інтеграції цих технологій у всі компоненти освітнього процесу: від змісту навчальних дисциплін до організації позааудиторної діяльності. Особлива роль у цьому належить викладачам, які мають виступати прикладом здорового способу життя та створювати підтримувальне середовище в закладі освіти.

Формування здоров'язбережувальної компетентності здобувачів освіти є важливою умовою підготовки сучасного фахівця. Реалізація цього завдання потребує системного підходу до впровадження педагогічних технологій, орієнтованих на здоров'я. Така діяльність повинна стати складовою частиною стратегії розвитку закладу освіти та професійної діяльності кожного педагога [3, с. 86].



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003, 280 с.
2. Онищенко Н.П. Інноваційні педагогічні технології в системі професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 22(6). С. 36-44.
3. Сластєгін І.А. Здоров'язбережувальні освітні технології: сутність і напрями реалізації. *Освіта і управління*. 2019. Т. 22, №1. С. 84-89.

Рожко С.В.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Поповська О.А., к. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ МОТИВАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ФІЗИЧНОЇ АКТИВНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сьогодні, в умовах зростання інформаційного навантаження, зниження природної рухової активності та змін у стилі життя дітей, питання формування стійкого інтересу до фізичних вправ набуває особливої актуальності. Саме в дошкільному віці закладаються основи ставлення до рухової діяльності, формується тілесна свідомість і ціннісне ставлення до здоров'я як ресурсу. Проте ефективність цього процесу залежить не лише від кількості занять, а від того, наскільки змістовно, усвідомлено та емоційно насичено організований сам процес фізичного виховання.

Використання інтерактивних технологій у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку не обов'язково передбачає наявність складного або дорогого обладнання – важливішим є сам принцип взаємодії дитини з інформацією через рух, гру, дослідницький інтерес та миттєвий результат. У контексті сучасної дошкільної освіти, де матеріальна база часто обмежена, вихователю варто звернути увагу на варіативні рішення з доступних підручних матеріалів: аркуші паперу, крейда, стрічки, кольоровий скотч, кришки від пляшок, пластикові кришечки – усе це може стати основою для створення повноцінного інтерактивного середовища. Наприклад, проста «інтерактивна доріжка», викладена на підлозі з паперових кружечків з цифрами, кольорами або геометричними формами, дозволяє організовувати стрибкові вправи за командами вихователя («стрибни на трикутник», «доторкнись до синього»), тим самим одночасно активізуючи і рухову, і пізнавальну сфери. Аналогічно, картки на стінах із зображеннями предметів, букв чи тварин можна використати для «реактивної гри»: діти мають швидко відреагувати на команду (наприклад, «знайди, де слон» або «доторкнись до літери М»), що розвиває зорову увагу, швидкість реакції та орієнтацію в просторі. Особливість цього методу – не в самих



предметах, а у тому, що педагог постійно варіює завдання, зберігає елемент гри й несподіванки, заохочує дітей словесно («ти діяв, як справжній спортсмен», «дивись, яка в тебе блискавична реакція!»), формуючи тим самим позитивний емоційний фон. Застосовувати такі ігри варто в малих підгрупах (до 4–5 дітей), що дозволяє уникнути хаотичності й підтримувати індивідуальну залученість кожного. Особливо ефективно використовувати їх на етапі розминки або як активну фізкультхвилинку. Ключовий момент – це осмисленість дії: дитина не просто рухається, а виконує завдання, у якому є вибір, швидке рішення і руховий результат. Усе це сприяє формуванню стійкого інтересу до фізичної активності, адже дитина починає сприймати фізичне навантаження не як обов'язок, а як цікаву пригоду, у якій вона бере активну участь, має право на власну ініціативу, миттєво отримує зворотній зв'язок і відчуття досягнення [1].

Психомоторні та релаксаційні вправи становлять один із найцінніших інструментів у системі фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку, оскільки дозволяють не лише сприяти руховому розвитку, а й формувати у дітей навички саморегуляції, емоційного контролю та внутрішнього заспокоєння, що особливо актуально в умовах сучасного соціального середовища, насиченого подразниками й емоційним перевантаженням. У практичній площині реалізувати цей метод можна з мінімальними матеріальними ресурсами: мотузки, паперові стрічки, кришечки, серветки – усе це здатне перетворитися на повноцінний дидактичний інструмент. Наприклад, вправа «місток» – ходіння по лінії, викладеній з тканини чи шнура, – розвиває баланс, зосередженість, навички контролю руху, а водночас викликає в дітей інтерес через ігрову подачу («не впади у річку», «допоможи ведмежаті перейти місточком»). Дихальні вправи на кшталт «Хмаринка на животі» (лежачи на спині, спостерігати за тим, як надувається і спадає живіт із серветкою) формують усвідомлення ритму дихання, допомагають зняти м'язове напруження, знизити збудження та відновити внутрішній спокій. Цінність цього методу полягає в тому, що вправи можуть бути індивідуалізовані й легко інтегровані у будь-яке заняття – як завершальний етап після активної руханки або як підготовка до спокійної діяльності (читання, малювання тощо). Педагог при цьому має не лише демонструвати техніку виконання, а й обов'язково коментувати сенс дії: «Ми розслаблюємо наші ручки, щоб вони краще працювали потім», «Ми дихаємо повільно, як хмаринка – і заспокоюємося, як вона пливе». Це сприяє не лише мотивації до фізичних вправ, а й формує в дітей розуміння користі таких дій для свого стану та доброго самопочуття. Варто також пам'ятати, що такі вправи не повинні перевищувати 3–5 хвилин, і їх доцільно використовувати в моменти, коли діти перевтомлені, збуджені чи потребують переключення [2].

Проектний підхід у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку є не лише актуальною інновацією, а й дієвим інструментом розвитку ціннісного ставлення до рухової активності через інтеграцію ігрової, пізнавальної та соціальної взаємодії. Його педагогічна ефективність полягає в тому, що дитина не просто виконує завдання за інструкцією, а стає активним учасником і співавтором



освітнього процесу, відчуючи особисту значущість у створенні, організації та реалізації фізичної гри або події. Наприклад, в рамках проєкту «Спортивна казка» діти не лише вигадують сюжет, а й надають йому фізичного наповнення – самі обирають рухи для персонажів, інсценізують пригоди, що включають стрибки, повзання, кидки, рівновагу, – і демонструють це іншим. Тут поєднується розвиток мовлення, уяви, фізичних умінь та соціальних компетентностей. У проєкті «Тиждень маленьких чемпіонів» діти разом із педагогом планують серію спортивних подій: розробляють правила, обирають види змагань, визначають команди – усе це формує відповідальність, ініціативність і самоповагу. Важливо, що в межах проєктного підходу педагог виконує роль м'якого координатора, який підтримує ідеї, допомагає уникнути конфліктів, спрямовує без тиску. Серед практичних рекомендацій – починати з мікропроєктів на 2–3 дні, поступово розширюючи обсяг і складність завдань; залучати батьків як спостерігачів або глядачів, що зміцнює зовнішню мотивацію дітей; використовувати наочні матеріали, які вже є в групі (стрічки, м'ячі, кубики, крейда тощо); створювати прості «таблиці завдань» для візуалізації прогресу. Варто зауважити, що надмірна регламентація з боку дорослого може звести нанівець увесь сенс проєкту – свобода дії у межах безпечного простору має бути ключовою умовою. Саме проєктна форма дозволяє дітям сприймати фізичну активність не як фрагментарну вправу, а як логічну, змістовну й емоційно значущу частину свого повсякденного досвіду [3].

Система винагород у фізичному вихованні старших дошкільників є не лише засобом зовнішньої мотивації, а потужним інструментом формування внутрішньої потреби в активності через закріплення позитивного досвіду, емоційного підкріплення та соціального визнання. У віці 5–6 років діти особливо чутливі до схвалення дорослих і однолітків, тому правильно організована система заохочення допомагає не тільки викликати інтерес до участі в заняттях, а й сформуванню усвідомлене ставлення до фізичних зусиль як до досягнення, а не як до обов'язку. Один із ефективних способів – «дошка фізкультурних досягнень», яка візуалізує зусилля кожної дитини за допомогою фішок, зірочок або символічних значків, що додаються щодня за старанність, ініціативність або командну підтримку. Такий підхід сприяє накопиченню «видимого результату», надає змогу відстежити прогрес і формує гордість за свої дії. Інша форма – «Свято досягнень», яке проводиться щотижня або щомісяця: вручення саморобних грамот, медалей, простих титулів («Найспритніший», «Найкращий партнер»), публічні аплодисменти – усе це забезпечує емоційне підкріплення й соціальну інтеграцію, дозволяє кожній дитині відчути свою значущість. Важливо підкреслити, що винагорода має базуватись на особистісному зростанні дитини, а не на порівнянні з іншими, тому принцип обов'язкового визнання кожного учасника є ключовим. Конкурентність у цій віковій категорії має бути максимально м'якою, а акцент – на участі, зусиллях, прогресі, а не результаті. Уникайте прив'язки винагород до постійного змагання, щоб не створити ризику знецінення мотивації у дітей, які об'єктивно мають слабші фізичні показники.



Ефективним лайфхаком є чергування типів заохочень (емоційне – матеріальне – символічне), а також залучення дітей до підготовки самих елементів нагороди: виготовлення медалей, малюнків-подяк чи «похвальних зірок». Така інтеграція підсилює значення події та створює додаткову цінність процесу [2].

Формування фізичної грамотності у дітей старшого дошкільного віку є не лише актуальним напрямом сучасної педагогіки, а й ключовим чинником розвитку усвідомленого ставлення до фізичної активності. На відміну від традиційного підходу, де акцент робиться на відтворенні рухів за зразком, фізична грамотність орієнтована на те, щоб дитина розуміла, як працює її тіло, чому важливо рухатися, що дає той чи інший рух – тобто навчалася через власне тіло, а не лише за вказівкою дорослого. В основі цього методу – розвиток тілесної усвідомленості, здатності аналізувати свої рухи, оцінювати їх ефективність і вдосконалювати самостійно. Простим і водночас дієвим прикладом є вправа «Рухлива загадка», коли діти рухами зображають відповідь на загадку: стрибають, як жаба, крокують, як ведмідь, плескають крилами, як птах. У цей момент активується уява, закріплюється зв'язок між словом і дією, дитина вчиться контролювати своє тіло і бачити в ньому ресурс. Інший ефективний прийом – «Показуємо казку», коли за допомогою рухів, поз, простих вправ діти інсценізують сюжет: вовк біжить – отже, працюють ноги, лисичка крадеться – увага на координацію та баланс, дід піднімає ріпку – спрацьовують руки та постава. Важливо, що педагог не просто організовує гру, а обов'язково пояснює: «Ти зараз пригнувся – це зміцнює твої ніжки», «Ти тягнеш ріпку – і це вправляє м'язи рук». Така вербалізація руху формує в дитини первинне розуміння анатомії, цінності фізичних зусиль, і головне – підсилює внутрішню мотивацію. Застосування цього методу не потребує жодного спеціального інвентарю, а лише творчого підходу до щоденних занять і готовності педагога вести діалог із дитиною не лише через інструкції, а через пояснення та підкріплення розуміння. Уникати слід механічного виконання рухів без змісту або пояснень – це призводить до зниження інтересу. Натомість фізична грамотність – це про зміст, усвідомлення і задоволення, яке дитина отримує не тільки від самого руху, а й від розуміння його користі [1].

У підсумку слід наголосити, що ефективне формування інтересу до фізичних вправ у дітей старшого дошкільного віку потребує не лише динамічних форм організації занять, а й усвідомленого педагогічного підходу, де кожен метод – інтерактивні технології, психомоторика, релаксація, проєктна діяльність чи система винагород – розглядається як цілісний інструмент виховання особистісної мотивації, саморегуляції, соціальної активності та тілесної свідомості. Важливо не копіювати методичні прийоми механічно, а адаптувати їх під реальні можливості кожного закладу та потреби конкретної групи дітей, використовуючи те, що вже є в середовищі – прості матеріали, сюжет гри, творчий потенціал педагога. Ключовим у будь-якому з методів є активна участь дитини, пояснення сенсу дії, свобода вибору та позитивне емоційне підкріплення. Вихователь або інструктор повинен виступати не як контролер, а як фасилітатор і ментор, який



бачить у русі не лише вправу, а цінність – для здоров'я, розвитку мислення, самовираження та взаємодії. Саме така позиція дозволяє зробити фізичну активність органічною частиною дитячого досвіду, де рух – це не обов'язок, а джерело радості, пізнання й впевненості у власних силах. Таким чином, справжня педагогічна майстерність проявляється не у складності вправ чи кількості обладнання, а у вмінні перетворити просте фізичне заняття на простір для зростання, співпраці, відкриття й формування стійкого інтересу до здорового способу життя, що залишиться з дитиною і після закінчення дошкільного дитинства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вавруш Л. Проєктна діяльність закладу дошкільної освіти як шлях подолання нових суспільних викликів в реаліях сьогодення. *Збірник науково-практичної конференції «Проєктна діяльність як механізм інноваційного розвитку закладу освіти»*. 2024. С. 25–28.
2. Сисоєва С. О., Рейпольська О. Д. Освітній процес у закладах дошкільної освіти в умовах воєнного стану: теорія, практика, інновації. *Вісник НАПН України*. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–7.
3. Олійник Н. В. Розвиток фізичних якостей у дітей середнього дошкільного віку засобами рухливих ігор. *Науковий вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2023. № 6. С. 45–50.

Рябченко В. Г.,

к. пед.. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ: ПОШУК ЕФЕКТИВНИХ РІШЕНЬ ДЛЯ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

В Україні фізичне виховання у вищих навчальних закладах змушене долати певні труднощі по причині (військового стану), недостатнього фінансування освітньої галузі, відсутності сучасної спортивної бази та організаційної перебудови навчального процесу університетів відповідно до вимог сьогодення, в якому дисципліні «фізичне виховання» не завжди знаходять належного місця, а навчальний процес з цього предмету, що використовує більшість університетів, визначається застарілою традиційною формою і змістом.

Сучасна система освіти потребує перегляду традиційних підходів до організації фізичного виховання. Глобальні виклики, пов'язані з цифровізацією, зміною стилю життя молоді, зниженням рівня фізичної активності та реформами в освіті, змушують педагогів шукати нові ефективні методи і форми навчання. Особливо актуальним стає впровадження інноваційних технологій, здатних активізувати діяльність здобувачів освіти, сформувати позитивне ставлення до рухової активності та сприяти збереженню здоров'я [1].

Інноваційні методи навчання у фізичному вихованні – це сукупність підходів, які передбачають активну участь студентів у процесі, інтеграцію сучасних



технологій, гнучкість у виборі засобів та акцент на розвиток ключових компетентностей. Серед найбільш ефективних інноваційних методів виділяють:

- Гейміфікація – впровадження ігрових елементів у навчальний процес: рейтинги, завдання-квести, досягнення. Це сприяє підвищенню зацікавленості, формуванню командної роботи та розвитку самостійності.

- Використання цифрових технологій – мобільні застосунки (наприклад, GoogleFit, MyFitnessPal, Strava), онлайн-платформи для обліку активності, інтерактивні відеоуроки. Це забезпечує індивідуалізацію навчання, контроль динаміки та формує відповідальність за результат.

- Змішане навчання – поєднання очних занять із самостійною діяльністю в онлайн-середовищі. Дає змогу оптимізувати навантаження, використовувати різноманітні мультимедійні ресурси.

- Проектна діяльність – виконання творчих завдань, спрямованих на дослідження впливу рухової активності на здоров'я, розробку фітнес-програм, презентацій або інформаційних кампаній.

- Інтерактивні методи – робота в парах і групах, «мозкові штурми», інтерактивні вправи, рефлексивні методики. Вони сприяють розвитку критичного мислення та комунікативних навичок [3].

Педагог має виступати не лише як джерело знань, а як фасилітатор, мотиватор і наставник. Такий підхід відповідає запитам сучасної молоді, яка потребує динамічного, персоналізованого і технологічно підтриманого навчального процесу.

Впровадження інноваційних методів навчання у фізичному вихованні є важливою умовою модернізації освітнього процесу та підвищення його ефективності. Такий підхід дозволяє формувати стійку мотивацію до рухової активності, розвивати навички саморегуляції та командної взаємодії. Перспективним напрямом є інтеграція цифрових інструментів і розвиток педагогічної майстерності у сфері новітніх освітніх технологій [4, 5].

Сьогодні найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології викладання є: контекстне навчання, імітаційне навчання, проблемне навчання, модульне повне засвоєння знань, дистанційне навчання [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрєєва О. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні студентської молоді. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2020, № 9. С. 12-17.
2. Вовк І. П. Використання ІКТ у фізичному вихованні студентів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2021, № 2. С. 31-35.
3. Мельник Ю. Б., Зайцева І. В. Гейміфікація в освітньому процесі фізичного виховання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, Серія 15, 2021, № 4(146). С. 67-71.
4. OECD. *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing, 2016.
5. Shimon, J. M. *Introduction to Teaching Physical Education: Principles and Strategies*. Human Kinetics, 2021.



Скуратов І. С.,
здобувач вищої освіти,
Маріупольський державний університет
Науковий керівник: Приймак С. Г., д. пед. н., професор,
професор кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ В ГРОМАДІ: ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ

У розвинених країнах світу спортивно-оздоровча сфера не лише має важливе соціальне значення, але й виступає суттєвим чинником економічного розвитку, маючи суттєву доходність місцевих бюджетів. В Україні ж економічний потенціал фізичної культури та спорту, поки що, використовується не повною мірою. У такій ситуації особливої актуальності набуває необхідність ефективної координації та співпраці між усіма учасниками галузі на регіональному рівні.

На сучасному етапі соціально-економічного розвитку центральне місце посідає людина, зокрема, її потреби, стан здоров'я та можливості для особистісного зростання.

У цьому контексті особливого значення набувають питання, пов'язані з фізичним вихованням і спортом. Ці сфери не лише сприяють розвитку особистості, а й формують позитивний імідж держави, є віддзеркаленням її загального рівня розвитку. Адже турбота про здоров'я, дотримання режиму дня, дисциплінованість та активна життєва позиція сприяють соціальній взаємодії, відволікають від шкідливих звичок, знижують рівень захворюваності та підвищують ефективність праці. Усе це, комплексно, забезпечує соціально-економічний ефект, який проявляється у формуванні здорового, конкурентоспроможного покоління й покращенні якості життя населення [2, с. 91].

Фізична культура та спорт є надважливими у забезпеченні соціально-економічного зростання держави. Їхній внесок проявляється не лише у зміцненні здоров'я населення та популяризації здорового способу життя, а й у підвищенні загальної працездатності, створенні нових робочих місць і розширенні можливостей для зайнятості.

Окрім соціальних результатів, фізична культура і спорт сприяють розвитку підприємництва та розширенню спектру спортивних послуг. Як складова економіки регіону, ця сфера впливає на конкурентоспроможність територій, формування доданої вартості та зростання добробуту громадян. Таким чином, фізична культура і спорт є не лише показником якості життя, а й важливою складовою людського розвитку з істотним соціальним і економічним значенням.

У сучасних ринкових умовах значення фізичної культури та спорту як складових суспільного життя суттєво зростає. Вони стають важливим засобом задоволення потреб мешканців територіальних громад у самовдосконаленні, формуванні здорового способу життя, самоствердженні та реалізації особистого потенціалу.



Як ключова соціальна цінність, особистість потребує відповідного середовища для розвитку, і фізична активність відіграє в цьому неабияку роль. Інтеграція фізичної культури і спорту в ринкові відносини зумовлює появу специфічних підходів до управління цією сферою, що потребує сучасних методів менеджменту в умовах послугозалежної економіки [3, с. 71].

Метою управління сферою фізичної культури і спорту на рівні місцевого самоврядування є досягнення бажаного, реального та суспільно необхідного стану розвитку фізкультурно-спортивної галузі, що відповідає інтересам громади та сприяє підвищенню її соціального добробуту.

Важливою складовою системи стандартів управління розвитком фізичної культури і спорту в умовах територіальних громад є регіональний стандарт, що також належить до внутрішніх.

Йдеться, зокрема, про «Стандарт підвищення кваліфікації інструкторів фізичної культури сільських і селищних рад, об'єднаних територіальних громад», який рекомендовано до використання у закладах вищої освіти (ЗВО) [1, с. 40].

До цієї групи стандартів також належить розроблена та запропонована для впровадження у ЗВО освітньо-професійна програма «Інструктор-методист з фізкультурно-оздоровчої роботи територіальних громад». Такий підхід зумовлений тим, що кваліфікації інструктора лише як виконавця рішень керівництва є недостатньо для ефективної роботи в умовах децентралізації. Від сучасного спеціаліста очікується здатність до самостійного управління процесами, ініціативність та орієнтація на потреби громади.

Сутність застосованого у дослідженні підходу базується на потребі системного управління якістю фізкультурно-спортивної підготовки (ФСР). Це передбачає постійну мобілізацію та ефективне використання наявних ресурсів для покращення всіх аспектів діяльності органів влади в галузі фізичної культури і спорту, впровадження інновацій та сучасних методів управління, досягнення високих стандартів якості надання фізкультурно-спортивних послуг, орієнтацію на споживача, а також задоволення потреб усіх зацікавлених сторін.

Завдяки впровадженню стандартів управління якістю ФСР в умовах територіальних громад, відбуватиметься надійне прискорення розвитку фізичної культури і спорту, що сприятиме досягненню важливих соціальних результатів і нормативів.

Міжнародна практика свідчить, що більшість людей активно долучаються до реалізації місцевих проєктів у сфері фізичної культури та спорту за умови, якщо мають змогу брати участь у процесі ухвалення рішень і бачать реальні зміни в якості та доступності послуг. Надання громадам права самостійно планувати програми розвитку спорту й фізичної активності зміцнює в них відчуття причетності, підвищує рівень відповідальності за кінцевий результат і формує щире зацікавлення у його досягненні.

У таких умовах мешканці готові інвестувати більше власного часу, зусиль та ресурсів у реалізацію проєкту, що позитивно впливає на його ефективність. Це



результативніше, ніж реалізація програм, скерованих центральними органами управління, без урахування думки громади.

Органи місцевого самоврядування можуть забезпечити сталий розвиток фізичної культури й спорту шляхом активного залучення населення до всіх етапів реалізації проєктів. Коли громадяни відчувають себе співвласниками ініціативи, вони охочіше беруть на себе відповідальність за її підтримку й продовження. Участь на ранніх етапах проєктування не лише формує довіру, а й мотивує громаду до ретельного нагляду за втіленням і збереженням досягнутих результатів.

Для успішної реалізації реформ у сфері фізичної культури та спорту децентралізація повноважень повинна супроводжуватися передачею належного обсягу фінансових ресурсів і майнової бази. Це дозволить органам місцевого самоврядування забезпечувати надання якісних і доступних послуг на місцях. Отримавши у своє розпорядження відповідні кошти, громади матимуть змогу самостійно формувати свої бюджети, установлювати та стягувати податки і збори за надані послуги, дотримуючись принципу компенсації витрат на їхнє надання [2, с. 81].

Окрім цього, для розвитку фізичної культури та спорту важливо активно впроваджувати успішні практики залучення додаткового фінансування через грантові програми. Отримання грантів дає змогу не лише розширити матеріально-технічну базу, а й реалізовувати інноваційні проєкти, спрямовані на підтримку здорового способу життя в громадах.

Водночас популяризація фізичної культури повинна охоплювати не лише фізичний аспект, а й сприяти всебічному розвитку особистості. Естетичне виховання, формування працелюбності, розвиток моральних і вольових якостей, стимулювання інтелектуальної активності та навичок самоорганізації – усі ці складові мають бути інтегровані в сучасну систему фізичного виховання.

Загалом, розвиток фізичної культури та спорту в територіальних громадах є ключовим чинником соціального поступу, підвищення рівня життя населення та посилення громадської згуртованості. Теоретичні засади і практичний досвід доводять, що ефективність спортивних програм значно зростає за умов активної участі громадян у їх плануванні та реалізації. Така взаємодія не лише сприяє досягненню кращих результатів, а й формує у мешканців відповідальне ставлення до спільної справи. Тому партнерство між органами місцевого самоврядування та громадою залишається запорукою сталого й успішного розвитку фізичної культури на місцевому рівні.

Отже, розвиток фізичної культури та спорту повинен бути пріоритетом місцевої політики, що базується на співпраці, відкритості та довгостроковій перспективі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорофєєва Т.І. Розвиток фізичної культури і спорту в умовах громад з використанням стандарту управління якістю фізкультурно–спортивних послуг. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15, 2022. № 3(148). С. 40–45.



2. Приходько В.В. Розвиток спорту в умовах об'єднаних територіальних громад : монографія. Дніпро : Інновація, 2020. 292 с.

3. Цимбалюк І.О., Павліха Н.В., Цимбалюк С.М. Сталий розвиток спортивно-оздоровчої сфери регіону заради миру та безпеки : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 254 с.

Стуконог К.В.,

здобувач вищої освіти,

Маріупольський державний університет

Науковий керівник: Мірошніченко В.М., д. наук з фіз. вих. та спорту, доцент,

доцент кафедри педагогіки та освіти,

Маріупольський державний університет

СИСТЕМА ПІЛАТЕС, ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність. Останні події, зумовлені початком військової агресії росії проти України, викликають у більшості людей панічні напади, спричинені психічними травмами, депресією або посттравматичними стресовими розладами, відчуттям травматичного досвіду переїздів і довготривалих поїздок у чужі міста та країни. Наразі через невизначеність і труднощі, вплив фізичної активності на стан здоров'я часто може бути недооцінений. Рухова активність значно покращує самопочуття, підвищує задоволеність життям, дозволяє покращити сон і впоратися зі стресами. Розслаблене тіло «надсилає» сигнали спокою та контролю, які допомагають зменшити психічне напруження [1].

У воєнний час зменшилася кількість людей, для яких фізична активність була пов'язана з роботою і, тому, зросла кількість тих, хто не приділяє фізичній активності достатньо часу. Приблизно 73,3 % населення не займалися інтенсивною фізичною активністю, 28,0 % українців почали частіше вживати алкоголь після початку повномасштабної війни. З початку повномасштабного вторгнення в Україну зросла кількість курців цигарок майже на 5%. Зокрема, на 2,3% зросла кількість «щоденних» курців, і на 2,4% більше стало курців, які вживають тютюн «не щодня». Згідно результатів опитування, проведеного Центром громадського здоров'я у 2023 році, в Україні середній рівень споживання солі та цукру значно перевищує рекомендовані норми, тоді як овочів і фруктів споживається менше, ніж потрібно: лише по 1,3 та 1,5 порції, відповідно, замість рекомендованих п'яти [2].

В умовах війни люди шукають прості рішення, як запобігти виникненню стресу. Відомо, що фізичні навантаження – це надійний механізм запобігання виникненню стресових станів. Серед багатьох видів програм рухової активності система «Пілатес» за останні два десятиліття набула все більшої популярності серед широкої громадськості та часто включається в список світових тенденцій фітнесу. Причини величезної популярності системи Пілатес полягають у його



перевагах, які включають, але не обмежуються підвищенням рівня підготовленості, покращенням статури та поліпшенням самопочуття.

Метою дослідження є дослідити вплив заняттями за системою Пілатес на зміцнення психоемоційного стану, функціонування психіки і життєдіяльності індивіда в умовах стресу.

Система Пілатес – це комплекс фізичних вправ, винайдений на початку ХХ століття тренером Джозефом Пілатесом (США), метою якого є розвиток гнучкості тіла. Система, за сутністю, є поєднанням йоги, балету та ізометричних вправ. Загалом Пілатес спрямований на формування постави, зміцнення м'язів, зокрема м'язів тазового дна, покращення гнучкості, зниження рівня стресу та поліпшення загального стану здоров'я. Унікальність цих вправ полягає в тому, що вони виконуються усвідомлено; сенс вправ – здоровий спосіб життя, який починається завдяки «пробудженню» тіла через усвідомлені заняття. Основна мета – допомога людям у досягненні належного соматичного та духовного здоров'я. Заняття є нетравматичними, що досягається шляхом самоконтролю за рухами. Розраховані на людей з різним рівнем фізичної підготовленості [3].

Серед існуючих різновидів системи Пілатес виокремлюють програми, що відрізняються за низкою ознак, зокрема: Pilates Matwork – система не передбачає застосування спеціального обладнання, а лише гімнастичний килимок. Pilates Matwork для початківців є основним, базовим курсом, в якому рухи виконуються в положенні стоячи, сидячи, лежачи, в упорі стоячи на колінах; виконанні серії вправ, спрямованих на стабілізацію та зміцнення м'язів спини та черевного преса, для зняття больового синдрому в хребті, оптимізації постави. Ознайомлення з унікальною методикою дихання за системою Пілатес, яка є відмінною від традиційних дихальних практик [4, с. 108].

Інший різновид системи Пілатес передбачає застосування базових вправ із використанням фітнес-устаткування (фітболів, еспандерів, бодібарів, нудлів, ізотонічних кілець). Достатньо розповсюдженою і популярною є система Пілатес із застосуванням складного устаткування (тренажери «Кадилак», «Реформер», «Стілець»). Отже дана система вирізняється наявністю силової підготовки. Крім того застосовується обладнання для виконання вправ з нестабільною опорою, що зумовлює підтримку рівноваги тіла у просторі і включення у роботу дрібних м'язів тіла. Але в цілому Пілатес, насамперед, відновлювальна гімнастика [3].

Р. Ekkekakis, S. Petruzzello [5] довели, що глибоке і ритмічне дихання, яке характерне для Пілатесу, активує парасимпатичну нервову систему, відповідальну за розслаблення та зниження рівня стресу. А. Manca et al. [6] виявили зменшення симптомів депресії та тривоги під впливом занять за системою Пілатес. М. Новікова [7] встановила, що 52,9 % прагнуть досягти за допомогою занять Пілатесом зменшення негативного впливу стресу. Авторка стверджує, що такі заняття сприяли зменшенню рівня стресу та тривожності у 64,7 % досліджуваних; підвищенню самооцінки та впевненості в собі – у 56,9 % досліджуваних; виникнення почуття задоволеності своїм тілом – у 56,9 % досліджуваних; відчуття щастя та радості – у 43,1 % досліджуваних; підвищення лібідо та сексуальності – у 37,3 % досліджуваних.



Висновок. Система Пілатес – це практика синергії розуму та тіла, яка покращує здатність зосереджуватися на відчуттях у тілі посилює усвідомлення внутрішнього комфорту, емоцій та гармонії з навколишнім середовищем. Заняття за системою Пілатес є ефективним засобом формування ментальної стійкості людини в умовах війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Франкова І. Життя на межі: стрес, травма та психопатологія (огляд матеріалів 29-го конгресу Європейської колегії нейропсихофармакології) Psychosomatic medicine and general practice, 2017. Т. 2. № 1. С. 20-25. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2017/3%2887%29/pages-20-25/zhittya-na-mezhi-stres-travma-ta-psihopatologiya#gsc.tab=0> (дата звернення 17.03.2025)
2. Дослідження STEPS – поетапний підхід до нагляду за факторами ризику неінфекційних захворювань в Україні / Центр громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України. URL: <https://phc.org.ua/naukova-diyalnist/doslidzhennya/doslidzhennya-z-neinfekciynikh-zakhvoryuvan/nacionalne-doslidzhennya-steps-v-ukraini> (дата звернення: 17.03.2025).
3. Воловик Н. І., Підвальна О. В. Поняття про «центр сили» методу Пілатес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Випуск 3. (147) 22. С. 86-89.
4. Глобальні рекомендації щодо фізичної активності для здоров'я / Медичний центр фізичної терапії та медицини болю «Інново». URL: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/44399/9789241599979-ukr.pdf> (дата звернення: 17.03.2025).
5. Ekkekakis P., Petruzzello S.J. Affective responses to exercise: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2001. 127(3). P. 463-486.
6. Manca A., Meloni M., Ventura L., Consoli G., Fenu S., Mura G., Deriu F., Cugusi L. Dose-Response Effectson LBP, Sleep, and Depression of Online Pre-Partum and Post-Partum Pilates-Based Programs. *Pain*, 2024. 155(6). P. 1321-1330.
7. Новікова М.В. Вплив фізкультурно-оздоровчих занять пілатесом на мотивацію та досягнення естетичних цілей у жінок першого періоду зрілого віку. Кваліфікаційна робота за освітнім ступенем Магістр освітньо-професійної програми Фізична культура. Київ, 2024. 75 с. URL: <http://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/8311>

Шпиленко Д.А.,
здобувач вищої освіти
Державний торговельно-економічний університет
Науковий керівник Гамов В.Г.,
зав. каф. фіз. культ. спорту та реабілітації
Державний торговельно-економічний університет

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ ЯК СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Соціалізація осіб з інвалідністю є складним і багатовимірним процесом, що передбачає їхню інтеграцію в суспільство через освіту, трудову діяльність, комунікацію та активний спосіб життя. Важливу роль у цьому процесі відіграє



фізична культура і спорт, які не лише сприяють покращенню фізичного здоров'я, а й допомагають розвивати соціальні навички, зміцнювати психологічний стан та долати бар'єри ізолюваності. Фізична активність позитивно впливає на емоційний стан людини, сприяючи зниженню рівня стресу, підвищенню самооцінки та формуванню впевненості у власних силах [2, с. 3]. Саме тому адаптивна фізична культура і спорт виступають ефективними інструментами соціалізації осіб з інвалідністю.

В останніх дослідженнях часто згадується позитивний внесок фізичної активності, фізичного виховання та спорту в життя людей з особливими потребами. Наявність тренерів та вчителів фізкультури, які проводять ці заходи для осіб з особливими потребами, є не менш важливою, ніж фізична активність, фізкультура та спорт. Враховуючи складність освітнього процесу осіб з особливими потребами порівняно з освітнім процесом інших осіб, вважається, що педагоги стикаються з більш різноманітними проблемами в освітньому процесі.

Адаптивна фізична культура охоплює різні форми рухової активності, спрямовані на підтримку та покращення фізичного стану людей з обмеженими можливостями. Вона включає як загальнозміцнювальні вправи, так і спеціально розроблені програми реабілітації, які допомагають відновити втрачені рухові функції або пристосуватися до нових умов життя. Регулярні заняття фізичними вправами покращують координацію рухів, сприяють розвитку витривалості та сили, а також позитивно впливають на стан серцево-судинної системи [3, с. 228].

Спорт для осіб з інвалідністю є не лише засобом підтримки фізичної форми, а й потужним мотиваційним фактором, який сприяє особистісному розвитку. Паралімпійський та дефлімпійський рухи створюють можливості для людей з інвалідністю брати участь у професійних змаганнях, досягати високих результатів і доводити собі та суспільству, що їхні можливості значно ширші, ніж прийнято вважати [4, с. 23]. Участь у спортивних заходах сприяє розширенню кола спілкування, допомагає подолати соціальну ізоляцію та інтегруватися в активне життя громади.

Важливим аспектом соціалізації є також реабілітаційний спорт, який використовується в медичних та соціальних установах для покращення фізичного і психологічного стану осіб з інвалідністю. Вправи, адаптовані до індивідуальних потреб людини, дозволяють не лише відновити фізичні функції, а й сприяють формуванню впевненості у своїх силах. Дослідження показують, що люди, які регулярно займаються адаптивним спортом, мають вищий рівень соціальної активності, частіше беруть участь у громадському житті та легше адаптуються до змін у суспільстві [5, с. 46].

Існування та значення осіб з інвалідністю в суспільстві є однією з важливих проблем, оскільки їхня інтеграція сприяє загальному розвитку суспільства. Тому з точки зору фізичної соціології важливим є питання про те, чи бере особа з інвалідністю участь у фізичному вихованні та спортивних заходах. Людина з інвалідністю, яка займається фізичною культурою та спортом, отримує більш



значуще місце в суспільстві, а також може вести психологічно спокійне та щасливе життя.

Фізичне виховання та спортивні активності є одним зі способів запобігти тому, щоб люди з інвалідністю сприймалися суспільством через негативні стереотипи, такі як безпорадність, залежність від догляду та некомпетентність. Ці заходи також підвищують рівень обізнаності суспільства щодо проблем, з якими стикаються люди з інвалідністю. У цьому сенсі фізичне виховання та спорт є ефективними засобами запобігання самосприйняттю осіб з інвалідністю як «ненормальних» або «слабких», що нав'язується суспільством.

Отже, фізична культура і спорт є невід'ємними складовими процесу соціалізації осіб з інвалідністю. Вони сприяють не лише покращенню фізичного стану, а й допомагають розвинути соціальні навички, подолати психологічні труднощі та знайти своє місце в суспільстві. З огляду на це, важливим завданням держави та суспільства є створення сприятливих умов для залучення осіб з інвалідністю до активного способу життя, розвитку адаптивного спорту та розширення можливостей для їхньої інтеграції в соціальне середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Hoşver P.U., Karadağ, Ö., Akpınar, S. Problems faced by sports instructors working in autism sportsclubs. *Spormetre The Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 2022. 20(4). P. 166-177. DOI:10.33689/spormetre.1156752
2. Антипова В.В. Соціалізація осіб з обмеженими можливостями засобами фізичної культури. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2018. № 5. С. 3-9.
3. Козіна Ж.Л., Лизогуб В.В. Психофізіологічні аспекти адаптивного спорту. Харків: ХДАФК, 2019. 228 с.
4. Кравчук Л. М., Шевчук О. В. Паралімпійський спорт як засіб соціалізації осіб з інвалідністю: аналітичний огляд . Науковий вісник Національного університету фізичного виховання і спорту України, 2021. № 4. С. 23-30.
5. Сущенко Л.П. Вплив фізичної активності на соціальну адаптацію людей з інвалідністю. Молодіжний науковий вісник. 2020. № 2. С. 45-52.



Наукове видання

**ПРОГРОМАДСЬКИЙ ВЕКТОР
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ
У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ**

24 квітня 2025 року

**Збірник матеріалів Міжнародної
науково-практичної конференції**