Міністерство освіти і науки України
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»
Незалежний науково-методичний центр «Розвиваюче навчання»
Федеральний університет, м. Уберландія, Бразилія
Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща
Педагогічний університет ім. Януша Корчака, м. Варшава, Польща
Український вільний університет, м. Мюнхен, Німеччина
Український культурно-освітній центр «Берегиня», м. Афіни, Греція

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ

17-18 квітня 2025 року

Полтава – Лубни

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 11 від 30 травня 2025 року)

Психолого-педагогічні основи розвивального навчання: теорія, практика, перспективи: зб. наук. праць за матер. І Міжнародної наук.-практ. конф. ім.Володимира Рєпкіна (Полтава – Лубни, 17-18 квітня 2025 р.) укладач Л. В. Черновська. Полтава: в-во ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025. 447 с.

Рецензенти:
Желанова В. В. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
Мухіна А. Ю. кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Збірник підготовлено за матеріалами учасників І Міжнародної науково-практичної конференції імені Володимира Рєпкіна «Психолого-педагогічні основи розвивального навчання: теорія, практика, перспективи» (Полтава – Лубни, 17-18 квітня 2025 р.).

Подані у збірнику тези доповідей І Міжнародної науково-практичної конференції імені Володимира Рєпкіна «Психолого-педагогічні основи розвивального навчання: теорія, практика, перспективи» розкривають науково-практичне обґрунтування розвитку системи розвивального навчання в умовах зовнішніх та внутрішніх викликів психологічної науки та тенденції і перспективи розвитку освіти і науки в сучасних реаліях; сприяють збереженню, узагальненню та розвитку інноваційного психолого-педагогічного спадку Володимира Рєпкіна в контексті реалізації системи розвивального навчання.

Зважаючи на свободу наукової творчості, відповідальність за достовірність матеріалів та фактів несуть автори.

©Автори, 2025

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДОК ВОЛОДИМИРА РЄПКІНА У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ 8

Roberto V. P. O legado de V. V. Repkin na pesquisa educacional Brasileira: da escola de Kharkiv à prática docente 8

Швалб Ю. М. Теорія учбової діяльності В. В. Рєпкіна у сьогоденні 21

Репкіна Н. В. Владимир Володимирович Рєпкін: основні етапи створення харківського варіанта системи розвивального навчання 28

Сосницька Н. П. Оригінальні методичні знахідки у викладанні курсу української мови в системі розвивального навчання 33

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ 40

Красовська С. І. Спосіб писанкотерапії у системі розвивального навчання 40

Лопанчук Ж. О. Історія та сучасні тенденції системи розвивального навчання. 43

Мамиченко С. А. Еволюція розвивального навчання в контексті історії педагогіки 50

Репкіна Н. В. Особливості системи розвивального навчання……..……54

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ 60

Пашко Т. А. Проблеми мотивації учбової діяльності дітей в умовах глобальних криз та трансформацій освітнього середовища 60

Черновська Л. В., Дупенко І. В. До питання методів розвивального навчання……..…64

ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ 69

Гуляс І. А. Діджиталізація як виклик і ресурс у самотворенні особистості майбутніх практичних психологів 69

Дубова К. В. Формування діалогічних умінь учнів початкової школи засобами технологій розвивального навчання 74

Заїка Є. В., Кузнєцов М. А. Розвиток уяви учнів через маніпуляції з прямокутниками 77

Заїка Є.В., Репкіна Н. В. Розвиток мислення та пам'яті молодших школярів і підлітків за допомогою методики поступового стискання тексту 82

Красік М. Ю. Шляхи розвитку критичного мислення в учнів підліткового віку через призму розвивального навчання 87

Панчук О. С. Методичні інструменти розвивального навчання в НУШ 92

Перепелицина О. А. Формування діалогічного спілкування учнів у системі розвивального навчання ДРіМ.....96
Семенець С. П. Розвиток структурно-математичного мислення як стратегічне завдання розвивального навчання математики в умовах Нової української школи……102
Товстуха О. М. Принципи розвивального навчання у підготовці фахівців допомагаючих професій 106
Федотова Т. В. Складові психологічної готовності вчителів до роботи в умовах інклюзивного навчання.....112
Харковський Є. М. Роль європейського досвіду використання неформальної освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов.....117
Shundel T. O. Importance of implementing developmental training technology in higher educational medical institutions.....120
МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ....124
Гліченко О. О. Потенціал арт-терапії у формуванні особистості в контексті розвивального навчання 124
Дубчак Г. М., Єщенко Г. А. Арт-терапія як інструмент розвивального навчання: творчий шлях до зниження стресу та агресії ……..…….128
Дубчак Г. М., Проценко О. П. Арт-терапевтичний метод роботи з дискомфортом у навчальному середовищі 132
ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ 136
Бігун М. Б. Емоційні стани як чинник ментального здоров'я в контексті розвивального навчання 136
Бойцун І. Є. Сприйняття творів художньої літератури дітьми з особливими освітніми потребами 142
Деркач К. А. Поняття депресії в психології: теоретичні підходи та можливості психолого-педагогічного впливу у вищій школі.....146
Желяк Л. В. Формування мотивації до навчання у молодших школярів в системі розвивального навчання 150
Запивахін О. В. Тривожність у працівників МПРС……....156
Клименко С. В. Розвиток творчо обдарованих учнів початкової школи в умовах дистанційного навчання.....160
Краснова Н. П., Поварчук Л. В. Теоретичні аспекти соціально-психологічної адаптації дітей із сімей СЖО……...166

Макаров В. І., Осадченко Н. І. Психологічні особливості формування комунікативної компетентності підлітків з позицій розвивального навчання ..171
Назмієв А. О., Плескач І. І. Вплив волонтерської діяльності на професійне становлення майбутніх психологів.....175
Пашко Т. А., Федорова О. С. До питання розвитку резильєнтності у здобувачів вищої освіти психологічних спеціальностей.....179
Погоріловська О. П., Кудашкіна М. Ю. Психологічні аспекти ставлення до грошей підлітків……182
Проботюк О. Д. Система розвивального навчання та її вплив на розвиток інтелектуально-пізнавальних і творчих компетентностей особистості дитини в освітньому процесі 187
Світлична Н. О., Чуплак М. М. Особливості емоційних зв'язків подружжя в умовах війни……...193
Товстуха О. М., Хомкіна Н. Т. Психологічні особливості резильєнтності фахівців соціальної сфери в контексті розвивального навчання.....198
Товстуха О. М., Лисицька Н. О. Професійні ризики та стресові загрози в роботі практичного психолога онлайн……...203
Царенок Л. Б., Мартинюк Т. С. Соціально-психологічні особливості становлення самостійності у дітей раннього віку.....208
Царенок Л. Б., Чопик Т. С. Психологічні особливості підлітків, схильних до інтернет-залежності……..…213
Черновська Л. В., Буряк Т. С. Ключові фактори професійного самовизначення учнів підліткового віку……217
Черновська Л. В., Гурська Г. В. Методи арт-терапії у роботі з проявами агресивної поведінки у підлітків……..... 221
Черновська Л. В., Киян Ю. А. Вплив кризових ситуацій на зміну сенсожиттєвих стратегій і життєвих цінностей 226
Черновська Л. В., Дідіченко Д. О. Психологічні особливості прояву інтернет-залежності у підлітковому віці…….. 230
Шевякова І. П. Розвивальне навчання як основа особистісного зростання…...234
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ І ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ……...…2388
Алізіер М. Психічне здоров'я підлітків в умовах цифрової залежності……..238

Васиньова Н. С. Освіта та щастя: психологічні чинники впливу навчального процесу на особистість в умовах воєнного стану 242
Гелецька Т. В. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб зрілого віку 248
Гончарюк В. В. Психологічні стратегії саморегуляції для учасників освітнього процесу в умовах кризи 253
Дубчак Г. М., Волкова В. М. Психологічна стійкість державних службовців в умовах воєнного часу 258
Дубчак Г. М., Нетеча К. О. Теоретична модель взаємозв'язку між емоційним інтелектом і синдромом вигорання у професії лікаря 262
Дубчак Г. М., Федулова І. М. Психологічні особливості сексуальних установок сучасної молоді 267
Завацька Н. Є., Матвєєв В. Н. Створення та підтримка в освітньому процесі розвивального середовища 271
Іванов Є. В. Психологічний супровід вразливих груп населення у період воєнного стану: виклики і напрями допомоги 275
Ігнатова Г. В. Тілесно-орієнтовані практики як метод психологічної корекції емоційних станів жінок 280
Ісопеску В. В. Методи зниження рівня тривожності та страхів у дітей і підлітків під час воєнного стану 283
Каліка К. Е. Запобігання емоційному вигоранню в системі державної служби 288
Кочергіна А. М. Психосоціальні труднощі адаптації осіб, які зазнали вимушеного переселення 292
Лапигіна І. М. Психологічні особливості ціннісно-смислової сфери жінок з числа ВПО 297
Ляшук А. В. Психологічні особливості професійної адаптації жінок військовослужбовців 301
Макаров В. І., Орлова Н. М. Сприйняття грошей з позиції життєвих сценаріїв 306
Назмієв А. О., Демидова І. Ю. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку у період воєнного стану 312
Назмієв А. О., Кондратьєва Т. В. Вплив акцентуацій характеру на адаптацію підлітків 316
Назмієв А. О., Луняко О. А. Особливості арт-терапевтичної роботи з внутрішньо переміщеними особами у період воєнного стану 320

Назмієв А. О., Шкурат І. Г. Психологічні механізми корекції тривожності особистості у юнацькому віці 325
Пашко Т. А., Жуков А. А. Використання тілесних практик задля покращення психічного благополуччя людини: досвід зарубіжних науковців.....329
Пашко Т. А., Логачов С. О. Криза сенсу життя як психологічний феномен: завдання допомоги та ефективні психотерапевтичні стратегії.....334
Пашко Т. А., Мазуркевич Т. З. Музикотерапія як метод підтримки емоційної рівноваги в умовах ризику безпеки 338
Пашко Т. А., Старкіс Ю. Ю. Вплив психоемоційних викликів на професійну діяльність вчителів в умовах ризику безпеки.....342
Петрик С. С. Особливості емоційної сфери підлітків, котрі перебували у зоні бойових дій.....347
Погоріловська О. П., Головата Н. В. Особливості психологічної адаптації першокласників до навчання в умовах воєнного стану.....352
Погоріловська О. П., Колеснік А. Ю. Профілактика булінгу в освітньому середовищі……....356
Погоріловська О. П., Костюк А. М. До питання особливостей подолання емоційного вигорання в умовах воєнного стану у волонтерів 360
Погоріловська О. П., Ржевська Н. А. Психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб юнацького віку у період воєнного стану 363
Погоріловська О. П., Тишко І. В. Кризові ситуації в підлітковому віці……..…367
Репкіна Н. В., Рах О. С. Проблема адаптації та самосприйняття жінок-біженок у Німеччині 373
Репкіна Н. В., Червяк О. В. До питання життєвої перспективи жінок 40–45 років в період воєнного стану……..377
Реута А. С. Психологічні особливості комунікативних умінь підлітків – користувачів соціальних мереж……..…403
Решетняк В. О. Психологічні особливості уявлень про гендерні стосунки старшокласників 386
Світлична Н. О., Крилова Н. В. До питання застосування тренінгових технологій для співробітників державної служби зайнятості України 391
Таранченко О. В. Особливості розв'язання конфліктів у сім'ях військовослужбовців.....395
Товстуха О. М., Бугрій І. М. Адаптація учасників бойових дій після повернення до цивільного життя……..…401

Товстуха О. М., Штиль О. В. Психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених осіб до умов невизначеності сучасного життя.....406
Царенок Л. Б., Кокора Н. В. Психологічні особливості прояву стресу у внутрішньо переміщених жінок середнього віку в умовах воєнного стану.....410
Царенок Л. Б., Сеніна Г. Б. Резильєнтність як ресурс психологічної стійкості працівників сфери соціального захисту в умовах воєнного стану.....414
Царенок Л. Б., Тюхтій Н. М. До питання психологічних особливостей процесу реабілітації учасників бойових дій.....418
Черновська Л. В., Борщ Б. Є. Соціально-психологічні особливості переживання самотності у похилому віці ……..…..422
Черновська Л. В., Носенко І. О. Психологічне подолання емоційного вигорання у молодих жінок ……..…….447
Черновська Л. В., Піскун С. О. Психологічні особливості переживання розлучення жінок середнього віку……..……431
Чумак О. О. Копінг-стратегії як ресурс подолання стресу здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану 436
Шведнюк Л. В. Ранній сексуальний досвід підлітків як психологічна проблема……..…..442

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СПАДОК ВОЛОДИМИРА РЄПКІНА У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ

Roberto Valdés Puentes

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

robertovaldespuentes@gmail.com

O LEGADO DE V. V. REPKIN NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DA ESCOLA DE KHARKIV À PRÁTICA DOCENTE

Introdução

O presente texto não explora a essência, a magnitude e a potência do pensamento psicológico, linguístico e didático de V. V. Repkin, tampouco seus aportes fundamentais para o processo de gênese e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Esses aspectos são especialmente relevantes no contexto do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin, desenvolvido na Ucrânia pelo Grupo de Kharkiv. A influência das obras e das reflexões teóricas de Repkin é amplamente reconhecida em estudos como os de Davidov (1986, 1996), Puentes, Cardoso e Amorim (2019), Puentes, Amorim e Cardoso (2021), Repkina (2023) e Puentes (2022, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d).

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de recepção do pensamento e da obra de V. V. Repkin no Ocidente, com ênfase no contexto brasileiro, bem como a repercussão de seu legado nos programas de pós-graduação em Educação. A pesquisa baseou-se no levantamento das produções nacionais sobre Repkin ou inspiradas em sua obra, realizadas ao longo do século XXI. Constata-se que o psicólogo, didata e filólogo da língua russa passou da condição de autor praticamente desconhecido no Brasil até

2014 para a de um dos cientistas mais relevantes no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Desenvolvimento

As pesquisas brasileiras desenvolvidas na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin apresentam duas características marcantes: uma forte influência dos estudos realizados pelo Grupo de Moscou - o que confere à produção nacional uma abordagem particularmente moscovita da temática - e uma concentração significativa em um número reduzido de autores.

Observa-se que as referências mais citadas em campos fundamentais como a Atividade de Estudo estão centralizadas em apenas cinco autores: D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. Rubtsov, A. K. Márkova e V. V. Repkin. É relevante destacar que quatro desses cinco autores integram o Grupo de Moscou, sendo que mais de 75% das citações recaem sobre um único pesquisador: V. V. Davidov (PUENTES; LONGAREZI, 2021).

Dessa forma, a compreensão do sistema e da Teoria da Atividade de Estudo no Brasil até aproximadamente 2014 era essencialmente parcial, marcada por uma perspectiva moscovita e centrada predominantemente na obra de V. V. Davidov. Essa limitação conceitual era agravada pela significativa dificuldade de acesso dos pesquisadores brasileiros à produção científica original em língua russa. As alternativas disponíveis restringiam-se, frequentemente, a: (1) Traduções realizadas por falantes nativos de russo com domínio do português, porém sem conhecimento aprofundado da teoria; (2) Versões elaboradas por especialistas na teoria, mas que, por diversas razões, realizaram cortes substanciais e comprometedores nos textos originais.

No caso de V. V. Repkin, observou-se uma mudança significativa e acelerada a partir de 2014. A partir desse marco temporal, sua obra ganhou maior divulgação no Brasil mediante: a tradução de trabalhos selecionados; a incorporação de suas contribuições teóricas em pesquisas acadêmicas; sua aplicação em estudos experimentais, particularmente em quatro áreas: a) Teoria da Aprendizagem

Desenvolvimental; b) Teoria da Atividade de Estudo; c) Didática da Língua; d) Sujeito da atividade de estudo.

A seguir, apresentamos um levantamento sistemático das obras de V. V. Repkin publicadas no Brasil no período de 2014 a 2023, acompanhado das principais publicações acadêmicas dedicadas ao estudo de seu pensamento e contribuições teóricas no mesmo período (Quadro 1).

Quadro I – Publicações de e sobre V. V. Repkin no Brasil.

Ano	Publicações do V. V. Repkin	Ano	Publicações sobre V. V. Repkin
2014	REPKIN, V. V. Ensino desenvolvimente e atividade de estudo. Ensino Em Re-Vista, v. 21, n. 1, p. 85-95, jan./jun., 2014. Disponível em https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-9	2016	PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; MUSIYCHUK, M. V. Developmental didactic of activity: the contributions of V.V. Repkin to the elkonin-davidov system. Мир науки, v. 4, p. 1-9, 2016.
	REPKIN, V. V. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.).	2017	PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. Ensino em Revista, v. 24, p. 130-150, 2017.

	Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 303-312. REPKIN, V. V. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 312-322.	2018	PUENTES R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. ENSINO EM RE-VISTA, v. 25, p. 748-771, 2018. PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P. CARDOSO, C. G. C. Developmental didactic of activity: V. V. Repkin's contributions to the Elkonin-Davidov system. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, v. 27, p. 188-195, 2018.
2019	REPKIN, V. V. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B.	2019	PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés;

	Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 323-330. MATVEEVA, N. I.; REPKIN, V. V.; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 331-342. REPKIN, V. V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da		LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. 1ed.Jiundaí: Paco Editorial, 2019, v. 6, p. 287-325.
		2020	CARCANHOLO, F. P. S. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. Tese de Doutorado. Disponível em https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30119 AMORIM, P. A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. Dissertação de Mestrado. Disponível em https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31793
			CARCANHOLO, F. P. S. A aprendizagem criativa do

	aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 343-552. REPKIN, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 353-364. REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.).	2021	sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. In: PUENTES, R.; LONGAREZI, A. (Org.). Enfoque Histórico-Cultural e Aprendizagem Desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. 1ed.Goiania: Phillos, 2021, v. 14, p. 418-453. PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra. 1. ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p. AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R.V. Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963-2019). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental:

	Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 365-406. ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 407-422. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.;		contribuições na perspectiva do Gepedi. 1ed.Goiânia: Phillos, 2021, v. 13, p. 311-344. PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). EDUCAÇÃO EM ANÁLISE, v. 7, p. 28-57, 2022. PUENTES, Roberto Valdés. Atividade de estudo segundo V. V. Repkin: contribuições da subjetividade para uma abordagem crítica. In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed.Campinas: Mercado de
		2022 202	

	AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 423-430. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico de aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-76.	3	Letras, 2023a, v. 20, p. 75-94. PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023b, v. 20, p. 59-74. REPKINA, Natalya V. Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e

			distanciamento entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 217-244. PUENTES, ROBERTO VALDÉS. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). REVISTA OBUTCHÉNIE, v. 7, p. 1-38, 2023.
20	REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? In: In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023b, v. 20, p. 17-	2024	PUENTES, R. V. Teoria da aprendizagem desenvolvimental: o foco no sujeito do estudo. In: TULESKI, S.; FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W.; CALLEGARI, A. B.. (Org.). Novas roupas, velhos fios: metamorfoses do facismo na sociedade contemporânea e o papel de uma psicologia anticapitalista. 1ed.Marília: Lutas Anticapital, 2024, v. 1, p. 229-250.

23	26. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-psicológico. In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023b, v. 20, p. 37-58. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O desenvolvimento da ideia de L. S. Vigotski de instrumento psicológico na obra de V. V. Davidov. In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. Vigotski e		

	aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 331-346.		

Considerações finais

A recepção e compreensão do legado teórico, intelectual e metodológico de V. V. Repkin constituem um campo de estudos vasto e criativo, particularmente no âmbito da didática do ensino da língua russa. Suas contribuições revolucionárias incluem: A transformação do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo; A incorporação de novos elementos ao modelo de aprendizagem desenvolvimental no contexto do sistema Elkonin-Davidov-Repkin; O estabelecimento das bases para uma teoria do sujeito.

Os estudos mais sistemáticos e aprofundados sobre suas contribuições foram inicialmente desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI). Atualmente, essa linha de investigação expandiu-se para outros grupos de pesquisa brasileiros.

Apesar do crescimento no interesse por suas ideias, persistem desafios, como: O acesso limitado a obras ainda não traduzidas do russo e ucraniâno; A necessidade de adaptações contextuais para a realidade educacional brasileira. Todavia, o legado de Repkin segue em expansão, oferecendo ferramentas valiosas para repensar a prática pedagógica e a formação docente no país.

Referência

AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R.V. Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963-2019). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. 1ed.Goiânia: Phillos, 2021, v. 13, p. 311-344.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra. 1. ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. 1ed.Jiundaí: Paco Editorial, 2019, v. 6, p. 287-325.

PUENTES, Roberto Valdés. Atividade de estudo segundo V. V. Repkin: contribuições da subjetividade para uma abordagem crítica. In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2023a, v. 20, p. 75-94.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed.cAMPINAS: Mercado de Letras, 2023b, v. 20, p. 59-74.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). EDUCAÇÃO EM ANÁLISE, v. 7, p. 28-57, 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). REVISTA OBUTCHÉNIE, v. 7, p. 1-38, 2023c.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: contribuições para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963-2029). In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2023d, v. 20, p. 95-128.

REPKINA, Natalya V. Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamento entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 217-244.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais realizadas no âmbito do Gepedi: estado da arte. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi. 1ed.Goiânia: Phillos, 2021, v. 13, p. 17-39.

Швалб Юрій Михайлович
д. психол. н., проф.,
проф. каф. соціальної роботи
КНУ імені Тараса Шевченка,
головн. н. с. Інституту психології
ім. Г. С. Костюка НАПН України
м. Київ

ТЕОРІЯ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В. В. РЄПКІНА У СЬОГОДЕННІ

Суттєві зміни у загальних соціокультурних процесах призвели до постійних пошуків і розробок нових освітніх систем. І я маю одразу ж сказати, що на мій погляд розробка концепцій сучасної освіти має покладатися на ті принципи які закладені в теорії В. В. Рєпкіна, бо вони є, на мою думку, одними з найбільш ефективних і прогресивних на сьогодні і не тільки в Україні, а й на світовому рівні. Останні роки переважним чином обговорюється концепція В. В. Рєпкіна по розвивальному навчанню, але я хочу присвятити цю коротку доповідь тому що передувало концепції розвивального навчання, а саме теорії учбової діяльності. Бо на мою думку саме теорія учбової діяльності, яку розробив В. В. Рєпкін, є тим підгрунтям, на якому можна будувати будь-яку концепцію розвивального навчання. Я глибоко впевнений в тому, що розвивальне навчання може здійснюватися тільки у форматі учбової діяльності суб'єкта, і тому цей підхід, підхід до того що людина стає суб'єктом учбової діяльності, що людина може ставати тим, хто опановує самим собою внаслідок власної учбової діяльності. Він опановує не тільки знаннями і світом – він опановує собою, стає не тільки суб'єктом але й стає особистістю. І для мене це мабуть основний момент розуміння того, як взагалі відбувається розвиток. Для того щоб ми взагалі попали

в простір власного розвитку, я вже не кажу про простір саморозвитку, ми маємо не просто чомусь вчитися, ми маємо не просто отримувати якийсь там життєвий досвід, ми маємо здійснити абсолютно специфічну діяльність, яка дозволить нам із набутого досвіду, із набутих знань, із набутих вмінь щось таке з ними зробити щоб виокремити в них те що стає моїм власним досягненням, тим що стає передумовою мого кожного кроку розвитку. Тому особливо цінними є роботи В. В. Рєпкіна ще середини 70-х років. Це дві його невеличкі статті по теорії і структурі учбової діяльності. Я так думаю що ці роботи є взагалі засадовими для будь-якої теорії розвитку, бо в них він показав логіку і динаміку не навчання, а логіку і динаміку мислення стосовно будь-якого предмету навчання. Незалежно від того, що є предметом навчання, для того щоб ми стали суб'єктами учбової діяльності, для того щоб ми стали суб'єктами власного розвитку ми маємо здійснити певні інтелектуальні кроки. Стосовно того навчального матеріалу з яким ми маємо справу (і абсолютно однаково, чи ми маємо справу з навчальним матеріалом який зафіксовано в підручниках, чи ми маємо справу з тим матеріалом який нам дає просто власне життя) для того, щоб ми змогли хоча б чому-небудь навчитися, ми маємо здійснити певні кроки.

Теорія учбової діяльності і структури задач, які ми маємо вирішувати кожного разу, є взагалі-то не просто теорією, а є методологічним підгрунтям для підходу до проблеми розвитку і розвитку самого суб'єкту. Я нагадаю що В.В. Рєпкін центральною ланкою будь-якої учбової діяльності вважав поняття задачі, учбової задачі. Проте на сьогодні у нас переважним чином все ще провідною є думка, що учбова задача – це щось таке одиничне, те, що людина вирішує коли їй дають певне завдання. Є навчальне завдання і людина його вирішує і це, начебто, учбова задача. Ні. Учбова задача – це цілісна система вирішень, яка послідовно переводить індивіда від ситуації практичної дії до ситуації рефлексії і розуміння себе як суб'єкта розвитку і навчання. І там логіка, якщо її згорнути майже до максимуму, містить чотири кроки, чи то чотири типи задач, які ми маємо

вирішувати послідовно для того щоб отримати цілісний акт учбової діяльності. Тобто цілісний акт розвитку індивіда в процесі навчання полягає у виникненні здатності рефлексивно переходити від вирішення одного типу навчальних завдань до наступного. І ці типи навчальних завдань, і логіка переходу від одного до іншого є жорстко визначеною і задає «покрокову» функційну структуру учбової діяльності.

Перший крок – це крок фіксації і вирішення якоїсь сугубо практичної задачі чи то завдання. Ми всі живемо в ситуації вирішення будь-яких практичних задач – неважливо це буде перерахувати олівці, чи щось там зробити в своєму житті тут і зараз. Ці практичні задачі чи то завдання оточують нас постійно і ми переважну частку нашого життя живемо в цих практичних задачах. Але якщо ми цим обмежуємось, то ми залишаємось на рівні буденної свідомості. У нас формується виключно таке практичне мислення, яке навіть і мисленням важко назвати, але це така наша здатність знаходити рішення в певних життєвих обставинах незалежно від того, які це обставини, але ми точно знаємо що є практичне рішення практичної задачки.

В.В. Рєпкін каже що учбова діяльність починається з того моменту, коли ми починаємо переводити оце практичне завдання в учбово-практичне. А учбово-практичне передбачає, що ми раптом починаємо розуміти, що будь-яка практична дія не є єдиною і універсальною в різних обставинах, а що стосовно будь-яких умов і обставин у нас може бути використана абсолютно різна і різноманітна система практичних дій. І виникає питання: а як тепер мені обрати ту дію яка буде найбільш ефективною? Ефективною в комунікації, ефективною в побуті, ефективною при взаємодіях, ефективною в різноманітних сферах життя тощо. Коли в мене була одна практична дія то проблем не було а тепер в мене є проблема. І в мене тепер постає внутрішня проблема: як вибрати і побудувати власну дію. А цьому вже треба вчитися. І тому ця ситуація є учбово-практичною. Мені треба зрозуміти і навчитися обирати найбільш ефективну дію серед цілого

віяла можливих, обирати стосовно умов, обирати стосовно власних можливостей, стосовно власних ресурсів, стосовно інших людей, які мене оточують. І мені треба навчитися будувати практичну дію. І ось ця, друга, задача – це кардинальний зсув від того що я просто щось можу і вмію діяти до виходу в мислення. Я починаю думати: «Чого я це роблю саме так». Оце зрушення в простір власного мислення і є першим кроком реального навчання, реальної учбової діяльності.

Ми всі живемо частково в таких мисленнєвих штампах, частково в усталених способах дії які нам забезпечують буденне життя, і нам не треба замислюватись над тим, що і як ми робимо. В.В.Репкін чітко каже, що для того щоб потрапити в ситуацію учбової діяльності ми маємо здійснити цей вихід, цей перехід від практичної дії за певним штампом і стандартом до осмислення і обдумування того, а власне, як ще можна діяти. Усвідомлена можливість діяти декількома способами виводить нас за рамки нормативності організації діяльності в простір можливостей, тобто в простір потенційності. Але «можливе» живе тільки в нашому мисленні, немає іншого місця де сама можливість є реально існуючою.

Ну, взагалі-то, на цьому кроці саме зупиняється будь-яка система підготовки до життя. Що таке підготовка як форма навчання? Коли кажуть що навчання має підготувати до життя, то взагалі-то на цьому другому кроці можна було б і зупинитися. Це стосується не тільки школи, а й професійної підготовки.

Але дійсно учбова діяльність передбачає можливість здійснення і наступного, третього кроку. А наступний крок – це учбово-теоретична задача. Учбово-теоретична задача передбачає що ми стосовно кожної можливості починаємо задавати питання: «А як воно побудовано? Як побудована сама ця можливість, як побудована ця ідея, що лежить в її підгрунті?». І виявляється, що це питання вже не на вирішення практичної задачі, а це питання чисто інтелектуальне. Як же ж побудована сама практика, як побудована наша дія, чому одна побудована так а інша так, яке підгрунття для цього. І оця учбово-теоретична

задача переводить нас на наступний рівень, на наступний рівень мислення, і я би так сказав – на наступний рівень свідомості. Якщо практика вихідним чином поєднує нас з конкретною ситуацією і конкретною предметністю, якщо осмислення практик виводить нас в простір соціальних зразків (як взагалі можна діяти), то учбово-теоретична задача виводить нас вже в простір культури (як побудована сама дія).

Ми перестаємо бути соціальними індивідами, а ми стаємо носіями культурних форм організації мислення. Ми перестаємо думати про практичний результат, а починаємо думати про ті форми, які задають організацію нашого власного мислення. При цьому треба розуміти, що організованості мислення задаються певними культурними формами фіксації ідеалізованих об'єктів, а не уявленнями про предметності. Всі, хто має справу з освітою, чудово цей момент розуміють – щоб перейти да від рахування умовно «олівців», чи то будь-яких предметів, до розуміння двонаправленої числової вісі, яка має нуль, яка має плюс і мінус, і взагалі зрозуміти що таке нуль, і як це «від'ємне число» – це задача вже не практична, це задача Учбово-теоретична. Задача на те, а власне, яким чином в культурі взагалі існують (і виробляються) ті знання і поняття, які не мають прямого аналога і перцептивного референта в нашій практичній діяльності. І це є учбово-теоретична задача – яким чином побудоване знання, а не практика. Тут треба ввести одне, але кардинальне уточнення. Йдеться не про будь-яке знання, а про моделі культурних світів – мова, математика, мистецтво, природознавство, фізика, хімія тощо – зафіксованих у формі знання. Тобто це ті знання, які лежать в основі будь-яких інтелектуальних практик.

Фактично цей крок має призвести до розуміння того, що ефективність і якість наших дій (взаємодій) з соціокультурними об'єктами (число, слово, простір, природа, людина тощо) залежить не від зовнішніх обставин і не від технічних навичок, а від якості тих інтелектуальних моделей, на яких ми будуємо ці дії та взаємодії. Тобто розуміння того, що слово не є набором букв, а має свою

функційну будову, речення є висловом і текстом, цифра є ознакою числа, музика утворюється не нотами, а співзвуччям і все таке інше.

Оволодіння таким знанням відкриває суб'єкту учбової діяльності можливість побудови власної діяльності з такими об'єктами як культурно унормованою практикою. У суб'єктивному психологічному просторі особистості ця можливість відкривається і реалізується як здатність, як інтелектуальна здатність мислити і діяти в просторі ідеальних моделей та конструктів. Поява цієї здатності проявляється у конкретних формах діяльності. Наприклад, при зіткненні з текстом вирішується питання, як побудовано цей текст, незалежно від того це математичний текст чи усний текст-висловлювання, ми починаємо розуміти що це певна система, система культурних форм мислення. Ці культурні форми як би «накладаються» на форми свідомості учня, «оволодівають» ним і стають його власною формою мислення.

І четвертий крок – це власне теоретична задача. На мою думку це найбільш складний крок, бо будь-яке теоретичне мислення, будь-яке теоретичне знання є множинним по своїй суті і воно є таким, яке дає нам не тільки модель об'єкта, а й схему організації діяльності з цими об'єктами. І тому будь-яка теоретична задача, як вищий рівень учбової діяльності вирішує одну єдину проблему: «Яким я бачу цей світ і як в цьому світі треба діяти?». Тобто фактично будь-яка теоретична задача, якою б конкретною вона б ні була, є задачею світоглядною. Будь-яка теоретична задача висвітлює нам певну частку нашого життя у її максимально модельній формі і у максимальній формі схем організації діяльності з цим предметом.

Вирішення теоретичної задачі передбачає спроможність суб'єкта учбової діяльності виходити за рамки нормативного знання в простір побудови понять, в простір самостійного моделювання будь-якої реальності. Проблема полягає в тому, що поняття існують не у «словникових визначеннях», а у просторі «логіки дослідження», тобто є артикульованим і оформленим результатом усвідомлюваної

логіки аналізу певного явища. Поняття неможливо «видумати», його можна тільки «сформувати» чи «вивести» на основі доказового дослідження. Задача на побудову такого доказового дослідження і є універсальною формою теоретичного мислення.

Ще раз підкреслимо, що учбова діяльність формується і здійснюється не в процесі вирішення конкретних навчальних завдань, а в послідовному проходженні всіх чотирьох кроків із усвідомленою фіксацією результатів кожного з них. Необхідно розуміти, що ця покрокова модель є значною мірою метафорою, бо найважливішим є те, що кожний крок по своєму завершенні не залишається «позаду», а у згорнутому і трансформованому вигляді «вписується» у наступний як його підгрунтя. Відмітимо, що у сучасній методології такі структурно-функційні системи описуються через конструкт «матрьошки» або як «закон субординації». Таким чином, «на виході» учбова діяльність може бути представлена як формування субординованої системи здатностей особистості, де індивід отримує можливість вільно «пересуватися» по всім чотирьом конструктам від практичної задачі до теоретичної і в зворотному порядку – від теоретичної задачі до практичної. У цьому сенсі особливу проблему утворюють шляхи переходу від одного «кроку» («шару») до наступного. У самому загальному вигляді вони описуються як процедури проблематизації та рефлексії. Проте це вже предмет окремого аналізу.

На завершення зупинимось ще на одному моменті. Річ у тому, що таке розуміння учбової діяльності дозволяє нам будувати будь-яку освітню систему за умови, що її кінцевою метою є розвиток мислення індивіда як повноцінного суб’єкта життєдіяльності. Наш досвід побудови системи освіти для психологів та соціальних працівників повністю підтверджує цю тезу.

Репкіна Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ РЄПКІН: ОСНОВНІ ЕТАПИ СТВОРЕННЯ ХАРКІВСЬКОГО ВАРІАНТА СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Володимир Володимирович Рєпкін прожив майже століття, і це було дуже активне, творче життя до останнього дня. Школа, а точніше, пошук такого навчання, котре буде спрямоване на розвиток учнів, становили головний сенс всього його життя. Результатом творчого пошуку стала побудова харківського варіанта системи розвивального навчання (далі - РН). На сьогодні цей шлях створення вітчизняного варіанту нової освітньої системи, дійсний внесок В. Рєпкіна, сутність та відмінності цього варіанту РН від інших починають досліджуватися, і особливо відмітимо праці дослідницької групи Гепеді (PUENTES, R. V, LONGAREZI, A. M. Та і.).

У своїй доповіді ми зупинимося на деяких моментах наукового шляху В.В. Рєпкіна, присвяченого створенню системи РН.

В.В. Рєпкін народився 25 грудня 1927 року у місті Миколаєві (Україна), провів дитячі роки у різних містах України за місцем військової служби батька. Влітку 1941 року в Україну прийшла війна, батько пішов на фронт, а Володимир із мамою та братом евакуювався до Казахстану, там і закінчив спеціальну військову артилерійську школу. Вищу освіту В. Рєпкін отримав за трьома спеціальностями: педагогічна (філологія), філософська (неповна) і психологічна (на відділенні психології філософського факультету, куди він перейшов з філософії, щоб бути ближчим до проблем школи). Така всебічна освіта дозволила розпочати свій шлях

у науці – створення системи РН. На відділенні психології Рєпкін навчався у таких всесвітньо відомих психологів, як С.Л. Рубінштейн, представників харківської психологічної школи: О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв. Ідеї діяльнісного підходу дуже вплинули на теоретичну позицію В.В. Рєпкіна, він вважав їх передумовами побудови системи РН, але з цього не випливає незмінність цих ідей в теорії РН. Так, теорію поетапного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна В.В. Рєпкін використовує як допоміжну для формування орфографічного навику, але вважає суттєво обмеженими її можливості щодо формування розумових дій. Що стосується теорії діяльності О.М. Лєонт'єва, то при розробці теорії учбової діяльності В.В. Рєпкін їх суттєво уточнює, конкретизує й доповнює . [13]

У 1962 році В. Рєпкін повертається до України на запрошення професора Харківського університету П.І. Зінченко, відомого представника харківської психологічної школи, дослідника проблем пам'яті з позицій теорії діяльності. П.І. планував дослідити роль мимовільного запам'ятовування у реальній учбовій діяльності школярів. Саме для розробки навчання, котре буде засноване на принципах психологічної теорії діяльності П.І. і запросив В. Рєпкіна. Роботу по створенню такого навчання за домовленістю Зінченка, В. Рєпкін починає у контакті з групою психологів під керівництвом Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова, котрі вже розпочали експериментальне дослідження навчання.

З самого початку робочі відносини між В. Рєпкіним з його групою та колективом Ельконіна – Давидова будувалися на основі взаємної зацікавленості, партнерства, співпраці, але автономності. Задачі у груп були різні: групу В. Давидова головним чином цікавив розвиток мислення молодших школярів, дослідницьку групу В. Рєпкіна цікавила роль пам'яті у навчанні, побудованому на основі змістовного узагальнення та теорії діяльності. Згодом, для В.В. Рєпкіна центром дослідження стала саме розробка системи такого навчання, котре значно пізніше отримало назву «розвивальне».

Розробку експериментального навчання В.В. Рєпеін починає у 1963 році з групою з 4-х осіб (В.В. Рєпкін, Г.К. Середа, Ф.Г. Боданський та Г.В. Рєпкіна). Незабаром підключилися співробітники харківського педагогічного інституту (П.. Жедек, Ю, Бархаєв, Е. Александрова тощо), і, звичайно, дослідження проводилося в тісному контакті з Київським Науково-дослідним інститутом психології Імені Г.С. Костіка (С.Д. Максисенко, Є.І. Машбіц т.і.).

З початку дослідження харківської лабораторії, експериментальне навчання починало розроблятися як цілісна система, на відміну від лабораторії В. Давидова та Д. Ельконіна, де центральною проблемою дослідження були умови формування теоретичних знань, а формування практичних умінь і навичок, вирішувалося традиційними методами. В.В. Рєепкін і П.С. Жедек показали, що змістовне узагальнення способів орфографічної дії може бути забезпечене лише в тому випадку, якщо навчання орфографії від початку буде послідовно орієнтоване на фонематичну теорію. Розробка програм та проведення відповідного навчання показало, що вже до кінця 1-го класу учні можуть засвоїти фонематичний принцип письма, наступна конкретизація якого забезпечує, з одного боку, засвоєння системи лінгвістичних понять, а з іншого боку – інтенсивне формування орфографічних дій і їх перетворення на міцні навички. Програма принципово відрізнялася не тільки від традиційної, а й від тих варіантів експериментальних програм, які на той час були створені в лабораторії Ельконіна-Давидова Л.І. Айдаровою та Є.Є. Шуліжко. Також було розроблено оригінальну програму з математики. [1; 2]

З кінця 60-х років у роботі брало участь у різний час від 10 до 15 дослідників. Основні проблеми, над якими працював В. Рєпкін на той час – це побудова навчальних курсів для молодшої школи і розробка теорії учбової діяльності. У 1976-78 р.р. В.В. Рєпкін оприлюднив серію теоретичних статей, присвячених учбовій діяльності (її поняття, структура, формування в молодшого школяра). Саме ці тексти стали основою сучасної теорії учбової діяльності..

З середині 70-х до початку 80-х років В.В. Рєпкіні зі своїм дослідницьким колективом на замовлення Міністерства освіти готує переведення РН з експериментального в масове навчання, В.В. Рєпкін зі своєю групою розробляє підручники нового типу. Проте реалізувати цей перехід тоді не вдалося, оскільки робота лабораторій експериментального навчання була несподівано повністю припинена за розпорядженням керівництва країни. Експеримент у школі було повністю заборонено.

Тільки через 5 років, у 1988 році, знімається заборона на РН, В. Рєпкін з невеликою групою колишніх співробітників лабораторії відновив перерване дослідження, основною задачею стало з'ясувати можливості та умов освоєння системи РН масовою загальноосвітньою школою. У 1988р. за програмами РН почало працювати 13 вчителів у Харкові та інших містах, через рік їх число склало кілька десятків, а починаючи з 1990 року, воно вже обчислювалося сотнями. У 1995 році за приблизною оцінкою, кількість учнів у класах РН становила трохи менше 10 відсотків від загальної кількості учнів молодшої школи.

У 1991 році СРСР припинив існування і Україна стала незалежною країною, і В.В.. Рєпкін разом із А.М. Захарової у Харкові створили Незалежний науково-методичний центр РН. Основними завданнями, які Рєпкін вирішував у період переходу РН до масової школи, булла підготовка вчителів, методичних посібників нового типу, (у тому числі серії навчальних фільмів), створення центрів РН, моніторинг результатів РН, створення нових підручників, і насамперед, з української мови (Н.П. Сосницька т.і.), розширення РН на переважну більшість навчальних предметів.

Останні роки роботи були присвячені в основному аналізу центральних понять системи РН, побудові його теоретичної моделі [2].

Варіант системи РН, розроблений харківською дослідницькою групою під керівництвом В.В. Рєпкіна представлено зараз у різних областях України під назвою РН ДРіМ: Система РН В. Давидова – В. Рєпкіна і С. Максименко)..

Підручники математики та української мови були суттєво перероблені з урахуванням сучасних вимог та умов. РН продовжується і у середній школі. Організована на державному рівні перепідготовка вчителів для роботи з РН та для молодшої, і для середньої школи. У всій цій роботі продовжує брати участь створений ще у 90-ті роки Володимиром Володимировичем та Ганною Михайлівною Захаровою Харківський Незалежний науково-методичний центр Розвиваючого навчання.

Список використаних джерел

1. PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). EDUCAÇÃO EM ANÁLISE, v. 7, p. 28-57, 2022.

2. Repkin V. V. e Natalya V. Repkina Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. Série Ensino Desenvolvimental (Volume 9) Ensino Desenvolvimental Sistema Elkonin-Davidov-Repkin Editora da Universidade Federal de Uberlândia Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica Bloco 1S – Térreo Cep 38408-902 Uberlândia – Minas Gerais – Brasil p. 27 – 75 P. 484.

3. REPKINA, Natalya V. Aproximações e distanciamentos entre A. N. Leontiev e V. V. Repkin a respeito da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamento entre os principais representantes. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 217-244.

Сосницька Надія Петрівна,
старший викладач секції розвивального навчання
комунального вищого навчального закладу
«Харківська академія неперервної освіти»

ОРИГІНАЛЬНІ МЕТОДИЧНІ ЗНАХІДКИ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Вивчення мови учням зазвичай удається складніше, ніж інших предметів, хоч, на перший погляд, мало б бути навпаки, адже рідною мовою школярі володіють певною мірою. Особливо гострою проблемою було й залишається досі формування грамотності.

У системі розвивального навчання В.В. Рєпкін знайшов вихід, запропонувавши загальний спосіб орфографічної дії, що спирається на поняття букви як знаку фонеми й передбачає, що для вибору літери, яка «означає фонему в слабкій позиції (тобто в тому випадку, коли вона за своїм звучанням не відрізняється від іншої фонеми), її необхідно привести до сильної позиції. Цей спосіб дає можливість вирішувати весь клас орфографічних завдань, пов'язаних з літерним позначенням фонем у слабкій позиції, незалежно від фонетичних особливостей фонеми і її місця в морфемній структурі слова» [1, с. 25].

Ми прийняли цю концепцію для створення програмного та навчального забезпечення курсу української мови, спочатку для класів з російською мовою навчання, а згодом і для класів з українською мовою навчання.

У середині дев'яностих років минулого століття в Харкові школи поступово почали переходити на здійснення навчального процесу українською мовою, тому виникла потреба створення навчальної літератури для класів з українською мовою навчання. Початкова школа на той час (і досі) пропонувала учням букварі, у яких порядок вивчення літер підпорядковувався принципу частотності, що не сприяло

паралельному формуванню знань про звукову систему мови. Уважається дотепер неактуальним розмежування м'яких та пом'якшених звуків, що не лише позбавляє учнів можливості усвідомити звукову систему, а й провокує вимовні помилки. Перед нами стояло питання усвідомлення школярами звукової системи української мови, графіки мови, а також формування на основі саме здобутих знань умінь та навичок орфоепічного мовлення, письма на доорфографічному етапі, пов'язаному з позначенням звуків у слабких позиціях. Було розроблено буквар (Сосницька Н.П. у співавторстві з Власенко Г.М.), який пройшов успішну апробацію в 1996/1997 н.р. на базі двох класів Харківської загальноосвітньої школи № 85. Через фінансові проблеми видавництва буквар не було надруковано. На його основі розроблено й надруковано навчальний посібник «Букволенд» лише 2018 року [2].

Нами було запропоновано (автор Сосницька Н.П.) оригінальний порядок вивчення літер: а, у, л, р, н, я (позначення голосного та м'якості), ю (позначення голосного та м'якості), и, і, е, є (позначення голосного та м'якості), о, ь, д, т, з, с, дз (позначення звука [д͡з]), ц, м, в, б, п, ґ, к, г, х, ж, ш, дж (позначення звука [д͡ж]), ч, щ, ф, й, ї, я (позначення звука [й] та голосного), ю (позначення звука [й] та голосного), є (позначення звука [й] та голосного).

Насамперед учні знайомляться з літерами на позначення голосних звуків та парних за твердістю-м'якістю сонорних. Далі виникає проблема позначення твердості-м'якості приголосних звуків. Діти виявляють обмежені можливості букв на позначення приголосних звуків і відкривають «подвійні роботи» літер на позначення голосних звуків: крім голосного звука ці букви позначають твердість або м'якість попереднього приголосного звука. Таким чином школярі починають усвідомлювати позиційний принцип графіки (термін учням не пропонується), а саме його першого складника, що полягає в позначенні твердості-м'якості приголосних звуків. Після вивчення всіх дев'яти літер на позначення голосних звуків, які здатні ще й позначати твердість-м'якість попереднього приголосного

звука, учні виявляють ще одну можливість позначати м'якість за відсутності відповідної букви голосного – за допомогою м'якого знаку (на прикладі слова льон). Далі уточнюють роботу м'якого знаку – позначення м'якості приголосних не перед голосним (у кінці слова, складу, перед приголосним).

Після відкриття механізмів позначення твердості-м'якості приголосних звуків діти вивчають решту літер на позначення саме парних за твердістю-м'якістю фонем, одночасно актуалізують свої знання про парні за дзвінкістю-глухістю, отримані ще в добукварний період, тому що всі букви подаються саме відповідними парами.

Черговим серйозним етапом дослідження для першокласників стає аналіз літери м. Опанувавши алгоритм аналізу кожної літери, що позначає парні звуки за твердістю-м'якістю, учні його застосовують і щодо букви м, але виявляють, що ступінь м'якості звука [м'] перед [і] значно нижчий, ніж у звуків [л′], [р′], [н′], [д′], [т′], [з′], [с′], [дз͡′], [ц′]. Виникає необхідність відобразити це відкриття пом'якшеного звука в моделі. А далі малі дослідники доходять висновку, що такого пом'якшеного не буває в кінці слова. Потім учні, вивчаючи інші букви на позначення приголосних звуків, поповнюватимуть шкалу літер, які позначають тверді та пом'якшені звуки, і переконуватимуться, що ці літери «не дружать» з м'яким знаком, на відміну від букв, що позначають парні за твердістю-м'якістю звуки. Таким чином не лише розв'язується проблема усвідомлення першокласниками звукової системи мови, а й формування стійких графічних, а згодом і орфографічних умінь щодо вживання м'якого знаку. У школярів зникає спокуса поставити м'який знак після літери на позначення непарної за м'якістю твердої фонеми, що часто спостерігається в учнів з регіонів, де відзначається вплив російської мови, які навчаються грамоти за іншими методиками.

Одночасно формуються не лише міцні знання про парні за дзвінкістю-глухістю приголосні звуки, а й навички правильної вимови африкат < дж͡ >, < дз͡ > завдяки усвідомленню їхньої парності зі звуками < ч >, < ц >.

Далі школярі розкривають секрет другого складника позиційного принципу графіки – позначення звука [й] у різних позиціях: буквою й перед [о], у кінці складу, перед приголосним; буквами ї, я, ю, є перед голосними [і], [а], [у], [е]. Нарешті першокласники стикаються ще з однією проблемою: як позначити звук [й] після приголосного перед голосним – не [о]. Висуваючи гіпотези та аналізуючи їх, учні доходять висновку, що необхідний якийсь помічник, що вказуватиме на твердість попереднього приголосного та на те, що наступна літера позначає саме два звуки, незважаючи на те, що стоїть після літери на позначення приголосного. Таким «помічником» виявляється апостроф. Нами обґрунтовано твердження, що апостроф не є орфограмою (ідея Сосницької Н.П.), тому що нема вибору позначення, а будь-яка помилка перекручує звучання слова, тому досить лише уважно прочитати те, що написав / написала, щоб виправити помилку, на відміну від орфографічної помилки, яку неможливо виправити одним прочитанням, тому що неправильний вибір орфограми не впливає на вимову написаного слова (слова весна та висна читаються однаково – з проміжним звуком між [е] та [и]). Отже, утрачають актуальність усі правила вживання апострофа, які вивчають усі учні, що навчаються за іншими методиками, починаючи з першого і завершуючи п’ятим класом. Якщо в дітей сформований фонетичний слух і вони чують твердий приголосний, звук [й] та голосний (не [о]), то ставлять апостроф, незалежно від того, чи приголосний губний, чи належить до префікса, чи слово іншомовного походження тощо.

Хочемо зупинити увагу й на двох оригінальних підходах у формуванні орфографічної дії – позначенні м’якого приголосного звука перед м’яким або пом’якшеним та перевірці орфограм в особових закінченнях. Перша орфограма досі не розглядається в українській лінгвістиці, не лише в школі, а й у вишах. Щодо другої, то методика або не витримує жодної критики (перевірка за допомогою 3-ї особи множини ніяк не може допомогти в багатьох випадках,

наприклад: боряться чи борються, залежать чи залежуть тощо), або не продумана до кінця [5].

У процесі тривалого й глибокого аналізу слів із звуковими комплексами «м'який + м'який», «м'який + пом'якшений» нами було виведено алгоритм перевірки орфограми (автор Сосницька Н.П.) [3]. Перевірною є лише одна з трьох сильна позиція – перед твердим приголосним: ляльці – лялька, радість – радісний. М'якість гіперфонеми не позначається (сніг, свято тощо). Учні з терміном не знайомі, але явище досліджують і виявляють ситуації, де неможливо привести до сильної позиції. Згодом школярі конкретизують спосіб перевірки, виявивши, що перед суфіксом -ськ- позначається лише м'якість [л′], притому завжди, незалежно від того, чи та м'якість власна, чи запозичена (польський, сільський, кінський, український тощо). На цьому етапі учні справляються й позначенням м'яких приголосних перед [й] (вольєр, портьєра), виявивши, що м'якість цієї гіперфонеми позначається, на відміну від усіх інших не перед [й]. Отже, учні розвивального навчання не мають потреби у вивченні в основній школі правил написання слів іншомовного походження з апострофом та м'яким знаком.

Орієнтуючись на методику В.В. Рєпкіна, нами було уточнено класифікацію груп дієслів в українській мові щодо приналежності до певної дієвідміни та виведено алгоритм саме перевірки орфограм в особових закінченнях (автор Сосницька Н.П.) [4].

1. Поставити особову форму з орфограмою в закінченні в 2 ос. одн. та з'ясувати, чи наголошене закінчення. Якщо наголошене, то перевірку здійснено.
2. Поставити в неозначену форму. Якщо перед -ти не и, і (ї), а (перед шиплячим), то дієслово належить до І дієвідміни.
3. Якщо перед -ти и, і (ї), а (перед шиплячим), то поставити в 1 ос. одн. Якщо перед закінченням голосні [и], [і], [а] відсутні, то дієслово належить до ІІ дієвідміни.

Завдяки першому пункту алгоритму відпадає потреба в запам’ятовуванні низки винятків [5, с. 51]. Винятковим є єдине слово хотіти, яке досліджують учні. Щоб не заплутатись у низці випадків з приведенням до інфінітива, учням пропонується використовувати слово довго (допомагає не переходити до іншого виду, хоч діти цю граматичну категорію не вивчають). Школярі здобувають для себе ще одну корисну пораду: якщо в словоформі з орфограмою в закінченні префікс наголошений, то слід поставити дієслово в 2 ос. одн. та «відкинути» префікс, що дасть змогу визначити дієвідміну без додаткових кроків та не запам’ятовувати зайві винятки, наприклад, вибіжиш.

Отже, завдяки опануванню загального способу орфографічної дії (В.В. Рєпкін) учні класів розвивального навчання ДРіМ мають низку переваг в оволодінні українською графікою та орфографією над здобувачами освіти, які навчаються за іншими методиками.

Список використаних джерел

1. Рєпкін В.В., Рєпкіна Н.В. Генезис й організація системи розвивального навчання (харківський варіант). Джерело педагогічних інновацій. Розвивальне навчання ДРіМ – лідер Нової української школи. Науково-методичний журнал. Випуск № 4 (32). Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2020. С. 12 – 45.

2. Перепелицина О.А., Сосницька Н.П., Стерлігова А.Є. Букволенд: зошит-посібник з української мови для 1 класу закладів загальної середньої освіти. У 4-х ч. Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2024.

3. Перепелицина О.А., Старагіна І.П., Сосницька Н.П. Українська мова: зошит-посібник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (система розвивального навчання ДРіМ). У 4-х ч. Частина 2. Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2024. 56 с.

4. Сосницька Н.П., Старагіна І.П., Перепелицина О.А. Українська мова: зошит-посібник для 3 класу закладів загальної середньої освіти (система розвивального

навчання ДРіМ). У 4-х ч. Частина 4. Харків: ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2024. 48 с.

5. Авраменко О.М. Українська мова (рівень стандарту): підруч. для 11 кл. закл. загаль. середн. освіти. Київ: Грамота, 2019. 208 с.

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Красовська Світлана Іванівна

практичний психолог, методист

Чернівецький фаховий коледж

бізнесу та харчових технологій

СПОСІБ ПИСАНКОТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасна система освіти спрямована не лише на передачу знань, а й на всебічний розвиток особистості студентів, їхнє емоційне благополуччя та креативний потенціал. Одним із ефективних засобів досягнення цих цілей є арт-терапія, зокрема писанкотерапія – методика, яка поєднує елементи народного мистецтва, психології та педагогіки. Вона сприяє гармонізації внутрішнього стану студентів, розвитку їхніх творчих здібностей і формуванню стійкої позитивної самооцінки.

У статті розглядається сутність писанкотерапії, її психолого-педагогічний вплив на студентів та можливості інтеграції в систему розвивального навчання.

Писанкотерапія як метод арт-терапії

Писанкотерапія – це напрям арт-терапії, заснований на використанні символіки та процесу створення писанки як засобу самовираження і психоемоційного розвитку. Традиційне писанкарство в українській культурі має сакральне значення, адже кожен символ та колір на писанці несе глибоке смислове навантаження. У сучасній педагогічній практиці цей метод застосовується для розвитку креативності, покращення емоційного стану студентів та формування стійких соціокультурних зв’язків.

Основні принципи писанкотерапії:

1. Символізм та самовираження – кожен студент створює власний унікальний малюнок, що відображає його внутрішній світ та переживання.

2. Розвиток сенсомоторних навичок – тонка моторика та увага до деталей під час розпису сприяють розвитку когнітивних функцій.

3. Емоційна регуляція – процес розпису писанок допомагає студентам розслабитися, знизити рівень стресу та тривожності.

4. Соціалізація та командна взаємодія – колективна робота над писанками сприяє розвитку комунікативних навичок, співпраці та культурного обміну.

Роль писанкотерапії у розвивальному навчанні.

Розвивальне навчання ґрунтується на ідеях активного пізнання, творчого мислення та особистісного зростання. Використання писанкотерапії в освітньому процесі має такі позитивні аспекти:

1. Розвиток креативного мислення

Процес створення писанки передбачає роботу з кольорами, символами, композицією, що стимулює гнучкість мислення, уяву та здатність до нестандартних рішень.

2. Емоційна стабілізація та психологічний комфорт

Під час роботи з писанками студенти переживають стан творчого зосередження, який сприяє зняттю психоемоційного напруження та розвитку стресостійкості.

3. Формування національної ідентичності та культурної свідомості

Ознайомлення з традиціями писанкарства допомагає студентам глибше зрозуміти українську культуру, відчути свою приналежність до національної спільноти та повагу до народної спадщини.

4. Розвиток комунікативних навичок

Робота в групах, обговорення символіки та обмін ідеями сприяють розвитку навичок взаємодії, ефективної комунікації та міжособистісного розуміння.

5. Формування навичок саморефлексії

Через символічне зображення своїх переживань на писанці студенти вчаться усвідомлювати власні емоції, аналізувати їх та знаходити способи гармонізації внутрішнього стану.

Практичні аспекти використання писанкотерапії.

Методика писанкотерапії може бути ефективно інтегрована в освітній процес у таких форматах:

Заняття з арт-терапії – спеціальні групові або індивідуальні заняття, спрямовані на емоційне розвантаження та розвиток творчих здібностей студентів.

Включення в курс образотворчого мистецтва – писанкарство як складова частина художнього виховання сприяє розвитку естетичного смаку та навичок ручної праці.

Психологічні тренінги та тімбілдинг – використання писанкотерапії у командній роботі покращує згуртованість групи та сприяє встановленню довірливих стосунків.

Ритуали та святкові заходи – проведення майстер-класів із писанкарства під час традиційних свят дозволяє студентам не лише розвивати навички, а й залучатися до культурного життя.

Висновки.

Писанкотерапія є ефективним методом, що сприяє гармонійному розвитку студентів у системі розвивального навчання. Її використання дозволяє не лише формувати творчі здібності, але й позитивно впливати на емоційний стан, сприяти комунікації, підвищувати рівень стресостійкості та формувати почуття культурної ідентичності.

З огляду на вищезазначене, писанкотерапія може бути рекомендована як складова сучасного освітнього процесу, що відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання та психолого-педагогічної підтримки студентів.

Список використаних джерел

1. Репкін В. В. Теоретичні основи розвивального навчання. Київ: Освіта, 2018.
2. Бондарчук О. С. Арт-терапія у психологічному консультуванні. Харків: Видавництво «Ранок», 2020.
3. Колодій О. В. Писанкарство як метод етнокультурної ідентифікації. Львів: Світ, 2019.
4. Левченко М. Психотерапія мистецтвом: сучасні підходи. Київ: Академія, 2021.

Лопанчук Жанна Олександрівна

соціальний педагог вищої категорії

Кельменецького ліцею – опорного закладу

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Розбудова української системи освіти на засадах демократизації, гуманізації, цінності особистісного розвитку людини зумовлює особливу актуальність проблеми розвивального навчання школярів.

Спрямованість української школи на виявлення і розвиток творчого потенціалу усіх учасників навчально-виховного процесу визначено у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1992), Законі «Про освіту» (1996), Законі «Про загальну середню освіту» (1999), «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» (2001).

«Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті» ставить перед учителем завдання створити дитині умови для її максимального саморозвитку й

самовияву. Для цього процес навчання має бути побудований з максимальним наближенням до запитів і можливостей дитини.

В основі розвивального навчання лежить уявлення про розвиток дитини як суб'єкта особистісної діяльності. Тому головна мета вчителя – забезпечити розвиток, вивчити особисті навчально-пізнавальні можливості учня, визначити індивідуальні зони його найближчого розвитку та допомогти формуванню ще несформованих здібностей.

Завдання розвивального навчання є формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання і самостійних дій, з певними навичками і творчими здібностями.

Умовою успіху в розвитку мислення учнів є висока пізнавальна активність.

Ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини.

Пошуки методів навчання, що підсилювали би активізацію процесу навчання, призводить до підвищення актуальності розвивальних і проблемних методів, самостійної роботи, творчих завдань. При цьому психологічно обґрунтованою видається така організація уроку, за якої діти вчаться не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами.

Суть технології розвивального навчання полягає в тому, що учень самостійно обирає рівень опрацювання навчального матеріалу; завдання вчителя – визначити «зону найближчого розвитку» дитини і допомогти їй перейти на більш високий рівень розумових операцій, тобто забезпечити цей розвиток.

Історично розвивальне навчання бере початок ще з сократівських бесід, принципів дидактики Я.А. Коменського, ідей Ж.-Ж. Руссо, Ф. Дістервега.

У працях учених закладено основи дидактики початкової школи, визначено її цілі, вимоги до відбору змісту, методів навчання, ролі вчителі і учнів. Центральною ідеєю дидактичної спадщини цих учених є взаємозв′язок навчання і

розвитку, який ґрунтувався переважно на принципах природовідповідного навчання і активної діяльності учнів.

У теорію і практику розробки ідеї взаємозв′язку навчання і розвитку школярів кожен з цих педагогів вніс значний вклад [3].

Надзвичайно важлива роль в утвердженні і запровадженні ідей розвивального навчання належить К.Д. Ушинському.

У створеній ним дидактиці і методиці початкового навчання визначено вимоги до здійснення розвивального навчання: відбір змісту навчального матеріалу для школи (критерії: відповідність змісту рівню розвитку науки; важливість і значення для життя людини знань, що даються в школі; врахування вікових особливостей і можливостей дітей при побудові навчального курсу; народність, тобто вивчення здобутків народної культури в усіх навчальних дисциплінах), який має бути корисним і моральним; врахування психофізіологічних і суб'єктивних умов, з якими має співвідноситися методика: своєчасність, поступовість, самодіяльність учнів, узгодження з їх можливостями, задоволення дітей від успішної діяльності, прагнення до активності тощо.

Проблемі розвитку мислення учнів у процесі навчання у педагогічній спадщині К.Д. Ушинського належить чільне місце.

Головна мета навчання, на думку педагога, не стільки кількісне засвоєння фактів, розширення знань та досвіду, скільки їх систематизація, виявлення в них основного – того, що їх об'єднує і дозволяє застосовувати у подальшій діяльності.

Рушієм розумового процесу К.Д. Ушинський вважав прагнення особистості до усвідомлення діяльності, допитливість, а засобом – здібність людини «… з відмінності та подібності вражень створювати усвідомлені почуття» [4, с. 69].

Вимоги до розвивального характеру навчання К.Д. Ушинський втілив у підручниках для початкової школи «Дитячий світ» (1861), «Рідне слово» (1864). Підручник «Дитячий світ» був призначений для підвищеної початкової школи і

поєднував матеріал пояснювального читання з елементарними відомостями про основи наук.

На початку 30-х рр. ХХ ст. видатний психолог-гуманіст Л.С. Виготський обґрунтував можливість та доцільність розвивального навчання.

Учений встановив, що розвиток інтелекту вихованця відбувається через зону «ближнього розвитку». Коли дитина спочатку може робити щось у співпраці з дорослими, а потім переходить на такий рівень розвитку, коли цю дію може виконати самостійно. Він виділив два рівня в розвитку дитини: зону актуального розвитку (уже сформовані якості); зону найближчого розвитку – ті види діяльності, які дитина ще не в змозі виконати самостійно. Але може це робити за допомогою дорослих. Він вважав, що «тільки те навчання в дитячому віці добре, коли воно випереджає розвиток і веде розвиток за собою …» [5].

У 60-70-ті рр. ХХ ст. видатним українським ученим В.О. Сухомлинським створено цілісну систему розвивального навчання молодших школярів, яка побудована на принципах гуманізації, природовідповідності, демократизації життєдіяльності дитини, цілеспрямованого всебічного розвитку її пізнавальних, фізичних і духовних сил.

В.О. Сухомлинський організував навчання молодших школярів як загальнорозвивальний, діяльнісний, особистіснино-орієнтовний процес. Система розвивального навчання за В.О. Сухомлинським відрізняється розробкою оригінальних організаційних форм його здійснення («Школа під голубим небом», «Школа радості», «Кімната казок» та ін.), створенням розвивального середовища, формуванням усіх пізнавальних процесів дитини.

Вивчення праць педагога і досліджень про його спадщину засвідчують, що ним було теоретично і практично розроблено новий, продуктивний напрям розвитку пізнавальних сил, почуттів, емоцій молодших школярів у процесі літературної творчості на основі побаченого, прочитаного.

Цей напрям, як показує аналіз педагогічної літератури, нових підручників знайшов належне застосування у сучасній чотирирічній школі. Проблемі розвитку молодших школярів у навчальному процесі належало провідне місце у науковій і педагогічній діяльності українських педагогів, які відроджували національну школу у перші десятиліття ХХ століття.

Система Л. В. Занкова з'явилася й набула поширення в 50-ті роки ХХ століття. ЇЇ поява була зумовлена тим, що, на думку вченого, існуюча школа не розкривала резервів психічного розвитку дитини. У чому ж полягає сутність розвивального навчання? Розвивальне навчання – це активно-діяльнісний спосіб навчання, під час якого враховуються та використовуються природні закономірності індивідуального розвитку дитини, які зумовлюють розвиток знань, умінь, навичок і способів розумових дій, самокерованих механізмів особистості, емоційно-ціннісної та діяльнісно-практичної сфер. Під час реалізації системи розвивального навчання слід враховувати рівні розвитку дитини:

- сфера актуального розвитку (тобто вже сформовані якості);
- зона найближчого розвитку (види діяльності, які дитина ще не в змозі виконати самостійно, але може це зробити за допомогою дорослих).

Для найбільшої ефективності загального розвитку школярів Л. В. Занков розробив дидактичні принципи розвивального навчання, які наведено на слайді:

- цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи;
- провідна роль теоретичних знань;
- навчання на високому рівні трудності;
- вивчення матеріалу швидкими темпами;
- усвідомлення дитиною процесу навчання;
- включення в процес навчання не тільки раціональної, але й емоційної сфери;
- проблематизація змісту;
- варіативність процесу навчання, індивідуальний підхід;

- робота над розвитком як сильних, так і слабких дітей.

Особливість методики Л. В. Занкова полягає у тому, що основною мотивацією навчальної діяльності учня є пізнавальний інтерес. На слайді наведено складові, поєднання яких зумовлює реалізацію ідеї всебічного гармонійного розвитку. Методика розвивального навчання вимагає поєднувати раціональне та емоційне, факти та узагальнення, колективне і індивідуальне, інформаційне і проблемне, пояснювальний і пошуковий методи.

Методика Л. В. Занкова передбачає залучати учня в різні види діяльності, використовувати у викладанні предмету дидактичні ігри, дискусії, а також методи навчання, направлені на збагачення уяви, мислення, мовлення, пам'яті.

Система Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова з'явилася й набула поширення в 60-ті роки XX століття. Ідею концепції Ельконіна – Давидова можна висловити таким чином: у молодшому шкільному віці через спеціально побудоване навчання у дитини можуть бути сформовані здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Тобто дитина повинна поступово за час навчання в молодших класах набути «вміння вчитися».

Наявність у дитини внутрішніх пізнавальних мотивів, що йдуть від пізнавальних потреб. Виконуючи однаковий тип діяльності, учні можуть керуватися абсолютно різними мотивами: забезпечувати свою безпеку, догоджати вчителю, виконувати обов'язки або шукати відповідь на власне запитання. Тільки пошук відповіді на власне запитання визначає діяльність дитини як цілеспрямовану навчальну.

На основі теоретичних підґрунть різних технологій розвивального навчання можна сформулювати особливості методики проведення уроку у системі розвивального навчання:

- створення атмосфери відкритості, доброзичливості, співтворчості у спілкуванні;

 включення емоційної сфери дитини в навчальний процес, звернення до почуттів, збудження інтересу до теми;

 рівність учителя й учнів у пошуку нової інформації;

 спонукання учнів до постановки питань;

 подання інформації не в повному обсязі з метою провокування почуття інформаційного голоду.

Список використаних джерел

1. Безлюдна Н.В. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у творчій спадщині В.О. Сухомлинського: дис.канд. пед. наук. Безлюдна Н.В.; Інститут педагогіки АПН України. К., 1998. – 210 с.

2. Безлюдна Н.В. Навчай, розвиваючи : посіб. для студ. пед. навч. закл. Н.В. Безюдна. К., Науковий світ, 2001. – 93 с.

3. Замашкіна О.Д. Проблеми розвивального навчання молодших школярів в українській педагогічній науці (60-90 рр. ХХ століття) дис.канд. пед. наук: 13.00.01.Замашкіна Ольга Дмитрівна; Київській національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2005.

4. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студ. пед. закладів / Володимир Кравець. Тернопіль, 1996. 436 с.

5. Кравець В. Історія української школи і педагогіки / Володимир Кравець. Тернопіль, 1994. 386 с.

Мамиченко Сергій Анатолійович

доктор філософії, доцент,

доцент кафедри педагогіки,

Державний заклад «Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка»

Mamychenko@ukr.net

ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Розвивальне навчання є важливим напрямом у педагогічній науці, який пройшов довгий шлях еволюції від античності до сучасності. Його основна ідея полягає в тому, що навчання повинно не лише передавати знання, а й сприяти всебічному розвитку особистості здобувача, його мислення, творчих і пізнавальних здібностей.

Вивчення еволюції розвивального навчання в історії педагогіки має важливе значення як для теоретичного осмислення освітніх процесів, так і для їхньої практичної реалізації. Воно допомагає зрозуміти, як змінювалися підходи до навчання в різні епохи, які методи використовувалися, і як поступово формувалася ідея розвивального навчання. Аналіз історичних змін дозволяє визначити закономірності розвитку освіти, зберегти цінний педагогічний досвід та адаптувати його до сучасних умов.

Перші ідеї розвивального навчання простежуються ще у філософських працях Сократа, Платона й Аристотеля. Сократ застосовував метод евристичних бесід (майєвтику), вони стимулювали учнів до самостійного мислення та відкриття знань через діалог. спонукаючи учнів до самостійного мислення.

Платон у своїй Академії надавав великого значення розвитку логічного мислення. Він вважав, що шлях до істинного знання проходить через діалектичний метод, який сприяє критичному аналізу та самостійному пошуку істини. Цей підхід не лише стимулював інтелектуальний розвиток, а й створював умови для формування здатності до системного мислення.

Аристотель, учень Платона, розвинув власну педагогічну систему, яка враховувала вікові особливості дітей. Він підкреслював, що навчальний процес повинен бути адаптованим до рівня розвитку кожної дитини, що дозволяє ефективно підтримувати поступовий розвиток когнітивних та емоційних здібностей. Цей підхід сприяв створенню індивідуалізованого навчання, яке враховує фізіологічні та психологічні особливості на кожному етапі розвитку. Таким чином, внесок Платона та Аристотеля заклав основу для подальшого розвитку педагогічних концепцій, де логічне мислення та адаптація навчального процесу до індивідуальних потреб учнів стали ключовими принципами.

Надзвичайно важлива роль в утвердженні і запровадженні ідей розвивального навчання належить К. Ушинському [1]. Це визначний педагог, чия діяльність і наукова праця стали основою для формування сучасної педагогіки в Україні та загалом в Східній Європі. Його ідеї про розвивальне навчання підкреслювали необхідність врахування психофізіологічних особливостей дитини, активного залучення учня до пізнання світу та розвитку особистості через практичну діяльність. Науковець наголошував на тому, що освіта повинна сприяти гармонійному розвитку розумових, моральних і фізичних якостей особистості, що є актуальним і сьогодні. Ці педагогічні принципи стали фундаментом для подальших реформ у системі освіти, сприяючи розвитку індивідуального підходу до навчання та формуванню творчої особистості.

На початку 30-х рр. ХХ ст. видатний психолог-гуманіст Л. Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання [2]. Його ідеї лягли в основу концепції психологічного розвитку, зокрема поняття зони найближчого розвитку.

Він стверджував, що навчання є не тільки можливим, а й надзвичайно доцільним, оскільки воно сприяє розвитку вищих психічних функцій дитини через соціальну взаємодію та підтримку більш досвідчених осіб. Цей підхід підкреслював значення культурного та соціального контексту в процесі пізнання та формування особистості.

Не можемо не згадати О. Сухомлинського який наголошував, що навчання має бути не просто передачею інформації, а цілісним процесом розвитку особистості, який враховує інтелектуальний, емоційний, моральний та творчий аспекти дитини. Він вважав, що ефективний педагогічний процес повинен стимулювати активну участь учнів, сприяти розвитку самостійного мислення і творчої діяльності, надаючи можливість досліджувати світ навколо, ставити запитання та шукати на них відповіді [3].

О. Сухомлинський також підкреслював важливість емоційної складової навчання, вважаючи, що позитивні емоції та інтерес є каталізаторами пізнавальної діяльності та стимулюють бажання вчитися. За його переконанням, кожна дитина є унікальною, тому освіта повинна адаптуватися до індивідуальних потреб і здібностей, що дозволяє максимально розкрити таланти кожного учня [4].

На широкій експериментальній основі гіпотези розвивального навчання почали перевіряти та конкретизувати П. Гальперін, В. Давидов, О. Дусавицький, Л. Занков, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Д. Максименко, В. Рєпкін та ін. Ці корифеї системи розвивального навчання досліджували, як воно може сприяти розвитку абстрактного та логічного мислення, необхідного для розуміння складних концепцій, розробляючи методики, спрямовані на формування вміння аналізувати, синтезувати та узагальнювати інформацію, наголошуючи на важливості активної участі учнів у процесі навчання, стимулюючи самостійне дослідження, пошук відповідей та критичне мислення [1; 4; 5]. Важливим фактором є той, що науковці розглядали навчання не лише як передачу знань, але і як засіб розвитку особистісних якостей, таких як творчість, самостійність, відповідальність та

соціальні навички, розробляючи методики, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок та вміння працювати в команді.

Отже, знання етапів становлення розвивального навчання сприяє формуванню педагогічних компетентностей, критичного мислення та творчого підходу в роботі освітян. Окрім того, вивчення еволюції педагогічних ідей дозволяє прогнозувати майбутні тенденції розвитку освіти, що особливо важливо в умовах цифровізації, інклюзивного навчання та зростання ролі індивідуалізованого підходу.

Список використаних джерел

1. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА [Історико-педагогічні дослідження в Україні : стан, проблеми, перспективи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених . 2012. С. 164 – 174.

2. Актуальність наукового спадку Л. С. Виготського для сучасної психолого-педагогічної освіти. URL: https://kadiivka.luguniv.edu.ua/podii/arhiv/files/Aktualnist_nauk_spadku.pdf (дата звернення: 17.03.2025).

3. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Початкова школа. 2001. № 10. С. 74 – 78.

4. Безлюдна Н. В. В. О. Сухомлинський про умови розвивального навчання. URL:https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_33.pdf (дата звернення: 13.03.2025).

5. Рєпкін В., Рєпкіна Н. До проблеми щодо теорії розвивального навчання (частина 1). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. 2018. № (64) С. 75 – 79.

Репкіна Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Система Розвивального навчання пройшла непростий шлях довжиною майже три чверті століття від експериментального навчання двох школах до освітньої системи, представленої у школах України, і за кордонами. Назва системи «розвивальне навчання» (далі - РН), запропонована В.В. Давидовим у 1978 році, з одного боку відповідала духу часу і залучило ентузіастів у сфері освіти та батьків, з іншого – викликала багато питань і непорозумінь (чи може бути навчання не розвиваючим, чи є педагогічні іновації РН, т.і.).

Ми спробуємо розглянути основні особливості системи РН. В данному випадку ми не будемо аналізувати розбіжності між існуючими або існувавшими варіантами РН, і переважно зупиняємося на тих особливостях, котрі наявні у харківському варіанті РН, розробленому під керівництвом В.В. Рєпкіна.

Перша особливість РН полягає у спрямованості на розвиток як свою основну мету. Сама назва системи РН неявно містить протиставлення розвиваючого і не розвиваючого навчання. Але чи може навчання не розвивати? Будь-яке педагогічно доцільно організоване навчання обов’язково тягне за собою зрушення у розвитку учня. Але відношення цього розвиваючого ефекту навчання для його основної мети може бути різним. Як відомо, мета традиційного навчання полягає у засвоєнні учнями певної суми знань та навичок, які готують можливість участі у різних сферах життя суспільства. Розвиток же, що відбувається в процесі

навчання, виступає як хоча і важливий, вкрай бажаний, але все ж таки побічний і далеко не завжди передбачуваний його результат. В системі РН розвиток виступає і як пряма, основна мета навчання. Це, звичайно, не означає, що засвоєння знань, умінь і навичок у такому навчанні втрачає свій зміст, але вони розглядаються в ньому не як кінцева мета, а як засіб та спосіб розвитку учнів [1]

Друга особливість РН випливає з того, як у ньому розуміється сам процес розвитку. Зазвичай, говорячи про розвиток школяра, мають на увазі розвиток психічних функцій (сприйняття, мислення, пам'ять, увага тощо). Існує й інша точка зору, згідно з якою основна мета навчання полягає не у розвитку інтелекту, а у розвитку особистості школяра. Традиційні психологія та педагогіка виходили з того, що інтелектуальний розвиток та розвиток особистості – це два різні процеси, що мають свої особливі джерела та закономірності. Якщо джерелом інтелектуального розвитку є суб'єкт-об'єктні відносини, тобто предметна діяльність, то джерело розвитку особистості лежить у системі суб'єкт-суб'єктних відносин, тобто спілкування. Відповідно навчання, що регулює предметну діяльність і тим самим сприяє інтелектуальному розвитку, і виховання, що розширює коло і форми спілкування та забезпечує розвиток особистості, розглядалися як два різні процеси. Тим часом предметна діяльність є взаємодію індивіда з іншими людьми, тобто є соціальної, а спілкування для людей часто опосередковано їх предметною діяльністю. Отже, інтелектуальний розвиток та розвиток особистості являють собою не два різні процеси, а дві сторони одного і того ж процесу розвитку індивіда як суб'єкта предметної діяльності. Саме з цього виходили автори системи РН, які, уточнюючи його мету, бачили її в розвитку учня як суб'єкта навчальної діяльності [1; 3].

На момент вступу до школи в дитини вже достатньо сформована потреба в реалізації себе як суб'єкта та в розширенні сфери цієї реалізації, яка і становить ядро психологічної готовності до шкільного навчання. Але учень включається в нього не як суб'єкт навчання, а як об'єкт педагогічних впливів, охоче виконує всі

вимоги та вказівки вчителя. Стати суб'єктом навчання йому ще тільки належить, і без допомоги школи, вчителя зробити цей крок він не в змозі. Бути суб'єктом навчання передбачає насамперед можливість самостійно знаходити способи розв'язання нових завдань, що виникають у процесі навчання, а потім і самому ставити такі завдання. Зрозуміло, що для цього учень повинен мати відповідні засоби, надати які йому може тільки навчання.

Третя особливість РН і полягає в тому, що в основі його змісту лежить система теоретичних понять, котрі фіксують об'єктивні підстави тих загальних способів дії, якими належить опанувати учневі. Традиційне навчання у початковій школі, та й за її межами, передбачає засвоєння учнями способів вирішення частих, конкретних завдань певного класу (методи перевірки орфограмм, методи арифметичних дій тощо.). Цілком очевидно, що засвоївши спосіб вирішення частного завдання, учень виявиться абсолютно безпорадним у ситуації, коли умови завдання змінилися. Він не тільки не зможе знайти потрібний спосіб дії, але і швидше за все не виявить самої проблематичності написання, з яким він зіткнувся, доки вчитель не повідомить йому про новий тип орфограм і спосіб їх перевірки. Для того, щоб у цій ситуації учень міг діяти як суб'єкт, він повинен зрозуміти, що в обох випадках він має справу з орфограмами слабкої позиції, і що спосіб перевірки нової орфограми вимагає лише видозміни вже засвоєного способу перевірки ненаголошених голосних. Але це можливо лише в тому випадку, якщо при першому зіткненні з орфограмами подібного типу предметом його уваги і розуміння виявиться не сам по собі спосіб перевірки цих орфограм, а той фонематичний принцип орфографії, з якого випливає цей спосіб, і який спирається на поняття фонеми. Іншими словами, поняття, що фіксує об'єктивну основу того чи іншого загального способу дії, є тим найважливішим інструментом, оволодіння яким відкриває учневі можливість здійснювати вчення як його суб'єкт.

Четверта особливість РН і полягає в тому, що воно спирається на учбову діяльність, як вищу форму вчення. На відміну від способів вирішення частних завдань, поняття та загальні способи дії, що спираються на них, не можуть бути дано учням як готові зразки для засвоєння, шляхом їх демонстрації та пояснення. Вони можуть бути лише задані через ситуацію, що передбачає новий спосіб дії з об'єктом, котрий вивчається і вимагає з'ясування об'єктивних підстав цього способу. Встановлення таких підстав і фіксуючого їх поняття, або загального способу дії, що спирається на нього, і становить зміст учбової задачі. Вирішити її учні можуть лише відтворивши у спрощеному вигляді основні моменти відповідного теоретичного дослідження. Така «квазідослідна» (В.В. Давидов) діяльність і є учбова діяльність, тобто та найвища форма учбової активності, суб'єктом якої виявляється сам учень. Будь-який акт учбової діяльності передбачає постановку учнями учбової задачі, виконання ними системи учбових дій, які забезпечують її вирішення. Найважливішими з цих дій є моделювання та оцінка, які здійснюються на всіх етапах постановки та вирішення учбової задачі [2].

П'ята особливість РН полягає в тому, що воно спирається на колективно-розподілену діяльність учнів і вчителя, а не на індивідуально-автономні форми активності кожного учня, котрі авторитарно спрямовуються вчителем (що характерно для традиційного навчання). Найважливішою умовою будь-якого наукового дослідження є обмін думками, діалог між учасниками дослідження, між дослідником та його опонентами. Такий діалог реальний чи хоча б уявний є необхідною внутрішню форму будь-якого дослідження. Це повною мірою відноситься і до «квазідослідницької» навчальної діяльності, вона може здійснюватися, особливо на початкових стадіях формування, тільки у формі колективного учбового діалогу, що розгортається на всіх етапах постановки та вирішення учбової задачі Слід наголосити, що хоча реальними опонентами у учбовому діалозі є самі учні, проте без участі вчителя, який організовує та

спрямовує цей діалог, він неможливий. На окремих етапах вирішення учбової задачі з'являється можливість організації самостійної роботи учнів у групах, яка є хоч і важливою, але все ж таки додатковою по відношенню до діалогу – колективної форми учбової діяльності.

Метод навчання, що полягає у постановці та вирішенні учбових завдань учнями спільно з учителем, і надає взаємовідносинам між учасниками навчального процесу характеру ділового співробітництва, є шостою особливістю навчання.

Перераховані вище особливості РН визначають і особливості його методів. Метод навчання, спрямований на організацію колективної учбової діяльності, задає зовсім інший тип відносин між учасниками навчального процесу, який передбачає їх співробітництво в досягненні поставленої мети. І тут успіх окремого учня визначається як його особистими зусиллями, а й зусиллями всього колективу, який виявляється зацікавленим у результатах вчення кожного.

Підсумовуючи, слід констатувати, що РН за своїми цілями, змістом, типом учбової активності, на яку воно спирається, і методам організації цієї активності є системою, альтернативною традиційно сформованій системі шкільного навчання. Особливо слід підкреслити цілісність системи РН. Будь-яка спроба змінити її зміст, методи, тип взаємовідносин між учасниками навчального процесу тощо неминуче призводить до руйнування РН.

Зрозуміло, система РН не вичерпується розглянутими вище компонентами, але це буде предметом інших публікацій.

Список використаних джерел

1. REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 365-406.

2. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 423-430.

3. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? In: In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023b, v. 20, p. 17-26.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Пашко Тетяна Анатоліївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ КРИЗ ТА ТРАНСФОРМАЦІЙ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасна школа вже не є лише простором здобуття знань. Вона – центр адаптації до постійно змінного світу. Трансформації, викликані глобалізацією, діджиталізацією та штучним інтелектом, вимагають нових підходів до формування мотивації до навчання.

Останні десятиріччя спостерігається зниження рівня навчальної мотивації та пошукової активності дітей, що є однією з ключових проблем у сфері освіти. Цей процес зумовлений низкою соціокультурних, психологічних і технологічних чинників, які впливають як на когнітивну, так і на емоційно-вольову сферу учнів.

Мотивація до навчання є системою, яка спонукає особистість до пізнавальної діяльності. Питання формування мотивації до навчання, її підтримки та активації були предметом дослідження багатьох вчених. Їх погляди сформували загальний теоретичний конструкт психологічної природи пізнавальної мотивації, який за часи розвитку науки не втратив своєї актуальності. Розглядаючи проблему формування мотивації до навчання Г. С. Костюк наголошував на тому, що лише активне та осмислене навчання сприяє формуванню пізнавальних інтересів та

мотивів. О. М. Леонтьєв ввів поняття «зрушення мотивів», описуючи процес, коли дія, спочатку мотивована зовнішніми стимулами, з часом стає самостійно значущою для індивіда. Він також розрізняв «знані» (усвідомлювані) мотиви та «реально діючі» мотиви, підкреслюючи, що не всі усвідомлені мотиви обов'язково спонукають до дії. О. М. Леонтьєв наголошував на важливості перетворення знаних мотивів у реально діючі для формування стійкої навчальної мотивації. С. Д. Максименко розглядав проблеми мотивації до пізнавальної діяльності в контексті процесу самодетермінації особистості в освітньому середовищі.

В. В. Репкін та Н. В. Репкіна, автори теорії розвивального навчання, підкреслювали, що центральним мотивом навчальної діяльності має бути пізнавальний інтерес, який стимулює активне засвоєння знань та розвиток особистості школяра. У своїх працях дослідники наголошували на необхідності створення навчальних ситуацій, які б викликали в учнів внутрішню потребу до пізнання та самостійного пошуку рішень. Такий підхід сприяє формуванню стійкої внутрішньої мотивації та активізації пізнавальної діяльності.

Отже, основою мотивації до учбової діяльності є пізнавальний інтерес, який активується при наявності певних умов – активна позиція особистості в освітньому процесі, розуміння її «реально діючих» мотивів та створення умов для самодетермінації особистості.

У сучасному світі багато дітей і підлітків стикаються з труднощами в підтримці внутрішньої мотивації до навчання. Розгляньмо основні причини зниження мотивації та можливі шляхи її підтримки, спираючись на наукові дослідження зарубіжних вчених.

Згідно з теорією самовизначення, для підтримки внутрішньої мотивації необхідно задовольнити потреби в автономії, компетентності та приналежності. Дж. Баршай (Jill Barshay) зазначає, що можливість відчути себе компетентними, зв'язаним з іншими і певний контроль над своїм навчанням, посилює внутрішню мотивацію підлітків. Тому використання навчальних технологій, які включають

надання учню автономії та змістовного зворотного зв’язку, створюють підтримуюче середовища, яке значно підтримує мотивацію [5].

Високий рівень стресу та тривожність негативно впливають на мотивацію до навчання. Останні дослідження (Л. Вінджія та Д. Урганте) підтверджують, що самосприйняття та переконання є тими чинниками, що значно впливають на мотивацію. Негативне самосприйняття і низька самооцінка можуть перешкоджати мотивації, у той час, як віра в свої здібності (самоефективність) і відчуття контролю над своїм навчанням (самовизначення) навпаки, її підсилять [4, с. 11–13]. Важливо зазначити, що при цьому, загальне перевантаження освітнього процесу (кількість часу, яку необхідно витрачати на завдання, які ще й не мають суб’єктивного сенсу для дітей) призводить до підвищення рівня стресу у дітей, який набуває характер хронічного. Поряд з цим учні відчувають безсилля перед цим та вимушені сприймати власні обмеження у здатності до навчання, що також знижує їх мотивацію («що б я не робив - оцінка буде однакова»).

Невідповідність навчального матеріалу рівню розвитку або інтересам учня поступово призводить до втрати ним мотивації. Технологізація освітнього середовища впливає на саму природу мотивації. За словами Н. Бобро, сучасні діти опинились в умовах де перебудовуються їх пріоритети, акцентуючи увагу на візуальному, швидкому, інтерактивному сприйнятті світу [1]. Імплементація штучного інтелекту у поточне життя та освітній процес призводить до того, що учні більше не бачать сенсу у завчанні фактів – адже «все можна спитати у штучного інтелекту». Це вимагає перебудови системи навчання та відходу від застарілих змістів навчання. Оскільки на тлі цих процесів діти втрачають сенс навчання, не розуміючи навіщо їм конкретне знання.

Сучасна дитина росте в умовах перевантаження інформацією, візуального шуму та нестабільності. Психологічні дослідження вказують на високий рівень тривожності, дефіцит уваги та знижену толерантність до зусиль, як головні бар’єри до мотивації [2].

Отже, зниження мотивації до учбової діяльності у дітей неминуче відбувається, це констатують і моніторингові дослідження Національного центру оцінювання якості освіти. Ця тенденція є відповіддю на певні світові виклики та трансформаційні процеси в освіті. Школярі втрачають сенс навчання, ще навіть індивідуально не опанувавши його. Освітній процес сприймається дітьми як перевантажений та як такий, що не відповідає їх інтересам та потребам. Сфокусованість освітнього процесу, перш за все, на фактичних знаннях, які знецінені в умовах розвитку штучного інтелекту, сприяє втраті цінності освіти як такої. Не можливість вибудувати освітній процес з достатнім урахуванням індивідуальних особливостей учня, що формувало би в нього відчуття компетентності, щоб він зміг побачити перспективу розвитку, яка б втілювалась в конкретні індивідуальні досягнення. І це все відбувається на тлі конкуренції розважального середовища, яке дає миттєві дофамінові підкріплення на противагу знанням, які потребують зусиль. Враховуючі усе вище сказане, важливо перебудувати освітній процес і створити умови для навчання, що дасть дітям відчуття впливу на світ.

Список використаних джерел

1. Bobro, N. (2024). Трансформація навчальної мотивації в умовах діджиталізації освіти. *Академічні візії*, (34). вилучено із https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1282

2. Смолянюк Н. Формування та розвиток пізнавальної мотивації молодших школярів засобами цифрових технологій та штучного інтелекту Н. Смолянюк, Ю. Домилівська . Молодь і ринок.2024. № 2 (222).С. 108–112. https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/15094

3. Добростан, О. В., Іваненко, Р. В., & Коваленко, Л. А. (2024). Вивчення мотивації до навчання старшокласників в умовах воєнного стану. Науковий вісник

Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, (3), 49-54. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.3.9

4. Urhahne D., Wijnia L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35:45. 35 p. DOI: https:// doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9

5. Barshay J. Proof points: What almost 150 studies say about how to motivate students. The Hechinger Report. 2021. September 27. URL: https:// hechingerreport.org/proof-points-what-almost-150- studies-say-about-how-to-motivate-students/.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Дупенко Інна Валеріївна,
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ МЕТОДІВ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Освіта – це головний важіль в розвитку суспільства у засвоєнні попереднього досвіду, набутті нових знань та умінь, формуванні цінностей та

соціальних навиків. Освіта не має сталої форми і перебуває в процесі постійного розвитку. Для удосконалення освітнього процесу впроваджуються нові підходи. Серед них і розвивальне навчання, відповідно до якого учні не тільки засвоюють знання, уміння та навички, а й розвивають мислення, творчість, загальнонавчальні компетентності та самостійність.

Розвивальне навчання – інноваційний підхід до організації навчального процесу, основою якого є врахування особливостей розумових здібностей кожного здобувача освіти та адаптація до його індивідуального рівня. Завдяки цьому прискорюється розвиток вроджених здібностей дитини і вона виступає повноцінним учасником освітнього процесу, як гармонійна і всебічно розвинена особистість. Саме це і є основною метою розвивального навчання [1, с. 158].

На сьогоднішній день звичайної передачі учням знань недостатньо. В умовах періоду змін, для дітей грає важливу роль не лише наявність фактів, а й вміння мислити знаходити інформацію, застосовувати на практиці знання, робити висновки.

Класичні методи навчання не завжди в змозі розвинути ці навики і тому учні просто відтворюють отриману інформацію.

Тому застосування методів розвивального навчання є дуже важливим, адже з його допомогою дитина не просто є рівноправним учасником процесу, а й вчиться самостійному мисленню, навикам комунікації, постановці задачі та пошуку відповідей на неї. За цих умов не просто отримуються знання, а відбувається розвиток особистості.

З метою більш ефективного впровадження розвивального навчання використовують систему педагогічних дій, або – «методів розвивального навчання».

Серед класиків наукової педагогіки і психології побутують різноманітні визначення поняття методу навчання, які все ж таки зводяться до однієї думки:

методи навчання – це своєрідний інструмент в руках учителя, яким він користується при роботі з учнями.

Існує досить велика кількість методів розвивального навчання, розглянемо основні з них, а саме - проблемне навчання, діалогічне навчання, метод проєктів, інтерактивне навчання.

Проблемне навчання.

Ґрунтується метод проблемного навчання на моделюванні задач з елементами інтелектуальної напруги, що спонукає учня до самостійного аналізу, формування гіпотези та дослідження їх на відповідність. За допомогою цього методу розвиваються навики критично мислити, знаходити нетипові рішення, обґрунтовано висловлювати свої міркування [2, с. 75-79].

Діалогічне навчання.

Діалогічний метод навчання побудований на принципі обміну думками учителя і учня та учнів між собою. При такому типі навчання учитель не просто задає питання та самостійно дає на них відповіді, а до обговорення залучає учнів. Вони спільно формують завдання, формують гіпотези та шляхи вирішення. Такий метод навчання спрямований на задоволення потреб учнів в навчальному процесі: бажання виражати себе, бажання спілкування з вчителем на довірчій основі, бажання бути рівноправним учасником навчання. Тобто головне завдання даного методу – забезпечити рівноправність учасників навчання, наявність контакту, мотивація та творчий настрій учасників [3, с. 142].

Метод проєктів.

Метод проєктів активно використовується в навчальному процесі нової української школи. Такий метод навчання має на меті об’єднання навчальної та практичної діяльності. В процесі виконання проектів, учні здобувають уміння планувати, аналізувати, оцінювати результати, працювати в команді. Що в свою чергу допомагає розвинути відповідальність, самостійність та організаційні навички [4, с. 331].

Інтерактивне навчання.

За використання інтерактивного методу навчання, для засвоєння знань учнями використовуються рольові ігри, тренінги, робота в групах, дискусії, моделювання різних ситуацій, формування висновків. Тобто діти є активними учасниками. Такий метод сприяє розвитку навичок взаємодії, мотивації, комунікації, створення сприятливого емоційного клімату [5, с. 12].

Зазначені методи розвивального навчання досить тісно взаємодіють з іншими методами: монологічний метод (проходить в формі лекції або розповіді, для мінімізованого опису великого об'єму інформації); метод міркування (подається в вигляді лекції або бесіди, є доповненням до монологічного методу, так як педагог в процесі викладу інформації створює певні ситуації, а учні мають розмірковувати над їх вирішенням), евристичний метод (навчання проходить у формі бесіди, основним завданням є вирішення ситуацій змодельованих учителем), метод дослідження (за основу даного методу покладено проведення експерименту, тобто учні самостійно до певних ситуацій формулюють завдання, гіпотезу, способи дослідження та формують висновки) та метод програмованих завдань (умовою є розподіл учителем проблеми на окремі елементи, завданнями учнів є послідовне та логічне вирішення завдань до кожного елементу) [2, с. 7-9].

Незважаючи на різноманіття методів розвивального навчання, їх всі можна згрупувати в три категорії, відповідно до джерела отримання знань: словесні (розповіді, лекції, бесіди, пояснення); наочні (спостереження, демонстрація, ілюстрація) та практичні (практичні роботи, дослідження, лабораторні роботи, вправи, задачі) [6, с. 8].

Отже, застосування методів розвивального навчання в освітньому процесі є досить ефективним. Ключовими критеріями є достатня кількість методів, майстерність педагога, атмосфера взаємоповаги та доброзичливості. Саме такі методи навчання сприяють розвитку компетентностей у дітей, особистісному розвитку, усвідомленому здобуттю знань.

Список використаних джерел

1. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах. Навчальний посібник А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. Суми ДПУ, 2000 - 250 с.

2. Павленко В.В. Методи проблемного навчання. В.В. Павленко. Нові технології навчання: наук.-пед. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип.81 (спецвипуск). URL: http://eprints.zu.edu.ua/13197/1/1.pdf

3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. К. Вища школа, 2001.-231 с. URL: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf

4. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. К. : УВС, 1997 – 410 с.

5. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – Київ 2007. – 141 с. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Pometun_Olena/Entsyklopediia_interaktyvnoho_navchannia.pdf

6. Павленко В. В. Актуальні методи розвивального навчання В.В. Павленко Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді», 1112 травня 2011 р. м. Житомир URL: http://eprints.zu.edu.ua/8649/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%204.pdf

ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Гуляс Інеса Антонівна,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ЯК ВИКЛИК І РЕСУРС У САМОТВОРЕННІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

За сучасних умов цифрової трансформації суспільства діджиталізація є однією з ключових тенденцій, яка істотно впливає на всі рівні життєдіяльності особистості. Означений процес змінює способи пізнання світу, комунікації, навчання, праці, а також формування ідентичності й особистісного самовизначення. У цьому зв'язку виникає потреба в глибшому осмисленні діджиталізації не лише як технічного чи соціального явища, а як психологічного феномену, що є водночас викликом і ресурсом для процесу самотворення особистості.

На сьогодні у психологічній науці ще недостатньо розроблено підходи до комплексного аналізу діджиталізації як чинника особистісного становлення з урахуванням її амбівалентної природи. Потребують уточнення механізми самотворення в умовах цифрових практик, зокрема в аспектах самопрезентації, цифрової рефлексії, віртуального досвіду тощо.

З огляду на викладене вище, анонсована тема пропонованої наукової розвідки – своєчасна й актуальна. Її дослідження поглибить розуміння змін

сучасної особистості в умовах цифрового середовища та сприятиме формуванню ефективних практичних підходів до підтримки її цілісного розвитку.

Метою проведеного дослідження (2 квітня, 2025 р.) є вивчення впливу цифрових технологій на процес самотворення особистості шляхом застосування методу письмового опитування – анкетування (авторська анкета містить 8 запитань), у якому взяли участь 52 здобувачі освіти спеціальності 053 «Психологія» ОП «Практична психологія» віком 18-19 років Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Аналіз отриманих відповідей на запитання: «Скільки часу Ви щодня перебуваєте в цифровому середовищі (інтернет, соціальні мережі, месенджери, онлайн-сервіси тощо)?» свідчать про значну залученість майбутніх практичних психологів до цифрового простору. Жоден з респондентів не зазначив, що проводить у цифровому середовищі менше 1 години на день. Натомість, 9,6 % опитаних перебувають 1-3 години, 65,4 % – 4-6 годин, 25 % – понад 6 годин щодня. Більшість здобувачів освіти активно користуються цифровими технологіями упродовж дня, що має як позитивні, так і потенційно ризиковані наслідки для їх психічного здоров’я, продуктивності та міжособистісної взаємодії.

Результати емпіричних відповідей на запитання: «Які цифрові платформи або технології Ви найчастіше використовуєте для саморозвитку та самотворення?» свідчать про такі тенденції у вподобаннях майбутніх практичних психологів: освітні YouTube-канали (75,0 %) і соціальні мережі (73,1 %) – найпопулярніші джерела інформації серед студентів, що підтверджує їхню орієнтацію на візуальний, динамічний і зручний формат навчання; соцмережі також слугують неформальним освітнім середовищем для ознайомлення з новими практиками і трендами в ментальному здоров’ї; 63,4 % опитаних використовують чат-боти та штучний інтелект, що демонструє їхню відкритість до нових технологій, а також бажання швидко знаходити відповіді, генерувати ідеї тощо; подкасти (55,7 %) теж є популярним інструментом саморозвитку, що може підтверджувати прагнення

студентів до ефективного використання часу (наприклад, слухаючи в дорозі), або що їм імпонує особистий, діалогічний стиль подкастів, який часто поєднує освіту з рефлексією; менш популярними залишаються структуровані освітні курси, лише 26,9 % студентів звертаються до онлайн-курсів (зокрема, Coursera, Prometheus, Udemy тощо), що можна пояснити більшою формальністю таких ресурсів, необхідністю тривалого часу для проходження курсів, або ж меншою привабливістю порівняно з короткими відео чи інтерактивними інструментами; лише 1,9 % опитаних обрали варіант «інше» (згадано Google Академія). Це вказує на те, що майбутні психологи рідко звертаються до академічних джерел під час саморозвитку, що може бути темою для додаткового педагогічного впливу чи формування навичок академічного пошуку.

Узагальнені результати відповідей на питання: «Чи сприяє використання цифрових технологій Вашому саморозвитку?» свідчать про переважно позитивне ставлення опитаних до впливу цифрових технологій на їхній особистісний і професійний розвиток: 50,0 % респондентів зазначили, що цифрові технології «значною мірою» сприяють їхньому саморозвитку. Це свідчить про високу оцінку потенціалу цифрових інструментів у набутті знань, навичок, самореалізації, зокрема через онлайн-курси, освітні платформи, психодіагностичні програми тощо. 44,2 % досліджуваних обрали відповідь «частково», що може вказувати на обмежене або селективне використання цифрових ресурсів, а також на усвідомлення як переваг, так і певних викликів (наприклад, інформаційне перенавантаження або потреба в цифровій гігієні). 5,8 % студентів вагалися з відповіддю – «важко сказати», що може свідчити про недостатній досвід або невизначеність у власній стратегії саморозвитку.

Інтерпретація відповідей учасників дослідження на питання: «Які переваги Ви вбачаєте у використанні цифрових технологій для самотворення?» є такою: майже всі респонденти (96,1 %) зазначили, що однією з найбільших переваг цифрових технологій є можливість доступу до широкого спектра інформації. Це

підкреслює важливість інтернет-ресурсів для саморозвитку, зокрема через доступ до навчальних матеріалів, статей, відео й інших корисних джерел; доволі велика частина опитаних (75,0 %) цінує економію часу, яку забезпечують цифрові технології; більшість респондентів (63,4 %) зазначили, що цифрові технології дозволяють їм навчатися у зручному темпі та відповідно до своїх потреб (чинник важливий для людей, які хочуть розвиватися, але не завжди мають змогу пристосовуватися до традиційних форм навчання); чимала частина респондентів (36,5 %) визнає важливість адаптації контенту до індивідуальних потреб, що дозволяє не лише споживати інформацію, але й взаємодіяти з нею; менша частина опитаних (26,9 %) зазначила, що цифрові технології допомагають їм будувати особистий бренд (може бути пов’язано з розвитком онлайн-присутності, створенням контенту або веденням блогів).

Опис відповідей на запитання: «Чи відчуваєте Ви вплив цифрових технологій на свою особистість?» відображає різні реагування майбутніх практичних психологів на вплив цифрових технологій, зокрема: відносно значна частина респондентів (23,2 %) відчувають конструктивний і корисний вплив цифрових технологій, що може охоплювати покращення доступу до інформації, розвиток професійних навичок, можливість ефективніше взаємодіяти з людьми, оптимізацію робочих процесів тощо; найбільша група респондентів (63,4 %) – відчувають нейтральний вплив на їх особистість, себто, технології використовуються, але не зумовлюють значних змін або ефектів на особистісному рівні; лише невелика частина опитаних (менше 4 %) вважає, що цифрові технології впливають на їх особистість негативно. Це може вказувати на проблеми, пов’язані з надмірним використанням технологій, зниженням особистої взаємодії, залежністю від ґаджетів чи соціальних мереж, або стресом від постійного потоку інформації; невелика частина опитаних (9,6 %) не може чітко визначити, чи є у них вплив від цифрових технологій, що може свідчити про

відсутність чіткого усвідомлення цього впливу або про нерозуміння, як саме це може проявлятися.

Висновки, зроблені на основі відповідей на запитання: «Які труднощі або ризики Ви відчуваєте через використання цифрових технологій?» вказують на значні труднощі, пов'язані з використанням цифрових технологій серед досліджуваних. Основними проблемами є інформаційне перевантаження (71,1 %), втрата концентрації і уваги (67,3 %). Понад половина респондентів вказують на ризик цифрової залежності (51,9 %). Менше половини опитаних зазначають соціальну ізоляцію (25 %), погіршення психоемоційного стану (13,5 %).

Зведені дані щодо відповідей респондентів на запитання: «Чи застосовуєте Ви техніки саморегуляції для підтримки балансу між цифровим і реальним життям?» проілюстрували, що 28,8 % опитаних регулярно застосовують ці техніки, 25 % –не використовують їх, а 40,2 % використовують іноді. Це свідчить про різноманіття підходів до саморегуляції серед студентів, з переважанням тих, хто застосовує її в окремих випадках.

Результати відповідей на запитання: «Які методи Ви використовуєте для цифрової детоксикації або контролю часу в цифровому середовищі?» свідчать, що найбільш поширеним методом є вимкнення сповіщень (82,7 %), тоді як 59, 6 % респондентів практикують регулярні перерви від ґаджетів. Менш поширеними є планування часу онлайн (19,2 %), встановлення обмежень на використання додатків (26,9 %) та інші методи (9,6 %).

На основі проведеного емпіричного дослідження можна резюмувати: 1) покоління Z віддає перевагу доступному, інтерактивному та візуальному контенту, активно використовує штучний інтелект і рідше – традиційні платформи, що вказує на зміну освітніх стратегій та потребу інтеграції сучасних форматів в офіційні програми; 2) переважна більшість студентів сприймають цифрові технології як корисний ресурс для власного розвитку, з переважанням оптимістичної оцінки їхнього впливу; 3) вважають доступ до інформації, зручність

та економію часу ключовими перевагами використання цифрових технологій для самотворення; 4) більшість опитаних не відчувають значного впливу цифрових технологій на свою особистість, проте визнають їх переваги, сприймаючи як нейтральний інструмент, а не чинник особистісних змін; 5) стикаються з труднощами у використанні цифрових технологій через інформаційне перевантаження, втрату концентрації та побоювання щодо цифрової залежності, емоційного стану і соціальної ізоляції; 6) більшість опитаних все ж таки прагнуть застосовувати або вже застосовують техніки саморегуляції, що може свідчити про загальну потребу в інтеграції таких практик у повсякденне життя для підтримки психічного здоров'я в умовах сучасного цифрового середовища; 7) розуміють важливість використання технологій для самоконтролю та відновлення власної психічної рівноваги.

Дубова Катерина Вячеславівна
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 013 Початкова освіта,
ДЗ «Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка»

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У контексті трансформації сучасної української освіти зростає значущість розвитку мовленнєвої компетентності здобувачів початкової освіти, зокрема

їхньої здатності до діалогічного спілкування. Уміння підтримувати діалог, будувати висловлювання, аргументувати позицію, а також поважати думку співрозмовника – це ключові навички, необхідні дитині як для навчання, так і для життя в соціумі. Одним із ефективних підходів до реалізації цих завдань є застосування розвивального навчання, яке сприяє не лише засвоєнню знань, а й формуванню логічного мислення, комунікативної культури та креативності.

Концепція розвивального навчання полягає в організації освітнього процесу таким чином, щоб школяр був активним суб'єктом навчальної діяльності, а не пасивним сприймачем готової інформації. Застосування проблемно-пошукових методів, групової взаємодії, дискусійних технологій, творчих завдань відповідає віковим та пізнавальним особливостям дітей 6–8 років. У такому середовищі формується здатність слухати, відповідати на запитання, дискутувати, моделювати діалогові ситуації, що безпосередньо впливає на розвиток діалогічних умінь.

Науковець Мороз І. П. наголошує, що початкова школа є фундаментом для формування здатності до змістовного спілкування. Дослідниця підкреслює, що практики діалогічного мовлення не тільки сприяють засвоєнню мовного матеріалу, але й впливають на становлення особистості школяра [1, с. 260]. Хоча дослідження проводилось в межах навчання іноземної мови, зазначені положення є релевантними і для викладання мови та літературного читання українською мовою.

Дослідниці Парфілова С. Л., Шаповалова О. В. та Череповська Т. М. зосереджують увагу на важливості групової роботи в освітньому процесі як одного із засобів розвитку діалогічного мовлення. Згідно з їх висновками, спільна діяльність у парах або малих групах створює можливості для взаємного обміну думками, навчання через спілкування та вироблення навичок конструктивного діалогу [2, с. 3].

У роботі Вербещук С., Луцан Н. та Червінської І. зазначається, що активне мовне середовище, зокрема через застосування елементів медіаосвіти, має

позитивний вплив на розвиток мовленнєвих навичок школярів. За словами авторів, інтеграція відеоконтенту, інтерактивних вправ і цифрових ресурсів у навчальний процес мотивує учнів до комунікативної активності й сприяє створенню умов для реалізації діалогу [3, с. 53].

Важливу роль у формуванні діалогічної взаємодії відіграє педагог. Як зазначає Тверезовська О. І., учитель має виступати не лише організатором, а й активним учасником діалогу з учнями, підтримуючи ініціативу, допомагаючи школярам логічно будувати висловлювання, добирати доречні мовні засоби [4, с. 14]. Саме педагог формує позитивну атмосферу взаємодовіри та зацікавленості у спілкуванні.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що розвиток діалогічних умінь у молодших школярів є комплексним процесом, що потребує впровадження інноваційних педагогічних підходів. Технології розвивального навчання створюють сприятливі умови для мовленнєвої взаємодії, активного обговорення, співпраці та вироблення умінь культурного спілкування. Для досягнення ефективних результатів варто поєднувати різноманітні методи навчання, враховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Мороз І. П. Формування діалогічних умінь та навичок молодших школярів під час навчання англійської мови. Магістерські студії. Альманах. 2023. Вип. 23. С. 259–263.
2. Парфілова С. Л., Шаповалова О. В., Череповська Т. М. Особливості розвитку діалогічного мовлення молодших школярів засобами групової взаємодії. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 9. DOI: 10.5281
3. Вербещук С., Луцан Н., Червінська І. Методика формування монологічного мовлення молодших школярів засобами медіаосвіти. Молодь і ринок. 2024. № 11/231. DOI: 10.24919/2308-4634.2024.316383.

4. Тверезовська О. І. Засоби формування діалогічних умінь і навичок. Бакалаврська робота. Сумський державний університет, 2019.

Науковий керівник: Паламар Світлана Павлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник декана Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Заїка Євген Валентинович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна
Кузнєцов Марат Амірович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології Харківського
національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК УЯВИ УЧНІВ ЧЕРЕЗ МАНІПУЛЯЦІЇ З ПРЯМОКУТНИКАМИ

Уява, як відомо, відіграє величезну роль і у творчості (сприяє породженню принципово нового), і в навчанні (дає можливість уявити те, чого учень ніколи не сприймав), і в повсякденному житті (допомагає передбаченню наслідків і ухваленню рішення). Однак традиційно існуючі в нас системи дошкільного виховання і шкільного навчання фактично не містять у собі (чи містять украй

недостатньому ступені) спеціальні міри, спрямовані на послідовний і систематичний розвиток у дітей уяви. У цих умовах їхня уява розвивається в основному лише стихійно й у результаті, як правило, не досягає високого, а нерідко навіть і задовільного рівня свого розвитку.

Основним і найбільш радикальним засобом виходу з положення, що створилося, звичайно ж, є докорінна зміна змісту і методів навчання, їхня спеціальна орієнтація на розвиток у дітей здатності до творчості. Але це поки є справою досить віддаленого майбутнього.

Одним із доступних у масовому масштабі і досяжних уже сьогодні способів зміни описаної ситуації є цілеспрямований розвиток уяви дітей у ході спеціально організованого в школі (чи за її межами) ігрового тренінгу уяви [2]. Такий тренінг проводиться у вільний від уроків час із групою з 6 – 10 школярів. Збираючись 2 – 3 рази на тиждень на одну годину, учні під керівництвом шкільного психолога чи учителя виконують серію завдань, спрямованих на розвиток і удосконалювання різних прийомів уяви. Обов’язковими умовами успішності тренінгу є неформальні ігрові умови, можливість постійного спілкування з однолітками, доброзичлива емоційна атмосфера, використання в іграх простого, життєвого, добре знайомого матеріалу і головне – систематичний взаємообмін результатами і прийомами уяви, що забезпечує можливість істотного взаємного збагачення всіх учасників гри різноманітними тактиками і стратегіями уяви і тим самим значно розширює діапазон їхньої уяви і підсилює її потужності.

Наведені нижче ігри з розвитку уяви тісно пов’язані з описаними раніше [1; 3] іграми по розвитку мислення, пам’яті та психомоторного програмування, і в ряді випадків спираються на них. Тому тренінг уяви краще починати після тренінгу мислення чи на заключних його етапах. Кожна гра обов’язково проводиться по декілька разів на різному конкретному матеріалі. Протягом одного заняття варто проводити 3 – 4 гри, як вивчені раніше, так і нові. Особливо улюблені ігри можна проводити частіше за інших і з їх допомогою активно

залучати учнів до підбору ігрового матеріалу. Частину ігор взято з науково-популярної літератури, частина розроблена нами. Ми брали за основу при цьому відомі методики дослідження уяви. Ігри наводяться в послідовності, що відбиває їхній тематичний зв'язок один з одним, а усередині тематичної групи – за зростанням їхньої складності.

Недостатність розвитку уяви в більшості школярів з особливою гостротою виявляється при вивченні ними геометрії і креслення, окремих розділів фізики, хімії й географії. Не претендуючи на розробку вичерпної методики, що гарантує повний розвиток всіх аспектів уяви, запропонуємо випробувану нами експрес-методику вдосконалення деяких важливих її сторін, що дозволяє школярам, а також студентам ефективно перебороти труднощі в навчанні, пов'язані з недостатнім розвитком уяви та образно-просторового мислення.

Вправи виконуються у формі ігор і розваг у позаурочний час групою з 3 – 6 дітей під керівництвом шкільного психолога чи вчителя. Спочатку завдання виконуються в зовнішній, матеріалізованій формі – із записами, малюнками, – і лише потім, у міру освоєння цих дій, уводиться вимога виконувати їх строго у внутрішньому плані, «подумки», переводячи їх у зовнішній план тільки у випадку помилок і ускладнень. Використовуються такі маніпуляції з прямокутниками – спершу в зовнішньому, потім у внутрішньому плані дії.

Порівняння двох прямокутників. Почувши чотири цифри, наприклад: 5, 8, 7, 3, треба побудувати два прямокутники зі сторонами 5х8 і 7х3 й обертаючи їх, визначити, чи зможе один із них, менший, поміститися усередині іншого, більшого, не виступаючи за його краї. Потім побудувати два інших прямокутники, тепер уже розміщуючи поруч цифри, що випливають у вихідному ряді через одну, – тобто зі сторонами 5х7 і 8х3, і також визначити їхню можливість вкластися один в інший. Відповідь варто дати лише парою слів: «так – так», «немає», «ні – так»; у нашому прикладі – «ні».

Порівняння трьох прямокутників. Почувши шість цифр (чи три двозначні числа), наприклад 78, 52, 43, треба по черзі порівняти три пари прямокутників зі сторонами: 1) 7х8 і 5х2; 2) 7х8 і 4х3; 3) 5х2 і 4х3, визначаючи для кожної пари, чи зможе один із прямокутників цілком поміститися усередині іншого. Виконавши необхідні маніпуляції, слід швидко і разом вимовляти три слова, в нашому прикладі – «ні».

Вкладання двох прямокутників в один великий. Почувши ряд цифр чи чисел (див. вище) і побудувавши за ними три прямокутники: 7х8, 5х2, 4х3, треба визначити, чи зможуть два з них, менші, цілком поміститися усередині третього, більшого, з урахуванням їхніх можливих обертань. Відповідь дається лише одним словом – «так» чи «ні». Якщо сторони розташовуються суворо впритул, коли зовсім не залишається вільного місця (наприклад, сторони довжиною 3 і 5 одиниць повністю вкладаються в сторону довжиною 8 одиниць), то до слова «так» обов'язково додається слово «упритул».

Визначення числа маленьких прямокутників, що вміщуються у великий. Перші два числа заданого учню ряду (наприклад, 5, 8, 4, 3) позначають сторони великого прямокутника (5х8), інші два – меншого (3х4). Зобразивши чи уявивши обидва ці прямокутники і спробувавши вкласти менший у більший, треба визначити, скільки таких менших могло б поміститися в більшому – з урахуванням їх поворотів. Варто визначити максимальне їхнє число. Відповідь дається одним словом – нуль, один, два, три... (у нашому прикладі –»два»).

Визначення числа квадратів, що вміщуються в прямокутник. Почувши ряд (див. вище) і помістивши менший прямокутник усередині більшого (4х3 у 5х8), треба менший прямокутник розташувати в більшому так, щоб у ньому (у більшому) помістилося ще й якомога більше число квадратів зі сторонами 2х2. Після виконання необхідних розміщень і поворотів, варто підрахувати кількість квадратів, що помістилися, (у нашому прикладі – «шість»). За необхідності у вправу вводиться осмислений чи цікавий сюжет, наприклад: чи ввійде картина в

рамку? Скільки хлівів можна побудувати на ділянці поруч із будинком? Чи помістяться два плоти в одному басейні? Чи можна великим аркушем паперу повністю прикрити менший? тощо.

Досвід нашої роботи показав, що школярі, що мають труднощі з візуальним мисленням, після місяця виконання цих вправ (2 – 3 рази на тиждень по 35 – 45 хв.) починають здійснювати описані перетворення у внутрішньому плані дії практично без помилок і з високою швидкістю (9 із 12 учнів 6-го класу – 75 % і 12 з 16 – 8-го –також 75 %) і при цьому демонструють здатність набагато більш ефективно виконувати завдання із креслення на побудову проекцій об'єкта й об'єкта за проекціями, хоча вони цьому на заняттях не навчалися. Цей факт свідчить про те, що описані вправи дійсно формують уяву і візуальне мислення (точніше, важливі аспекти), а не просто вдосконалюють окремі навчальні уміння школярів.

Список використаних джерел

1. Заїка Є. В., Кузнєцов М. А. Психологія і педагогіка пам'яті. Монографія. Харків. Пром-Арт, 2018. 659 с.

2. Кузнєцов М. А., Заїка Є. В. Психологія уяви. Навчально-методичний посібник. Харків.ХНПУ, 2013. 151 с.

3. Кузнєцов М. А., Заїка Є. В., Ходикіна Ю. Ю. Психологія моторної пам'яті: прикладні аспекти. Монографія. Харків. Діса Плюс, 2019. 446 с.

Заїка Є. В.
кандидат психологічних наук, доцент
Репкіна Н. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ТА ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ПІДЛІТКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДИКИ ПОСТУПОВОГО СТИСКАННЯ ТЕКСТУ

Проблема ефективного формування способів і прийомів повноцінного розуміння текстового матеріалу, а також логічного мислення і значеннєвого запам'ятовування в школярів продовжує залишатися гострою. Це відзначається у працях сучасних українських психологів, зокрема І.Д. Беха, С.Д. Максименка, Т.М. Титаренко, які наголошують на ролі когнітивного розвитку особистості в освітньому процесі [1, , 3,4].

У рамках розроблюваної нами системи ігрового тренінгу пізнавальних процесів велике значення приділяється формуванню й удосконаленню способів розуміння і запам'ятовування текстів. Особлива увага при цьому спрямована на «відшліфування» одного з центральних прийомів осмислення текстового матеріалу, що забезпечує повне і міцне його запам'ятовування – виділення і фіксацію в ньому найбільш істотного, його «квінтесенції» [2].

Матеріал для роботи – набір нескладних текстів обсягом 50–300 слів побутового, цікавого і науково-популярного змісту.

Робота з текстами проводиться в групах із 4 – 7 школярів. Діти працюють поодинці чи парами. Отримані результати обговорюються, аргументуються й у висновку спільними зусиллями складається найкращий варіант рішення.

Передбачається три основних варіанти роботи з текстами: 1) стискання тексту – поступовий перехід від вихідного тексту до його гранично можливого скорочення, виділенню лише його основного, найбільш важливого змісту («екстракти», «квінтесенції»); такий екстракт має бути дуже малого обсягу (лише 1-2 речення), але все-таки зберігати найбільш істотну інформацію, що міститься у вихідному тексті (хоча й «очищену» від маси не дуже істотних подробиць), такий перехід до гранично короткого екстракту відбувається поступово: спершу з вихідного тексту виключаються несуттєві подробиці, потім одна за одною і більш істотні (у порядку їхньої важливості) доти, поки не залишиться лише така інформація, виключення якої привело б до повного розпаду (чи різкого перекручування) змісту вихідного тексту; 2) розширення тексту в межах вихідного матеріалу – поступовий зворотній перехід від виділеного короткого екстракту основного змісту до його вихідного вигляду; при цьому на кожнім проміжному етапі квінтесенція нарощується одна за одного раніше відкинутими подробицями, що додаються в порядку їхньої істотності; 3) розширення тексту за межі вихідного матеріалу – поступове додавання в нього тих подробиць, що у тексті відсутні, проте логічно (чи асоціативно, чи з досить високою імовірністю) випливають із нього і цілком могли мати місце в дійсності в описуваній ситуації; при цьому такі подробиці додаються у порядку їхньої важливості з урахуванням імовірності того, що вони дійсно мали місце. Ці три варіанти роботи можуть застосовуватися як до того самого тексту (у зазначеній чи в іншій послідовності), так і роздільно до різних текстів, при цьому процедури стискання і розширення тексту, взаємодоповнення один одного й акцентування різних інтелектуальних операцій кінець кінцем формують той самий розумовий прийом.

Для того, щоб мотивувати учнів до виконання цих завдань, а також гранично чітко й однозначно поставити перед ними мету – застосовується ігровий прийом записування тексту в умовах варіювання кількості рядків (чи відведеного місця, чи числа слів), що повинні бути для цього використані: саме стільки рядків на стандартному аркуші, написані звичайним почерком, ні більше і ні менше (але допускаються варіації в межах плюс-мінус одного рядка). Так, наприклад, у варіанті «стискання» учням говориться: «Цей текст написаний занадто докладно – займає багато місця, у ньому занадто багато рядків і слів. Через це він не може бути надрукований у газеті (чи переданий телефоном) – для його публікації чи передання на відстань відведено трохи менше місця (чи часу, чи числа сигналів). Ці вимоги до обсягу матеріалу – суворі, обійти їх неможливо. Єдиний вихід «порятунку» тексту – це трохи його скоротити, тобто забрати з нього деякі речення, слова, якусь частину інформації. Причому таке скорочення повинне бути якомога менш «болючим» для тексту. Зрозуміло, шкода відкидати будь-яку його частину, але якщо вже потрібно щось відкидати, то відкинути треба таке, від чого б його основний зміст не постраждав (чи постраждав якнайменше). Так, цей текст треба скоротити на 3 (чи 5, чи 6) рядків».

Процедуру скорочення тексту пропонується робити в такий спосіб: легкою олівцевою лінією закреслити ті речення (чи абзаци, словосполучення, слова), якими, на думку дитини, можна пожертвувати в першу чергу, і при цьому пронумерувати ті фрази, що скорочуються, у порядку їхньої неважливості: номер один одержує найбільш неважлива частина інформації, що забирається з найменшою шкодою, номер два – та, від якої текст також не дуже постраждає, але вона все-таки дещо важливіше попередньої і т. д. У випадку рівного ступеня важливості-неважливості відразу двох-трьох фраз їм може приписуватися той самий ранг. У результаті дитина одержує як сам скорочений текст (те, що залишилося після закреслювань; іноді також припустимо і необхідно замість двох-трьох вихідних фраз вписувати одну узагальнювальну більш коротку), так і

замість цього завдання вводиться нове: «Зненацька ситуація змінилася, і тепер цей матеріал може бути опублікований» (чи переданий на відстань) лише за умови, якщо він буде скорочений іще на 5 рядків (чи: до обсягу семи рядків – ні більше і ні менше)». Інформація, що відкидається, так само викреслюється олівцем і нумерується, у випадку, коли кілька фраз стискається до однієї, ця нова фраза вписується на полях тексту (чи на окремому аркуші). Іноді після ряду таких закреслювань і узагальнень виникає необхідність заново написати скорочений варіант тексту, зробивши його зв'язним і «гладким».

На заключному етапі скорочення уводиться вимога залишити від тексту лише дві (чи три, чи чотири) рядки. При цьому підкреслюється, що в цих рядках, що залишилися, усе-таки повинна міститися найбільш важлива інформація з міститься у вихідного тексту. На цій стадії виконання завдання вже, як правило, не можливе обмежитися простими викреслюваннями, тут уже необхідно спочатку виписати кілька найважливіших, ключових слів чи словосполучень, що вже ніяк не можуть бути усунуті, й потім із них самостійно скласти одне-два коротких речення, що являють собою квінтесенцію вихідного тексту. Поряд із цією квінтесенцією надається також рангування виключеної інформації в порядку від найменш важливої до найбільш істотної.

Відзначимо, що описана процедура виконання завдання не тільки вводить учасників у ситуацію диференціювання матеріалу на важливий і неважливий і стимулює швидке, точне і коротке формування сутності тексту, але і протягом усієї роботи задає їм конкретні прийоми і способи такого диференціювання і такого виділення, у тому числі й зовнішні стимули-засоби (за Л. С. Виготським), зокрема: закреслювання, нумерація, запис узагальнювальних фраз, оформлення підсумкового скороченого варіанта з жорстко нормованою кількістю рядків (чи слів). У результаті дитина засвоює не тільки те, що від неї потрібно, але якими прийомами це може бути зроблено.

Звернемо увагу на два моменти, важливі при проведенні занять з учнями за описаною методикою: 1) для деяких текстів існує не один правильний, оптимальний варіант виділення його квінтесенції і послідовності за ступенем їхньої важливості, а два-три, залежно від того, які аспекти вихідної інформації акцентувати; зіставлення декількох таких варіантів виконання завдання і їхня аргументація надзвичайно корисні для розвитку логічного мислення дітей; 2) іноді в процесі скорочення тексту діти плутають дві речі: його основний зміст, екстракт (приклади див. вище) і свою власну інтерпретацію змісту тексту, його «мораль» (наприклад, для тексту № 5: «Мавпи дуже тямущі», «Не можеш сам – виховай собі друга», для тексту № 3: «Маленьких дітей не можна залишати без догляду», «У місцевості, де водяться пітони, розбивати наметові містечка небезпечно»). Щоб уникнути такої плутанини, дітям варто пояснити, що в екстракті обов'язково треба зберегти ключові слова, фрази вихідного тексту (залізничник, без ніг, видресирував, мавпа, переводила стрілку; пітон проковтував сина, батько його витяг із пащі). Що ж стосується інтерпретацій і узагальнень із приводу описаного змісту (моралі, висновків, узагальнень, асоціацій), то їхнє формування може скласти особливий, додатковий аспект роботи з текстом, що розвиває також надзвичайно важливі інтелектуальні уміння, однак для недопущення зазначеної плутанини їх варто чітко розрізняти (наприклад: спершу складаємо екстракт, а потім висновки, чи навпаки).

Систематичне виконання описаних завдань сприяє формуванню й удосконалювання найважливіших інтелектуальних прийомів роботи з текстами, що лежать в основі їхнього глибокого розуміння і міцного запам'ятовування, а також удосконалювання усної і письмової мови школярів (уміння будувати фрази, виділяючи в них головне і далі ієрархизувати деталі за ступенем їхньої важливості).

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. Київ.Либідь, 2003.
2. Заїка Є. В., Зуєв І.О. Шляхи оптимізації пізнавальної діяльності студентів і школярів: навчальний посібник для студентів, викладачів, практичних психологів. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011 с.
3. Максименко С.Д. Генезис творчої обдарованості. Київ. КМ Академія, 2006.

Красік Марина Юріївна
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У сучасному світі, що стрімко змінюється, дедалі більшої ваги набуває здатність людини критично мислити, аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та не піддаватися маніпуляціям. Особливо важливо формувати ці якості в підлітковому віці, періоді інтенсивного інтелектуального, емоційного та соціального розвитку, коли особистість активно шукає себе, формує світогляд та власну систему цінностей.

Підлітки перебувають у надзвичайно складному інформаційному середовищі: доступ до необмежених джерел інформації вимагає не лише вміння читати й запам’ятовувати, а й здатності осмислювати, порівнювати, ставити запитання та робити самостійні висновки. У цьому контексті критичне мислення стає ключовою компетентністю XXI століття, необхідною для успішного навчання, самореалізації, соціалізації та активної громадянської позиції.

Розвивальне навчання, як сучасна педагогічна парадигма, створює сприятливі умови для розвитку мисленнєвих здібностей учнів, зокрема критичного мислення. На відміну від традиційного підходу, воно спрямоване не лише на засвоєння знань, а й на розвиток вміння вчитися, ставити проблеми, шукати альтернативи, дискутувати, рефлексувати. Особливої актуальності проблема набуває в контексті Нової української школи, яка проголошує компетентнісне навчання та розвиток особистості дитини. Розвиток критичного мислення відповідає цілям сучасної освіти, спрямованої на формування самостійного, відповідального, активного учня, здатного до самоосвіти та творчого підходу до вирішення життєвих завдань.

На думку Дж. Д’юї, розвиток критичного мислення починається з того моменту, коли учні починають активно займатися конкретною проблемою. Фіксація уваги на проблемах стимулює природну цікавість учнів і спонукає до критичного мислення, тому при підготовці до занять учитель повинен визначити коло актуальних проблем, а надалі, коли учні будуть до цього готові, допомогти їм сформулювати ці проблеми самостійно. Дж. Д’юї стверджує, що завдяки критичному мисленню навчання з рутинної роботи має можливість перетворитися у цілеспрямовану діяльність, у ході якої школярі включаються в інтелектуальну роботу і приходять до розв’язання життєвих проблем. Групуючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні погляди та використовуючи можливості колективного обговорення, школярі шукають і знаходять відповіді на актуальні для них питання [1].

Найважливішою умовою розвитку критичного мислення М. Ліпман вважає створення проблемних ситуацій, оскільки проблемність – це важлива умова для розвитку критичного мислення, що забезпечує внутрішню мотивацію навчальної діяльності учнів, спонукає учителя ознайомити школярів із правилами критичного мислення, потребує використання проблемних методів навчання та інтерактивних занять, орієнтує на письмове викладення розв'язку задач та організацію осмислення цих зв'язків. Учні переходять від простих оціночних суджень та елементарної аргументації до уміння здійснювати багатофактовий аналіз [2].

С. Терно стверджує, що для того, щоб мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес, необхідна наявність комплексу чинників: цілі навчання (мотивація) та створення проблемної ситуації; засоби навчання, які містять правила критичного розмірковування; зміст навчання, поданий системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; методи навчання, які передбачають систематичне створення для учнів ситуацій вибору; форми навчання, які забезпечують діалог у процесі вирішення ситуацій вибору; методи контролю, що передбачають письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику); стиль навчання, який допускає право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок [3].

Проаналізувавши ідеї науковців стосовно розвитку критичного мислення, ми визначили, що розвиток цього типу мислення – це формування таких умінь, що впливають на характер розумової діяльності людини:

- уміння ставити запитання, знаходити нові підходи до їх з'ясування, вирішувати завдання, змінюючи, при необхідності, спосіб розв'язання;

- уміння оцінювати події, твердження, вчинки, факти, робити свідомий вибір, аргументувати, формулювати запитання;

- уміння аргументовано висловлювати думки, контролювати правильність власних суджень, порівнювати з судженнями опонентів, не піддаватися впливу чужих думок без їх належного аналізу, долати стереотипи мислення, переглядати при потребі власну думку;

- уміння приймати оптимальні рішення, бачити труднощі, що виникають у реальному світі, шукати шляхи їх раціонального вирішення, використовуючи сучасні технології [1; 2; 3].

У сучасних умовах технології розвитку критичного мислення підлітків розглядаються у контексті системно-діяльнісного підходу, який лежить в основі сучасної освітньої парадигми. Саме в цьому контексті розвивальне навчання виступає ефективним інструментом формування та розвитку критичного мислення в учнів підліткового віку.

Розвивальне навчання передбачає активну діяльність учня як суб'єкта навчального процесу, що не лише засвоює знання, а й усвідомлює способи їх здобуття, аналізує, узагальнює, порівнює, робить висновки, ставить запитання. Такий підхід стимулює когнітивну активність, розвиває рефлексію, уміння оцінювати власну діяльність та діяльність інших, що є базовими компонентами критичного мислення.

Згідно із системно-діяльнісним підходом, розвиток мислення відбувається в процесі цілеспрямованої діяльності. Розвивальне навчання створює умови для включення підлітка в інтелектуальні завдання, які мають відкритий характер, допускають різні точки зору, вимагають пошуку аргументів, доведення позиції. Таким чином, учень стає не просто виконавцем інструкцій, а активним учасником освітнього процесу, що формує в нього гнучкість мислення, уміння дискутувати, відстоювати свою думку й бути відкритим до інших поглядів.

Крім того, розвивальне навчання сприяє формуванню метапредметних компетентностей, таких як уміння вчитися, логічне мислення, аналіз і синтез

інформації, що є основою для успішної реалізації критичного мислення на всіх етапах освіти.

Існує кілька сучасних технологій, заснованих на ідеях і принципах розвитку критичного мислення підлітків. Найбільш перспективною, на наш погляд, є технологія розвитку критичного мислення, що розглядається як спільна діяльність педагога і підлітка, де сама діяльність представляється процедурно, тобто як певна система дій, що забезпечує гарантований результат. Цей підхід дозволяє вибудовувати систему діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу – педагогів, що навчаються, батьків (ідеї системного підходу) та розвивати критичного мислення у них на основі активного включення їх у діяльність (ідеї діяльнісного підходу) [4].

Таким чином, можна зробити висновок, що технологія критичного мислення – це цілий комплекс сформованих умінь і навичок, які розвиваються системно та протягом усього періоду навчання. Однак ці навички формуються значно ефективніше, якщо в освітньому процесі застосовуються активні методи навчання, а самі учні виступають не пасивними споживачами знань, а активними дослідниками, які шукають нову інформацію, критично її осмислюють і співвідносять із власним практичним досвідом. Учні повинні навчитися ставити під сумнів будь-яку отриману інформацію, перевіряти її на достовірність і робити самостійні висновки, а завдання педагога – створити умови та надати підтримку в цьому процесі.

У цьому контексті розвивальне навчання відіграє ключову роль, оскільки саме воно створює сприятливе середовище для розвитку критичного мислення, інтелектуальної ініціативи, вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та робити обґрунтовані висновки. Воно ґрунтується на системно-діяльнісному підході, в якому знання не передаються в готовому вигляді, а здобуваються учнями у процесі активної розумової діяльності. Розвивальне навчання вчить учнів не лише «що думати», а головне – «як думати», що й становить суть критичного мислення.

Список використаних джерел

1. Д’юї Д. Досвід і освіта,пер. з англ. Марії Васильченко. Львів. Кальварія, 2003. 84 с.
2. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? Вісник програм шкільних обмінів. 2006. № 27. С. 17-23.
3. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії).Посібник для вчителя. Запоріжжя. Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
4.Слоньовська О. В. Критичне мислення – модна фішка чи ефективне знаряддя виховання і здобуття учнями знань на уроках гуманітарного циклу? Обрії. 2015. № 2. С. 21– 27.

Науковий керівник: Пашко Т. А., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Панчук Олеся Сидорівна,
директор КУ «Глибоцький центр
професійного розвитку
педагогічних працівників

МЕТОДИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В НУШ

Перехід школи від знаннєвої парадигми навчання до компетентнісного підходу зумовив потребу у зміні методичних інструментів організації освітнього

процесу. Звичні групи словесних, наочних і практичних методів навчання за формою залишились як класичні та дієві, проте докорінно змінилась їх суть та змістове наповнення, акцентуючи на психологічних аспектах педагогічної діяльності. Задача вчителя-формування та розвиток предметних і надпредметних компетентностей особистості, формування знань, умінь та навичок через ставлення та цінності.

Формування компетентності, як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну або подальшу навчальну діяльність, передбачає інноваційну педагогічну діяльність. Такий процес передбачає максимальне застосування знань з вікової та педагогічної психології, особливостей формування, розвитку та протікання психологічних процесів, моніторинг та коригування психічних станів, побудову індивідуальних учнівських траєкторій з урахування психологічних особливостей учнів.

Освітній процес в НУШ в цілому все більше базується на психології. Тож в активі педагогів з’являються нові технології, техніки, методи, форми та засоби організації і забезпечення освітнього процесу, спрямовані на формування компетентностей, як динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей особистості.

Найбільш суголосними з вимогами НУШ є наступні освітні технології: розвивального навчання, особистісно-зорієнтованого навчання, проблемного навчання, кооперативного навчання, інтерактивного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, проєктні технології, та ін. Дані технології найефективніше сприяють компетентнісному підходу, задекларованому концепцією НУШ.

Працюючи за технологією розвивального навчання, педагогам важливо вивчати, досліджувати, спостерігати особисті навчально-пізнавальні можливості

учня, визначати індивідуальну зону найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню її ще не розвинених здібностей. Методичні та психологічні фахові компетентності педагога та його високий інноваційний потенціал є запорукою ефективності у даному контексті.

Індивідуалізація освітнього процесу, побудова та реалізація індивідуальних освітніх учнівських траєкторій є основою НУШ, як і технологія розвивального навчання в основі ідеї якої – індивідуалізація освітнього процесу. Особливості, потреби, інтереси та здібності кожного учня унікальні та індивідуальні. Недопустимо порівнювати їх та в цьому контексті оцінювати. Оцінюється поступ дитини, її шлях, прагнення та цінності, діяльність та усвідомлення. І знову складно не відзначити суголосність ідей технології розвивального навчання з концепцією нової української школи.

Методичною візитівкою НУШ є компетентнісне навчання та діяльнісний підхід. Дані методики забезпечуються в закладах освіти інноваційними освітніми технологіями особистісно зорієнтованого, проблемного, розвивального, кооперативного, інтерактивного, проєктного навчання, інформаційно-комунікаційними технологіями. Дані інноваційні технології сприяють виробленню та застосуванню ряду ефективних освітніх інструментів, що забезпечують розвиток загальних когнітивних процесів та формування інтелектуальних умінь: аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, критичність, самостійність, глибина, широта мислення; сприяють мотивації освітньої діяльності через спрямованість навчання на вміння долати труднощі, домагатися отримання результату, постійну ситуацію успіху, розвиток працездатності, командну гру. Відзначимо, що практичні інструменти інноваційних освітніх технологій мають забезпечувати потужне психолого-педагогічне тло, формуючи компетентності особистості через наскрізні змістові лінії: громадянська відповідальність, підприємництво та фінансова грамотність, екологічна безпека та сталий розвиток, здоров’я і безпека.

В системі розвивального навчання серед вчителів-практиків відзначено методи, які викликають найбільший інтерес в учнів та сприяють розвитку творчого мислення та уяви: проблемні, пошукові, дослідницькі. Ефективними є групові взаємодії, колективне навчання. Тож інтерактивні вправи є найпоширенішим інструментом розвивального навчання. Методичним інструментом з високим розвивальним потенціалом педагоги вважають і техніку педагогічних пауз. Проблемне навчання, проєктні технології, діалог, дебати, право на помилку, різні варіанти правильних відповідей, паузи, поетизація процесу навчання, гнучкість та варіативність, доступність та евристична робота, диференціація, інтеграція, інклюзивність, як розумне пристосування, універсальний дизайн,- всі ці методичні інструменти забезпечують розвиток потреби у постійному самопізнанні через осмислення своєї індивідуальності, знання елементів самовиховання, системний самоаналіз, самоконтроль, самоудосконалення, самоосвіту.

Вивчаючи, створюючи та використовуючи методичні інструменти розвивального навчання в НУШ, вчитель сприяє реалізації головної мети розвивального навчання: формування вміння вчитися, – загальної здатності, яка в подальшому дозволить учням самостійно здобувати будь-які знання, формує в учнів загальну компетентність здатності до навчання впродовж життя.

Суголосність концепцій розвивального навчання та НУШ зумовлює необхідність активного залучення педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, яка є незамінною частиною фахових компетентностей вчителя НУШ. Тож системний професійний розвиток та доступ до якісного консультативно-методичного супроводу процесу впровадження інноваційних освітніх технологій є запорукою якості освітнього процесу в цілому, а з тим-і успішності реформи НУШ, що грунтується на інноваційних ідеях та науково-методичних теоріях кращих українських та європейських педагогічних шкіл.

Список використаних джерел

1. Концепція Нової української школи. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер)
3. Павленко В.В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання.В.В. Павленко. Наукові записки : зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА Історико-педагогічні дослідження в Україні : стан, проблеми, перспективи: матеріали міжвуз. наук.- практ. конф. аспірантів та молодих учених (Хмельницький, 18 жовт. 2012 р.). Хмельницький : ХГПА, 2012. Вип.1. 244 с.164–174.

Перепелицина Олена Анатоліївна,

кандидат філософських наук,

заступник директора з науково-методичної роботи

ННМЦ «Розвиваюче навчання», м. Харків

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДРіМ

Сьогодні ми все більше розуміємо наскільки важливим є вміння людини діалогічно спілкуватися, що характеризується, з одного боку, можливістю критично сприймати різні точки зору, а з іншого - розуміти та вміти пояснити основні принципи власної позиції. Не секрет, що формування такого вміння –

завдання дуже не просте і для більшості людей потребує цілеспрямованого докладання зусиль.

У сучасному вітчизняному та міжнародному освітньому просторі це завдання є одним з пріоритетних, багато спікерів говорять про важливість навчати учнів будувати партнерські відносини, відчувати радість від відкритого доброзичливого спілкування [1, с.138], [2, с.14], [5, с.7]. Але спрямовані на вирішення цього завдання зусилля, як правило, представлені окремими типами завдань (на кшталт, «ранкове коло», інтерактивні ігри, спільна участь у створенні певного проєкту і т. ін.). Усіляко підтримуючи використання таких завдань у навчальному процесі, ми вже ж таки хочемо підкреслити, що значно більш ефективним є *системне формування діалогічності спілкування*, яке ми пропонуємо в процесі реалізації освітньої програма «Система розвивального навчання ДРіМ» [3].

В основі розвивального навчання, як відомо, лежить навчальне «квазідослідження», яке «може бути успішним тільки в тому випадку, якщо здійснюється у формі колективного навчального діалогу» [5, с. 8], тобто навчальний діалог є одним з базових принципів розвивального навчання.

Але так само як і учбова діяльність, здатність до навчального діалогу формується в самому процесі навчання. І це формування потребує з боку дорослих (авторів, методистів вчителів) спеціальної системної уваги.

Будь-яке явище має зміст та форму. Зміст навчального діалогу забезпечується змістом навчальних предметів – тобто системою учюових завдань. А от привласнення учнями форми ведення навчального діалогу – це поступова її передача від володіючих цією формою дорослих неволодіючим нею дітям. У цьому виступі я хочу в цілісній системі розвивального навчання підсвітити лінію цієї передачі, використовуючи приклади завдань з посібників української мови для початкової школи [4].

Перш за все, маємо визначити ключову специфіку навчальної дискусії, тобто чим відрізняється діалог, що розгортається на уроках розвивального навчання, від класичної бесіди, яка притаманна іншим освітнім системам. Таку відмінність яскраво бачимо, порівнюючи дані технології в таблиці.

Класична бесіда учителя з дітьми	***Навчальна дискусія***
- питання учителя - *відповідь учня* - оціночне висловлювання *учителя* (правильно, неправильно)	- питання учителя - *відповіді учнів* (та/або фіксація точок зору персонажів) - оціночні висловлювання *інших учнів* (згодні чи ні) та аргументація - оціночне висловлювання вчителя (яку з думок він підтримує)

Отже, для навчальної дискусії обов'язковими є наявність та рівноправність *кількох* відповідей на запитання вчителя, кількох представлених точок зору, на які мають відреагувати учні класу, а також *аргументація* кожної з представлених позицій. Зрозуміло, шестирічні– семирічні діти, які приходять до школи, не володіють такою формою спілкування і не можуть відтворити її навіть за мови побудови змісту навчання як системи учбових завдань.

Ідея включити учнів у діалог через представлені позиції персонажів посібника належить В. В. Рєпкіну. У сучасних підручниках з розвивального навчання ця ідея дозволила створити систему, яка спрямована на поступове оволодіння учнями формою навчального діалогу.

У цій системі можна виділити кілька кроків. З кожним наступним кроком маленькі учні стають все більш спроможними в навчальному діалозі і перебирають на себе ті функції, які на попередньому етапі належали персонажам.

Крок 1. Під час розв'язання певного завдання, учням пропонується діалог героїв, у якому кожен з персонажів *представляє та аргументує* свій варіант

розв'язання завдання. Активність учнів полягає у тому, щоб співвіднести власну позицію з позиціями героїв та обрати той варіант розв'язання, який збігається з власною позицією. При цьому аргументація персонажів відіграє ключову роль: учні мають погодитися або не погодитися з аргументацією персонажа.

Візьміть участь у розмові Плямса з Петриком. З ким ви погоджуєтеся?



— Щоб перевірити орфограму в слові **д_рева**, я змінив слово за числом і записав перевірку **де́рево**, — почав пояснювати Плямс.

— Але ж в однині теж є орфограма. Отже слід записати **де́р_во**, — зауважив Петрик.

Крок 2. Персонажі у діалозі представляють *лише розв'язання завдання, але без аргументації*. Учні мають вступити в діалог, приєднуючись до позиції когось з персонажів, та самостійно обґрунтувати свій вибір.



— Я знайшов у тексті чотири споріднених слова: **яблуневий, яблунею, яблуні, яблука**, — радісно повідомив Петрик.

— А я знайшла три споріднених слова: **яблуневий, яблунею, яблука**, — промовила Яринка.

З ким ви погоджуєтеся?
Доведіть, що **яблунею** та **яблуні** — це форми того самого слова.

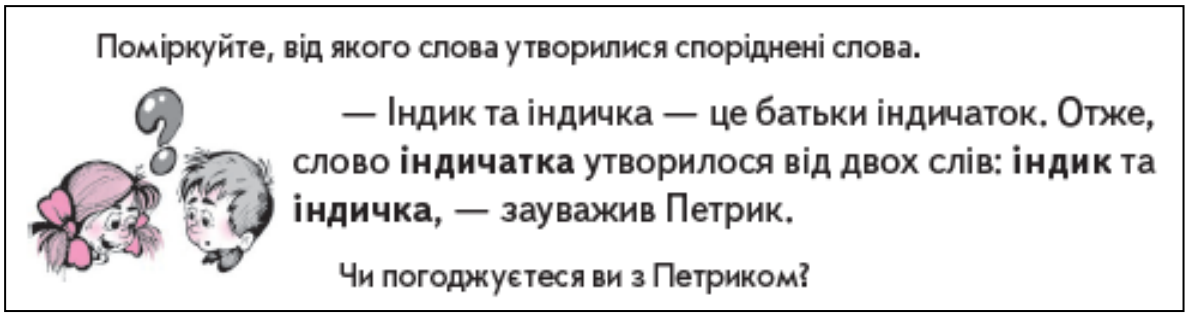
Крок 3. Доповнення думки персонажа. Персонаж представляє свій варіант розв'язання завдання, *обґрунтований частково*. Учні мають зрозуміти хід думок персонажа, вступити в діалог та, у разі згоди з думкою персонажа, доповнити його аргументацію.

Візьміть участь у розмові з Андрійком, доповнивши його міркування.



— **Золота** тарілка — це тарілка зроблена з золота. **Золоте** зерно, **золотий** колос та **золоте** проміння мають колір золота. Отже, це різні значення багатозначного слова. А от **золоті** руки ..., — замислився Андрійко.

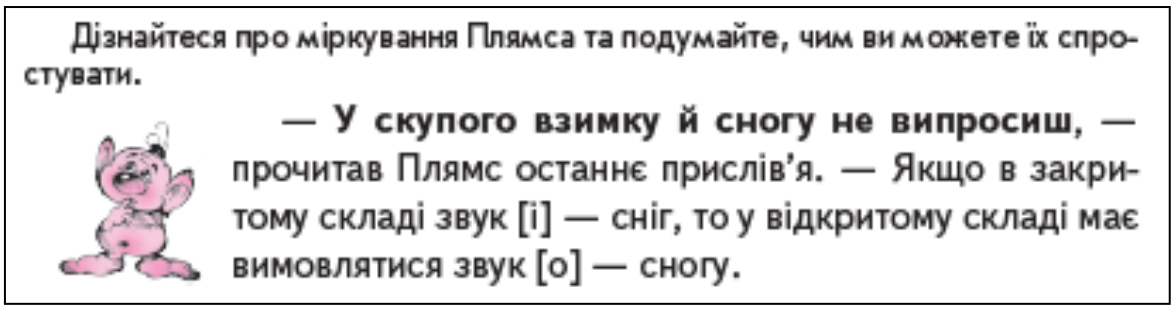
Крок 4. Діти беруть участь діалозі, заперечуючи «провокаційній думці» персонажа.


Поміркуйте, від якого слова утворилися споріднені слова.

— Індик та індичка — це батьки індичаток. Отже, слово **індичатка** утворилося від двох слів: **індик** та **індичка**, — зауважив Петрик.

Чи погоджуєтеся ви з Петриком?

Крок 5. Спростування думки персонажа. Учні мають вступити в діалог з персонажем, обґрунтовуючи хибність його думки.


Дізнайтеся про міркування Плямса та подумайте, чим ви можете їх спростувати.

— У скупого взимку й сногу не випросиш, — прочитав Плямс останнє прислів'я. — Якщо в закритому складі звук [і] — сніг, то у відкритому складі має вимовлятися звук [о] — сногу.

Представлені кроки з'являються в процесі навчання поступово, при цьому попередні кроки продовжують бути активними протягом усього навчання в початковій школі. Слід зазначити, що така система не просто демонструє учням форму ведення навчального діалогу, а створює ситуації, в яких, користуючись термінологією Г. П. Щедровицького, «тексти трансляції» поступово замінюються «текстами комунікації».

Як свідчить багаторічний досвід спостережень, така система формування в учнів володіння формою навчального діалогу за умови змісту навчання у вигляді системи учбових завдань дозволяє учням вже в четвертому класі початкової школи бути повноцінними учасниками навчальних дискусій, позитивно сприймаючи наявність кількох різних точок зору і аргументовано відстоюючи власну позицію.

Список використаних джерел

1. Кен Робінсон і Лу Ароніка. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту. Львів. Літопис. 258 с.

2. Нова українська школа. Електронний ресурс https:// nova-ukrainska-shkola-compressed

3. Освітня програма початкової освіти «Система розвивального навчання ДРіМ». Цикли 1, 2 – Харків.ННМЦ «Розвиваюче навчання», 2024

Перепелицина О.А., Старагіна І.П., Сосницька Н.П. Українська мова 2, 3, 4 класи. – Харків: ННМЦ «Ровивальне навчання», 2024

4. REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? In: In: LONGAREZI, A. M. REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; REPKIN, V. V. (Org.). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2023b v. 20, p. 17-26.

5. Klaus W. Vopel. Kinder können kooperieren. Interaktionsspiele für die Grundschule: Kinder können kooperieren, 4 Bde., Bd.1, Dazugehören, Kontakte, Sinnliche Wahrnehmung, Freundlichkeit, Selbstbewußt werden. – Iskopress, 2006. – 142 c.

Семенець Сергій Петрович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри комп'ютерної
інженерії та кібербезпеки,
Державний університет «Житомирська політехніка»

РОЗВИТОК СТРУКТУРНО-МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК СТРАТЕГІЧНЕ ЗАВДАННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Прийнятий на загальнодержавному рівні вектор розвитку, направлений на компетенізацію математичної освіти, передбачає сучасне студіювання складних психічних процесів, з-поміж яких виокремлюємо структурно-математичне мислення як внутрішній прояв математичної компетентності, як іманентний атрибут її особистісно-психологічного виміру. Виокремлення структурно-математичного мислення в складі внутрішнього прояву математичної компетентності зумовлює нагальність розроблення змістового та процесуального компонентів методики компетентнісного навчання математики в Новій українській школі. Однак дотепер методика компетентнісної математичної освіти підмінюється традиційною методикою формування математичних знань, а питання розвитку структурно-математичного мислення здобувачів освіти аніяк не пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Існуючі протиріччя стосуються всіх освітніх ланок і зумовлені браком досліджень, у яких проблема розвитку структурно-математичного мислення здобувачів освіти вирішується в розрізі вчення про дуальну природу математичної компетентності (її зовнішні та внутрішні прояви) й теорії розвивального навчання математики. Відтак розвиток названого різновиду мислення відносимо до стратегічних завдань розвивального навчання математики в умовах Нової української школи.

Теоретичне мислення – це різновид пізнавальної діяльності людини та водночас здібність суб’єкта відображати об’єктивну реальність, що забезпечують відшукання закономірностей становлення та розвитку об’єктів пізнання, передбачають формулювання наукових понять і формування системних знань. Основу теоретичного мислення складають змістово-теоретичні дії: аналіз, абстрагування, узагальнення, планування та рефлексія.

Структурно-математичним називається таке теоретичне мислення, що забезпечує відшукання закономірностей становлення і розвитку об’єктів математичного пізнання та ґрунтується на понятті «математична структура». Названий різновид пізнавальної діяльності передбачає таку логічну схему:

1. Перераховуються назви об’єктів, що вивчаються в теорії і вважаються основними (неозначуваними, первісними).

2. Називаються основні відношення, у яких можуть перебувати основні поняття і які вважаються вихідними.

3. Формулюються аксіоми, тобто твердження, які приймаються без доведення. Аксіоми описують основні відношення між основними поняттями або стверджують існування деяких основних понять.

4. Строго означується кожне поняття математичної теорії.

5. Здійснюється строге доведення кожного твердження (теореми), яке не є аксіомою. Доведення здійснюється шляхом логічних міркувань (за законами логіки) з використанням прийнятих аксіом і доведених раніше тверджень.

6. Згідно з логікою сходження від абстрактного до конкретного застосовується теорія - розв’язуються задачі.

7. Забезпечується рефлексія математичного пізнання – виконуються самоаналіз, самоконтроль, самокорекція та самооцінка.

Упровадження такої логічної схеми в процес навчання математики передбачає використання структурно-математичного аналізу навчального

матеріалу як змістово-теоретичної дії та різновиду системного аналізу. Згідно з діяльнісним підходом до його складу входять операції, що забезпечують:

- обґрунтування теоретико-методологічних основ навчального матеріалу;
- з'ясування основних математичних понять, відношень і їх властивостей (аксіом);
- визначення структури системи означувальних понять і відношень, з'ясування способів їх введення (означення);
- виділення основних теорем (ознак, властивостей, критеріїв), обґрунтування їх структури, способів і методів доведення;
- строге математичне обґрунтування виконуваних перетворень (алгебричних, трансцендентних, геометричних);
- виокремлення основних типів задач, їх структури, прийомів, способів та методів розв'язування;
- рефлексію засвоєння змісту математики.

Зважаючи на те, що зміст математики складають два крупні блоки (теоретичний матеріал і задачі), перебіг структурно-математичного мислення репрезентує схема, представлена на рис. 1.

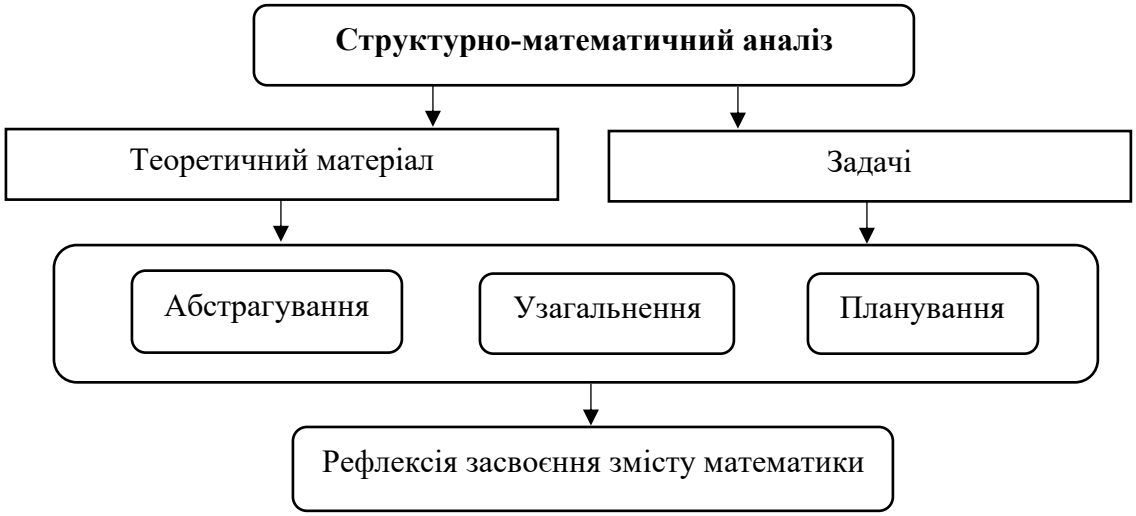


Рис. 1. Перебіг структурно-математичного мислення

З огляду на декартову реалізацію тривимірної структури внутрішнього прояву математичної компетентності здобувачів освіти структурно-математичне мислення поєднується з пам’яттю на математичний матеріал, досвідом математичної діяльності, самосвідомістю (я-концепцією особистості в навчально-математичній діяльності) та математичними здібностями (рис.2).

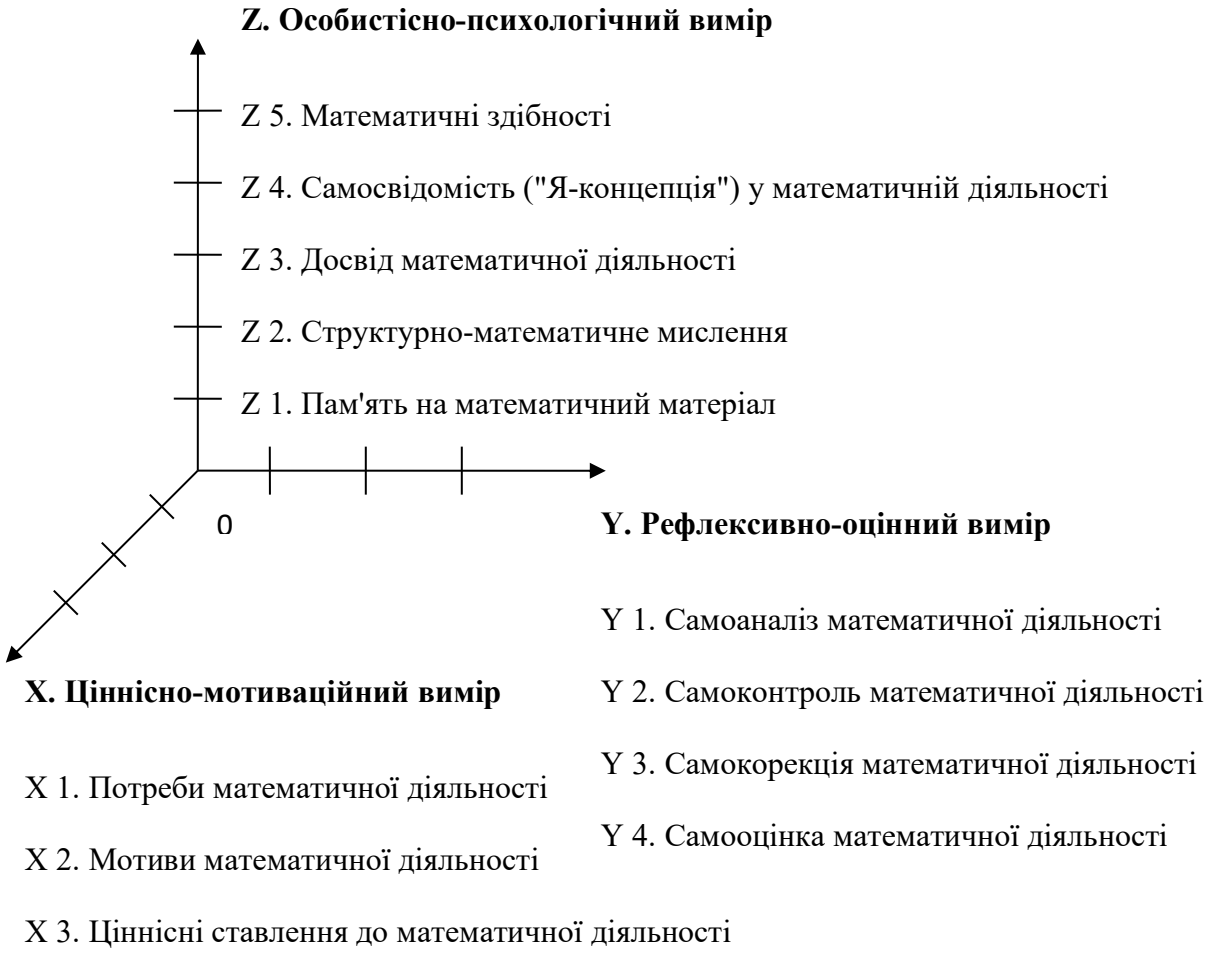


Рис. 2. Тривимірна структура внутрішнього прояву математичної компетентності

Згідно з системним підходом так утворюється цілісна підсистема – особистісно-психологічний вимір математичної компетентності здобувачів освіти [1].

Список використаних джерел

1. Sergii Semenets, Larysa Semenets. Innovative technologies in mathematics education. Modern science: prospects, innovations and technologies: Scientific monograph. Part 2. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2024. P. 323-377.

Товстуха Олеся Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри психології,

Державний заклад «Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка»

ПРИНЦИПИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОПОМОГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ

Розвивальне навчання є однією з ключових концепцій сучасної педагогіки, яка спрямована на всебічний розвиток особистості учня, формування його теоретичного мислення, здатності до рефлексії та активної пізнавальної діяльності. Особливо важливу роль ця концепція відіграє у підготовці фахівців допомагаючих професій, таких як психологи, соціальні працівники, педагоги, медичні працівники, консультанти тощо. Адже саме представники цих професій працюють із людьми, які потребують підтримки, допомоги та розвитку, тому вони повинні мати високий рівень професійної компетентності, емоційної чутливості та комунікативних навичок.

Під розвивальним навчанням розуміється новий, активно-діяльнісний тип навчання, який замінив пояснювально-ілюстративний тип. Він передбачає активне

залучення здобувачів у навчальний процес, розвиток їхньої самостійності, критичного мислення та навичок розв’язання проблем. На відміну від традиційного підходу, розвивальне навчання акцентує на формуванні вмінь і навичок через дослідницьку діяльність, експериментування, застосування отриманих знань у практичних ситуаціях [1].

Основу системи навчання за Л. Занковим [2] становлять взаємозалежні принципи, які є потужним методологічним інструментом у підготовці фахівців допомогаючих професій.

Принцип навчання на високому рівні труднощів. Майбутні фахівці допомагаючих професій будуть працювати з реальними складними соціальними, соціально-психологічними, соціально-педагогічними, психолого-педагогічними потребами. Це потребує не лише засвоєння базових знань, а й розвитку вміння аналізувати складні ситуації, приймати відповідальні рішення та діяти в умовах невизначеності. Навчання на високому рівні труднощів сприяє розвитку стресостійкості, гнучкості мислення та адаптивності, оскільки воно створює умови, наближені до реальних професійних викликів, з якими стикаються фахівці допомагаючих професій.

Принцип провідної ролі теоретичних знань. Цей принцип у підготовці фахівців допомагаючих професій є ключовим, оскільки міцна теоретична база дозволяє правильно аналізувати ситуації, ухвалювати зважені рішення та ефективно застосовувати професійні методики. Проте важливо, щоб ці знання були пов’язані з практичним досвідом, що особливо актуально для таких спеціальностей, як «Соціальна робота», «Спеціальна освіта», «Психологія».

Так, соціальні працівники повинні мати ґрунтовні знання з соціології, психології, права та етики, адже їхня діяльність охоплює широкий спектр питань – від соціальної допомоги до кризового втручання. Наприклад, знання теорій соціальної роботи (системного підходу, теорії кризового втручання, когнітивно-біхевіоральних моделей) має супроводжуватися практичним навчанням, таким як

проведення консультацій, супровід сімей у складних життєвих обставинах або організація соціальних програм.

Соціальні педагоги працюють із дітьми та молоддю, займаючись профілактикою девіантної поведінки, організацією виховних заходів, соціально-педагогічним супроводом сімей у складних життєвих ситуаціях, створенням сприятливого соціального середовища тощо. Для цього вони мають знати психологію розвитку, педагогіку, методики роботи з різними категоріями клієнтами в кризових ситуаціях. Однак реальна робота вимагає не лише знань, а й навичок комунікації, проведення тренінгів, організації соціальних проєктів, що можливо тільки через практичну діяльність у школах, центрах соціальної підтримки та інших установах.

Корекційні педагоги (спеціальні педагоги) працюють з дітьми, які мають особливі освітні потреби, тому їм необхідно глибоко розуміти методи діагностики, психолого-педагогічні теорії та принципи розробки індивідуальних навчальних програм. Проте без практичних навичок ці знання залишаються теоретичними, відповідно, важливим є застосування методик корекційної роботи в реальних умовах – наприклад, під час практики у спеціалізованих школах або реабілітаційних центрах.

Логопеди вивчають анатомо-фізіологічні основи мовлення, механізми мовленнєвих порушень, методи логопедичної діагностики та корекції. Проте для ефективної роботи вони повинні опанувати практичними навичками постановки звуків, корекції артикуляційних порушень, розробки індивідуальних логопедичних програм. Це досягається через проходження практики у логопедичних кабінетах, спостереження за роботою досвідчених фахівців та проведення власних логопедичних занять під керівництвом наставників.

Психологи вивчають широкий спектр освітніх компонентів: загальну, вікову та педагогічну психологію, психологію особистості, психопатологію, нейропсихологію, психодіагностику, основи психотерапії, соціальну психологію

та ін. Теоретична база забезпечує розуміння закономірностей психічного розвитку, механізмів емоційного реагування та впливу соціального середовища на людину. Проте успішна професійна діяльність вимагає не лише знань, а й уміння їх застосовувати. Тому під час навчання важливо поєднувати теорію з практикою, шляхом опанування психодіагностичних методів; працювати з тестами, анкетами та проєктивними методиками; аналізувати кейси та розв'язувати психологічні задачі; відпрацьовувати навички психологічного консультування під керівництвом досвідчених наставників, використовуючи активне слухання, емпатійне реагування, побудову терапевтичного контакту.

Принцип усвідомлення здобувачем процесу навчання. У допомагаючих професіях рефлексія є основою професійного зростання та показником, наскільки фахівець – висококваліфікований, оскільки вона сприяє глибшому усвідомленню власного досвіду, підвищенню ефективності роботи та безперервному самовдосконаленню. Здобувачі мають не просто засвоювати матеріал, а й аналізувати свій навчальний процес – розуміти, які методи та підходи є найбільш результативними, усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, а також постійно перебувати в пошуку новітніх технологій підвищення кваліфікації.

Рефлексія також допомагає здобувачам пов'язувати теоретичні знання з практичним досвідом (спираючись на попередній принцип), формуючи більш усвідомлений підхід до своєї майбутньої діяльності. Наприклад, під час проходження стажувань або виконання практичних завдань майбутні фахівці аналізують свою взаємодію з клієнтами, оцінюють ефективність застосованих методів та коригують свою роботу відповідно до отриманих висновків. Такий підхід сприяє розвитку професійної відповідальності, адже здобувачі починають розуміти, що якість їхньої роботи безпосередньо впливає на добробут людей, яким вони допомагають.

4. Принцип роботи над розвитком усіх здобувачів. У світлі дотримання цього принципу розвивального навчання, важливо створювати умови для

професійного розвитку здобувачів, використовуючи диференційований підхід, інтерактивні методики навчання та підтримку саморозвитку. Диференційований підхід дозволяє адаптувати освітній процес до особливостей кожного майбутнього фахівця групи допомогаючих професій, шляхом варіювання складності завдань, побудови індивідуальних траєкторій навчання, залучення досвідчених наставників і практиків. Інтерактивні методики, такі як рольові ігри, метод кейсів, групові проєкти та рефлексивні техніки, допомагають майбутнім фахівцям розвивати комунікативні навички, критичне мислення та вміння працювати в команді.

Саморозвиток також є важливим елементом професійної підготовки, тому здобувачам необхідно надавати можливості для участі в тренінгах, конференціях, знайомства з професійною літературою та освоєння методів самоаналізу. Також слід приділяти увагу емоційному добробуту здобувачів, розвиваючи їхню стресостійкість і навички управління емоціями, що є ключовими для запобігання професійного вигорання.

Принцип просування до вивчення матеріалу швидким темпом. Сучасні воєнні реалії ставлять перед фахівцями допомагаючих професій нові виклики, вимагаючи від них швидкого опанування нових знань та навичок. З огляду на це, освітні та освітньо-професійні програми повинні бути інтенсивними та гнучкими, щоб ефективно підготувати здобувачів до швидко змінюваного професійного середовища. Основний акцент має бути на розвитку аналітичного мислення, яке дозволить фахівцям критично оцінювати ситуації та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності.

Крім того, важливим є практичне застосування знань, оскільки фахівці допомагаючих професій потребують здатності не лише теоретично розуміти ситуацію, але й ефективно діяти в реальних умовах. Міждисциплінарний підхід стає все більш важливим, адже складні соціальні, психологічні та медичні проблеми потребують комплексних рішень, що вимагає низку знань з різних галузей.

Отже, застосування принципів Л. Занкова у підготовці фахівців допомагаючих професій сприяє створенню умов для глибокого та всебічного розвитку здобувачів вищої освіти, орієнтує їх на високий рівень активності у навчальному процесі, розвитку творчих і критичних здібностей, а також формуванню здатності до самостійного прийняття рішень.

Список використаних джерел

1. Безлюдна Н. Теорія і практика розвивального навчання. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2016. Вип. 55. С. 63 – 68.

2. Силюга Л. Реалізація технології розвивального навчання Л. В. Занкова у процесі вивчення математики у початкових класах. Молодь і ринок. 2014. № 7. С. 44 – 48.

3. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. Наукові записки: зб. праць молодих вчених та аспірантів ХГПА Історико-педагогічні дослідження в Україні : стан, проблеми, перспективи : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих учених (1). 2012. С. 164 – 174.

4. Третяк А.І., Значення професійного самовизначення для майбутньої професійної самореалізації особистості. А. І. Третяк. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2018.

Федотова Тетяна Володимирівна
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СКЛАДОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є дбайливе ставлення до дітей, молоді та дорослих, позбавлених повноцінного життя внаслідок особливостей психофізичного розвитку. Процеси гуманізації суспільного життя вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції у соціум осіб з обмеженими можливостями. Гуманізація сучасного освітнього процесу – це насамперед посилення уваги до формування повноцінної особистості, всебічного розвитку кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Роль психолого-педагогічних працівників в інклюзивній освіті надзвичайно важлива, оскільки саме від них залежить забезпечення цілісної системи підтримки, що об’єднує всіх суб’єктів освітнього простору та акцентує на можливостях, а не на вадах дітей.

Аналіз стану підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю засвідчує неготовність випускників педагогічних вишів до корекційної діяльності в умовах сучасної школи.

Вітчизняні й зарубіжні педагоги і психологи одностайні у тому, що вища освіта повинна стати процесом перетворення засвоєного у навчанні загальнолюдського і власного досвіду (знання, цінності, навички, уміння, здібності). Відсутність концептуальних і теоретично обґрунтованих засад

підготовки зазначених фахівців гальмує процес розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Проблему вдосконалення розвитку інклюзивної освіти висвітлено у наукових працях С. Альохіної, І. Білозерської, Л. Будяк, Е. Данілавічютє, Т. Дегтяренко, В. Засенка, С. Єфімової, А. Колупаєвої, І. Кузави, З. Ленів, С. Литовченко, М. Малофєєва, Н. Назарової, Ю. Найди, Т. Сак, М. Сварника, М. Семаго, Н. Семаго, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, О. Федоренко, Л. Шипіциної.

Матеріал наукових джерел та узагальнення досвіду впровадження інклюзивної моделі освіти в педагогічну практику закладів дошкільної та загальної середньої освіти дозволили визначити теоретичну проблематику підготовки кадрів для інклюзивної освіти у вигляді таких суперечностей: на соціально-педагогічному рівні: між соціальним замовленням на впровадження інклюзивної моделі освіти в сучасну вітчизняну педагогічну практику і недостатньою кількістю кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів, спроможних забезпечити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; на науково-теоретичному рівні: між потребою у підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища і відсутністю ефективної моделі такої підготовки та теоретичного обґрунтування її змісту; на практично-методичному рівні: між необхідністю реалізації інклюзивної практики і підготовки психолого-педагогічних кадрів та відсутністю програмно-методичних матеріалів для забезпечення розвитку професійних компетентностей відповідних фахівців [2, с. 44].

Професійна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії включає три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний.

Поняття «психологічної готовності» в контексті підготовки педагога до роботи в інклюзивній освіті означає наявність в нього необхідних психологічних

компетенцій та ставлення, які сприяють успішній та ефективній роботі з учнями з особливими потребами. Основні особливості підготовки педагога в цьому напрямку можна виділити наступним чином: емпатія та розуміння; гнучкість та адаптація; культура взаємодії та співпраці; психологічна стійкість та саморефлексія; культура толерантності та поваги.

Підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної і початкової освіти, психології і соціальної педагогіки до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії не відповідає чинним вимогам. До основних чинників, що призвели до такого стану, Малишевська І. віднесла: неузгодженість політики навчальних закладів із загальнодержавною стратегією впровадження інклюзії; відсутність дієвих стандартів щодо підготовки майбутніх фахівців досліджуваних спеціальностей до виконання професійних обов'язків, які б враховували особливості роботи інклюзивних навчальних закладів; надання вишам автономії щодо розробки освітніх програм і навчальних планів на основі їх для усіх рівнів підготовки і спеціальностей.

Діяльність вчителя в умовах інклюзивної педагогічної освіти можна вважати інноваційною, оскільки вона потребує засвоєння і використання нових форм, методів, технік і прийомів навчання, але з іншого боку, роботу вчителя в умовах інклюзивного навчання можна розглядати як яскравий приклад особистісно-зорієнтованого навчання, яке базується на засадах гуманістичної педагогіки.

В рамках функціонального підходу психологічна готовність трактується як певний стан психічних функцій, який забезпечує високий рівень досягнень при виконанні того чи іншого виду діяльності.

З точки зору особистісного підходу психологічну готовність розглядають як результат підготовки до певної діяльності, як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, яке включає ряд компонентів, адекватне вимогам, змісту та умовам діяльності, які в своїй сукупності дозволяють суб'єкту більш або менш успішно здійснювати діяльність.

О. Мартинчук розглядає психологічну готовність як можливість своєчасного прийняття рішень у конкретній ситуації [6, с. 260].

Дослідники виділяють три види діяльнісної готовності - нормальну, підвищену та знижену готовність. Звичайний рівень готовності особистості до діяльності має місце у випадках активності, яка є звичною для людини і не має високих вимог до її виконання. Підвищена готовність зумовлена творчим характером роботи та гарним фізичним здоров'ям. Знижений рівень психологічної готовності може бути спричинений низьким рівнем мотивації особистості, негативним досвідом, відсутністю поінформованості, неузгодженістю у діях, неуважністю, тощо.

Динамічна структура психологічної готовності до діяльності включає такі елементи: розуміння власних потреб, соціальних вимог та вимог команди; усвідомлення цілей і рішень, які приведуть до задоволення потреб; оцінка умов, за яких відбувається дія; прогнозування перебігу інтелектуальних, емоційних, мотиваційно вольових процесів; мобілізація сил відповідно до умов і завдань [4, с. 82].

С. Міронова, О. Завальнюк зазначають, що за кордоном визначено такі необхідні умови забезпечення інтегрованого та інклюзивного навчання: позитивну налаштованість психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, адекватне сприймання ним дітей з особливостями психофізичного розвитку, готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців із різними рівнями здоров'я і розвитку, вміння співпрацювати з батьками [5, с. 132].

Модель психологічної готовності педагога до роботи в інклюзивному класі містить у собі такі складові: позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції та цінностей інклюзивної освіти (мотиваційний компонент); педагогічні здібності, знання, уміння та навички, які спрямовані на успішне здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії (когнітивний та

операційний, (діяльнісний) компоненти); емоційно-вольовий та рефлексивний (оціночний) компоненти [1, с. 43].

Інклюзивна освіта передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, з урахуванням його особливостей, затребувань та потреб. Педагог повинен мати високий рівень емпатії та розуміння, щоб успішно сприймати та адаптуватися до потреб кожного учня. Особлива увага має приділятися розвитку навичок адаптації та гнучкості, що дозволять педагогу ефективно реагувати на потреби учнів і використовувати різноманітні методики та стратегії навчання.

Список використаних джерел

1. Буйняк М. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Кам'янець-Подільський, 2019.

2. Гладуш В. До питання професійної підготовки педагога системи інклюзивної освіти. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, С. 44–48, 2016.

3. Іванашко О., Вічалковська Н. Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології». 2014. Вип. 24. С. 328–338.

4. Stronge J.-H, Tucker P.-D., Hindman J.-L. Handbook for qualities of effective teachers Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2014.

5. Малишевська І. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія І. А. Малишевська. Умань.«ВПЦ» Візаві, 2018. – 386 с.

Харковський Євген Миколайович,
викладач кафедри романо-германської філології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

РОЛЬ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасному глобалізованому світі, що характеризується динамічними соціально-економічними трансформаціями та зростанням інтенсивності міжкультурної комунікації, особливої значущості набуває підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах полікультурного середовища. До цієї категорії належать і вчителі іноземних мов, які мають володіти не лише глибокими лінгвістичними знаннями, але й розвиненими комунікативними, міжкультурними та педагогічними компетентностями. У цьому контексті актуалізується дослідження та імплементація європейського досвіду застосування неформальної освіти як дієвого інструменту формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Розгляд потенціалу та специфіки застосування європейських моделей неформальної освіти у процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови становить головний фокус дослідження. У його межах аналізується роль неформальної освіти у розвитку ключових професійних якостей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, таких як комунікативні уміння, навички співпраці, критичне мислення, міжкультурна компетентність та мотивація до навчально-професійної діяльності.

Європейські освітні стратегії дедалі частіше акцентують увагу на вагомості неформального навчання для професійного зростання педагогічних працівників,

пропонуючи широкий спектр відповідних програм та ресурсів [2, с. 125]. Слід зазначити, що неформальна освіта здатна відігравати визначальну роль у розвитку ключових компетентностей майбутніх учителів, включаючи комунікативну компетентність, здатність до колаборації та критичне мислення, що є особливо релевантним у контексті опанування іноземних мов [1, с. 7]. На відміну від формалізованого навчання, яке часто обмежується аудиторними заняттями та регламентованими навчальними планами, неформальна освіта передбачає застосування гнучких та практично орієнтованих підходів, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів та розвитку їхніх професійних навичок у ситуаціях, наближених до реальних педагогічних контекстів.

Значущим аспектом європейського досвіду є активне використання міжнародних проєктів та семінарів-практикумів як ефективних форм неформальної освіти. Участь у подібних заходах не лише сприяє удосконаленню іншомовних комунікативних умінь майбутніх учителів, але й забезпечує їхнє ознайомлення з різноманітними педагогічними парадигмами та культурними особливостями освітніх систем інших країн [3, с. 34]. Програми академічної мобільності, літні мовні школи, мовні клуби, волонтерські ініціативи – усі зазначені форми неформальної освіти надають унікальну можливість для практичної апробації теоретичних знань, розвитку комунікативної компетентності в автентичному мовному середовищі та налагодження професійних контактів з іноземними колегами.

Результати аналізу європейських освітніх практик свідчать про те, що інтеграція неформальних методів навчання до програм підготовки вчителів іноземної мови здатна істотно підвищити їхню навчальну мотивацію та готовність до інноваційної педагогічної діяльності [4, с. 59]. Застосування інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри, дискусії, проєктна діяльність, розв’язання проблемних завдань, що є характерними для неформальної освіти, стимулює

розвиток критичного мислення, креативності та ініціативності у майбутніх педагогів. Вони набувають здатності самостійно здійснювати пошук інформації, аналізувати отримані дані, приймати обґрунтовані рішення та ефективно взаємодіяти в команді, що є визначальним для їхньої подальшої професійної самореалізації.

Неформальна освіта також надає майбутнім учителям іноземної мови цінні можливості для набуття безпосереднього досвіду міжкультурної комунікації та співробітництва, що є імперативом успішної професійної діяльності в умовах сучасного полікультурного світу [5, с. 18]. Участь у міжнародних освітніх проєктах, безпосереднє спілкування з носіями мови в неформальній обстановці, глибоке ознайомлення з різними культурними контекстами сприяють формуванню міжкультурної компетентності – здатності до адекватного розуміння та толерантного ставлення до культурних відмінностей, ефективної комунікації та конструктивної взаємодії з представниками інших культур. Це є особливо важливим для вчителів іноземної мови, які покликані формувати у своїх учнів готовність до міжкультурного діалогу та співробітництва.

Отже, проведений аналіз європейського досвіду дозволяє констатувати, що неформальна освіта є вагомим чинником у процесі становлення всебічно розвиненого та професійно компетентного вчителя іноземної мови. Вона ефективно сприяє розвитку не лише лінгвістичних навичок, але й ключових професійних компетентностей, таких як комунікативність, колаборативність, критичне мислення та міжкультурна обізнаність. Імплементація ефективних європейських практик неформального навчання до вітчизняних програм підготовки майбутніх учителів іноземної мови є перспективним напрямом модернізації педагогічної освіти та забезпечення конкурентоздатності українських педагогів на міжнародній арені. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на розробку конкретних механізмів та моделей інтеграції

неформальної освіти в систему педагогічної підготовки в Україні з урахуванням національного освітнього контексту та актуальних потреб освітньої галузі.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Key competences for lifelong learning. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2019, 11 с.
2. Cedefop. Informal learning at work: Unlocking the potential. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018, 180 с.
3. European Commission. Erasmus+ Programme Guide. Brussels: Directorate-General for Education and Culture, 2013, 70 с.
4. Eurydice. Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021 , 105 с.

Shundel Tetiana Oleksandrivna,
senior teacher of Department of theoretical disciplines
Donetsk national medical university

IMPORTANCE OF IMPLEMENTING DEVELOPMENTAL TRAINING TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATIONAL MEDICAL INSTITUTIONS

Modern education in Ukraine requires the training of professional personnel, in connection with which there is an urgent need to use modern methods and forms of organizing the educational process in higher educational medical institutions and to improve developmental training and its technology in the process of training future specialists. The importance of developmental training lies in ensuring an organic fusion of training and development within which training is not just an end in itself, but a

condition for the development of students of higher educational medical institutions. All this can be achieved through the development of students' thinking, cognitive activity and action where the educational material becomes an impulse for launching students' active mental and practical actions. This increases the relevance of developmental training and the need to create original organizational forms or educational tasks.

In our opinion, the effectiveness of the implementation of developmental training in higher educational medical institutions depends on the co-creative process, the participants of which are both teachers and students. It is developmental training that helps to rethink the priorities of education and select the latest methods for implementing the main goals of education. O.V. Lytvyn's point of view is quite interesting as the scholar says that during developmental training the theoretical level of education significantly increases due to the transfer of not only certain empirical knowledge and practical skills, but also forms of social consciousness [1, p. 292].

Thus, any teacher's main task in the process of developmental training is to ensure a clear organizational process in the education of students of higher educational medical institutions in order to form their intelligence, cognitive interest, independence and autonomy when making a particular decision. In this regard, V.V. Pavlenko believes that the main task of developmental training is to form a personality with a flexible mind and a certain set of skills and creative abilities necessary for further cognition and independent actions [2].

In addition, the implementation of developmental training technology contributes to the development of students' critical thinking that is the main part of the thinking process. Thus, the purpose of developmental training in higher educational medical institutions is to develop an active, independent, critical thinking participant in the educational process who is capable of carrying out independent learning and scientific or professional activities in the future. In addition, the essence of using developmental training technology is to create conditions for students of higher educational medical

institutions to independently choose the levels of complexity of mastering/studying educational material and ensuring the development of thinking.

According to I. Sadova and O. Barna, developmental training does not require constant educational communication as within its framework students themselves act actively and a teacher is only an experienced partner. At the same time, the teacher's thoughts correlate with the students' thoughts ensuring a constant exchange of points of view on a particular issue [4, p. 276]. So, students of higher educational medical institutions learn to independently analyze information and reason, defend their point of view and show initiative in mastering new knowledge.

According to O. Pehota, the successful effectiveness of using developmental training technology depends on the teacher's ability to adapt it to a specific situation in the educational process and organize students' participation in solving educational problems. Solving specific educational problems requires students of higher educational medical institutions not only to find effective ways to solve this problem, but also to identify the sequence of stages of its solution. All this creates successful conditions for the realization of student's capabilities creating new links in joint activity [3].

Taking it into consideration, we see that the system of developmental training creates good conditions for the development of self-esteem as a subject that is constantly developing in order to acquire the necessary knowledge. In addition, the high-quality result of solving educational tasks forms in students of higher educational medical institutions a sense of responsibility for the work done and respect for the opinions of other participants in the educational process.

In view of this, it is appropriate to note that developmental training is a new and effective way to orient and stimulate students to perform specific educational tasks, individually or collectively, direct students to purposeful implementation of learning and to develop students' talents and their creative potential. All this is extremely necessary both for their effective participation and for their realization as specialists in future professional activities. Thus, developmental training is the main mechanism for creating

conditions for the professional and personal development of students in higher educational medical institutions due to the ability of students, as subjects of a certain activity, to constantly enrich their professional culture.

Having analyzed the above material, we come to the conclusion that the implementation of developmental training technology in higher educational medical institutions requires a modern teacher to build the educational process in such a way that the development of students' educational and professional sphere is constantly carried out under the condition of pedagogical support and correction of educational activity. All this is possible under the condition of using collective forms of work in classes, forming a creative approach to solving various educational or professional tasks, activating thinking and forming a positive motivational institution as well.

List of used sources

1. Литвин О. В. Розвивальне навчання учнів, як приорітет сучасної освіти. Освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів. Хмельницький : ХОІППО, 2022. 550с. URL: https://znayshov.com/News/Details/osvita_khmelnychchyny_psykholoho-pedahohichnyi_suprovid_modernizatsiinykh_protsesiv#google_vignette (дата звернення 02.04.2025).

2. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. URL: http://eprints.zu.edu.ua/20624/1/1.PDF (дата звернення 30.03.2025).

3. Пєхота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / О. Пєхота, А. Старєва. К., 2003. 240 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/389615.pdf (дата звернення 01.04.2025).

4. Садова Ірина, Барна Олена. Впровадження розвивальних технологій навчання у вищій педагогічній школі. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 8. 2014. С. 275-280. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/8_2014/43.pdf (дата звернення 31.03.2025).

МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ У СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Гліченко Олена Олександрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Формування особистості в умовах сучасної школи вимагає інтеграції психологічних, педагогічних та арт-практик у цілісний навчальний процес. У цьому контексті арт-терапія – потужний засіб впливу на внутрішній світ дитини. Розвивальне навчання, побудоване на принципах діяльнісного підходу (Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, В. Репкін, Н. Репкіна), акцентує на формуванні особистості як активного суб'єкта навчання. Арт-терапія, як метод психолого-педагогічної підтримки, органічно поєднується з цим підходом, створюючи умови для цілісного розвитку дитини.

Основна мета розвивального навчання – формування здатності до самостійного мислення, рефлексії, переносу знань у нові ситуації. Це можливе лише за умови, коли здобувач освіти стає активним суб'єктом власного розвитку [1, 4, 5]. Такий підхід передбачає не засвоєння готових знань, а оволодіння загальними способами дій через постановку й розв'язання навчальних задач. Важливо, щоб у процесі навчання дитина не лише розвивала інтелектуальні здібності, а й емоційно залучалася до діяльності, відчувала свою значущість, переживала ситуації успіху. Саме тут виявляється потенціал арт-терапії.

А. Хілл як засновник арт-терапії з 1938 року наголошував, що основною фігурою в арт-терапевтичному просторі є особистість, що прагне до саморозвитку і розширення спектру власних можливостей [2]. Він спирався на думки З. Фройда про те, що внутрішнє «Я» людини виражається у візуальній формі кожен раз, коли вона спонтанно ліпить і малює, а також на ідеї К. Юнга про індивідуальні та універсальні символи.

В основі арт-методів лежить техніка активної уяви, яка пропонує здобувачам освіти можливість для самовираження і самореалізації через результати своєї творчої художньої діяльності та активної взаємодії з мистецтвом. Творча діяльність, на якій базується арт-технологія, забезпечує підвищення інтересу дитини до навчання, забезпечує її успішність, пробуджує прагнення зрозуміти себе і оточуючих, допомагає дітям усвідомити власні емоційні стани [3]. Тому арт-терапія в освіті розглядається як метод розвитку емоційної сфери, уяви, креативного мислення, самопізнання. Через художню діяльність (малювання, музика, рух, ліплення, драматизація) дитина має змогу прожити емоційно значущі події, проявити свій внутрішній стан, опрацювати переживання. Це сприяє підвищенню рівня емоційного інтелекту, розвитку впевненості у власних силах, формуванню позитивного Я-образу.

Застосування елементів арт-терапії в освітньому процесі створює умови для формування навичок саморефлексії; зняття емоційної напруги; розвитку вміння співпереживати, бути уважним до себе й інших; підвищення мотивації до навчання через емоційно позитивне ставлення до діяльності.

В умовах розвивального навчання елементи арт-терапії можуть бути інтегровані як у структуру уроку, так і в позаурочну діяльність. Театралізація, діалог культур, моделювання, предметне малювання, заочні подорожі створюють основу для проведення арт-занять. Також в системі розвиваючого навчання ефективно використовуються такі арт-технології:

- використання метафоричних карт і візуалізацій під час вивчення нового матеріалу;
- казкотерапія та елементи драматерапії як форма постановки навчального завдання;
- впровадження арт-етюдів під час рефлексії (малюнок почуттів, колір настрою тощо);
- колективне створення арт-об’єктів, що формує співпрацю та комунікативні навички.

Арт-технологія пропонує різні форми роботи зі здобувачами освіти. За кількістю учасників виділяють індивідуальну, групову, колективну форми, за ступенем активності учасників - пасивну, активну, змішану форми роботи з дітьми.

Пасивна форма роботи ґрунтується на тому, що здобувач освіти використовує художні твори, створені іншими людьми. Це можуть бути музичні твори, картини, книги. Активна форма передбачає створення учасниками навчального процесу своїх власних творів: малюнків, скульптур, танців. Змішана форма використовується, коли учень вдається до творів мистецтва (казки, картини, скульптури тощо) для створення своїх власних продуктів творчості.

Такі практики не лише збагачують навчальний процес, а й створюють сприятливе середовище для емоційного розвитку учнів, сприяють створенню простору безпеки, довіри, прийняття.

Педагог у контексті розвивального навчання виконує роль не лише педагога, а й фасилітатора, модератора емоційного простору класу. Володіння арт-терапевтичними техніками дозволяє йому гнучко реагувати на зміни в емоційному стані учнів, створювати умови для самовираження, творчості, рефлексії.

Отже, потенціал арт-терапії в контексті розвивального навчання полягає в створенні умов для цілісного розвитку дитини – емоційного, когнітивного, соціального. Арт-практики сприяють формуванню особистості як суб’єкта

навчання, активного, креативного, здатного до саморозвитку. Інтеграція арт-терапії у педагогічний процес відкриває нові можливості для гармонізації освітнього середовища й розвитку психологічно стійкої особистості, відкритої до нових знань та досвіду.

Список використаних джерел

1. Жадько О. Розвивальне навчання – важливий фактор у формуванні успішної особистості О. Жадько Матеріали конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти». – 2025. – С. 192–197.

2. Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості. Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. праць. Рівне : РДГУ. 2018. Вип. 10, С. 51-58.

3. Лісовий І. М. Арт-терапія як засіб корекції психоемоційного стану дітей. Психологія і суспільство. 2021. № 1, С. 100–105.

4. Павленко В. В. Становлення та розвиток ідеї розвивального навчання. Наукові записки Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2015. № 1, С. 123–129.

5. Репкіна Н. В. Харківська психологічна школа й система розвивального навчання школярів. Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія». Вип. 19. 2013, С. 123-129.

Дубчак Галина Михайлівна,
доктор психологічних наук,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Єщенко Ганна Анатоліївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ:ТВОРЧИЙ ШЛЯХ ДО ЗНИЖЕННЯ СТРЕСУ ТА АГРЕСІЇ

Арт-терапія – це метод психологічної допомоги, що використовує мистецтво як засіб самовираження, зниження рівня стресу та розвитку особистості. Сучасні освітні заклади та психологічні центри дедалі частіше звертаються до арт-терапії як до ефективного інструменту роботи з дітьми, які стикаються з емоційними труднощами, агресією чи наслідками травматичних подій. Особливо актуальною арт-терапія є в умовах воєнного стану, коли багато дітей переживають стрес та втрату.

Сучасні діти все частіше зіштовхуються з емоційними розладами, пов’язаними із соціальними та політичними обставинами. Використання арт-терапевтичних методів у навчальному процесі дозволяє не лише підвищити рівень емоційного благополуччя дітей, а й сприяє розвитку креативності та комунікативних навичок.

Метою мого дослідження є аналіз ефективності арт-терапії як засобу розвитку особистості, зниження агресії та стресу серед дітей, а також обґрунтування необхідності впровадження арт-терапевтичних технік у навчальний процес.

На сучасному етапі Арт-терапія є потужним інструментом гармонійного розвитку дитини, який сприяє емоційній регуляції, розвитку соціальних навичок і творчого самовираження. Вона дозволяє дітям пережити складні ситуації, знижує рівень агресії та тривожності, допомагає долати стрес, пов’язаний із соціальними та військовими викликами.

Розглянемо основні аргументи щодо застосування атр-терапії в освітньому процесі:

1. Арт-терапія є ефективним засобом для зниження стресу та агресії у дітей, оскільки дозволяє безпечно виражати емоції через творчість. Використання таких методів, як малювання, музика, драматерапія та лялькотерапія, сприяє емоційному розвантаженню та самовираженню. Практичні вправи, зокрема «Аркуш гніву» чи «Клубок ліній», допомагають дітям усвідомлювати та контролювати власні негативні емоції, формуючи навички емоційної саморегуляції.

2. Арт-терапевтичні методи сприяють розвитку емпатії, комунікації та взаємодії в колективі. Вправи, такі як «Чарівні окуляри», «Якби я був…» та «Чарівний мішечок добрих справ», допомагають дітям краще розуміти емоції інших і формувати навички співпереживання. Групові арт-терапевтичні заняття створюють безпечне середовище для покращення соціальної адаптації, сприяють ефективній взаємодії та розвитку навичок командної роботи.

3. Арт-терапія сприяє розвитку творчого потенціалу та самовираження дітей, допомагаючи їм краще усвідомлювати свої емоції. Регулярна творча діяльність зміцнює емоційний інтелект, дозволяючи дітям ефективніше виражати почуття через мистецтво. Використання арт-терапевтичних методів стимулює

креативне мислення, що позитивно впливає на навчальний процес та адаптацію до життєвих ситуацій.

Враховуючи вищеозначене я побудувала своє дослідження на застосуванні емпіричних методів, зокрема спостереження, опитування, аналізу змін у поведінці дітей після впровадження арт-терапевтичних методів. Спостереження проводилося під час занять з арт-терапії, що дозволило зафіксувати динаміку емоційного стану та соціальної взаємодії учасників. Опитування включали анкетування дітей, їхніх батьків та педагогів, що допомогло отримати всебічну оцінку ефективності методів. Аналіз поведінкових змін здійснювався на основі порівняння стану дітей до та після участі в програмі арт-терапії.

У дослідженні брали участь діти молодшого шкільного віку, які проходили програму арт-терапії в освітньому закладі. Вибір цієї вікової категорії зумовлений важливістю розвитку емоційної регуляції та соціальних навичок.

Використані джерела охоплюють наукові публікації з психології, арт-терапії та педагогіки. Зокрема, дослідження спирається на праці О. Вознесенської, Л. Магдисюк, Т. Яценко, які розкривають теоретичні аспекти впливу арт-терапії на дитячу психіку. Також використовувалися практичні матеріали, що стосуються методик музикотерапії, ізотерапії та драматерапії, які є ключовими інструментами арт-терапевтичної роботи з дітьми.

Проведене дослідження підтвердило, що арт-терапія є ефективним інструментом для підтримки психічного здоров’я дітей, розвитку їхнього творчого потенціалу та адаптації до складних життєвих обставин. Впровадження арт-терапевтичних методик у навчальний процес сприяє зниженню рівня стресу та агресії, підвищенню емоційної грамотності та формуванню гармонійного соціального середовища.

Отже арт-терапія– це креативний підхід та ключ до емоційного благополуччя кожної дитини, і саме тому вона повинна стати невід’ємною частиною освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. В. Чигрина. «Технології розвитку креативності в процесі навчання» Джерело №25-32 серпень 2011р.

2. Л. Зламанюк «Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості» Хімія №7 2011р.

3. Н. Охромчук «Інноваційно-трансформаційний підхід до вивчення нового матеріалу як один з факторів компетентнісної моделі особистості» Харків,Основа 2010 р.

4.Л.Підлипна. Терапія мистецтвом. – 2-гу вид., оновл.–Івано-Франківськ: ОІППО; Снятин: ПрутПринт,2009. – 136 с. – 8 вклад.

5.Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

6.Бондар Л. М. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогічний пошук. Київ. 2014. № 1. С. 54–57. 3 Вознесенська О. І. Особливості арт-терапії як методу. Психолог. 2005. № 10. С. 5–8. 4 Калька Н., Ковальчук

Дубчак Галина Михайлівна,
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Проценко Ольга Петрівна,
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИЙ МЕТОД РОБОТИ З ДИСКОМФОРТОМ У НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Метод візуалізації та символічного перетворення емоційних станів.

Сучасні виклики, пов'язані зі стресами навчального процесу, емоційним вигоранням педагогів, тривогою дітей та соціальною напругою, потребують інноваційних підходів до психологічної підтримки. Одним із найефективніших методів роботи з емоційним дискомфортом є арт-терапія, яка, за словами О. Вознесенської та М. Сидоркіної , є »способом зцілення людини за допомогою творчого самовираження» [1, с. 45].

Дослідження останніх років підтверджують, що арт-терапевтичні техніки особливо ефективні у кризових ситуаціях. Так, А. Доцюк зазначає, що »акварельні техніки дозволяють швидко трансформувати напружені стани, сприяючи відновленню психологічного балансу» [2, с. 36]. Крім того, Ю. Водоп'янова доводить, що арт-терапія є потужним інструментом для зменшення

тривожності у дітей, зокрема при селективному мутизмі, оскільки дозволяє »виразити непроговорене через образ» [3, с. 33].

Ці тези представляють адаптовану арт-терапевтичну практику, спрямовану на трансформацію дискомфорту в ресурсний стан, і досліджують її застосування не лише для жінок зрілого віку, а й для учнів та вчителів.

Мета даної публікації – показати широкий спектр застосування цього підходу, ґрунтуючись на сучасних арт-терапевтичних дослідженнях та практичному досвіді.

Практика арт-терапії: «Діалог із дискомфортом – трансформація через образ»

Мета методу: Перетворення негативних емоційних станів у ресурсні через візуалізацію, діалог із образом та символічні дії .Зменшення стресу, підвищення емоційної стійкості .

Час: 40 хв.

Матеріали: олівці, фломастери.

Процедура:

1. Відчуйте та намалюйте дискомфорт.

Зосередьтеся на тілі: де саме ви відчуваєте неприємне відчуття?

Уявіть його як образ.

Який він на колір, форму, текстуру? (Наприклад, колючий чорний клубок, важкий камінь, хмара диму).

Намалюйте його на першому аркуші – не важливо, як, головне відчути процес.

Підпишіть його ім’я (наприклад: «Жах», «Гнів», «Сором», «Втома»).

2. Діалог із образом.

Запитайте його (усно або письмово):

«Що ти хочеш від мене?»

«Які дії, або почуття мені потрібно зробити чи дати тобі, щоб ти змінився?»

Запишіть відповіді, які спадають на думку.

3. Даруйте йому те, що він просить .

Якщо можете дати йому це (наприклад, тепло, обійми, слова підтримки) – уявіть, як ви це робите.

Якщо не можете – запитайте:

«Якби я тобі це дала(в), у що б ти перетворився?»

Спостерігайте, як образ змінюється (наприклад, камінь стає квіткою, дим розсіюється).

4. Намалюйте новий образ.

Візьміть другий аркуш і зобразіть трансформований варіант.

Підпишіть його нове ім'я (наприклад: «Впевненість», «Підтримка», «Свобода», «Радість»).

5. Завершальний етап: урок і відпускання .

Запитайте колишній дискомфорт:

« Для чого ти приходив?» «Що я маю зрозуміти?»

«Чому мені треба навчитися?»

Запишіть відповіді.

Подякуйте образу за урок.

6.Відпустіть його:

Перший аркуш (початковий образ) – порвіть або спаліть (як ритуал звільнення).

Другий аркуш (новий образ) – збережіть або згорніть у літачок і «випустіть» у вікно.

Класичні арт-терапевтичні методи часто зосереджуються на візуалізації емоцій без подальшої роботи з ними. Запропонована техніка доповнює цей підхід можливістю установити діалог із внутрішнім дискомфортом. Це перетворює пасивне спостереження на активний процес, спрямований не лише на розпізнавання емоцій, а й на їхню трансформацію. Новизна методики також і у тому, що практика не просто фіксує негативний стан, а пропонує йому нову форму – відчуття стають об'єктами, з якими можна домовитися. Це відповідає

ідеї »приєднання травмованої частини», адже дискомфорт не придушується, а отримує місце в особистісному просторі, переосмислюється та інтегрується. Дії зі знищенням початкового образу та збереженням нового символізують перехід від дисбалансу до гармонії. Це не просто «викидання» негативу, а перетворення його в досвід, що відновлює »перервану лінію життя» (за термінологією Вознесенської та Сидоркіної).

Метод поєднує простий візуальний інструментарій (малюнок) з глибокою рефлексією, що робить його доступним не лише для людей зрілого віку, а також для учнів і студентів. Він не вимагає тривалого тренування, але дає швидкий ефект саморегуляції, що особливо важливо в умовах навчального стресу. Запропонований підхід розширює класичні рамки арт-терапії, перетворюючи її з інструменту «вираження» в інструмент діалогу, трансформації та відновлення психічної цілісності. Це відкриває нові можливості для роботи з емоційними станами в освіті, де рух вперед є важливим.

Список використаних джерел

1. Вознесенська О., Сидоркіна М. Арт-терапія у подоланні психічної травми : практичний посібник. Київ .«Золоті ворота», 2019. 198 с**.**

2. Доцюк А. Використання акварельних технік у арт-терапії при кризових інтервенціях А. Доцюк Простір арт-терапії: мистецтво відновлення психічного здоров’я в часи війни XX Міжнародна міждисциплінарна науково-практична конференція 31 березня – 02 квітня 2023 р. за наук. ред. Вознесенської О., Подкоритової Л. Київ, 2023. с. 35-39.

3. Водоп’янова Ю. Засоби арт-терапії як шлях до послаблення тривожності у дітей із селективним мутизмом . Простір арт-терапії : Зб. наук. праць УМО, 2022, ВГО «Арт терапевтична асоціація», 2022; Редкол.: Лушин П.В. та ін. Київ.ФОП «Назаренко Т.В.», 2022. – Вип. 1 (31). с.31-37

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Бігун Мар'яна Богданівна,
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ЯК ЧИННИК МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Ментальне здоров'я є ключовим фактором успішного розвитку особистості, особливо в умовах розвивального навчання. емоції відображають стан загального благополуччя, а ментальне здоров'я визначає здатність особистості ефективно управляти емоційною сферою, що є необхідним компонентом процесу розвивального навчання, сприяє комплексному розвитку особистості, покращенню навчальних результатів та соціальної адаптації особистості.

Сучасні дослідження [1; 2; 3; 4; 5] дають підтвердження того, що емоційні стани впливають не тільки на когнітивні процеси та адаптаційні можливості, але і на фізичне здоров'я, підкреслюючи важливість комплексного підходу до здоров'я в освітньому контексті, враховуючи взаємозв'язок між емоційним станом, ментальним та фізичним благополуччям, що є ключовим для ефективного розвивального навчання.

Емоційна регуляція є основою розвивального навчання. Емоційна регуляція являється фундаментальною у розвивальному навчанні, оскільки безпосередньо

впливає на когнітивні процеси (увага, пам’ять, вирішення проблем), мотивацію та стійкість особистості до навчальних викликів, на досягнення особистих та навчальних цілей. Здатність контролювати та усвідомлено керувати власними емоціями сприяє більш глибшому засвоєнню знань, підвищенню концентрації уваги та розвитку критичного мислення. Відповідно, учні мають кращі результати в навчанні, бо вміють краще справлятися зі стресовими ситуаціями та адаптуватися до змін.

З огляду комплексного підходу до розвитку особистості, емоційна регуляція пов’язана як з когнітивною діяльністю, так із фізичним здоров’ям та соціальною адаптацією. Дослідження показують, що зниженню рівня стресу, покращенню психоемоційного стану і довготривалій академічній успішності сприяє власне ефективна стратегія управління емоціями. А в умовах сучасної освіти емоційна регуляція є ключовим компонентом розвивального навчання, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості, підвищення її адаптивності та формування стійких навичок самоконтролю, необхідних для успішної навчальної діяльності та майбутньої професійної реалізації.

Вплив емоцій на когнітивні процеси. Емоції можуть стимулювати, а можуть і перешкоджати когнітивним процесам. Позитивні емоції (радість, захоплення) додають мотивації, сприяють засвоєнню інформації та знань, знижують тривожність, а негативні емоції (тривога, страх, стрес) можуть викликати когнітивні бар’єри, знижувати концентрацію, обмежуючи навчальну активність. Тому важливо враховувати емоційний стан, оскільки він впливає на здатність до саморегуляції та здобуття нових знань особистістю.

Значення позитивної психології у навчальному процесі. Сформовано достатньо гіпотез щодо природи емоцій, їх розвитку та функціонування, які доводять, що переживання радості сприяє розвитку когнітивних здібностей та загального благополуччя, а це є основою для ефективного розвивального навчання, де підтримка емоційного стану стає ключовим чинником успішності.

Створення психологічно безпечного навчального середовища дає можливість особистості зосередитися на навчанні та ефективно реалізувати свій потенціал.

Емоції як маркери фізичного та психічного благополуччя. Ментальне здоров'я та емоційні стани тісно взаємопов'язані, утворюють складну систему, де емоції виступають як маркери загального благополуччя, а ментальне здоров'я визначає здатність людини ефективно управляти своїм емоційним життям. Емоції виступають своєрідними сигналами про внутрішній стан людини та підтримують взаємодію із зовнішнім світом, формують наше ставлення до життя, сигналізують про високу стресостійкість, збалансовану нервову систему та здоровий рівень адаптації.

Показниками емоційної стійкості є відсутність почуття страху, розгубленості, пригнічення, зберігання оптимістичного настрою, а переважання негативних реакцій, страху, апатії веде до виснаження нервової системи та характеризується як емоційна нестійкість.

Взаємозв'язок емоційного стану та фізичного здоров'я. На контексті комплексного підходу наголошують різноманітні теорії розвитку емоцій, досліджуючи взаємозв'язок психологічного і тілесного аспекту. В умовах стресу активується симпатична нервова система, яка захищає організм (у фазі рефлексу) і можуть проявлятися фізіологічні зміни в тілі (зміни артеріального тиску, порушення сну, підвищення рівня кортизолу, що призводить до ослаблення імунітету та серцево-судинних захворювань), а це може гальмувати процеси навчання та розвитку. Сміх та позитив сприяють активації парасимпатичної нервової системи, яка відновлює організм (у фазі загоєння), нормалізує серцевий ритм, знижує рівень запальних процесів у організмі, підвищуючи ефективність інтелектуальної діяльності та особистісну активність. Регулярна фізична активність допомагає підтримувати стабільний емоційний фон та знижує ризики психосоматичних розладів.

Комплексний підхід до здоров'я людини: організм як цілісна система. Наукові дослідження вказують на необхідності комплексного підходу до розуміння здоров'я, розглядаючи організм людини як єдину систему, що включає роботу мозку, психіки та фізичного тіла.

Емоції можна розглядати як надійний міст між фізичним і ментальним здоров'ям, оскільки емоційні стани впливають на біологічні процеси та поведінкові реакції, регулюють рівень стресу, когнітивну продуктивність та загальний рівень життєстійкості. Процес їх формування відбувається нейробіологічним шляхом через активацію різних ділянок головного мозку, (зокрема, в лімбічній системі), контролюючи рівень кортизолу та загальний гомеостаз організму. Активація лімбічної системи мозку покращує запам'ятовування та сприяє формуванню стійких когнітивних зв'язків. Фізичне тіло також керується мозком за допомогою рецепторів (зорові, слухові, тактильні, нюхові, смакові), як важливих центрів розцінювання людиною того, що відбувається навколо та всередині неї.

Мозок відіграє центральну роль у регуляції емоцій та функціонуванні організму в цілому, забезпечуючи адаптивність особистості до освітнього середовища. У контексті розвивального навчання ефективне функціонування мозку сприяє розвитку саморегуляції, формуванню емоційної стійкості й оптимізації навчальної діяльності. Взаємозв'язок між емоційним станом, нейропсихологічними процесами та фізіологічними реакціями організму підкреслює важливість комплексного підходу до навчання, що враховує як когнітивні, так і психоемоційні аспекти розвитку особистості.

Емоційний інтелект та його роль у навчанні. Доведено, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє кращому управлінню власними емоціями та емоціями інших, а це підвищує ефективність комунікації у навчальному середовищі та допомагає у вирішенні конфліктів, і в результаті цього сприяє ефективній регуляції емоцій, також підвищує стійкість та ментальне

благополуччя. Сучасне розвивальне навчання, орієнтоване на розвиток емоційної компетентності, має на меті формування здатності керувати власними емоціями, покращує навички міжособистісної комунікації та формує сприятливий соціальний клімат. Емоційний інтелект є тією невід'ємною складовою успішного освітнього процесу, що сприяє гармонійному розвитку особистості та її психологічному благополуччю.

Соціальний та емоційний розвиток у навчанні . Розвивальне навчання сприяє розвитку емоційної інтелігентності, що включає здатність та вміння розуміти, розпізнавати й регулювати власні емоції, а також ефективно взаємодіяти з оточуючими. У процесі навчання особистість не тільки здобуває знання, але й розвиває соціальні навички, набуває вміння працювати в команді та адаптуватися до соціальних умов і викликів. Вагомою складовою даного процесу є здатність до емоційної підтримки, взаєморозуміння та допомоги, що дає можливість учасникам процесу ефективно функціонувати в колективі.

Комплексний підхід до здоров'я людини, який відображає організм як єдину систему, дозволяє краще зрозуміти взаємозв'язок між роботою мозку, поведінкою, фізичним станом та емоціями. Позитивні емоції сприяють кращому розвитку когнітивних здібностей, креативності та мотивації, тоді як негативні реакції мають властивість перешкоджати концентрації, знижувати навчальну мотивацію, викликаючи стрес і когнітивні бар'єри. Забезпечення позитивного емоційного фону, розвиток емоційної саморегуляції та підтримка фізичного здоров'я є необхідними умовами емоційного здоров'я для ефективного навчання та гармонійного особистісного розвитку.

Отже, розвивальне навчання передбачає створення умов, за яких формуються позитивні емоційні переживання, сприяючи саморозвитку й гармонійному особистісному зростанню, шляхом емоційної саморегуляції, підтримки внутрішньої мотивації та формування безпечного освітнього середовища.

Подальші дослідження у цій сфері сприятимуть удосконаленню освітніх підходів та формуванню нових стратегій підтримки ментального та фізичного благополуччя в освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Васильєва Г. В. Психологічні особливості впливу емоцій на когнітивний розвиток особистості. Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2022. №3. С. 45-53.

2. Гаврилюк О. П. Емоційний інтелект та його роль у підтримці ментального здоров’я. Психологічний журнал. 2021. Т. 9, №2. С. 112-120.

3. Долинська Л. В. Психофізіологічні аспекти впливу емоційних станів на фізичне здоров’я людини. Вісник НАН України. 2023. №5. С. 88-97.

4. Зазимко, Н. В. Розвивальне навчання та його вплив на формування психологічної стійкості особистості. Психологія освіти. 2023. №4. С. 67-75.

5. Рєпкін В. В. До проблеми щодо теорії розвивального навчання Ч. 1. В. В. Рєпкін, Н. В. Репкіна. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. 2018. № 64. С. 75-79.

Науковий керівник: Товстуха О. М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психологіїДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Бойцун Ірина Євгеніївна,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри літературознавства,
східної філології і перекладу,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СПРИЙНЯТТЯ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У XXI столітті перед суспільством постала проблема набуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Екологія, техногенні впливи, перебування в постійному стані стресу тощо негативно впливає на генетичні процеси і спричиняє збільшення народжуваності людей з ООП. Суспільство поступово розробляє алгоритми адаптації таких людей, формує толерантність у спілкуванні. Саме цим обумовлені зміни в концепції шкільної освіти, важливою складовою якої є інклюзивність. Діти з ООП здобувають освіту у закладах загальної середньої освіти за навчальними програмами, адаптованими до їхніх потреб: «…з метою успішного навчання дітей з ООП, задоволення їх освітніх потреб, ефективними та дієвими є застосовування індивідуалізованих технологій навчання, які змінюються та варіюються залежно від спеціальних потреб здобувачів освіти, зокрема: диференційоване викладання, особистісно-орієнтоване, традиційне інтенсивне, кооперативне, когнітивне, проблемне, проєктне навчання» [1].

Метою нашої розвідки є окреслити особливості викладання літератури і сприйняття художніх творів дітьми з ООП.

Діти з ООП потребують уваги зі сторони дорослих, оскільки мають специфічне сприйняття інформації. Вони не можуть довго зосереджуватися на одній події, мають короткочасну пам’ять, розуміють інформацію переважно візуально. Під час навчання основними методами роботи з дітьми з ООП є ігротерапія, психогімнастика, казкотерапія і лялькотерапія, корекційна робота в сенсорній кімнаті [3].

Сприйняття й розуміння творів художньої літератури дітьми з ООП потребує тривалої підготовчої роботи. На початковому етапі активну участь у цьому процесі беруть педагоги й батьки. На заняттях використовуються піктограми або символьні зображення, що є ключовими для розуміння тексту, який читають. Для закріплення результату в позаурочний час батьки повинні проговорювати інформацію, акцентуючи на героях твору, окремих подіях, демонструючи піктограми. Час від часу потрібно повертатися до вивченого матеріалу з метою його закріплення в пам’яті дитини. З картками також ознайомлюються й інші учні з метою розуміння різноманітності сприйняття інформації кожною людиною. Під час роботи з картками у процесі вивчення художнього твору не лише діти з ООП розвиватимуть мовлення, навички читання, логічного мислення, а й однокласники розвиватимуть свої аналітичні й когнітивні здібності, артикулярний апарат. Робота з картками сприяє вмінню структурувати фразу, вибудовувати ланцюжок подій, візуалізувати образи й події твору.

З метою координації роботи вчителя методисти розробили правила читання художніх творів для дітей з ООП:

«1.Спочатку розглянь ілюстрацію. Подивись уважно, кого, де і як зображено, чи знаєш ти цих героїв, чи пам’ятаєш їхні імена? Коли пригадаєш всі деталі або уважно роздивишся ілюстрацію, переходь до тексту, зображеного піктограмами.

2.Запам’ятай послідовність читання речення: від першого до останнього слова з кожного нового рядка зліва направо. Цей порядок ніколи не змінюється, і якщо за ним слідкувати, заплутатися в тексті неможливо.

3.Після того, як прочитав речення, поміркуй, про що воно. Якщо не зовсім зрозуміло, про що сказано в тексті, – прочитай ще раз або звернися по роз’яснення до дорослих.

4.Кожне прочитане речення потребує уважного опрацювання. Якщо забув, про що прочитав, повернися і прочитай знову. Тільки так можна зрозуміти весь текст.

5.Коли прочитав усі речення на сторінці, повернися до ілюстрації і відшукай тих героїв і події, про які йшлося у тексті. Якщо події в тексті і на ілюстрації не збігаються, попроси дорослих пояснити різницю.

6.Якщо ти втомився і починаєш нервувати, відклади книгу і відпочинь, займися іншою справою. Читання – нелегкий процес для новачків. Не засмучуйся, все обов’язково вийде, коли повернешся до цієї справи у доброму гуморі!» [5, с. 63].

Можливість навчання дітей з ООП в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти обґрунтована своєрідністю психічного розвитку підлітків: «Необхідність застосовувати ігри в 5–8 класах зумовлюється психофізіологічними особливостями розвитку носіїв мови в ранньому підлітковому віці: молодші підлітки виявляють здатність до фантазування й мовленнєвої творчості, стрімко втрачають інтерес до одноманітного навчання, яке організовується суто традиційними методами, швидко втомлюються, люблять перевтілюватися, інсценувати, сперечатися, їм подобається виконувати завдання, засновані на спільній діяльності, змаганнях чи ігровій ситуації» [2, с. 318]. Як бачимо, елементи гри на уроках літератури є традиційним методичним прийомом, який зазнає трансформацій.

Під час вивчення творів художної літератури в інклюзивному класі вчитель може використовувати хмари тегів і розмальовки, оскільки вони є модернізованим варіантом роботи з піктограмами й картинками-символами. Хмари тег представляють собою «це візуальне відтворення списку слів, категорій на єдиному спільному зображенні, який успішно можна використати в навчальній роботі. Кольорова хмара зі слів приковує погляд до об'єктів і змушує зосередитися на конкретних понятійних категоріях. Хмара містить у собі як візуальну інформацію, так і змістове навантаження – сам текст. Це сприяє більш ефективній роботі з інформацією» [2, с. 319]. Учень-дитина з ООП має навички візуалізації образів, понять, тому може брати активну участь у роботі класу під час уроку.

Розмальовка є візуальним варіантом встановлення відповідності між героями твору, сюжетом, словосполученнями: «Розмальовка – це книга або сторінка з контурними зображеннями для розфарбування різних композицій олівцями, фарбами, фломастерами або іншими художніми засобами. Всі контури зображення вже надруковані, але ціле зображення безбарвне. Розмальовка – це не тільки дієвий спосіб розвантажити дитину, а й ефективний інструмент для розвитку та навчання» [2, с. 322]. Робота з розмальовкою передбачає встановлення відповідності за допомогою кольору, яким потрібно розфарбувати малюнок. Процес навчання набуває ознак гри. Педагоги вважають, що «ігрова діяльність – один із ефективних засобів підвищення якості сприймання художніх творів дітьми з особливими освітніми потребами. У структурі заняття ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи» [4].

Як бачимо, під час уроків літератури в інклюзивному класі вчитель повинен використовувати метод гри, хмари тегів і розмальовки, які дадуть можливість дітям з ООП не лише запам'ятати матеріал, а й стати активними учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Мельникова Руслана, Ангеловська Катерина Застосування елементів ігрової технології на уроках української мови та літератури. № 57. 2024. С. 312 – 325.
2. Михальчук О.О., Нікітська Ю.М., Руденко І.А. Специфіка реалізації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». № 10 (44). 2024. С. 368 – 378.
3. Товпашко Іванна Використання художньої літератури в роботі з дітьми з ООП. URL: https://vseosvita.ua/library/embed/01007pik-5119.docx.html
4. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.

Деркач Каміла Андріївна,
здобувачка вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПОНЯТТЯ ДЕПРЕСІЇ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ТА МОЖЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Депресія – це складний багатовимірний феномен, що асоціюється не лише зі сферою психічного здоров’я, але й глибоко проникає у соціальні, культурні й

освітні аспекти життя людини. Науковий інтерес до цього явища зростає пропорційно до збільшення поширеності депресивних розладів у сучасному суспільстві. Всесвітня організація охорони здоров'я визнає депресію однією з головних причин інвалідизації, підкреслюючи її значення як проблеми глобального масштабу. Враховуючи, що населення України вже не один рік переживає воєнні події, які є одним з головних провокуючих факторів порушення психічного здоров'я, питання пошуку протективних факторів є одним з найактуальніших для фахівців допомогаючих професій.

Депресія являє собою класифікований в міжнародному класифікаторі хвороб афективний психічний розлад, що загалом характеризується зниженням настрою, активності та волі [1].

У психологічній науці поняття депресії трактується через низку наукових підходів. Один із найвідоміших – психоаналітичний – запропонований Зіґмундом Фройдом. Він розглядав депресію у свох роботі «Скорбота і меланхолія» (1917) як результат втрати об'єкта любові, а також як форму внутрішньо спрямованої агресії. Пізніше ці ідеї були розвинуті у роботах Мелані Кляйн, Дональда Віннікотта та інших представників підходу об'єктних відносин.

У межах когнітивного підходу, зокрема у працях Аарона Бека, депресія розглядається як результат негативного автоматичного мислення, когнітивних викривлень і дисфункціональних схем, що формують песимістичні уявлення про себе, світ і майбутнє. Одним із ключових положень когнітивної теорії є так званий «когнітивний трикутник Бека», що охоплює три основні компоненти: негативні думки про себе, про світ і про майбутнє [2]. На основі цього підходу була розроблена когнітивно-поведінкова терапія (КПТ), яка поєднує в собі техніки зміни мислення і поведінки. КПТ навчає клієнта ідентифікувати автоматичні думки, розпізнавати викривлення реальності, формувати адаптивні переконання та навички регуляції емоцій. Такий підхід дозволяє не лише зменшити

симптоматику, а й підвищити стійкість до рецидивів, що робить його надзвичайно цінним у довготривалому супроводі особистості.

Екзистенційна психологія (Віктор Франкл, Ірвін Ялом) інтерпретує депресію як наслідок екзистенційної кризи, втрати сенсу життя, відчуження, а також конфлікту між прагненням до автентичності та соціальними очікуваннями [3, 4]. З цієї перспективи робота з депресією передбачає не лише симптоматичне лікування, а й глибинне переосмислення життєвих орієнтирів та цінностей особистості.

У межах гуманістичної парадигми (Карл Роджерс, Абрахам Маслоу) депресивні стани розглядаються як наслідок розриву між актуальним «Я» та ідеальним образом себе, дефіциту прийняття, любові та підтримки [5]. Увага до емоційної безпеки, атмосфери емпатії й безумовного прийняття вважається ключовою умовою особистісного зростання та психологічного благополуччя.

Біопсихосоціальна модель, яка набула великого поширення у клінічній психології та психіатрії, дозволяє комплексно розглядати депресію як результат взаємодії нейрофізіологічних (дефіцит серотоніну, дофаміну, норадреналіну), психологічних (когнітивні патерни, емоційна вразливість) та соціальних (травматичні події, соціальна ізоляція) факторів. Цей підхід є основою для сучасного міждисциплінарного лікування, яке поєднує медикаментозну та психотерапевтичну допомогу.

Окрему увагу в контексті психолого-педагогічного підходу варто приділити можливостям профілактики та раннього виявлення депресивних тенденцій, особливо у підлітковому та юнацькому віці. Сучасна освітня система має потенціал для запровадження практик психогігієни, емоційного розвитку, формування стресостійкості та рефлексивного мислення. У межах концепції розвивального навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.В. Репкін) особливу роль відіграє розвиток внутрішньої мотивації, рефлексії та відповідальності, що, на наш

погляд, є надзвичайно важливим моментом у розвитку психологічної резилієнтності.

Створення безпечного, підтримувального освітнього середовища, у якому цінується унікальність особистості, сприяє зниженню рівня психологічного стресу, зменшенню тривожності та потенційно депресивних тенденцій. Впровадження елементів арт-терапії, майндфулнесу, тілесно-орієнтованих підходів, соціально-емоційного навчання є актуальними й ефективними методами у межах профілактичної психологічної роботи, яка має впроваджуватись в освітній процес. На заняттях з психогігієни та психопрофілактики здобувачі вищої освіти мають можливість підвищити свої навички з самоаналізу та рефлексії за допомогою вправ та низки завдань з означених психологічних підходів.

Таким чином, поняття депресії у психологічній науці має багаторівневу структуру, що відображає складність і глибину цього явища. Поєднання теоретичного розуміння з практичними можливостями психолого-педагогічного впливу відкриває шлях до ефективного супроводу особистості у періоди емоційної нестабільності, зокрема в період воєнного стану, а також до створення профілактичного простору в освітньому та соціальному середовищі.

Список використаних джерел

1. МКХ-10-АМ. Міжнародна статистична класифікація хвороб. Режим доступу: https://edata.e-health.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenyx_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf

2. Бек А. Терапія депресії. Київ: Інститут когнітивного моделювання, 2019. 336 с.

3. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Львів: Літопис, 2018. 248 с.

4. Ялом І. Екзистенційна психотерапія. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 576 с.

5. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. Київ: Центр гуманістичної психології, 2017. 220 с.

Науковий керівник - Шевякова Інеса Петрівна,асистент кафедри психології, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Желяк Лариса Василівна,
учитель початкових класів вищої категорії,
старший учитель,
Ліцей № 8 міста Житомира

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні актуальним є питання формування компетентності дитини – володіння нею не тільки певним багажем знань, а й уміння їх осмислити, використовувати, самостійно поповнювати, збагачувати власним досвідом. Прагнення постійно удосконалювати освітній процес призвело до появи нових педагогічних технологій різних видів.

В українській освіті існує велика різноманітність програм, методів, технологій навчання. Більшість із них віднесена до одного з двох принципових підходів: традиційного та розвивального. Розвивальний підхід базується на теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна – В. Давидова і втілює ідеї про вагому роль випереджаючого навчання в розвитку психіки й про залежність результатів розвитку від змісту й способу організації навчальної діяльності.

Одним із найважливіших завдань розвивального навчання є розвиток емоційної сфери. Психологи Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Люблінська, Г. Костюк та інші вважають емоційність характерною рисою молодших школярів. Саме в цьому віці зростає рухливість нервових процесів. Це зумовлює непосидючість, активність і підвищену емоційність учнів початкових класів, що відображається на їхній навчальній діяльності. В. Сухомлинський зазначав, що «…без надійної емоційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання», оскільки думка молодшого школяра, на погляд видатного вченого, «невід'ємна від почуттів і переживань» [1, с. 5].

У початковій школі головною метою навчання дитини є засвоєння базових знань, формування навичок грамотності, що визнається програмовим змістом навчання. Але далеко не для всіх здобувачів освіти молодшого віку, навіть за умови усвідомлення значення навчання, поставлена вчителем мета стає їх власною. Лише за сприятливих умов діти виявляють інтерес до навчання та пізнання. Чому одні учні охоче йдуть до школи, а інші відмовляються вчитися? Чому хтось успішно почувається в соціумі, а в когось є проблеми? Мотивація, її формування й корекція лежать у основі шкільних успіхів і негараздів.

З психологічного погляду, мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня їх сформованості залежить успішність і результативність навчання. Якщо надії малюка на радість шкільного життя справджуються, зміцнюється допитливість, виникає інтерес, який і є сильним мотивом навчання.

Питання формування мотивації навчальної діяльності є предметом педагогічних і психологічних досліджень, одні з яких безпосередньо стосуються мотивів навчання учнів різного шкільного віку; інші – вивчення проблем активності здобувачів освіти в навчанні, дослідження позитивних і негативних мотиваційних чинників пізнавальної діяльності.

Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, називаються зовнішніми. До них можна віднести такі, як позитивне

ставлення дитини до школи, допитливість, довіра до вчителя, бажання бути дорослим, бажання мати шкільні речі тощо.

Внутрішні мотиви безпосередньо пов’язані з процесом навчання та його результатами.

В. Давидов зауважує, що навчальна діяльність буде успішною тільки тоді, коли відповідатиме низці вимог, а саме:

- об’єктом засвоєння повинні бути теоретичні поняття;
- процес засвоєння повинен протікати так, щоб перед учнями розкривався генезис понять;
- результатом засвоєння повинно бути формування специфічної структури навчальної діяльності [3, с. 174].

Визначними педагогами всіх часів проголошується істина, що найкращим учителем вважається той, хто пробуджує бажання вчитися. Тому вчитель повинен так організувати роботу, щоб зацікавити всіх дітей, створивши умови виховання позитивних рис характеру, бажання та вміння вчитися. Живильні сили для всього дерева навчання йдуть насамперед від почуттів маленького школяра, від того, як його зустрічає школа й перший вчитель [4, с. 64].

Учень молодшого шкільного віку ще не вміє тривалий час досягати поставленої мети, долати труднощі та перешкоди. У разі поразки він може втратити віру в свої сили й можливості. Тому важливим є вміння вчителя створювати ситуацію успіху для кожного учня, допомагати в подоланні сумніву, напруги в складних ситуаціях, невпевненості тощо. Ситуація успіху досягається лише тоді, коли сама дитина визнає цей результат як успіх.

Як свідчать дослідження в психолого-педагогічній науці, для формування в учнів позитивного ставлення до учіння особливе значення мають дії контролю та оцінювання.

Г. Цукерман вказує на психологічні особливості оцінки: «Очікуючи на оцінку, дитина, перш за все, чекає від дорослого, вчителя певного емоційно-особистісного ставлення до себе, а не до свого вчорашнього диктанту. Такі особистісні оціночні стосунки дитини та дорослого зумовлюють емоційне благополуччя дітей. Учень може навчатися достатньо об'єктивно оцінювати власну працю, свої якості, але все ж буде потребувати оціночного ставлення від дорослого, знаходячи в ньому гарантії душевного комфорту» [2, с. 57]. У молодшому шкільному віці, для якого характерні переживання, пов'язані з оцінюванням і контролем, особливо гостро відчувається потреба в самооцінці.

Система розвивального навчання розкриває широкі можливості для розвитку самооцінки учня, допомагає усвідомити себе як суб'єкта, що саморозвивається та самостійно здобуває знання, сприяє вихованню в школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу дітей у самостійних пошуках.

Щоденник, який використовують у системі розвивального навчання, дає змогу побачити рівень своїх досягнень, сприяє рефлексивності. Зміст щоденника визначають сітка, що організовує навчальну працю учнів, і рубрики, в яких діти виражають своє ставлення до себе, своєї навчальної діяльності та навколишнього світу. Він містить такі рубрики: «Мені дуже подобається», «Мені зовсім не подобається», «Все дуже цікаво», «Мої успіхи», «Ніяк не можу зрозуміти», «Хочу знати», «Хочу вміти» тощо.

Наприкінці навчального дня в щоденниках і протягом навчального дня в зошитах на трирівневих лінійках діти визначають рівень і якість своїх навчальних та інших досягнень і за допомогою вчителя встановлюють залежність рівнів різних критеріїв оцінювання, оскільки зі зміною одного рівня оцінювання змінюється й рівень іншого критерію.

Психолого-педагогічний супровід дітей від самого початку навчання в школі дає змогу здійснювати динамічне спостереження, моніторинг розвитку

мотиваційної сфери. У результаті психодіагностичної роботи, зокрема вивчення мотиваційної сфери, з учнями першого класу було проведено анкетування стосовно рівня мотивації та адаптації. Ретест з питання розвитку мотиваційної сфери здобувачів освіти був проведений із тими самими учнями в четвертому класі. Отримані результати представлені в таблиці 1 та в порівняльній діаграмі (рис. 1):

Таблиця 1

Клас	Рівні шкільної мотивації							
	Високий рівень		Середній рівень		Зовнішня мотивація		Низький рівень	
	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%	К-ть учнів	%
1 клас	13	46,4%	11	39,4%	3	10,7%	1	3,5%
4 клас	19	67,9%	6	21,4%	3	10,7%	0	0%

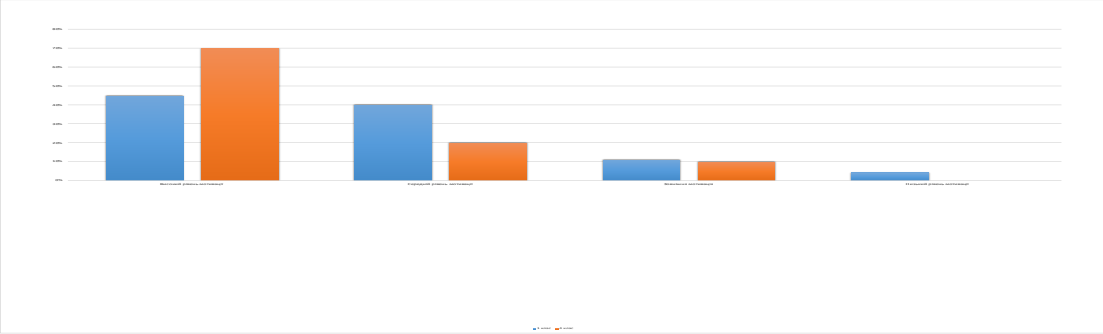


Рис. 1. Результати тесту «Рівні розвитку мотиваційної сфери учнів»

Психологічні дослідження, які проводилися практичним психологом ліцею, показали, що в учнів, які навчаються за системою розвивального навчання, спостерігається підвищення рівня розвитку мотиваційної сфери, навчальної

активності. Це, в свою чергу, сприяє як підвищенню пізнавальної активності, так і успішності учня.

Які ж риси особистості вчителя мають найсильніший вплив на виховання в учнів бажання вчитися як комплексу позитивних мотивів до здобуття знать? Видатні педагоги всіх часів виділяли кілька таких рис. На їхню думку, справжній учитель має, насамперед, досконало володіти знаннями з тих предметів, яких навчає, любити дітей, знати їхні вікові особливості, враховувати їх у своїй роботі, вчити так, щоб пробуджувати в учнів прагнення до знань. В.О. Сухомлинський писав: «Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю» [1, с. 5].

Отже, учитель, здійснюючи розвивальне навчання, метою якого є засвоєння системи наукових понять, повинен організувати адекватну цьому завданню навчальну активність учня. Ефективність уроку в системі розвивального навчання, як зазначають дослідники, багато в чому залежить від так званого «налаштування на урок» або психологічної самоорганізації вчителя.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К., 1974. С. 5.

2. Цукерман Г.А. Навіщо дітям вчитися разом. К., 1985. 80 с.

3. Щукіна Г.І. Мотивація навчання. К., 1980. 243 с.

4. Олійник В.Ф. Емоційно-вольовий розвиток першокласників. Навчання і виховання шестирічних першокласників: зб. Статей Упоряд. К.С. Прищепа. К., 1990. С. 60-70.

Запивахін Олександр Володимирович,
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТРИВОЖНІСТЬ У ПРАЦІВНИКІВ МПРС

Актуальність дослідження тривожності у працівників МПРС зумовлена специфікою їхньої діяльності, що пов’язана з високим рівнем стресу.

Професійна діяльність рятувальників МПРС включає постійну небезпеку, відповідальність за життя людей, фізичні навантаження та непередбачувані ситуації, що посилюються воєнним станом.

Негативні впливи можуть призводити до змін особистісних особливостей, зривів у роботі, зниження працездатності, конфліктів, порушень дисципліни та інших негативних явищ.

Необхідність поглибленого вивчення факторів, що зумовлюють тривожність у рятувальників, для розробки підходів до вирішення їхніх проблем.

Об’єктом дослідження є тривожність працівників МПРС, а предметом – особливості її прояву в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – психологічний аналіз формування та прояву тривожності у працівників МПРС, особливо під час воєнного стану. Висунуто гіпотезу, що рівень тривожності залежить від типу нервової системи, досвіду роботи, стресових ситуацій та інших проблем.

Основні завдання дослідження включають психологічний аналіз професійної діяльності працівників МПРС, розкриття особливостей прояву тривожності, визначення наукового розуміння тривожності, її чинників, видів та

форм прояву, визначення особистісних особливостей працівників МПРС, встановлення взаємозв'язку зовнішніх факторів та особистісних особливостей з рівнем тривожності, а також визначення причин, що впливають на рівень тривожності.

Методи дослідження включають теоретичний аналіз літератури та документів, емпіричне дослідження (анкетування), психодіагностичні методи (16-ти факторний опитувальник Р. Кеттелла, можливо тест Люшера та DASS-21), та методи математичної статистики.

Дослідження проводилося у КП «МПРС» м. Одеса, у ньому взяли участь 45 працівників-рятувальників з різним досвідом роботи.

Тривожність визначається як емоційний стан, що виникає через очікування негативних подій, супроводжується напруженням та схвильованістю.

Тривожність є індивідуальною властивістю, рівень якої залежить від генетичних та соціальних факторів, а також від типу нервової системи та зовнішнього середовища.

Наукові підходи до вивчення тривоги представлені працями З. Фрейда, К. Хорні, Е. Фромма, Р. Мея, Г. Айзенка, Ч. Спілбергера та інших.

З. Фрейд розглядав тривогу як реакцію на сприйняття зовнішньої загрози, функцію Его, що попереджає про небезпеку. Тривожність пов'язана з негативними емоціями та захисними механізмами, такими як витіснення, проекція, регресія, заміщення, сублімація та заперечення.

З. Фрейд виділяв три види тривоги: реалістичну, невротичну та моральну.

Ч. Спілбергер розрізняв тривогу як реакцію (тривога-стан) і тривожність як властивість особистості (тривога-риса). Ч. Спілбергер визначав тривогу як реакцію на реальну або уявну небезпеку, емоційний стан страху без конкретного об'єкта.

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, схильність до занепокоєння.

П. Тілліх розглядав тривогу як переживання людиною своєї скінченності, відрізняючи її від страху, який має конкретний об’єкт.

Р.С. Немов визначав тривожність як стан підвищеного занепокоєння, схильність до страху та стресу.

А.М. Прихожан визначала тривожність як переживання емоційного дискомфорту, очікування невдачі, передчуття загрози. А.М. Прихожан виділяла особистісну, ситуативну, відкриту та приховану тривожність.

Тривога є важливою емоцією, що допомагає передбачати небезпеку, але надмірна тривога негативно впливає на людину.

Тривожність – це складний процес, що включає когнітивні, афективні та конативні реакції на потенційно небезпечні ситуації.

Тривожність – це індивідуальна риса характеру, схильність до надмірних переживань у ситуаціях, що можуть принести невдачі.

Надмірна тривожність може перерости у тривожні розлади, такі як панічний розлад, обсесивно-компульсивний розлад, генералізований тривожний розлад, розлад тривоги за стан здоров’я та фобії.

МПРС створена для забезпечення виконання Україною міжнародних зобов’язань з пошуку та рятування на морі.

Діяльність МПРС регулюється міжнародними конвенціями та угодами.

МПРС здійснює пошуково-рятувальні операції, координацію, радіозв’язок, ідентифікацію суден, моніторинг, забезпечує готовність сил та засобів, проводить навчання та тренування.

Професійна діяльність співробітників МПРС характеризується специфікою взаємовідносин, фізичним, моральним та розумовим напруженням.

Працівники МПРС піддаються впливу небезпечних та шкідливих факторів, таких як небезпека води та погодних умов, фізичні навантаження, травми, випромінювання, ризики при роботі з технікою, хімічні та біологічні загрози, психологічні навантаження (стрес, емоційне вигорання).

Список використаних джерел

1. ПОСТАНОВА КМУ від 6 березня 2022 р. № 227 Київ : «Про Національну систему пошуку і рятування на морі»

2. Конвенція про Міжнародні правила запобігання зіткненню суден на морі 1972 року.

3. Угода про співробітництво причорноморських держав з пошуку та рятування на Чорному морі 1998 року

Науковий керівник: Царенок Лілія Борисівна кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганського національного університету імені Тараса Шевченка»

Клименко Світлана Василівна
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальність 053 Психологія,
ДЗ »Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

РОЗВИТОК ТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Розвиток творчих здібностей дітей є одним із ключових завдань сучасної освіти, оскільки саме креативне мислення забезпечує успішну адаптацію особистості у швидкозмінному світі [1]. Початкова школа є важливим етапом формування особистості, де діти активно розвивають свою уяву, емоційний інтелект і здатність до творчого самовираження [2].

Дистанційне навчання, яке набуло широкого розповсюдження через пандемію COVID-19, створило нові виклики та можливості для розвитку творчого потенціалу учнів (Кравченко, 2021) [3]. Використання цифрових технологій дозволяє не лише підтримувати навчальний процес, а й забезпечувати нові форми творчої діяльності дітей [4].

Таким чином, дослідження розвитку творчо обдарованих учнів у дистанційному форматі є актуальним, оскільки сприяє вдосконаленню освітніх методик, адаптації до нових умов навчання та покращенню рівня творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Концепція розвитку творчих здібностей дітей бере свій початок ще в педагогічних працях Песталоцці та Монтессорі, які наголошували на важливості самостійної та творчої діяльності у процесі навчання (Монтессорі, 1934) [5]. В

середині XX століття американський психолог Дж. Гілфорд висунув теорію дивергентного мислення, яке є основою творчої діяльності (Гілфорд, 1967) [6].

Дослідження Торренса (1974) заклали наукові підходи до вимірювання творчих здібностей дітей, що активно використовується в сучасних освітніх методиках [7]. У пострадянському просторі великий внесок у розвиток методик творчого навчання зробили такі вчені, як Виготський, Леонтьєв та Рубінштейн, які розглядали творче мислення як інтегральний елемент когнітивного розвитку дитини [8].

Сучасні дослідження у цій сфері зосереджені на інтеграції технологій в освітній процес і розробці нових методів стимулювання творчої активності учнів у дистанційному навчанні [9].

Сучасний світ вимагає від особистості не лише знань, а й здатності до адаптації, інноваційного підходу та креативного вирішення проблем. Саме тому питання розвитку творчих здібностей учнів є надзвичайно важливим [10].

Дистанційне навчання створює як нові виклики, так і можливості для розвитку творчості. З одного боку, відсутність безпосередньої взаємодії з учителем та однолітками може негативно впливати на мотивацію учнів, а з іншого боку – технологічні ресурси дають змогу використовувати нестандартні підходи до навчання [11].

Таким чином, дослідження ефективних методів розвитку творчо обдарованих учнів у дистанційному навчанні дозволить розробити практичні рекомендації для педагогів і вдосконалити сучасні освітні технології, що сприятиме покращенню навчального процесу.

Методи розвитку творчих здібностей учнів в умовах дистанційного навчання:

1. проєктна діяльність – залучення дітей до виконання довготривалих проєктів, що передбачають дослідження, аналіз і творче оформлення результатів;
2. гейміфікація – використання елементів гри в освітньому процесі (вікторини, онлайн-квести, інтерактивні завдання);

3. використання візуальних та аудіоінструментів – створення презентацій, малювання цифрових ілюстрацій, запис аудіо та відео;

4. онлайн-дискусії та творчі майстер-класи – стимулювання креативного мислення через обговорення ідей та створення спільних проєктів;

5. моделювання ситуацій – використання вправ на розвиток уяви та креативності (наприклад, створення казок, сценаріїв тощо).

Практичні вправи для розвитку творчих здібностей

Вправа 1: «Моя казка»

Мета: розвиток уяви та креативного письма. Час: 40 хвилин. Хід виконання:

- учням пропонується вигадати та записати коротку казку, використовуючи три випадкові слова (наприклад, «замок», «сова», «чарівна паличка»)
- після написання проводиться обговорення: які основні ідеї були використані, що надихнуло автора, що можна покращити.

Вправа 2: «Малюнок без кордонів»

Мета: розвинути нестандартне мислення та художню уяву. Час: 30 хвилин. Хід виконання:

- дітям пропонується незавершений малюнок (наприклад, кілька ліній або геометричних фігур), який вони повинні перетворити на повноцінний образ;
- обговорення результатів: які несподівані ідеї виникли, що було найцікавішим у процесі.

Вправа 3: «Чарівний предмет»

Мета: розвиток фантазії та вміння створювати історії. Час: 45 хвилин. Хід виконання:

- учням дається завдання вигадати новий предмет, який має чарівні властивості, описати його можливості та намалювати ескіз;
- презентація та обговорення створених об’єктів.

Вправа 4: «Незавершена історія»

Мета: розвинути вміння логічно доповнювати розповідь, розширити словниковий запас. Час: 30 хвилин. Хід виконання:

- вчитель або ведучий зачитує початок історії;
- учні мають продовжити її своїм варіантом завершення;
- обговорення різних варіантів завершення історії.

Вправа 5: «Фоторамка компліментів»

Мета: підвищення самооцінки. Час: 1 година 30 хвилин. Хід виконання:

- учням роздаються власні фотографії та рамки;
- на рамках вони записують компліменти собі;
- після цього рамки передаються сусіду, який додає свої приємні слова;
- обговорення отриманих компліментів.

Вправа 6: «Творчий марафон»

Мета: розвинути швидкість мислення та вміння генерувати ідеї. Час: 20 хвилин. Хід виконання:

- учні отримують завдання вигадати якомога більше використань звичайного предмета (наприклад, ложки або олівця);
- підраховуються запропоновані ідеї та обговорюються найкреативніші варіанти.

Вправа 7: «Говорить око»

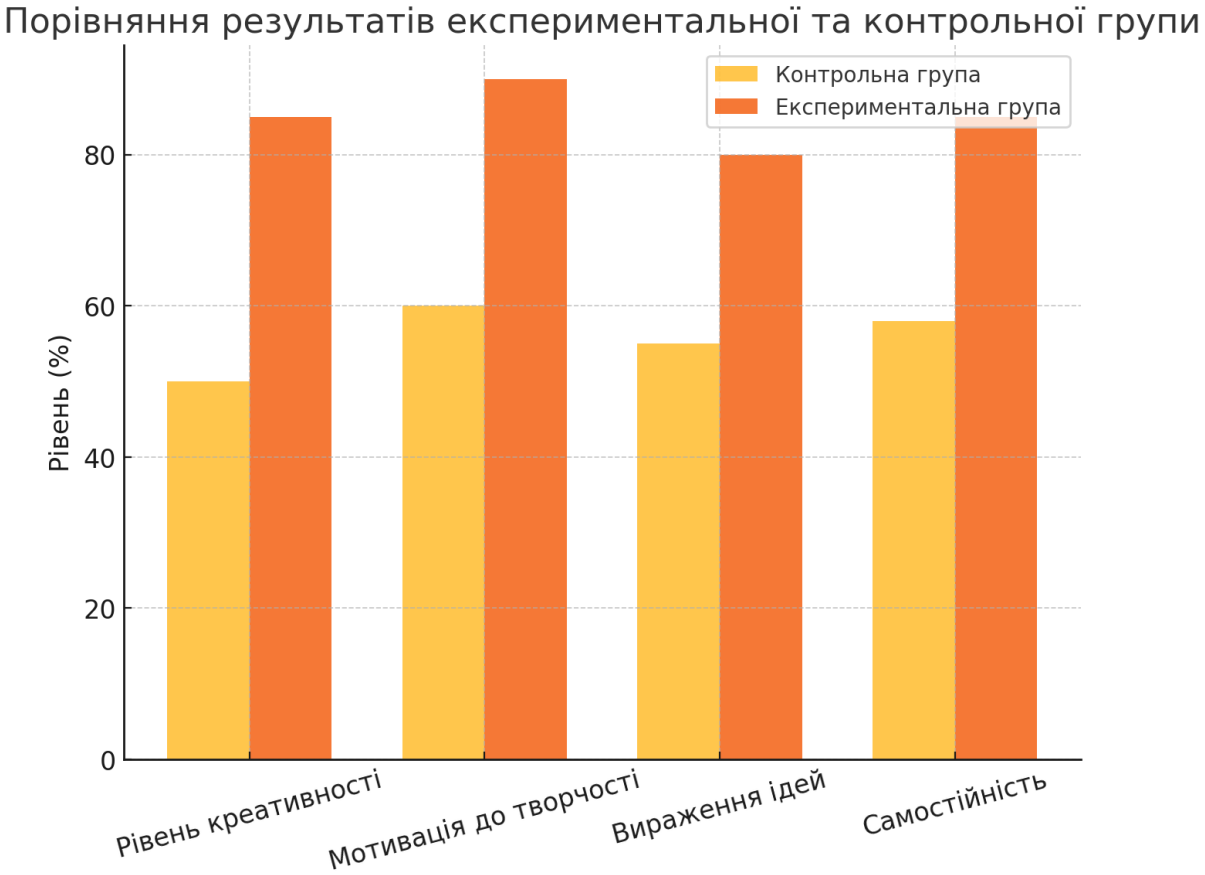
Мета: навчити ідентифікувати емоції. Час: 60 хвилин. Хід виконання:

- учням дається фотографія очей людини;
- вони повинні описати її характер, настрій;
- після цього розглядається повне фото людини та обговорюється, як змінилися перші враження.

Результати дослідження

№ з/п	Категорія	Контрольна група %	Експериментальна група %

1.	Рівень креативності	50	85
2.	Мотивація до творчості	60	90
3.	Вираження ідей	55	80
4.	Самостійність	58	85



Висновки

На основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Дистанційне навчання може бути ефективним інструментом розвитку творчо обдарованих дітей за умови використання інтерактивних методів і персоналізованого підходу.

2. Інтерактивні методи, зокрема гейміфікація, проєктна діяльність та творчі майстер-класи, сприяють підвищенню мотивації учнів та залученості до навчального процесу.

3. Формування самостійності у дітей молодшого шкільного віку відбувається значно швидше за умови впровадження творчих завдань, які передбачають пошук нестандартних рішень.

4. Підтримка з боку педагогів та батьків відіграє важливу роль у стимулюванні творчого розвитку учнів у дистанційному навчанні.

5. Методики, засновані на візуальних та інтерактивних технологіях, дозволяють не лише покращити рівень креативності, а й розвинути комунікативні навички учнів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що творчі підходи у дистанційному навчанні є ефективним засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів, підвищення їхньої мотивації та самостійності.

Список використаної літератури

1. Сидоренко В. Розвиток творчого мислення у дітей. Київ: Освіта, 2021.

2. Гончаренко С. У. Педагогіка творчості: навчальний посібник. Київ: Освіта, 2020.

3. Кравченко О. Інноваційні методи дистанційного навчання. Харків: Педагогічна думка, 2021.

4. Гаврилюк Н. Творча діяльність учнів: теоретичні та практичні аспекти. Львів: Видавничий дім «Світ», 2020.

5. Крамаренко О. Використання цифрових технологій у початковій школі. Харків: Педагогічна думка, 2021.

6. Ребрик А. Креативні підходи до навчання. Київ: Либідь, 2018.

Краснова Наталія Павлівна
кандидат .педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи
ДЗ »Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Поварчук Любов Вячеславівна
здобувач вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальність 321 Соціальна робота,
ДЗ »Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ СЖО

У сучасному суспільстві все частіше спостерігаються випадки, коли діти з сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО), стикаються з низкою соціальних і психологічних викликів. Економічна нестабільність, відсутність належної опіки з боку батьків, насильство, залежності, а також кризи, пов’язані з війною чи міграцією, створюють негативний вплив на емоційний стан, поведінкові прояви та соціальні зв’язки таких дітей. Зазначені обставини можуть призводити до відчуження, зниження самооцінки, формування тривожності, агресивності або соціальної ізоляції.

Соціально-психологічна адаптація є ключовим фактором, що визначає здатність дитини ефективно функціонувати у суспільстві, встановлювати стосунки та розвиватися як особистість.

Аналіз наукової літератури показав: О. Безпалько вивчала основи соціальної педагогіки, створивши систематизований навчальний посібник із використанням схем та таблиць. О. Блинова аналізувала феномен акультурації в контексті соціально-психологічної адаптації вимушених мігрантів. Вона висвітлила підходи до вивчення адаптації в умовах зміни середовища, що є релевантним для дітей із сімей СЖО. Х. Жунсі, С. Ніколаєнко, О. Ніколаєнко досліджували сутність і особливості поняття адаптації, систематизувавши підходи до цього феномену у науковій літературі. А. Зінченко, І. Леонова запропонували психологічну характеристику адаптації з огляду на різні наукові підходи, що допомагає комплексно розглядати цей процес у дітей із СЖО. Н. Комарова, Н. Романова, О. Сіра у дослідженні «Діти у складних сімейних обставинах» акцентували увагу на проблемах, із якими стикаються такі діти, та запропонували рекомендації щодо їх підтримки.

У соціальній психології адаптація розглядається як процес пристосування індивіда до соціальної групи, її норм, правил та установок. Психологічна адаптація є механізмом, що реалізується через активізацію таких процесів, як емпатія, рефлексія, ідентифікація, використання методів соціального зворотного зв’язку тощо.

Соціальна адаптація передбачає пристосування особистості до умов соціального середовища, формування систем відносин із соціальними об’єктами, гнучкість у виконанні соціальних ролей, інтеграцію до груп та засвоєння соціальних норм, принципів і ціннісних орієнтацій.

Соціально-психологічну адаптацію розділяють на два її аспекти:

- психологічна адаптація, що включає в себе зміни в психічних процесах та внутрішній сфері особистості, щоб відповідати новим вимогам чи умовам. Це може бути зміна у світосприйнятті, емоційній реакції, адаптації до стресу та ін.;

- соціальна адаптація, яка орієнтована на взаємодію особистості з оточуючим суспільством. Включає в себе розвиток соціальних навичок,

встановлення відносин з іншими, усвідомлення соціокультурних норм і цінностей [3].

Соціальна та психологічна адаптація тісно взаємопов'язані. Психологічна адаптація слугує основою для соціальної, оскільки саме завдяки внутрішнім психологічним змінам людина набуває здатності до адаптивної поведінки, що сприяє її інтеграції в соціальне середовище [1].

Соціально-психологічна адаптація – це динамічний процес активної взаємодії особистості із соціальним середовищем, спрямований на досягнення гармонії між індивідуальними потребами, цілями, емоціями та вимогами соціального оточення. У контексті дітей, це здатність ефективно інтегруватися в соціальну систему (сім'ю, школу, групу однолітків), адаптуватися до нових умов життя, зберігаючи емоційний баланс і стабільність. Цей процес включає:

- емоційно-психологічний аспект – розвиток емоційної стійкості, здатності до саморегуляції, подолання стресу та травматичних переживань;
- соціальний аспект – встановлення та підтримання конструктивних міжособистісних стосунків, дотримання соціальних норм і правил;
- когнітивний аспект – здатність адекватно сприймати та оцінювати вимоги соціального середовища, приймати рішення й адаптувати поведінку відповідно до обставин

Соціально-психологічна адаптація є процесом пристосування особистості до умов та критеріїв оцінювання, що встановлені у суспільстві, шляхом засвоєння його норм і цінностей

Соціально-психологічна адаптація є процесом гармонізації взаємодії між людиною та середовищем у всіх його аспектах (фізичному, ментальному, соціальному тощо). Цей процес відбувається через унікальну діяльність, яка задовольняє актуальні потреби людини та сприяє реалізації її життєвих цілей, забезпечуючи узгодженість між поведінкою та вимогами середовища [2].

Діти із сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО), є однією з найуразливіших категорій населення, якій необхідна особлива увага з боку суспільства та фахівців. Такі обставини, як економічна нестабільність, соціальна ізоляція, психологічний тиск або насильство, суттєво впливають на емоційний стан і соціальну поведінку дитини, створюючи перешкоди для її гармонійного розвитку.

Основними чинниками, які спричиняють складні життєві обставини для дітей, є безвідповідальне ставлення батьків до їх виховання, алкоголізм, агресивна поведінка батьків щодо дітей, сімейні конфлікти та безробіття. Серед менш поширених причин, які зазначили менше третини респондентів, були хвороби батьків чи дітей, трудова міграція, відсутність житла та напружені стосунки дітей з одним із батьків або іншими родичами.

У сім'ях, які опинилися у складних життєвих обставинах, відносини між батьками та дітьми варіюються від досить віддалених до відносно тісних. Це створює додаткові труднощі для адаптації дітей, які, враховуючи свої вікові особливості, ще не здатні самостійно та адекватно реагувати на складні життєві ситуації

Соціально-психологічна адаптація дітей із сімей у СЖО є ключовим аспектом, який визначає їхню здатність долати труднощі, будувати стосунки та інтегруватися в суспільство. Проте існує потреба в науковому обґрунтуванні шляхів покращення адаптаційних процесів у цих дітей.

Основні ознаки успішної соціально-психологічної адаптації:

- прийняття дитиною своєї соціальної ролі (учня, друга, члена сім'ї);
- позитивне ставлення до себе й оточуючих;
- здатність ефективно розв'язувати конфліктні ситуації;
- відповідність поведінки віковим і соціальним нормам;
- відчуття безпеки й емоційного комфорту у взаємодії із середовищем

Загалом, соціально-психологічна адаптація має велике значення для формування гармонійної особистості. Для дітей із сімей у складних життєвих обставинах цей процес може бути ускладнений через вплив травматичних подій, нестабільного середовища або дефіциту підтримки, що потребує спеціальної уваги з боку педагогів, психологів і соціальних служб.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2009. 208с.

2. Блинова О.Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 3 (1) С. 111–117.

3. Жунсі Ху. Сутність та особливості поняття адаптація у науковій літературі. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 265–274. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_3_38

Макаров Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Осадченко Наталія Іванівна,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОЗИЦІЙ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Спілкування – складний та багатоплановий процес, який передбачає встановлення та розвиток контактів між людьми. Спілкування – основа життєдіяльності кожної людини, адже взаємодія з іншими представниками суспільства відіграє провідну роль у розвитку її особистості та в цілому у її функціонуванні як людини як такої. У зв'язку з цим, виникає потреба у формуванні комунікативної компетентності, для чого особливо важливим етапом розвитку особистості є саме підлітковий вік.

Одним із ключових підходів до формування комунікативної компетентності підлітків може стати розвивальне навчання В. В. Рєпкіна. Тому мета даного дослідження полягає у проведенні аналізу психологічних особливостей формування комунікативної компетентності підлітків у контексті позиції розвивального навчання.

Розвивальне навчання В. В. Рєпкіна засноване на тому, що навчання має відбуватись шляхом розв’язання інтелектуальних та комунікативних задач, окрім цього, важливою є активна участь учня у навчальному процесі та колективна діяльність. Відповідно, концепція розвивального навчання має допомогти ефективно сформувати комунікативну компетентність сучасних підлітків.

У першу чергу, відмітимо, що у підлітковому віці спілкування є одним із провідних видів діяльності, що забезпечує формування особистості молодої людини, її самоставлення, ставлення до оточуючих, формує її погляд на навколишній соціум та світ в цілому.

Особливо важливим стає інтимно-особистісне спілкування, тобто близьке спілкування з однолітками та іншими особами. Тяжіння до взаємодії та спілкування є природним для підлітків, оскільки вони мають суттєву потребу у друзях та спілкуванні з ровесниками. Тому формування комунікативної компетентності підлітків має допомогти забезпечити ефективне спілкування з однолітками, також допоможе уникати негативних ситуацій, враховуючи те, що комунікативні труднощі у такому віці є поширеними.

Проблемами спілкування підлітків є низька самооцінка, сором’язливість, а також негативне ставлення з боку оточуючих, зокрема – булінг [1].

Комунікативна компетентність може розглядатись як особлива обізнаність людини, система знань, практичних мовленнєвих навичок та вмінь, а також мовленнєвих здібностей. Також вона є сукупністю мовної, мовленнєвої та соціокультурних складових, оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення. Комунікативна компетентність надає можливість підліткам вміти розуміти партнерів по спілкування, якими можуть бути і однолітки, і дорослі. Крім того, така компетентність характеризує здатність підлітка визначати мету комунікації, застосовувати ефективну стратегію спілкування залежно від ситуації, окрім цього, володіючи розвиненою комунікативною компетентністю, підліток вміє емоційно налаштовуватись на спілкування, ефективно

співпрацювати з іншими у групі, керувати власними взаємовідносинами з оточуючими [1].

Розвиток комунікативної компетентності підлітків може відбуватись із врахуванням позиції розвивального навчання. Протягом останніх років концепція розвивального навчання В. В. Рєпкіна активно впроваджується в освітній процес та використовується при формуванні навчальних програм. Зокрема, вона представлена у вигляді освітньої програми початкової школи «Системи розвивального навчання ДРіМ», мета якої полягає у забезпеченні всебічного розвитку дитини, її талантів і здібностей в умовах освітньої діяльності. Передбачається розв'язання систем навчальних завдань, які розвивають теоретичне мислення дитини та спонукають до постійного дослідження [2].

Мета розвивального навчання – розвиток учня як суб'єкта діяльності. Окрім цього, важливим стає відтворення та конструювання культурних норм, крім того, згодом учень перетворюється з суб'єкта діяльності на суб'єкта самозмінювання [3].

З точки зору розвивального навчання важливим є навчання за допомогою вирішення інтелектуальних та комунікативних задач. Окрім цього, учні також беруть активну участь у навчальному процесі. Особливо вагомим є створення ситуацій спільного пошуку знань. Передбачається розвиток мислення через колективно-розподілену діяльність, у контексті якої відбувається формування комунікативної компетентності. Тобто у процесі навчання підлітки колективно взаємодіють один з одним, вирішуючи інтелектуальні навчання. Перебуваючи у процесі постійного дослідження, вони розвивають власну мовленнєву діяльність, постійно розвиваючи свою комунікативну компетентність [3].

З огляду на це, психологічні особливості формування комунікативної компетентності підлітків на основі розвивального навчання полягають у наступному:

− взаємодія з однокласниками у процесі проблемного навчання, яке передбачено розвивальним, забезпечує розвиток рефлексії та здатності до співпраці;

− стимулюється мовленнєва активність підлітків завдяки створенню навчальних ситуацій, наприклад – дискусій або рольових ігор, що позитивно впливає на розвиток вміння чітко та аргументовано висловлювати власну думку;

− забезпечується розвиток вміння аналізувати власне мислення та корегування комунікативної стратегії;

− формується мотивація до комунікації, адже підліток поступово розуміє важливість ефективного спілкування.

Отже, згідно з теоретичним аналізом концепції розвивального навчання В. В. Рєпкіна можна сказати, що у процесі розвивального навчання створюються необхідні умови для ефективного формування комунікативної компетентності. Підлітки активно залучаються у процес навчання та взаємодію з однолітками, що допомагає розвивати їх комунікативні вміння у процесі соціальної взаємодії та рефлексії.

Список використаних джерел

1. Купрєєва О. І. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності підлітків. URL: http://appsychology.org.ua/data/jrn/v9/i12/15.pdf

2. Освітня програма початкової школи «Система розвивального навчання ДРіМ» Цикл II (3-4 класи). URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/06/OP_Sistema_rozvivalnogo_navchannya_DRiM._Cikl_II_2024.pdf

3. Рєпкін В., Рєпкіна Н. До проблеми щодо теорії розвивального навчання (частина 1). Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2018. № (64). С. 75-79.

Назмієв Антон Олександрович,
доктор філософії,
асистент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Плескач Ірина Іванівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ВПИЛИВ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Волонтерство майбутніх психологів є порівняно новим, але динамічно зростаючим соціально-психологічним феноменом в Україні. Наразі багато дослідників активно працюють над всебічним вивченням цього напряму [1].

Дійсно, професія психолога є особливою сферою діяльності, яка потребує не лише теоретичних знань, але й певних особистісних рис та специфічного світогляду. З огляду на це, окрім теоретичних знань і професійних навичок, що є основою будь-якої професії, молоді фахівці, які здобувають психологічну освіту, потребують цілісного психолого-педагогічного підходу для забезпечення умов їхнього особистісного зростання в процесі навчання.

Залучення майбутніх психологів до волонтерської діяльності надає їм можливість зробити власний внесок у розв’язання соціальних та психологічних проблем, а також самореалізуватися через ініціювання соціально-психологічних

проектів і програм. Студентські волонтерські об'єднання здійснюють свою діяльність у різних напрямах, включаючи профілактику, інформаційно-просвітницьку роботу, організацію дозвілля, реабілітацію, соціальну рекламу, допомогу в побутових питаннях, охорону та захист, діагностику та корекцію, а також залучення коштів.

Соціально-психологічна робота здійснюється на професійному та волонтерському рівнях. В Україні на сьогоднішній день активно зростає волонтерський рух серед студентів закладів вищої освіти, громадських організацій, а також при центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Студенти-волонтери розглядаються як важливі учасники соціально-психологічної діяльності [2].

Для розуміння психологічної сутності волонтерської діяльності майбутніх психологів необхідно проаналізувати її психологічну структуру. Спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід, Л. О. Кудрінська [3] пропонує виділити основні елементи волонтерської діяльності як процесу: її сутність, суб'єкт праці, мету активності, продукт активності, режим, мотивацію активності, її організацію.

У рамках полісистемного підходу, використовуючи теорію неадаптивної активності особистості У. П. Кретова, було проведено аналіз психологічної структури волонтерської діяльності та запропоновано її модель. Ця модель розкриває складові елементи, необхідні для успішного здійснення такої діяльності. Модель містить: ресурсний компонент, до якого увійшли необхідні для включення у волонтерську діяльність особисті якості; смисловий компонент, що розкриває особливу цінність відчуття потоку життя як необхідність для здійснення волонтерської діяльності; зовнішній компонент як особливий зовнішній стимул, навколо якого і здійснюється волонтерська діяльність [1].

У наукових дослідженнях, зокрема у працях К. С. Носової, підкреслюється, що для успішної волонтерської діяльності важливе не лише набуття певного комплексу вмінь, знань і навичок, а й психологічна готовність до її виконання.

Саме психологічна готовність забезпечує волонтеру можливість ефективно реалізовувати поставлені завдання, належним чином використовувати свої знання та досвід, а також адаптувати свої дії відповідно до мінливих обставин. Аналіз необхідних для волонтерів умінь та навичок дав змогу науковцям виокремити такі аспекти психологічної готовності: когнітивний, мотиваційний, комунікативний, особистісний та операційний. [3].

Отже, волонтер, який готується стати психологом, повинен володіти певними особистісними якостями та характеристиками, що дозволять йому ефективно та результативно розв'язувати ключові завдання психологічного спрямування. Серед найбільш важливих з них виділяють:

1. Психологічна компетентність, яка визначається не просто як сума знань, необхідних для надання допомоги окремим особам, а як певний рівень волонтерської діяльності, невід'ємний від сукупності особистісних характеристик, який накладає індивідуальний неповторний відбиток на волонтерську діяльність.

2. Засвоєння таких цінностей, як гуманність, справедливість, конфіденційність, респектабельність, безкорисливість і чесність.

3. Свідоме використання особистісних якостей і диференційоване застосування навичок спілкування.

4. Відповідальність та самодисципліна.

5. Глибока та відверта зацікавленість у вирішенні проблем людей, що потребують допомоги і позитивних результатах роботи.

Наявність рис особистості, які викликають довіру та прихильність людей, бажання співпрацювати, допомагати, і водночас, не дозволяють маніпулювати, пригнічувати себе як особистість.

Тому під час відбору волонтерів – майбутніх психологів слід враховувати наступні критерії:

1. Достатня підготовка в галузі психологічних наук, яка має безпосереднє відношення до розвитку навичок соціальної взаємодії, а також сформований

інтерес до обраної сфери діяльності.

2. Попередній досвід у якості волонтера з людьми, які потребують психологічної та соціальної допомоги.

3. Особисте обґрунтування майбутнім волонтером: причин вибору саме цієї сфери діяльності; цілей волонтерської діяльності; бажання працювати з потребуючими групами населення, людьми різного віросповідання, представниками меншин, людьми з особливими потребами, із психічно хворими, з різними віковими групами, військовослужбовцями з ПТСР тощо.

Студентська молодь перебуває на етапі становлення світогляду, тому особливо важливо застосовувати диференційований підхід до формування ефективної волонтерської діяльності, яка сприяє їхній самореалізації. Важливо систематично стимулювати самоаналіз майбутніх психологів щодо розвитку таких якостей, як громадянська активність, відповідальність, самостійність, віра у власні можливості, здатність свідомо розв'язувати особисті проблеми та бути активним творцем власного життя. Цього можна досягти шляхом систематичного впливу на мисленнєву діяльність майбутніх психологів з боку ключових агентів соціокультурного середовища. Такий вплив має сприяти усвідомленому розв'язанню завдань студентами-волонтерами та стимулювати їх до самопізнання, самооцінки, самоосвіти й самовиховання.

Список використаних джерел

1. Кулініч Д. Волонтерство як феномен небайдужого суспільства. Бібліосвіт : інформаційний вісник. Київ: Державна бібліотека України для юнацтва. 2014. № 4 (52). С. 16–21.

2. Сірко В. С. Принципи волонтерської діяльності в Україні. Організаційно-управлінські, економічні, психолого-педагогічні аспекти забезпечення діяльності Єдиної державної системи цивільного захисту (ЄДСЦЗ): матеріали

Всеукраїнської. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 17 березня 2017 р.). Черкаси, 2017. С. 57–58.

3. Лях Т. Л. Напрямки соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп. Соціальна робота і сучасність: теорія та практика. Київ, Сімферополь : Універсум, 2010. С. 332–333.

Пашко Тетяна Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Федорова Олександра Сергіївна,
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У сучасних умовах, стати здобувачем вищої освіти, означає не лише бути частиною багатогранного процесу навчання, але й потерпати від значного рівня стресу, що пов’язане з інтенсивним навчальним навантаженням, необхідністю поєднання навчання та роботи, соціальними взаємодіями, особистими викликами, та викликами пов’язаними з війною. Однак, здатність адаптуватись до нових умов

як і рівень стресостійкості може суттєво відрізнятися у кожної особистості. Саме в основі цих відмінностей полягає поняття резильєнтності- здатність зберігати в несприятливих ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуючись до несприятливих змін.

Питання резильєнтності досліджувалося багатьма науковцями. Зокрема, А.Мастер розглядала концепцію «звичайної магії» (Ordinary Magic) у розвитку резильєнтності [1]. М. Рутер був одним із перших дослідників, який вивчав резильєнтність як механізм психологічного захисту. Д. Бонано досліджував зв'язок між травматичними подіями та резильєнтністю. Альберт Бандура підкреслював важливість самоефективності для розвитку стійкості до стресу, а Е.Вернер проводила довготривалі дослідження резильєнтності у дітей з несприятливих сімей.

Особливої актуальності питання резильєнтності набуває в контексті фахового навчання психологів. Згідно концепції Ф. Лютанс, людина переживає емоційні потрясіння однаково не залежно від того який характер вони несуть, чи позитивний чи негативний, також на його думку цей феномен не можна вважати випадковим чи вродженим, а лише розвивиненим в процесі взаємодії з середивищем. Саме професія психолога вимагає від особистості високого рівня емоційної залученості, стабільності, емпатійності, та великої праці як над власним психоемоційним станом, так і майбутніх клієнтів.

Д. Коннор і Р. Девідсон наголошують на важливості розвитку таких характеристик, як емоційна регуляція, когнітивна гнучкість і внутрішній локус контролю, що є важливими компонентами резильєнтності[4]. Тому її розвиток, стає не лише вимогою зміцнення особистісного ресурсу, а й професійною необхідністю майбтнього психолога.

Розвиток резильєнтності стає важливим завданням не лише для здобувачів вищої освіти, а і для закладів вищої освіти, оскільки період навчання припадає на

вік активного становлення особистості (17-22роки) та формування характеру - це може бути використано для успішного розвитку[3], що сприятиме не лише успішності навчання та особистісного зростання, а й формуванням майбутніх психологів із високими професійними навичками. На думку М.Рутера, саме соціальна підтримка, що забезпечена як одногрупниками, так і тьюторами чи викладачами, має значний вплив на розвиток стійкості[2].

Отже, розвиток резильєнтності в професійному становлені майбутніх психологів є важливим компонентом, оскільки вона визначає їх здатність ефективно надавати допомогу клієнтам в умовах постійних викликів, при цьому адаптуючись до впливу стресових ситуацій зберігаючи власну емоційну стійкість.

Науковці відзначають важливість участі закладів вищої освіти у процесі набуття теоретичних та практичних навичок подолання труднощів завдяки створення атмосфери соціальної підтримки серед викладачів, одногрупників та залучення освітніх програм направлених на зміцнення цієї якості, що допомагає студентам не лише під час навчального процесу, але й відіграє провідну роль у майбутній професійній діяльності.

Результати нашого подальшого дослідження в темі розвитку резильєнтності у майбутніх психологів, мають посприяти створенню програми заходів її формування та розвитку не лише у психологів, але й у здобувачів інших професій, робота яких пов’язана з людьми, та вимагає від них високого рівня стресостійкості.

Список використаних джерел

1.Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. – Guilford Press, 2014.

2.Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. // American Journal of Orthopsychiatry. – 1987. – №57(3). – P. 316–331.

3.Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П.Ю.Саух [та ін.] ; ред. П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443

4.Школіна Н. В., Шаповал І. І., Орлова І. В., Кедик І. О., Станіславчук М. А. Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкліозивний спондиліт. Український ревматологічний журнал. – 2020. – № 2 (80). – С. 66–72.Слободянюк О. В. Розвиток стресостійкості та резильєнтності у студентському середовищі Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2020. – №4(79). – С. 58–62.

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Кудашкіна Марія Юріївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАВЛЕННЯ ДО ГРОШЕЙ У ПІДЛІТКІВ

Проблема задоволеності життям у підлітковому віці є однією з ключових у сучасній психології, оскільки саме цей період визначає формування життєвих цінностей, самооцінки та ставлення до соціуму. Підлітки проходять через численні психологічні та соціальні випробування, які значною мірою впливають на їхнє емоційне благополуччя та загальний рівень задоволеності життям. Одним

із важливих аспектів, що впливає на цей показник, є ставлення до грошей та фінансова грамотність, які формуються під впливом сім'ї, соціального оточення та особистого досвіду. Фінансові установки підлітків визначають їхню здатність приймати рішення, планувати майбутнє та справлятися зі стресовими ситуаціями, пов'язаними з матеріальними обмеженнями [1].

Перехід до дорослості – це період, сповнений викликів для молоді. Особливо складно цей етап переживають підлітки, які перебувають на межі між дитинством і дорослим життям. У цей час вони активно шукають своє місце в суспільстві, формують власну ідентичність і стикаються з першими серйозними життєвими труднощами.

Одним з ключових аспектів дорослішання для підлітків є усвідомлення значення грошей. Прагнення до самостійності та незалежності, характерне для цього віку, вимагає формування фінансової відповідальності. Проте, багато підлітків не мають чіткого уявлення про цінність грошей та не вміють ними раціонально розпоряджатися [2].

Тому важливо, щоб батьки та педагоги надавали дітям належну допомогу та навчали їх основам фінансової грамотності. Це допоможе підліткам зрозуміти, як економити, як керувати своїми фінансами та як визначати свої фінансові цілі. Такий підхід сприятиме розвитку відповідального ставлення до грошей та підготує їх до подальшого самостійного життя.

Навчання підлітків основам фінансової грамотності – важливий аспект їхнього виховання. Хоча розуміння цінності грошей та навички управління ними можуть бути складними для дітей, це необхідний етап для їхнього майбутнього фінансового благополуччя.

Однією з проблем, з якими стикаються батьки, є недостатнє розуміння дітьми важливості фінансової грамотності. Часто діти не усвідомлюють, як навички управління грошима впливають на їхнє майбутнє. Тому необхідно знайти ефективні способи донести до них цю інформацію та зацікавити у вивченні

фінансових питань [3].

Іншою проблемою, з якою стикаються батьки, є складнощі у передачі фінансових знань дітям. Навички ефективного управління грошима не надходять самі собою, але вони можуть бути навчені. Батьки можуть допомогти своїм підліткам, проводячи разом з ними фінансові бесіди, розповідаючи про основні поняття та стратегії управління грошима.

Ефективним способом навчання дітей фінансовій грамотності є практичний досвід. Батькам варто дати підліткам можливість самостійно розпоряджатися певними сумами, встановивши чіткі правила. Це допоможе їм усвідомити цінність грошей та навчитися раціональному витрачанню.

Важливо також підтримувати дітей у їхніх фінансових зусиллях. Заохочувати їх економити, вести облік своїх витрат та ставити фінансові цілі. Підтримка батьків є ключовою у формуванні фінансової грамотності та розвитку відповідального ставлення до грошей у підлітків.

Розуміння цінності грошей і вміння їх ефективно використовувати – це ключова навичка, яку необхідно розвинути в підлітковому віці. В сучасному світі, де фінансова незалежність є запорукою успіху, це вміння є життєво важливим.

Зрозуміти цю важливість та допомогти дітям оволодіти фінансовими навичками може бути складною задачею для батьків. Однак, основним завданням як батьків так і педагогів є забезпечити їм необхідну освіту та практику, які допоможуть їм управляти грошима в майбутньому.

Для успішного оволодіння дітьми фінансовими навичками, важливо поєднувати теоретичне навчання з практичними вправами та реальними життєвими ситуаціями. Варто залучати дітей до процесу планування сімейного бюджету, розглядати різні варіанти розподілу коштів та вирішувати фінансові проблеми разом [4].

Навчання фінансовим навичкам також можна здійснювати за допомогою ігор та симуляційних вправ, що допоможуть дітям краще розуміти принципи

грошового обігу та виробити навички раціонального витрачання коштів.

Таким чином, навчання дітей фінансовим навичкам має вирішальне значення, адже воно допомагає їм зрозуміти реалії фінансового світу та забезпечує необхідними інструментами для ефективного управління грошима в дорослому житті.

Зрозуміти важливість фінансової грамотності для дітей є одним із ключових завдань батьків та вихователів. Проте, зрозуміти це значення може бути складно для підлітків, які знаходяться на перехідному етапі в своєму житті. Необхідно знайти ефективні стратегії, щоб допомогти їм усвідомити проблеми та складнощі пов’язані з грошима.

Для розвитку фінансової грамотності у підлітків корисно використовувати практичний підхід. Надання їм можливості самостійно керувати своїми витратами, наприклад, через регулярні кишенькові гроші, які вони повинні розподіляти на різні потреби, допомагає їм зрозуміти цінність грошей і навчитися ефективно планувати та заощаджувати.

Додатково, важливо вчити підлітків розуміти різні аспекти фінансового світу, такі як кредитні картки, банківські рахунки та інвестиції. Запропонуйте їм дослідити ці теми та дізнатися про їх функціонування. Можливо, ви можете запросити фінансового консультанта або організувати спільний візит до банку для отримання додаткової інформації. Це допоможе підліткам зрозуміти, як діє фінансова система і як вони можуть використовувати її на свою користь [4].

Важливим елементом навчання підлітків фінансовій грамотності є вміння розрізняти потреби та бажання. Для цього батькам слід створювати ситуації, де діти мають самостійно приймати рішення щодо витрат. Необхідно наголошувати на тому, що не всі бажання можуть бути задоволені, і важливо вміти відкладати гроші на майбутнє. Також корисно навчити їх планувати фінансові цілі та визначати пріоритети.

Усвідомлення значення грошей та вміння ефективно ними керувати є

важливою навичкою, яку підлітки повинні засвоїти. Використовуючи вищезазначені стратегії, ви можете допомогти їм стати фінансово грамотними та забезпечити їх успішне майбутнє.

Список використаних джерел

1. Зубіашвілі, І. Соціально-психологічна сутність грошей.Соціальна психологія. 2008. № 1 (27). С. 128–141.

2. Авер'янова Г. М. Кишенькові гроші як фактор економічної соціалізації підлітків Г. М. Авер'янова Психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 18. – С. 87–96.

3. Москаленко В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості .В. Москаленко . Соціальна психологія. 2006. № 5(19). С. 26–39.

4. Нікітіна О. П. Дослідження психологічних компонентів ставлення до грошей в юнацькому віці. О. П. Нікітіна. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. Харків : ХНПУ, 2010. Вип. 33. С. 175–183.

Проботюк Ольга Домініківна,
заступник директора з навчально-методичної роботи,
учитель вищої категорії, учитель-методист
Ліцей № 8 міста Житомира

СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ І ТВОРЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Щороку нові першокласники починають нове для них шкільне життя, повне дивних відкриттів. Але питання в тому, хто і як робить ці відкриття? Чи цікаво учневі на уроці, якщо він займається тільки репродуктивною діяльністю, якщо йому все розповідає й показує вчитель? Чому за традиційної системи до кінця початкової школи діти майже повністю втрачають інтерес до навчання? Як на уроці поєднати навчальний матеріал з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням вчитися? Як знайти довготривалі стимули до праці? Як вплинути на байдужих дітей? Як найкраще поєднати методи та прийоми під час пояснення матеріалу? Як зберегти емоційне благополуччя й оптимізм дітей, їхнє позитивне ставлення до навчання? Як на уроці організувати діяльність так, щоб учень сам сформулював проблему, яка в нього виникла, після того, як зрозуміє, що він чогось не знає?

У 30-х роках ХХ ст. видатним психологом Л. С. Виготським була висунута ідея про можливість побудови системи навчання, що не просто спиралася б на випадкові здібності дитини, а формувала б та розвивала їх (знаменита формула Л. С. Виготського: «Навчання повинне тягнути за собою розвиток» [1, с. 58]). Наукові фундаментальні психолого-педагогічні дослідження щодо здійсненню цієї ідеї почалися в 60-х роках минулого століття в рамках вітчизняної психологічної школи. Вони велися в Харківському університеті, в Інституті загальної й педагогічної психології АПН під керівництвом відомих учених В. Давидова і Д. Ельконіна, в результаті чого

психологами, методистами та вчителями (В. Рєпкіним, С. Максименком, О. Дусавицьким, Ф. Боданським та ін.) була розроблена концепція розвивального навчання.

Система розвивального навчання – це інноваційна педагогічна технологія випереджувального психологічного та інтелектуального розвитку особистості. Ця система свідомо орієнтується на фундаментальну людську здатність – самостійно будувати та перетворювати особисту життєдіяльність, бути її справжнім суб'єктом. Тому відмінність РН від інших видів і форм навчання в тому, що учень – не об'єкт педагогічного впливу вчителя, а суб'єкт особистої навчальної діяльності, людина, що вміє вчити самого себе, сама визначає межі свого знання (незнання) та сама знаходить засоби розширення меж відомого, доступного. Завдання системи розвивального навчання полягає в тому, щоб сформувати у дитини певні здібності (рефлексію, аналіз, планування) щодо самовдосконалення. А знання їй потрібні як засіб для розвитку особистості.

Мета такого навчання – розвиток особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності, формування здатності здійснювати вибір особистої поведінки у відповідності з індивідуальними потребами, суспільним обов'язком і можливостями їх реалізації, тому головним мотивом навчання тут стає інтерес до пізнання: формуються основи наукового мислення, інтелектуальні та особистісні здібності, яких у дитини раніше не було. Основним психологічним завданням є формування вміння вчитися – здатності ставити та розв'язувати завдання щодо саморозвитку [2, с. 19]. Причому навчання є розвиваючим практично для всіх дітей, хоча рівень їх інтелекту різний.

Учитель у такому процесі не є джерелом інформації, пояснення нового. Він повинен вміло поставити пізнавальну задачу. Учень нічого не отримує в готовому вигляді. До нового діти приходять шляхом логічних міркувань, усе спочатку пояснюється самими школярами. Немає традиційного пояснення вчителем нового матеріалу. Майстерність педагога полягає в умінні показати розумову діяльність

своїх вихованців, а не власну ерудицію. Учень та вчитель мають між собою стосунки співробітництва – рівні та демократичні.

Метод роботи на уроці в системі розвивального навчання – «пошуковий», «дослідницький». Діти самостійно шукають шляхи розв'язку поставлених перед ними задач, висловлюють здогадки, гіпотези, пробують довести власну думку. Самому це зробити важко – виникає потреба поміркувати разом (мотив співпраці), тож головною формою роботи на уроці стає робота в групах.

У школі розвивального навчання справжньою метою є сам процес, у якому створюються умови для розвитку, і головний результат діяльності школи – створення цього живого процесу, що стимулює розвиток.

Введення розвивального навчання помітно змінює життя школи: формується навчальна діяльність, яка заснована на потребах, діях, активній участі учня; її мета – зміни в самих школярах, тож потрібною стає педагогічна діяльність, основа якої – проєктування умов (ситуацій) для самостійних дій учня та для його розвитку. З'являється не лише діагностика результатів, засвоєння відомостей, але й діагностика процесу розвитку, рівня формування компонентів навчальної діяльності, навчальних дій (інтерес, постановка мети, планування, аналіз, контроль, оцінка), діагностика розвитку теоретичного мислення, особистісних якостей: здатності співпрацювати, спілкуватися, прагнути до розвитку. Разом з цим, створюється потреба в такій позанавчальній діяльності, що дозволить учневі реалізувати провідну діяльність цього віку – спілкування як суспільно значущу діяльність. Своєрідним є й управління школою, в якій пріоритетом виступають суб'єкт-об'єктні стосунки.

У системі розвивального навчання першочерговим є збереження духовного здоров'я, емоційного добробуту кожної дитини поряд із необхідністю навчити кожного творчо мислити, добре читати, грамотно писати, швидко рахувати. Крім того, необхідно навчити дітей самостійно здобувати нові знання, проявляти зацікавленість, бути дослідниками, творцями.

Переступаючи поріг школи, 95% дітей хочуть вчитися. І як же прикро, коли через 2-3 місяці навчання дитина відмовляється йти до школи. Перед учителем постає задача: протягом навчання прищепити учням бажання отримувати знання, впевненість у тому, що вони можуть і вміють вчитися, спрямувати всі зусилля на організацію пошукової діяльності дітей.

Початкова школа – це основа сучасної освітньої системи. Реалізація методу розвивального навчання в початковій ланці змінює весь хід розвитку особистості школяра, класного колективу і навчальної діяльності: у дітей з'являються риси дорослої людини, яка спроможна керувати власною поведінкою. Відбувається мовби «віковий зсув», випереджувальний розвиток молодшого школяра. Уже на кінець навчання в початковій школі у більшості дітей формується воля, яка визначає такі риси характеру як цільність, сила, твердість і врівноваженість. Найчастіше це виявляється в таких ситуаціях, як долання перешкод, прояв відповідальності, потреба долати конфлікт мотивів або конфлікт бажання і відповідальності.

На відміну від традиційного навчання, у дітей, які навчаються за системою РН, з перших днів формуються системні теоретичні знання про навколишній світ, при чому не тільки в рамках навчальних шкільних предметів, але й поза ними. Діти мають особисту позицію, доводять її, порівнюють з позицією інших, уміють робити вибір, а це – важливий інструмент розвитку самостійності. Діти мають об'єктивну самооцінку, можуть чесно визначати свій рівень досягнень, виділяти проблеми, також знаходять спосіб подолання труднощів. Вони мають думку щодо кожного життєвого питання. Світ інших не відкидають, але свою позицію відстоюють. Змінюється й ставлення до навчання: на кожному уроці, відкриваючи щось нове, діти приходять до думки, що думати – це цікаво. Спочатку, коли співпрацюють, відкривати нове їм цікаво разом, але на кінець початкової школи діти підходять до співпраці з самими собою, що приводить до навчання самостійності та вміння вчитись.

Психологічні дослідження результатів розвивального навчання показали, що навчальна діяльність у школярів в цій системі починає повноцінно формуватись набагато раніше, у порівнянні з учнями традиційних класів. Суттєвою є й різниця в розвитку пізнавальних процесів (рівень теоретичного мислення, пам'яті і т. д.), а також значні відмінності спостерігаються у формуванні особистості дитини: учні більш комунікативні, відкриті, менш тривожні, позитивно ставляться до навчального процесу.

Навчальна діяльність – провідна в молодшому шкільному віці. Тому саме ставлення до навчання є важливим показником розвитку особистості в даний період. За спостереженнями, у дітей, що навчалися за системою РН, з року в рік інтерес до навчання не зникає, а навпаки зростає. Це якісно нове ставлення до навчальної діяльності можна пояснити як особистісне ставлення, що починає формуватись вже в ранньому шкільному віці.

Діти шукають нові засоби підтвердження своєї суспільної цінності, нові форми спільної діяльності. Участь школярів у спільній діяльності впливає на розвиток особистості кожного учня (мотиви навчання, пізнавальні інтереси). В ході колективної роботи на уроках у дітей формуються норми спілкування. Моральні норми усвідомлюються в процесі реальних стосунків, а не приносяться ззовні. У дітей формується уявлення про якості людини та критерії їх оцінки. Це забезпечує дієвість моральних норм та вміння дитини застосовувати їх для розв'язання конфлікту в ситуації морального вибору. Отже, в системі розвивального навчання органічно зливаються, доповнюючи та збагачуючи одна одну, навчальні та виховні цілі освіти.

Що мене як педагога радує найбільше, коли я бачу результати діяльності у класах розвивального навчання? Висока активність, впевненість дітей, відсутність боязні у подоланні труднощів, бажання допомогти, виручити, висока пізнавальна діяльність, стійкий пізнавальний інтерес. А педагоги, як і діти, перебувають в постійному пошуку та відкриттях.

Система розвивального навчання дає можливість розвивати інтерес, логічне, абстрактне, образне, критичне мислення, зорову та слухову пам’ять, увагу; надає широкі можливості для прояву, розвитку та реалізації творчості. Результат її впровадження – це відкриття себе в собі (для себе) та себе для інших, а також взаємозбагачення один одного (учень – учень, вчитель – учень, учень – вчитель).

Список використаних джерел

1. Практика розвивального навчання. Збірник статей. За ред. О. Дусавицького. Харків, 2004.

Світлична Наталія Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Чуплак Михайло Миколайович,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПОДРУЖЖЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Емоційні зв'язки між подружжям під час воєнного стану набувають специфічних рис, адже військові конфлікти породжують екстремальні та напружені обставини, що позначаються на психологічному добробуті та взаємодії партнерів. Нижче наведено деякі характерні особливості таких емоційних зв'язків.

Спільна стресова ситуація: Загроза життю та безпеці, спричинена воєнним станом, створює спільний стресовий досвід, який може зміцнювати емоційний зв'язок між подружжям. Партнери можуть почувати себе більш об'єднаними, борючись зі спільними труднощами [1].

Збільшена емоційна напруга: Емоційна напруга в парі може зростати через страх і тривогу, типові для воєнних умов. Це може проявлятися у збільшенні кількості конфліктів та підвищеній дратівливості.

Підтримка та взаємодопомога: В умовах воєнного конфлікту особливого значення набуває психологічна та емоційна підтримка між партнерами. Взаємна допомога та розуміння можуть стати міцною основою для збереження стосунків.

Розділення та віддаленість: Військові дії або необхідність евакуації нерідко призводять до розлучення сімей під час воєнного стану. Це може спричинити відчуття віддаленості та ускладнити спілкування між подружжям.

Посттравматичний стрес: Ветерани війни можуть переживати посттравматичний стресовий розлад, який здатен чинити значний вплив на їхні стосунки з партнерами. Партнери можуть потребувати підтримки та розуміння для того, щоб долати ці труднощі разом.

Зміна ролей та відповідальності: Воєнний стан часто спричиняє перерозподіл ролей та обов'язків у сім'ї. Наприклад, якщо один із партнерів служить у війську, це може суттєво змінити баланс відповідальності у парі. Комунікаційні виклики: Воєнний конфлікт може призводити до відсутності або обмеження зв'язку між партнерами через обставини, пов'язані з війною. Це може створювати напругу в комунікації та ускладнювати підтримання емоційного зв'язку між партнерами. Страх втрати: Умови воєнного стану можуть підсилити страх втрати, який може бути спрямований на здоров'я, життя або стосунки з близькими. Цей страх може впливати на емоційний стан подружжя та його взаємодію.

Зміцнення довіри: Під час воєнного конфлікту надзвичайно важливою є збереження довіри в емоційних зв'язках. Партнерам необхідно вірити один одному, підтримувати взаємну відкритість та щирість у спілкуванні [2].

Важливість самопідтримки: Окрім взаємної підтримки, партнерам важливо пам'ятати про необхідність самопідтримки та самозахисту. Воєнний стан може спричиняти значний психологічний стрес, тому піклування про власне емоційне та психічне здоров'я є критично важливим. Розвиток емоційної стійкості: Воєнний стан може вимагати від партнерів розвитку емоційної стійкості для того, щоб

впоратися зі стресом і труднощами. Це може включати в себе використання методів релаксації та стрес-менеджменту.

Пошук підтримки в інших ресурсах: Для зміцнення емоційних зв'язків та подолання труднощів подружжя може звертатися за підтримкою та ресурсами до місцевих громад, психологів або організацій, що допомагають ветеранам та їхнім родинам.

Розвиток рівноваги: В умовах воєнного стану партнери можуть відчувати надмірне навантаження через збільшення обов'язків та високий рівень стресу. У цьому контексті особливо важливо прагнути до збалансованого розподілу відповідальності та надавати взаємну підтримку у подоланні стресових ситуацій.

Психологічна підготовка: Якщо один із вас планує військову службу або існує висока ймовірність його перебування в зоні бойових дій, завчасна психологічна підготовка для обох партнерів є вкрай важливою. Це може допомогти вам обробити емоційний стрес та підготувати вас до можливих випробувань.

Діти та сімейні стосунки: У воєнних умовах важливо також розглядати, як конфлікт впливає на дітей і як спільно дбати про їхнє емоційне та психологічне здоров'я.

Ресурси та підтримка: Звертайтеся за допомогою та ресурсами до організацій, що підтримують ветеранів та їхні родини, а також до громадських об'єднань і волонтерів, які можуть надати необхідну підтримку у важкі часи.

Відновлення після війни: Після закінчення воєнного конфлікту, може знадобитися час на адаптацію до звичайного життя. Важливо враховувати, що психологічні наслідки війни можуть продовжувати впливати на емоційний стан подружжя.

Спільна подорож: Після закінчення воєнного стану, подружжя може розглянути можливість спільної подорожі або відпустки для відновлення емоційного зв'язку та побудови нових спогадів разом.

Війна на території України суттєво позначається на емоційних зв’язках між подружжям, породжуючи численні труднощі та кризові явища у сімейних стосунках. Нижче представлено деякі характерні аспекти цього впливу.

Розділення сімей: Через бойові дії, евакуацію або військову службу одного з партнерів багато сімей були змушені розлучитися. Таке розділення може призвести до значного стресу та відчуття емоційної дистанції.

Посттравматичний стрес: Ветерани війни та члени їхніх сімей можуть відчувати наслідки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), який здатен серйозно вплинути на емоційний стан та взаємини між подружжям.

Страх та тривога: Воєнний конфлікт призводить до страху та тривоги за безпеку близьких. Цей постійний стрес може впливати на емоційну стійкість та сприйняття реальності, що може призводити до конфліктів в сім’ї [3].

Фінансові труднощі: Війна може спричиняти фінансові труднощі, пов’язані зі втратою роботи, зменшенням заробітку та зростанням витрат на нагальні потреби сімей, які проживають у зоні бойових дій або поблизу військових операцій.

Спільна підтримка: Водночас, воєнний стан може стати каталізатором зміцнення взаємної підтримки та солідарності в родині. Спільне подолання труднощів, психологічна та фізична підтримка можуть позитивно вплинути на відносини між партнерами.

Пошук допомоги: У складних умовах війни звернення за кваліфікованою психологічною допомогою є важливим для багатьох пар. Це допомагає впоратися з емоційними труднощами та відновити психологічну рівновагу.

Збереження розуміння та терпимості: Ситуація в Україні вимагає від подружжя терпимості, розуміння і готовності працювати разом над подоланням труднощів. Важливо відкрито спілкуватися та висловлювати свої почуття.

Проте слід враховувати, що вплив війни на кожну пару є унікальним і залежить від їхніх особистих обставин та реакцій. Деякі подружжя можуть стати

міцнішими, долаючи кризу разом, тоді як інші можуть зіткнутися зі значними труднощами. У цей складний час надзвичайно важливо знаходити спільні рішення, підтримувати одне одного та виявляти взаємне розуміння.

Список використаних джерел

1. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. Наука і освіта: наук.-практ. журнал. 2015. № 3. С.48–55.

2. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результат адаптації. Практична психологія та соціальна робота. 2011. № 1. С. 1–9.

3. Данильченко Т. В. Суб’єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 543 с.

Товстуха Олеся Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Хомкіна Наталія Трохимівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Соціальна сфера – це особливе поле діяльності, де фахівці постійно взаємодіють із вразливими групами населення: людьми в кризових ситуаціях, сім'ями у складних життєвих обставинах, особами з інвалідністю чи тими, хто зазнав травматичних подій. Така робота вимагає не лише професійних знань, а й високого рівня емоційної стійкості, адаптивності та здатності швидко відновлюватися після стресових ситуацій. Однак, як показують дослідження, соціальні працівники часто стикаються з професійним вигоранням, що знижує їхню ефективність і може негативно позначатися на якості наданої допомоги. У цьому контексті резильєнтність виступає ключовим фактором, який дозволяє фахівцям зберігати психологічну рівновагу та продовжувати працювати на високому рівні. Розвивальне навчання, своєю чергою, є потужним інструментом для формування та вдосконалення цієї якості, що робить нашу тему надзвичайно актуальною.

Резильєнтність у психології визначається як здатність особистості ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі та відновлювати емоційну рівновагу після кризових подій [1]. Це не статична риса, а динамічна властивість, яка розвивається протягом життя під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. До основних компонентів резильєнтності належать:

- емоційна стабільність – здатність зберігати спокій і контролювати свої емоції в складних ситуаціях;
- когнітивна гнучкість – уміння переосмислювати проблеми та знаходити нові підходи до їх вирішення;
- стратегічне мислення – планування дій і використання ресурсів для подолання викликів;
- соціальна підтримка – наявність мережі довірчих стосунків, які допомагають справлятися зі стресом.

Розвивальне навчання – це процес, спрямований на формування внутрішніх ресурсів особистості через активну взаємодію, саморефлексію та практичні вправи [2]. Воно передбачає не лише передачу знань, а й розвиток навичок, які допомагають людині адаптуватися до змін і долати труднощі. У контексті резильєнтності розвивальне навчання може включати тренінги, групові заняття, індивідуальні консультації та інші форми роботи, які сприяють усвідомленню власних емоцій, розвитку копінг-стратегій і зміцненню психологічної стійкості.

Резильєнтність формується під впливом особистісних характеристик (самооцінка, мотивація, оптимізм), професійного досвіду та організаційного середовища. Наприклад, сприятливі умови праці, підтримка колег і керівництва можуть значно підвищувати рівень резильєнтності, тоді як брак ресурсів чи надмірне навантаження, навпаки, знижують її [3].

Професія соціального працівника є однією з найбільш емоційно напружених. Щоденні виклики, це – робота з людьми в кризових ситуаціях, що вимагає високого рівня емпатії та емоційного залучення; медіація конфліктів між

клієнтами, їхніми сім’ями чи державними установами; необхідність швидкого прийняття рішень у невизначених умовах. Такі умови підвищують ризик професійного вигорання, яке проявляється у зниженні мотивації, емоційному виснаженні та відчутті безпорадності. Резильєнтність у цьому контексті відіграє роль захисного механізму, дозволяючи фахівцям не лише справлятися зі стресом, а й зберігати професійну ефективність [4]. Наприклад, резильєнтний соціальний працівник здатен швидше відновлюватися після складного робочого дня, знаходити нові рішення для проблем клієнтів і підтримувати позитивний настрій у команді.

У таких умовах використання принципів розвивального навчання допоможе підготувати соціальних працівників до ефективного функціонування у складному професійному середовищі. Розвивальне навчання передбачає не лише передачу знань, а й формування гнучких навичок мислення, здатності до саморефлексії, управління емоціями, критичного аналізу ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень. Особлива увага у такій підготовці має приділятися розвитку емоційного інтелекту, вмінню встановлювати професійні межі, зберігати баланс між особистим і професійним життям, що напряму впливає на зниження ризиків вигорання. Реалізувати цей підхід можна завдяки наступним формам і методам, які необхідно використовувати під час професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

1. Тренінги на формування життєстійкості майбутніх соціальних працівників.
2. Техніки метафоричного аналізу для усвідомлення особистих проблем і ресурсів.
3. Розвиток позитивного мислення через переформулювання негативних установок.
4. Практика копінг-стратегій, таких як дихальні вправи, рефлексія та планування дій у стресових ситуаціях.

5. Техніки емоційної саморегуляції: раціоналізація стресу, використання «тайм-аутів» для відпочинку, методи релаксації.

6. Інтерактивні методи – кейс-методи, рольові ігри, симуляції кризових ситуацій.

Водночас навчання має включати компоненти психоедукації, що дозволяють розуміти механізми стресу, методи саморегуляції та техніки психологічної стійкості. Ці методи спрямовані на розвиток внутрішніх ресурсів фахівців, що дозволяє їм не лише справлятися зі стресом, а й знаходити нові можливості для майбутнього професійного зростання.

Впровадження програм розвивального навчання має низку практичних переваг, а саме: зниження рівня професійного вигорання шляхом формування навичок саморегуляції та стресостійкості; підвищення мотивації та професійної ефективності завдяки розвитку позитивного мислення та впевненості у власних силах; покращення якості соціальної допомоги, оскільки резильєнтні фахівці здатні надавати більш емпатичну та професійну підтримку клієнтам; зміцнення психологічного благополуччя соціальних працівників, що сприяє їхній довгостроковій кар’єрі в цій сфері.

Отже, професія соціального працівника є однією з найбільш емоційно напружених. Щоденні виклики, це – робота з людьми в кризових ситуаціях, що вимагає високого рівня емпатії та емоційного залучення; медіація конфліктів між клієнтами, їхніми сім’ями чи державними установами; необхідність швидкого прийняття рішень у невизначених умовах.

Резильєнтність є динамічною якістю, яка відіграє вирішальну роль у професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Вона дозволяє не лише справлятися з викликами, а й зберігати внутрішню мотивацію та емоційну рівновагу [5]. Розвивальні програми, такі як тренінги та методичні порадники, є ефективним інструментом для формування та вдосконалення резильєнтності. Вони повинні враховувати професійний досвід фахівців і специфіку їхньої роботи, щоб бути максимально результативними.

Подальші дослідження в цій галузі можуть зосередитися на розробці індивідуалізованих підходів до розвитку резильєнтності, а також на вивченні впливу сучасних викликів, таких як цифрова трансформація чи воєнні конфлікти, на психологічний стан соціальних працівників. Тільки через постійне вдосконалення методів підтримки ми зможемо забезпечити стійкість і ефективність тих, хто щодня допомагає іншим.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.

2. Ніколенко Л.Т. Розвивальні технології – умова розвитку особистості учня». Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти: зб. матер. Всеукр. науково-метод. інтернетконфер.О. Е. Жосан. Кропивницький: Ексклюзив-систем, 2016. С. 304 – 310.

3. Лазос Г. П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. Організаційна психологія. Економічна психологія. № 2-3 (17). 2019. С. 77 – 89.

4. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. / [Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко; за заг. ред. Н. Гусак]. Київ: НаУКМА, 2017. 92 с.

5. Хамініч О. М. Резілієнтність: життєстійкість, життєздатність або резілієнтність? Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 160 – 165.

Товстуха Олеся Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Лисицька Наталія Олексіївна,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 231 Соціальна робота
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка».

ПРОФЕСІЙНІ РИЗИКИ ТА СТРЕСОВІ ЗАГРОЗИ В РОБОТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ОНЛАЙН

Сучасна освітня система все частіше переходить у дистанційний або змішаний формат, що суттєво змінює комунікацію між учасниками освітнього процесу та посилює навантаження на фахівців психологічної служби. Для практичних психологів закладів освіти ситуація ускладнюється потребою оперативного реагування на збільшення кількості запитів щодо психоемоційної підтримки учнів, батьків і педагогів. Дефіцит чітких інструкцій та інфраструктурної підтримки, а також брак ресурсів і навичок онлайн-взаємодії можуть викликати стійкий стрес.

Ураховуючи те, що наша країна вже довгий час перебуває в стані війни та в суцільному стресі, це значно впливає на практичних психологів. Адже їх професійна діяльність завжди відзначається підвищеною відповідальністю, складністю виховного процесу, тривалого професійного напруження та емоційного перевантаження. Тому в сучасних умовах сьогодення спеціалістам дуже важко

адаптуватися до нових умов праці та реалізовувати фахові завдання в умовах on line навчання. На даний момент гостро відчувається брак особистісних ресурсів практичних психологів закладів освіти для ефективного вирішення актуальних завдань, що в подальшому призводить до розвитку стресу та зниження не тільки ефективності праці, а й якості особистого життя.

Варто зауввжити, що дистанційне навчання стало серйозним викликом для всіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів, батьків та, зокрема, для практичних психологів. Аналіз специфічних стресогенних чинників для психологів, які працюють віддалено, варто розглядати у кількох вимірах: технічному, професійному, інституційному та особистісному. Нижче наведено ключові фактори, які здатні суттєво впливати на ефективність роботи психолога й рівень його стресу в умовах дистанційної діяльності [3, с. 21-24, с.37-39]:

1. *Технічні обмеження та цифровий розрив.*

• Недостатні навички володіння онлайн-інструментами. Психологи, які раніше працювали суто офлайн, можуть не мати досвіду використання спеціалізованих програм або платформ (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams тощо). Це породжує відчуття невпевненості та страх помилок.

• Нестабільний інтернет-зв’язок і технічні збої. Будь-який збій під час консультацій або діагностичних процедур онлайн може переривати процес роботи, знижувати його якість і викликати додаткове нервове напруження.

• Відсутність достатніх ресурсів. Психологи не завжди мають можливість користуватися якісною апаратурою (комп’ютером, вебкамерою, мікрофоном), що може впливати на якість зв’язку та перешкоджати повноцінній комунікації.

2. *Розмитість професійних кордонів і гнучкість часу*

• Нечіткий розподіл між робочим і особистим часом. Робота з дому нерідко призводить до того, що психолог продовжує відповідати на повідомлення чи дзвінки поза робочим графіком, що сповільнює відновлення енергії та сприяє емоційному вигоранню.

• Переформатування звичного робочого простору. Відсутність спеціально облаштованого офісного середовища зі зрозумілими правилами й розпорядком може породжувати відчуття “постійної готовності” працювати й нездатності розслабитися.

• Змішування побутових та професійних обов’язків. У дистанційному форматі більше шансів, що члени родини або домашні обставини відволікають від роботи, порушують конфіденційність бесід і ускладнюють дотримання професійної етики.

3. *Емоційна дистанція та обмеженість невербальної взаємодії*

• Труднощі встановлення довіри. Терапевтичний або консультаційний процес значною мірою базується на тактильних, зорових і невербальних сигналах (позі, міміці, жестах). В онлайн-форматі це все зчитується з меншими нюансами, що може ускладнювати формування глибокого контактного поля між клієнтом і фахівцем.

• Обмеження у діагностичних методах. Частина психологічних методик чи тестових інструментів створені суто для очного застосування. У дистанційних умовах вони можуть бути неповноцінними або недоступними.

4. Зростання кількості запитів і емоційне перевантаження

• Підвищений попит на психологічні послуги. У періоди кризи (зміни формату навчання, соціальні обмеження), коли у багатьох людей підвищується тривожність, психолог часто отримує забагато звернень і може відчувати надмірну відповідальність.

• Вторинний стрес і співпереживання. Психолог, допомагаючи клієнтам (особливо в складних чи травматичних ситуаціях), ризикує перейняти їхню негативну енергію, якщо не має достатніх навичок саморегуляції й супервізійної підтримки.

• Перевантаженість педагогів і батьків. В умовах онлайн-навчання педагоги та батьки теж зазнають додаткового стресу й нерідко спрямовують свій емоційний

тиск на психолога, очікуючи швидкої допомоги в будь-який час доби.

5. Організаційні та професійні чинники

• Відсутність ясних методичних настанов. Перехід на дистанційну роботу часто здійснювався екстрено, без належних інструкцій і чітких протоколів щодо ведення онлайн-консультацій, збереження етичних принципів та конфіденційності в цифровому середовищі.

• Обмежений доступ до професійної підтримки (супервізії). У дистанційному форматі можуть бути складнощі з організацією супервізійних зустрічей, фахових семінарів і тренінгів, що підвищує відчуття професійної ізоляції та невпевненості.

• Побоювання щодо результативності. Психологи можуть сумніватися в ефективності своїх інтервенцій онлайн, адже зворотний зв’язок із клієнтом і глибина опрацювання проблеми часто сприймаються як нижчі, ніж у звичайному кабінеті.

6. Особистісні чинники й професійне вигорання

• Недооцінка особистісних ресурсів. Деякі психологи вважають, що мають «самі впоратися» зі стресом, нерідко ігноруючи власний стан.

• Обмеження в особистому особистісному розвитку. В умовах дистанційної роботи психолог може відчувати зменшення можливостей для особистих зустрічей, обміну думками й досвіду. Це може гальмувати розвиток професійного й емоційного інтелекту.

• Високі очікування. Від самого себе (Я психолог, тож повинен вміти працювати за будь-яких умов) і від оточення (Психолог зобов’язаний миттєво реагувати та знати все) часто формують додатковий тиск, що призводить до хронічного стресу.

Таким чином, стрес у професійній діяльності практичного психолога закладу освіти в умовах дистанційного навчання вимагає ретельного вивчення. Технічні обмеження, збільшення навантаження й дефіцит особистого простору є суттєвими чинниками стресогенності онлайн-формату роботи. Запровадження ефективних

стратегій саморегуляції, професійної супервізії та чіткого тайм-менеджменту дозволить запобігти вигоранню і забезпечити більш якісну допомогу учасникам освітнього процесу. Специфічні стресогенні чинники для психологів, які працюють у дистанційному режимі, охоплюють складнощі з технічним забезпеченням, розмиті професійні межі, обмежені можливості для повноцінного емоційного контакту та професійної взаємодії, а також надмірні навантаження через зростання кількості клієнтських запитів і посилення емоційної напруги в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Венгер Г. Профілактика стресів у педагогічній практиці. Практичний психолог: школа. 2013. № 9. С. 32-40.

2. Калошин В. Ф. Стрес у педагогічній діяльності. Конфлікти: сутність і подолання. Харків, 2008. С. 107-220.

3. Кляпець О. Я., Лазоренко Б. П., Лєпіхова Л. А., Савінов В. В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв’язання кризових життєвих ситуацій. За ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2009. 120 с.

4. Розов, В. І. Методи оцінки та самооцінки стресових. Практична психологія та соціальна робота. № 5. 2007.С. 41-52.

5. Циганчук Т.В. Напрямки психологічного дослідження стресових станів. Вісник психології і соціальної педагогіки. Режим доступу: wwwpsyh.kiev.ua (дата звернення: 10.03.2025).

Царенок Лілія Борисівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганського національного
університету імені Тараса Шевченка»
Мартинюк Тетяна Сергіївна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

В наш час науковцями, дослідниками, психологами, педагогами й батьками все більше усвідомлюється важливість раннього вікового періоду дитинства у питанні формування окремої особистості дитини та її основних особистісних якостей, однією з яких є самостійність.

Однак, незважаючи на розуміння важливості раннього віку у становленні та розвитку самостійності дитини, визначення та обгрунтування цього аспекту питання у різних наукових дослідженнях, нормативних документах і методичних рекомендаціях, все ще залишається недостатньо вивченим.

На сьогоднішній день питання щодо становлення і розвитку самостійності дітей залишається недостатньо вивченим, а також таким, яке потребує цілого ряду уточнень та обгрунтувань таких аспектів, як: особливостей прояву самостійності у дітей раннього віку; соціально-психологічних особливостей становлення цієї риси у дітей як у родинному вихованні, так і в умовах закладів дошкільної освіти;

питання щодо визначення психологічних і соціальних умов, сприятливих для формування самостійності як базової якості дитини у ранньому віці. Все це і визначає актуальність теми започаткованого дослідження.

В Україні вивчення питання розвитку і виховання дітей раннього віку було започатковано дослідженнями І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, І. Рогальської, Т. Пониманської та ін.Самостійність як базова соціально-психологічна риса особистості дитини була у фокусі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців та дослідників, серед яких можна виділити такі імена, як: Й.-Г. Песталоцці, М. Монтессорі, З.В. Гуріна, О.М. Удіна, О.Л. Кононко, Р.В. Павелків та ін.

Отож, виходячи із наукових поглядів, можемо говорити про те, що самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості, яка визначається науковцями як здатність здійснювати певну діяльність, робити вчинки й проявляється у:

- незалежності – уміння обходитися без допомоги дорослого і просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір;
- ініціативності – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення;
- вольових якостях і властивостях особистості – здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати той чи інший вид діяльність.

Ранній вік у науково-психологічній літературі визначається як віковий період від 1-го до 3-х років. Він є одним із ключових у житті дитини, адже знаменується появою цілого ряду фундаментальних життєвих надбань: ходіння, предметної діяльності, мовлення.

В загальному вигляді соціально-психологічну ситуацію розвитку дітей раннього віку можемо представити таким чином (табл. 1):

Таблиця 1

Характеристика соціально-психологічного розвитку дитини раннього віку

Соціальна ситуація	*Провідна діяльність*	*Новоутворення*	
		У структурі особистості	*У психічних процесах*
Співпраця дитини з дорослим в оволодінні побутовими предметами	Предметно-маніпулятивна гра	Мовлення і свідомість	Наочно-дійове мислення, сприймання

Як можемо бачити, провідною діяльністю дітей раннього віку є предметна. Саме у означеному віці дитина, окрім іграшок, вже починає освоювати й інші предмети, зокрема – побутові, а також намагається здійснювати предметні дії із ними. Так, до прикладу, сходи ваблять дитину, щоб ходити по них; двері - щоб їх зачиняти і відчиняти; кругла кулька – щоб котити тощо [4, с. 98].

Однак у такому віці, дитина ще не знає призначення та функцій нових для неї предметів, а тому вчиться діяти з ними. Саме у цьому випадку носієм знань та соціального досвіду у застосуванні освоюваних дитиною предметів є дорослі, тобто батьки. Отож, у ранньому віці провідну діяльність дитини можна схарактеризувати такою схемою: «дитина – предмет – дорослий».

Отож, самостійність як важлива риса особистості не з’являється сама по собі, а потребує від дорослих (як батьків у колі родинного виховання, так і педагогів в умовах ЗДО) спеціальної організаційної та методичної роботи для вироблення даної якості дитиною, формувати яку важливо саме у ранньому віці. Саме у цьому віці дитина починає проявляти самостійність у взаємодії із зовнішнім світом через предметні дії; у процесі спілкування із дорослими у неї відбувається активне засвоєння соціально вироблених способів використання предметів.

У ході проведення нашого дослідження самостійність розглядалась і як якість особистості дитини, і як форма прояву нею активності.Також відмітимо, що у ході проведення такого емпіричного дослідження, за основу були взяті критерії і показниками, які представлені в таблиці 2. Вихідним у визначенні таких критеріїв і показників слугувало положення, що самостійність характеризується усвідомленим і відповідальним ставленням дошкільника до своїх вчинків і дій, що, в свою чергу, виявляється в його наполегливості, ініціативності, прагненні діяти без сторонньої допомоги, умінні звертатися за нею лише в разі об'єктивної необхідності [3, с. 65-66].

Таблиця 2

Критерії і показники розвитку самостійності дітей 2-3-річного віку

Критерії оцінки самостійності	*Показники*
Незалежність від зовнішньої (сторонньої) допомоги	- дитина намагається усі свої дії виконувати власними силами; - відмова від передчасної зовнішньої допомоги; - самостійний вибір дитиною видів і засобів діяльності
Творча ініціатива	- самостійний прояв інтересу до того чи іншого виду діяльності; - прояви винахідливості; - продукування оригінальних ідей; - свідоме прагнення зробити щось на власний розсуд, змінити, перетворити

Метод моделювання експериментальних ситуацій та метод спостереження за ігровою діяльністю дітей показав, що більшість із них мають середній рівень розвитку самостійності, що передбачало, як мінімум, мінімальні втручання

вихователя у розв’язання тих чи інших ситуацій, що виникали. Однак найкращі результати діти раннього віку продемонстрували в ігровій діяльності.

Підбиваючи підсумок проведеного експериментального дослідження можемо припустити, що швидше за все розвиток такої риси, як самостійність у досліджуваної групи дітей відбувається сам по собі, хаотично можна сказати. Вирішальними у формуванні такої думки були результати анкетування батьків і педагогів. Тому такий стан справ вказує на необхідність проведення цілеспрямованої роботи у цьому напрямку, як із дітьми, так і з дорослими.

Тому такий стан справ у питанні становлення і розвитку самостійності у дітей раннього віку вимагає розробки ретельно спланованої програми, яка б посприяла ефективному становленню і розвитку цієї особистісної риси. Її можна представити таким чином:

Висновки. Таким чином, становлення і розвиток самостійності у дитини раннього віку повною мірою покладено на оточуючих її дорослих, від знань, навичок, умінь та досвіду яких залежатиме подальше уміння дитини приймати різноманітні рішення. У майбутньому така дитина виростає самостійною, впевненою в собі та відповідальною людиною, що в умовах сьогодення є важливою рисою для кожної людини.

Список використаних джерел

1. Гуріна З.В. Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Випуск 9. С. 65-74.

2. Кононко О. Я сам. Київ: Рад. Шк., 1983. С. 6 – 25.

3. Лісовець О.В.Виховання самостійності у дітей різної статі віком 5–7 років:монографія. Ніжин: НДУ ім. Миколи Гоголя, 2022. 223 с.

4. Павелків Р. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. Київ: Академвидав, 2011. 376 с.

5. Савченко М. В. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності в дітей дошкільного віку. 2011. URL:https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/26.pdf

6. Савченко М. В. Експериментальна модель виховання самостійності в дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. Збірник наукових праць. 2012. Випуск 11. С. 323-327.

Царенок Лілія Борисівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Чопик Тетяна Сергіївна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ, СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ

У наш час інтернет став невід’ємним фактором існування сучасного суспільства, частиною нашого життя. Інтернет - головний інструмент для обробки, зберігання і розповсюдження інформації, а також платформа для роботи і навчання, спілкування між людьми з різних точок планети. Багато платформ для

онлайн-навчання включають в себе елементи комунікації між учнями та викладачами, а також групові завдання. Це може сприяти розвитку соціальних навичок і співпраці, що важливо для підлітків, які можуть мати труднощі в реальному спілкуванні.

Інтернет став доволі привабливим та простим способом відходу від реальності, зручним засобом сховатися від різноманітних проблем для тих, хто страждає від негараздів у сім'ї, на роботі, хто схильний до депресій. Психіатри вважають, що це схоже на пристрасть до алкоголю або азартних ігор і призводить не лише до того, що людина відкладає прийняття важливих рішень, але також і до зміни її особистості. Тільки на відміну від інших залежностей, Всесвітня мережа стає не просто сенсом життя, а по суті, самим життям.

На сьогоднішній день однією з найактуальніших проблем у світі є проблема інтернет-залежності. Дана залежність спостерігається серед людей різної вікової категорії. Однак, як показують дослідження, найбільш вразливою до формування інтернет-адикції є молодий прошарок населення – підлітки. Пов'язано це, головним чином, з незрілістю психофізіологічних бар'єрних механізмів протистояння віртуальній реальності. Для підлітків Всесвітня мережа є джерелом для самовизначення і самоствердження, а поінформованість в новітніх веб-технологіях - можливістю підкреслити власну значущість і індивідуальність. Перебування в Мережі часто стає свого роду критерієм оцінки особистості у молодіжному середовищі.

Дослідження проблеми інтернет-залежності проводилися багатьма науковцями. Вперше проблема інтернет-адикції почала вивчатися зарубіжними дослідниками: С.Бернштейн (S.Bernstein), К.Янг (K.Young), І.Голдберг (I.Goldberg), С.Кінг (S.King)[2]. Ця проблема досить активно вивчається в США. Одним із основних спеціалістів у цій сфері вважається професор психології Пітсбургського університету в Брєтфорді (США) Кімберлі Янг. Саме вона в 1994 р. розробила та помістила на web-сайт спеціальний опитувальник, який дозволяв

визначити наявність у людини Інтернет адикції (IAD)[6, с. 27]. В Україні вагомий внесок у дослідженні інтернет-залежності зробили такі дослідники, як В.Білоущенко, Т.Вакуліч (психологічні особливості інтернет-залежності в підлітковому віці); О.Агулова (психологічні особливості адиктивної особистості)[3, с. 14]; Ю.Керебко (вплив інтернет-залежності на особистість підлітків)[4, с. 191].

Інтернет є важливим фактором соціалізації великої кількості підлітків. Він здійснює інформаційний та нормативний вплив на їхню особистість[1, с.560]. Проблема адикції починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане з зміною психічного стану, стає головною ідеєю. Слід зазначити, що розвитку інтернет-залежності в підлітковому віці сприяють відповідні психологічні, соціально-психологічні та соціальні передумови.

Прагнення до виходу у віртуальне середовище може бути обумовлено низкою причин як психологічного, так і соціального характеру (стрес, депресія, тривожність, комунікативні та особистісні проблеми, конфлікти тощо). Підлітки, що мають проблеми в реальному житті, поринаючи у віртуальне середовище, намагаються сховатися від психотравмуючої ситуації й компенсувати невдачі, які мали місце в їх реальності, як наслідок зниження психологічної стійкості особистості[5, с. 60]. Оскільки вона оберігає особистість від особистісних розладів, становить основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, то зниження психологічної стійкості призводить до порушення регуляції поведінки та діяльності, розпаду системи життєвих цінностей, мотивів, цілей, що підвищує ризик виникнення залежності.

Отже, бурхливий розвиток сучасних інформаційних технологій зумовив появу нової для нашого суспільства проблеми – проблеми залежності від Інтернету. У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей підлітків, схильних до інтернет-залежності, проведення заходів, спрямованих на запобігання зростанню адиктивної поведінки в майбутньому, розроблення ефективних

стратегій подолання інтернет-залежності є надзвичайно актуальним, оскільки на сьогоднішній день інтернет для підлітків став одним з видів «буферної» реальності.

Результати нашого подальшого дослідження в темі психологічних особливостей підлітків, схильних до інтернет-залежності, мають посприяти попередженню виникнення інтернет-залежної поведінки в підлітків, шляхом вибору ефективних напрямів, методів та принципів запобігання залежності підлітків від віртуального простору та розвитку соціальної активності притаманної підлітковому віку, такої як: дружба, любов та інше.

Список використаних джерел

1. Caplan S. E. Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. Computers in human behavior. 2002. Vol. 18, №. 5. P. 553–575.

2. Агулова О. О. Психологічні особливості адиктивної особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2013. № 46 (2) С. 14–21.

3. Керебко Ю. І. Вплив інтернет-залежності на особистість підлітків. Теорія і практика сучасної психології 2018 №3 С. 190–193.

4. Стахова О. О. Психологічні особливості прояву інтернетзалежності в підлітковому віці. Наукове мислення: зб. ст. учасників вісімнадцятої всеукр. практ.-пізнав. інтернет-конф. «Наукова думка сучасності і майбутнього» Дніпро, 2018. С. 58–61.

5. Янг К. С. Діагноз Інтернет-залежність. Світ Інтернет. 2000. № 2. С. 24–29.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувачка кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Буряк Таїсія Сергіївна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

КЛЮЧОВІ ФАКТОРИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Питання вибору майбутньої професії підлітком є важливим і стратегічним не тільки в особистому вимірі, а й у загальнодержавному. У старших класах кожен підліток починає думати про те, ким він хоче стати в майбутньому. Сучасна школа намагається підтримати учнів у цьому, допомагаючи їм розвиватися не лише в навчанні, але й як особистостям, особливо у підлітковому віці. Саме у цей період формується світогляд, моральні цінності, ставлення до себе, до інших людей і до суспільства. У цьому віці також визначаються основні риси характеру, моделі поведінки та виникає важливе поняття – «самовизначення». Це означає, що підліток намагається знайти баланс між тим, що йому подобається, що він вміє робити, і тим, які професії затребувані в суспільстві.

Питання професійного самовизначення, вибір професії та підготовка до неї розглядалися багатьма авторами з різних точок зору: Е. Шпрангер, Ле Сенна,

Дж. Голланд, Х. Тома, Г. Рівс, П. Ціллер, Д. Тіддеман, О'Хар. Як невід'ємний компонент професійного становлення особистості самовизначення досліджували Е. Гінцберг, Д. Сьюпер, Е. Роу, І. Кон та інші.

Одним із важливих і складних завдань сучасної школи є розвиток у підлітків здатності до свідомого і самостійного вибору та подальшого опанування професії. Професійна автономія молоді є предметом аналізу вітчизняних та зарубіжних науковців: Л. Божович, О. Киричук, І. Бех, О. Коберник, О. Мельник, К. Платонов, М. Пряжніков, Л. Романова, В. Сидоренко, В. Синявська, М. Тименко, К. Ярмаченко, К. Ламот, Н. Енгельс та ін..

Допомога школярам у виборі професії є дуже важливою, адже саме в цьому віці закладаються основи їхнього майбутнього. Вибір професії впливає на все життя людини: на її самореалізацію, фінансове становище та задоволеність від роботи. Тому профорієнтація допомагає учням зробити свідомий і обґрунтований вибір, що є актуальним у сучасному світі, де ринок праці постійно змінюється і з'являються нові вимоги до спеціалістів. Важливим напрямом сучасних досліджень у психології є вивчення чинників, що впливають на професійне самовизначення підлітків. Проблема професійного самовизначення підлітків є важливою в педагогічній та віковій психології, оскільки пов'язана з дуже важливим періодом у життєвому розвитку особистості [1]. Складність професійного вибору підлітків зумовлена тим, що їм доводиться робити відповідальний і самостійний вибір щодо свого майбутнього, хоча є непоодинокими випадки, коли «тягар» цього вибору із задоволенням беруть на себе батьки.

Усвідомлення свого призначення, сенсу життя та професійного вибору спрямовує розвиток підлітків у зрозуміле і визначене русло і окреслює їхнє майбутнє. Важливу роль у виборі виду професійної діяльності відіграють особисті нахили та здібності молодих людей.

Професійне самовизначення підлітка залежить від кількох ключових психологічних факторів. По-перше: це самосвідомість, яка охоплює усвідомлення власних сильних і слабких сторін, інтересів, цінностей та особистих уподобань [4, с. 45]. Це дає можливість підлітку свідомо обирати професію. По-друге: мотивація виступає потужним чинником, що включає як внутрішні, так і зовнішні спонукання до вибору певної професії, пов'язані з прагненням досягти особистих цілей, здобути соціальне визнання або забезпечити матеріальний добробут. Також важливою умовою є самооцінка, яка визначає, як особа оцінює свої здібності та навички; висока самооцінка сприяє впевненості у власних силах і правильності вибору професії, що відповідає її амбіціям [3, с. 89].

Вищеперераховані чинники разом формують психологічну основу, на якій людина ухвалює рішення про вибір професії та будує свою кар'єру. Психологічний аспект професійного самовизначення допомагає краще усвідомити власні здібності та професійні цінності, що є ключовими для досягнення успіху і задоволення в обраній сфері діяльності.

Далі йде орієнтація у світі різних професій, де акцентується увага на професійних цілях і мріях. Лише після цього вони починають бачити, як вони можуть досягти своїх найближчих і довгострокових професійних цілей. На наступному етапі надається інформація про професію або спеціалізацію, відповідні навчальні заклади та робочі місця, а також про можливі перешкоди на шляху до досягнення професійних цілей і сильні сторони учня, які можуть допомогти йому подолати ці перешкоди [3], [4]. Наступним етапом є розуміння системи запасних професійних варіантів на випадок невдачі.

Проте не всі випускники підходять до вибору професії усвідомлено. Чимало з них керуються зовнішніми впливами чи випадковими факторами, деякі взагалі ігнорують питання професійних цінностей. Окремі учні роблять вибір, який не відповідає ні потребам суспільства, ні їхнім реальним здібностям.

Сучасна система освіти стикається з важливим викликом – допомогти учням старших класів зробити усвідомлений і відповідальний вибір професії, враховуючи їхні інтереси та вимоги ринку праці [3], [4]. В свою чергу психолого-педагогічна література містить досить широкий спектр теоретичного та практичного матеріалу щодо готовності людини до різних видів діяльності, існує велика кількість досліджень щодо змісту та структури готовності. Однак готовність до професійного самовизначення на етапі навчання в старших класах є недостатньо вивченою.

Отже, професійне самовизначення є різновидом ціннісних орієнтацій особистості. Її наявність свідчить про зрілість особистості. Якщо підлітку притаманна ціннісна орієнтація, він, безсумнівно, обере правильну професію. Безперечно, профорієнтаційна робота з учнями є надзвичайно важливою, адже саме школа відіграє ключову роль у підготовці майбутніх громадян, які зможуть знайти своє місце у суспільстві. Однак, на жаль, на державному рівні цьому питанню не приділяється достатньо уваги, хоча тема професійного самовизначення залишається актуальною і вже має багато розробок як у вітчизняній, так і у світовій практиці.

Список використаних джерел

1. Киричук О.В., Психологічні основи професійного самовизначення молоді. Львів. Світ, 2004. – 280 с.

2. Ольхівська Л.П., Науковий вісник Ужгородського університету. СЕРІЯ: «ПЕДАГОГІКА. СОЦІАЛЬНА РОБОТА». – 2016. – ВИПУСК 2 (39)

3. Тименко М.І, Психологія професійного розвитку: навчальний посібник – К.Знання, 2015. 272 с.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Гурська Ганна Василівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

МЕТОДИ АРТ ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ПРОЯВАМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Агресивна поведінка у підлітків є складним феноменом, що вимагає комплексного підходу до корекції. У цей період інтенсивних психологічних та фізіологічних змін підлітки нерідко стикаються з труднощами у самовираженні, емоційній регуляції та соціальній взаємодії. Традиційні методи роботи з агресією, такі як когнітивно-поведінкова терапія чи психоедукація, безумовно, мають свою ефективність, однак у випадках, коли підліток не готовий до вербалізації своїх переживань, необхідні більш гнучкі та творчі методи.

Арт-терапія, яка використовує мистецькі засоби для вираження емоцій і роботи з внутрішніми конфліктами, є одним із найбільш ефективних підходів до корекції агресивної поведінки. Вона сприяє не лише зниженню рівня агресії, а й розвитку емоційного інтелекту, саморефлексії та комунікативних навичок.

Дослідниця Л. Подкоритова зазначає, що арт-терапевтичні методи дозволяють безпечним чином трансформувати агресивні імпульси у продуктивну

діяльність. Вона підкреслює, що малювання, ліплення та інші види мистецької діяльності допомагають підліткам висловити накопичені емоції, структурувати свої переживання та знайти альтернативні шляхи вираження фрустрації. Арт-терапія, за її словами, також формує навички саморегуляції та розвиває емпатію, що є важливими факторами у профілактиці агресивної поведінки [4, с. 107].

К. Сергеєва розглядає використання музикотерапії у роботі з підлітками, схильними до агресії. Вона наголошує, що музика має унікальну здатність впливати на емоційний стан, знижувати рівень тривожності та сприяти гармонізації внутрішнього світу. Згідно з її дослідженнями, активне залучення до музичних практик, таких як гра на музичних інструментах або вокальна терапія, допомагає підліткам навчитися контролювати власні імпульси, розвивати навички співпереживання та краще розуміти свої почуття [5, с. 192].

Д. Максименко підкреслює ефективність драматерапії як засобу корекції агресивної поведінки. Він зазначає, що участь у театральних постановках, рольових іграх та імпровізаціях дозволяє підліткам прожити конфліктні ситуації у безпечному середовищі, переосмислити свої реакції та знайти більш конструктивні способи взаємодії. Такий підхід допомагає сформувати у підлітків здатність до самоаналізу, покращує їхні комунікативні навички та розширює репертуар поведінкових стратегій у складних соціальних ситуаціях [2].

О. Качмар досліджує використання ізотерапії у роботі з агресивними підлітками. Вона зазначає, що малювання, створення колажів чи використання кольорових пігментів сприяє емоційному розвантаженню, допомагає знизити рівень напруги та сприяє розвитку усвідомлення власного внутрішнього стану. Крім того, вона наголошує на значенні кольорової гами у малюнках підлітків: агресивні емоції часто виражаються через темні, контрастні кольори, а поступове включення теплих і м’яких відтінків може відображати внутрішній процес гармонізації емоційного стану [1, с. 158].

А. Павлюченко вказує на ефективність роботи з глиною та пластичними матеріалами як методу корекції агресії у підлітків. Вона зазначає, що процес ліплення сприяє не лише розрядці накопиченого емоційного напруження, а й розвитку терпіння, зосередженості та відчуття контролю над власними діями [3, с. 151].

Арт-терапія як метод корекції агресивної поведінки підлітків має низку переваг, які роблять її надзвичайно ефективним інструментом у психологічній роботі. На відміну від вербальних методів, вона дозволяє виразити внутрішні переживання без необхідності їх чіткого усвідомлення та формулювання.

Багато підлітків, особливо тих, хто схильний до агресивних реакцій, можуть відчувати труднощі у словесному вираженні своїх емоцій та конфліктів. Завдяки мистецьким технікам вони отримують можливість передати свої почуття символічно, через кольори, форми, рухи або звуки, що полегшує процес усвідомлення та регуляції агресії [2].

Окрім того, арт-терапія сприяє формуванню навичок саморефлексії та розвитку емоційного інтелекту. Підлітки, які регулярно працюють із творчими завданнями, вчаться аналізувати власні почуття, знаходити причинно-наслідкові зв’язки між своїми емоціями та поведінкою. Це допомагає їм усвідомлювати моменти, коли вони відчувають злість чи роздратування, і поступово шукати конструктивні способи вираження цих емоцій замість агресивних реакцій [3].

Важливою перевагою арт-терапії є її здатність розвивати комунікативні навички та емпатію. Багато арт-терапевтичних методик передбачають групову роботу, у якій підлітки взаємодіють між собою, спільно створюють малюнки, музику або театральні постановки. У процесі такої взаємодії вони вчаться враховувати думку інших, контролювати власні імпульси, а також відчувати емоційний стан своїх однолітків. Це сприяє зниженню рівня конфліктності у міжособистісних відносинах та формуванню більш гармонійних моделей поведінки.

Ще одним важливим аспектом є те, що арт-терапія допомагає знизити рівень стресу та тривожності, які часто є передумовами агресивної поведінки. Підлітки, які перебувають у стані хронічного стресу або мають проблеми в родині чи школі, можуть використовувати агресію як спосіб зняття напруги. Завдяки творчій діяльності вони отримують безпечний та екологічний спосіб виплескувати емоції, що дозволяє знизити загальну психоемоційну напругу та покращити їхній внутрішній стан [5].

Не менш важливим є аспект розвитку терпіння та самоконтролю. Багато арт-терапевтичних методик, зокрема малювання, ліплення чи музична імпровізація, вимагають концентрації, послідовності та контролю над власними діями. Підлітки, які звикають до таких видів діяльності, вчаться поступово регулювати свої імпульси, не реагувати миттєвою агресією на подразники, а натомість спрямовувати свою енергію у продуктивне русло [4].

Також варто зазначити, що мистецькі методи дають змогу підліткам сформувати позитивну самооцінку та підвищити впевненість у собі. Багато агресивних реакцій пов’язані із невпевненістю у власних силах та внутрішнім відчуттям незахищеності. Створення власних творчих робіт, отримання позитивного відгуку від інших, усвідомлення своїх здібностей допомагають підліткам краще сприймати себе, що зменшує потребу у демонстрації сили через агресію.

Загалом, методи арт-терапії можуть бути ефективно використані як окремо, так і в комплексі з іншими психокорекційними методиками. Їхнє включення у психологічну роботу з підлітками, схильними до агресії, дозволяє не тільки зменшити рівень конфліктної поведінки, а й сприяє гармонійному розвитку особистості, емоційної стійкості та здатності до здорової соціальної взаємодії.

Отже, методи арт-терапії є ефективним інструментом у роботі з агресивною поведінкою підлітків, оскільки вони дозволяють трансформувати руйнівні емоції у творчий процес. Арт-терапія сприяє емоційному розвантаженню, розвитку

навичок саморегуляції, емпатії та комунікації, що є ключовими аспектами у профілактиці агресивної поведінки. Використання музики, драматичних технік, образотворчого мистецтва та роботи з пластичними матеріалами допомагає підліткам знайти безпечні альтернативи для вираження своїх почуттів, що, у свою чергу, сприяє їхній соціалізації та покращенню взаємодії з оточенням. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожного підлітка при виборі методики, адже лише комплексний підхід дозволить досягти найкращих результатів у корекції агресивної поведінки.

Список використаних джерел

1. Качмар О. Особливості прояву агресії в підлітковому віці та способи її профілактики й подолання. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Філософія». 2018. Вип. 2 (48). С. 150–162.

2. Максименко Д.С. Психологічні особливості криз підлітка. Практична психологія. Київ. Центр учбової літератури, 2018. 200 с.

3. Павлюченко А. О. Профілактика агресивної поведінки у підлітків: матеріали II Всеукраїнського наук.-практ. форуму «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (07–12 грудня 2020 року, м. Суми). Суми. НВВ КЗ СОІППО. 2020. С. 148–150.

4. Подкоритова Л. О. Подолання агресивної поведінки підлітків засобами арт-терапії: емпіричне дослідження. Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. пр. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2019. № 6. Т. 2. С. 105–111.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувачка кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Киян Юлія Андріївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ВПЛИВ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ НА ЗМІНУ СЕНСОЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ І ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

Проблематика організації та проходження життя людиною давно знаходиться у полі уваги філософів, соціологів, соціальних психологів. Водночас, по мірі зростання напрацювань, окреслилися обрії для нових досліджень. Одним з перспективних напрямів постає вивчення життєвих стратегій.

Стратегія (грецьк. stratos військо та ago веду) визначається як загальний план ведення війни, бойових операцій, мистецтво планування керівництва, що грунтується на правильних та далекоспрямованих передбаченнях; або ж загальний, недеталізований план якої-небудь діяльності, який охоплює тривалий період часу, має своїм завданням ефективне використання ресурсів для досягнення основної цілі, попутно досягаючи проміжних цілей. Застосовно до вимірів життя, стратегії стосуються насамперед того, яким чином люди (як соціальні істоти), вибудовують життя та розпоряджаються ним, співвідносячи його з соціальною взаємодією.

У жінок середнього віку переосмислення сенсу життя на тлі травматичного досвіду може відбуватися через зміну життєвих пріоритетів, зростання значущості сімейних та міжособистісних цінностей, прагнення до внутрішньої гармонії. Як показують дослідження [1] І. Губеладзе, у жінок, що пережили воєнні події, спостерігається підвищення рівня рефлексії, прагнення до осмислення власного життєвого шляху та більш глибоке усвідомлення цінності життя.

Кризові події, особливо ті, що пов’язані з втратою, екзистенційною загрозою або глибокими соціальними потрясіннями, спричиняють істотні зміни в ціннісно-смисловій сфері особистості. Переоцінка життєвих цінностей у цьому контексті постає не лише як наслідок зовнішніх обставин, а як внутрішній адаптаційний процес, спрямований на відновлення психологічної рівноваги, пошук нових сенсів та пріоритетів.

Цінності виконують регулятивну функцію в житті особистості: вони визначають життєві орієнтири, мотивацію до дій, взаємодію з оточенням. У період кризи ці орієнтири можуть втрачати актуальність, натомість на перший план виходять інші – більш пов’язані з виживанням, міжособистісною підтримкою, духовними смислами [2]. Такі зміни можуть бути як тимчасовими, так і стійкими, залежно від глибини пережитого досвіду.

Згідно з концепцією Ш. Шварца, система цінностей є динамічною та може змінюватися під впливом життєвих подій, особливо кризового характеру. Дослідження свідчать, що в умовах війни або іншої соціальної нестабільності цінності безпеки, турботи про близьких, гуманізму та духовності набувають більшого значення порівняно з матеріальними або індивідуалістичними орієнтирами.

Психологічні дослідження останніх років в Україні підтверджують ці тенденції. Так, за результатами дослідження С. Балашова [3], жінки, які зазнали впливу воєнних подій, демонструють значну переоцінку власного життєвого

досвіду, зміщення акценту на цінності родини, миру, підтримки, а також зростання соціальної та громадянської відповідальності.

Переоцінка життєвих цінностей унаслідок криз є маркером внутрішньої роботи особистості, процесу інтеграції нового досвіду у структуру Я-концепції. Вона може сприяти не лише адаптації, а й формуванню нової системи пріоритетів, що відповідає зміненим умовам життя. Саме це дозволяє говорити про кризу не лише як деструктивний, але й як потенційно конструктивний процес у контексті особистісного зростання.

Повномасштабна війна в Україні актуалізувала потребу в глибокому аналізі психологічних змін, які відбуваються в особистісному просторі людини під впливом екзистенційної загрози, втрат, вимушених змін життєвих обставин. Особливої уваги заслуговують трансформації у ціннісно-смисловій сфері – як індикатор глибоких внутрішніх зсувів, так і як механізм адаптації та виживання в умовах екстремального досвіду.

Емпіричні дослідження, свідчать про зсув життєвих пріоритетів в українського населення у бік цінностей безпеки, родинної підтримки, національної ідентичності, духовності та соціальної згуртованості. Зменшується значущість матеріальних і кар’єрних орієнтацій, натомість зростає потреба в приналежності, довірі, солідарності, допомозі іншим.

Так, І. Губеладзе [4] у своєму дослідженні показала, що у жінок, які пережили втрату дому або родичів унаслідок війни, спостерігається підвищення значущості духовних та сімейних цінностей, а також прагнення до нового усвідомлення сенсу власного життя. Авторка зафіксувала, що травматичний досвід спонукає жінок середнього віку до глибшої рефлексії, переоцінки особистісних орієнтирів і формування нової життєвої перспективи.

У межах дослідження Центру соціальних досліджень «Рейтинг» (2023) також було виявлено, що понад 70% опитаних українців відзначили, що війна змінила їхнє уявлення про важливе в житті. Найбільш суттєво зросло значення

таких категорій, як «життя і здоров'я близьких», «свобода», «гідність», «служіння іншим».

У дослідженні Т. Титаренко [5] звертається увага на те, що в умовах воєнного конфлікту змінюється не лише ієрархія цінностей, але й їхній особистісний смисл. Авторка зазначає, що нові життєві виклики формують «цінності відновлення» – прагнення до цілісності, стабільності, повернення внутрішнього контролю над життям.

Таким чином, сучасні емпіричні дані підтверджують, що війна як критична подія спричиняє глибокі трансформації в ціннісно-смисловій сфері особистості. Ці зміни можуть бути як адаптивними, підтримуючи здатність людини протистояти труднощам, так і дезадаптивними – у разі втрати сенсу та деструктивних реакцій. Тому вивчення цих процесів є ключовим для розробки психологічних інтервенцій, спрямованих на підтримку постраждалого населення.

Список використаних джерел

1. Губеладзе І. Війна як екзистенційний виклик: трансформація цінностей та ідентичності . Психологічні перспективи. 2023. № 41. С. 85–92.

2. Руденський В. В. Ціннісні трансформації особистості у кризових ситуаціях. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. 2014. № 1110. С. 89–93.

3. Балашов С. М. Зміни життєвих цінностей в умовах воєнного стану : результати якісного дослідження.Український психологічний журнал. 2023. № 2. С. 42–50.

4. Губеладзе І. Війна як екзистенційний виклик: трансформація цінностей та ідентичності. Психологічні перспективи. 2023. № 41. С. 85–92.

5. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості в умовах воєнного конфлікту: ресурси відновлення. Психологія і суспільство. 2022. № 2. С. 22–30.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувачка кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Дідіченко Дмитро Олександрович,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

З огляду на зростаючу комп'ютеризацію українського суспільства, проблема нездорового захоплення Інтернетом набула значної актуальності. Згідно зі світовою статистикою, близько половини населення має облікові записи хоча б в одній соціальній мережі, а деякі користуються кількома платформами одночасно.

Переважна частина інтернет-аудиторії – це молодь, яка віддає перевагу соціальним мережам, таким як Telegram, Instagram, Facebook та інші. Результати онлайн-опитувань серед підлітків підтверджують їхню надзвичайну популярність: 96% молодих людей використовують соціальні мережі для спілкування. За даними науковців, ще кілька років тому цей показник складав лише 26%. Однак із появою соціальних мереж в Інтернеті він збільшився вчетверо, що вказує на зростання ризику розвитку комп'ютерної залежності серед сучасних підлітків та молоді. [1, с. 25].

Проблема глобальної комп'ютеризації сучасного суспільства та її надмірного використання знайшла своє широке представлення як у працях зарубіжних, так і вітчизняних науковців, котрі вивчають різні її аспекти.

Так, досліджуються особливості психічних станів комп'ютерних користувачів (І. Г. Бєлавіна, Дж. Грохол, Т. Ю. Мітельов, Л. В. Подригало, І. В. Тютюнник й ін.), звертається увага на небезпеку надмірного користування мережею Інтернет (Ю. Д. Бабаєва, К. В. Боярова, М. Б. Мандель, Н. В. Чудова, К. Янг та ін.), наслідки зловживання комп'ютерною інформацією (Л.П. Гур'єва, Є.О. Мулик, О. В. Шинкаренко, О. В. Якушина й ін.), розгляд інтернет-залежності як різновиду адиктивної поведінки особистості (Б. Л. Браун, М. Холл, М. А. Шоттон та ін.). Разом з тим, значна кількість фахівців у галузі психології та педагогіки досліджують причини виникнення комп'ютерної залежності та розглядають вікові особливості психічного й особистісного розвитку, особливо у підлітків, як найбільш вразливої до її впливу групи. (Л. П. Бутузова, Н. Д. Гребенюк, І. С. Кон, Н. Ю. Максимова, Є. І. Петрова та ін.).

Явище інтернет-залежності стало відомим у розвинених країнах наприкінці XX століття. Зокрема, у США ще в 1994 році К. Янг провела перші дослідження комп'ютерної залежності, які показали її поширення переважно серед підлітків, чий вік є особливо сприятливим для формування такої залежності. З одного боку, це пояснюється незавершеним розвитком мозкових структур у цьому віці, що робить їх більш вразливими до різноманітних зовнішніх та внутрішніх впливів. Зокрема, дослідження науковців виявили, що у «покоління Next», яке активно користується чатами, відбувається атрофія нейронних механізмів, відповідальних за безпосереднє спілкування, що створює сприятливі умови для розвитку різних технологічних залежностей. [6, с. 137].

З іншого боку, вірогідність формування інтернет-залежності у підлітків також зростає через актуалізацію потреби в особистій автономії, недоторканності власного простору, що є характерним для перехідного віку. Відомо, що процес

становлення особистості підлітка супроводжується емансипацією, яка проявляється у прагненні звільнитися від батьківської опіки. Це необхідна риса процесу дорослішання. Проте прагнення підлітків до самостійності нерідко набуває деструктивних форм. Саме в цьому віці зростає ймовірність формування різних залежностей, включаючи комп'ютерну, причому встановлено, що цей ризик значно підвищується на тлі напружених стосунків підлітка з батьками. [3, с. 59].

Крім того, розглядаючи особливості формування підліткової залежності від комп'ютера, важливо зазначити, що у віці 11-15 років головною стає потреба у спілкуванні з ровесниками. У сучасних школярів з'явилися та швидко набувають популярності нові способи комунікації – через Інтернет, що є ще однією важливою передумовою розвитку цього явища. Водночас, різноманітні підліткові комплекси (наприклад, невдоволення власною зовнішністю), труднощі в спілкуванні, типологічні особливості та риси характеру також можуть спонукати підлітка до втечі від реальності у віртуальний світ. [5].

Утім, на думку Н. Ю. Максимової, для сучасних підлітків захоплення різними комп'ютерними технологіями швидше норма, а не відхилення від неї. Діяльність в Інтернет-просторі надає підлітку необмежені можливості для розширення кругозору, оволодіння новими технологіями, дозволяє знайти друзів зі схожими інтересами. Для підлітків зі схильністю до адикції Інтернет – це світ, в якому не потрібно вирішувати проблеми, нести відповідальність, дорослішати. Для них привабливість віртуального простору настільки велика, що вони прагнуть перебувати в ньому постійно [4, с. 125].

У свою чергу, Л. М. Юр'єва та Т. Ю. Больбот, працюючи над проблемою комп'ютерної залежності, виокремили 4 стадії її формування: 1) стадія, де відсутній ризик розвитку залежності, 2) стадія захопленості, 3) стадія ризику розвитку комп'ютерної залежності, 4) стадія наявності комп'ютерної залежності [2, с. 139].

Отже, з огляду на ризик розвитку залежності, усіх користувачів Інтернету можна умовно розділити на чотири групи:

1) люди, для яких діяльність за комп'ютером носить інструментальний характер, пов'язана з необхідністю вирішення конкретного завдання – знайти потрібну інформацію, написати лист, виконати навчальну або професійну роботу;

2) люди, які отримують задоволення, відчувають позитивні емоції від роботи за комп'ютером, при цьому вона носить ситуаційний характер;

3) люди, в яких з'являється потреба в діяльності за комп'ютером. Діяльність приймає систематичний характер. Якщо людина не має постійного доступу до комп'ютера, то вона робить активні дії для усунення перешкоджаючих обставин. Зростає ризик розвитку Інтернет-залежності (по суті, це є початковим етапом формування залежності);

4) люди зі сформованою комп'ютерною залежністю, в яких потреба в діяльності за комп'ютером набирає величезної ваги в ієрархії потреб особистості. Відбуваються серйозні особистісні зміни, виражені ознаки дезадаптації [2].

Список використаних джерел

1. Боголюбська А. Залежності та шляхи їх подолання А. Боголюбська Психолог. 2007. №41. С. 25–28.

2. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2000. 200 с.

3. Гребенюк Н.Д. Психологічні аспекти Інтернет-залежності як форми адитивної поведінки підлітків. Н.Д. Гребенюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/ Psihologia/75186.doc.htm.

Шевякова Інеса Петрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

РОЗВИВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

На сьогоднішній день дуже гостро стоїть проблема виховання та навчання всебічно розвинених особистостей, які максимально реалізують свій потенціал та стають справжніми суб'єктами не тільки навчального процесу, а й свого життя. Питання розвитку в навчальному процесі стосується в першу чергу здобувачів освіти, проте воно висуває нові задачі і перед педагогічним складом. Це спрямовує нас на шлях пошуку та використання тих засобів навчання і тих освітніх систем, здатних вирішити ці питання.

«Розвивальне навчання» в широкому сенсі, доцільно визначити як таку форму вчення, за якої закономірним, прогнозованим і контрольованим результатом є розвиток учня, його когнітивний та особистісний розвиток. У вузькому ж сенсі – як розвинену форму вчення, здійснювану у вигляді цілісної діяльності, вмістом якої, перш за все, є поняття, а метою – розвиток її суб'єкта [1]. Таке визначення дозволяє відрізнити «розвивальне навчання», наприклад, від «традиційного», яке може реалізовуватися не у формі цілісної діяльності та має на меті, перш за все, передачу та засвоєння знань, умінь і навичок.

У традиційній системі навчання розвиток мислення здійснювався за рахунок заучування великого обсягу інформації, а талант вважався таким, що міг бути лише „від бога“. Такий підхід скоріше забезпечує наступність та спадкоємність знань, аніж розвиток здобувача освіти як суб'єкта. Навчання як процес має

змінювати учня, проте ефективних засобів у самій традиційній педагогіці не достатньо аби зробити цей процес максимально розгорнутим.

Для забезпечення розвитку учня необхідно, щоб навчання було цілісною діяльністю та базувалося на узагальненому знанні.

Тому, аби досягти зміни суб'єкта як прогнозованого та закономірного результату варто дотримуватись певних умов: вчення повинно здійснюватися у формі цілісної діяльності тобто має бути учбовою діяльністю учня; вміст вчення повинен мати узагальнене знання своїм основним змістом, а його засвоєння основною метою.

Розуміння питань організації навчання як розвивального досить складна річ, яка вимагає звернень до таких понять як учбова діяльність, навчання, вчення, мотивація, ціль та поведінка людини та їх взаємозв'язків. До прикладу зупинимося на деяких особливостях, що стосуються учбової діяльності і на які варто звертати увагу задля ефективної організації навчання, що має на меті розвиток здобувача освіти.

Залишаючись в рамках учбового процесу і виконуючи учбові за змістом дії (завдання) можна при цьому не здійснювати учбової діяльності. Наприклад, якщо учень читає книгу для того, щоб з'ясувати для себе те, про що йдеться в книзі, то такий процес може бути названий діяльністю пізнання, якщо ж учень читає книгу заради звіту про неї, то такий процес може характеризуватися лише як дія. Тому однакові ззовні діяльності насправді можуть бути різними явищами, виходячи з їх мотивів. Ще один не менш важливий момент: навіть якщо перед учнем не стоїть ціль навчання, це не означає, що не відбувається навчальної діяльності. Або учбова діяльність може здійснюватися в ході практичної діяльності, навіть якщо, на перший погляд, вона має на меті зміну об'єкту, а не суб'єкту цієї діяльності. Так, в ході здійснення зовні трудової діяльності підмайстер тільки допомагаючи майстрові по суті здійснює учбову діяльність, у тому випадку, коли вона цілеспрямовано організована цим майстром. В такому випадку, якщо організація

практичної дії відповідає учбовим цілям, то учення здійснюване побічно має передбачений і закономірний характер.

Учбова діяльність має чіткі межі: вчення виступає як формальний, але необхідний момент у розгортанні учбової діяльності, проте залишаючись в рамках учбового процесу, можна не здійснювати учбової діяльності. При цьому мотивація навчання не завжди відповідає природним питанням дитини, оскільки часто учення не стає відповіддю на питання дитини, а інтерес не є мотиватором, він служить іншій діяльності.

Засвоєння нових способів діяльності відбувається через зміну суб'єкта навчання, адже метою учбової діяльності є зміна суб'єкта цієї діяльності, і будь–яка діяльність змінює не лише об'єкт, але і суб'єкт [2]. Розвиток учбової діяльності проходить через збагачення діяльності новим наочним вмістом, оскільки щоб який-небудь вміст став метою або мотивом діяльності, він повинен існувати для суб'єкта.

Розвивальне навчання – це система, яка є інноваційним напрямом, який не втрачає своєї актуальності вже досить тривалий час. Це система, що базується на глибокому розумінні механізмів та закономірностей людської психіки і спрямована, в першу чергу, на розвиток особистості здобувача освіти як суб'єкта навчального процесу, на відміну від традиційної системи, зосередженої на передачі та відтворенні системи знань. Ефективність такого навчання залежить від його організації як цілісної діяльності, заснованої на узагальненому знанні, внутрішній мотивації та активному включенні учня у процес пізнання. Мета розвитку особистості учня досягається тоді, коли навчання для нього стає осмисленою діяльністю з відповідною внутрішньою мотивацією. Таким чином, розвивальне навчання, зосереджене на структуруванні учбової діяльності, мотивації та усвідомленні здобувачем мети навчання, в освітньому процесі веде до розвитку його мислення та особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Repkin, V.V., Repkina, N.V.. The theoretical model of developing education. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools, 2018. 27 (3), 142–164.

2. Рєпкін В. В., Рєпкіна Н. В. До проблеми щодо теорії розвивального навчання (частина 1) Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія Психологія. Харків, 2018. Т. 64. С. 75-79.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ І ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Алізіер Міла
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ

Сучасний світ важко уявити без інтернету, який став важливим елементом повсякденного життя, особливо для підлітків. Цифрова епоха відкрила безліч можливостей для навчання, спілкування та розваг. Проте, поряд із перевагами, надмірне використання інтернету породжує низку психологічних проблем, серед яких найпоширенішою є інтернет-залежність. Це явище, яке все більше привертає увагу науковців, характеризується неконтрольованим використанням мережевих ресурсів, що негативно впливає на емоційний стан, когнітивні процеси та соціальну взаємодію індивіда.

У зв'язку з цим, минулого року президентка Європейської комісії У. фон дер Ляєн офіційно оголосила про запуск першого загальноєвропейського дослідження, присвяченого впливу соціальних мереж на добробут молодих людей. Ця ініціатива є важливим кроком у напрямку створення ефективних механізмів захисту психічного здоров'я підлітків у цифрову епоху. Очікується, що результати дослідження дозволять більш глибоко зрозуміти, як саме онлайн-контент, механізми залучення, алгоритми рекомендацій та тривала присутність у

віртуальному просторі впливають на психологічну стабільність і соціальну поведінку молоді.

А, особливо вразливими до цього виду залежності є підлітки, покоління, яке формує свою ідентичність у тісному симбіозі з цифровими технологіями. У цьому віці відбувається активне становлення особистості, закладаються основи світогляду, емоційної зрілості та соціальної компетентності. Проте безконтрольне перебування в онлайн-середовищі здатне деформувати ці процеси, підмінюючи реальну комунікацію віртуальним спілкуванням, знижуючи рівень емпатії та викликаючи тривожність, дратівливість і навіть депресивні розлади.

Ч. Тарт, відомий американський психолог, запропонував цікаву інтерпретацію психологічної віртуальної реальності, яку він називає «internally generated virtual reality». У своїй статті він розглядає психіку як віртуальний образ світу, який постійно перетворюється існуючим лише в даний момент часу. Він проводить аналогії з комп'ютерною генерованою віртуальною реальністю, щоб пояснити цей концепт. За його словами, психологічна віртуальна реальність є змінною складовою образу ситуації або сприйманого об'єкту, яка змінюється в кожний момент часу [1].

Інтернет-залежність поступово витісняє інші форми дозвілля, позбавляє підлітка навичок емоційної саморегуляції та реального життєвого досвіду. Соціальна ізоляція, порушення сну, зниження мотивації до навчання, конфлікти в сім'ї – лише частина можливих наслідків цієї залежності. Занурені у світ ілюзорних досягнень, підлітки ризикують втратити зв'язок із собою та з реальністю, що особливо небезпечно в умовах нестійкої психіки та недостатнього життєвого досвіду.

Реальний світ, з його викликами, труднощами та обмеженнями, нерідко видається підліткам менш привабливим у порівнянні з ідеалізованою віртуальною реальністю. Саме тому багато з них знаходять у цифровому просторі тимчасовий притулок, що дозволяє абстрагуватися від життєвих негараздів. Регулярне

занурення у віртуальний світ може бути сигналом наявності внутрішніх переживань – таких як емоційна нестабільність, тривожність, пригнічений настрій або занижена самооцінка.

У таких випадках онлайн-простір перетворюється на своєрідну захисну «бульбашку», яка огороджує людину від необхідності стикатися з труднощами реального життя. Проте, коли така «втеча» стає систематичною, вона здатна трансформуватись у стійку залежність. Потреба постійного перебування в онлайн-іграх чи соціальних мережах починає домінувати над іншими аспектами життя: спілкування з друзями, навчання, особистісний розвиток поступово втрачають значення. Людина починає жити віртуальними подіями, а реальність здається їй нудною, ворожою або нестерпною.

Цей процес відчуження від реального світу особливо небезпечний у підлітковому віці, коли формується особистість, система цінностей та навички соціальної взаємодії. Залежність від віртуального простору здатна уповільнити або деформувати ці процеси, створюючи додаткові бар'єри на шляху до емоційної зрілості.

Одним із ефективних способів запобігання інтернет-залежності серед підлітків є системна профілактична діяльність, спрямована на формування здорового ставлення до цифрових технологій. У центрі такої діяльності має бути розвиток комунікативних навичок, умінь соціальної взаємодії в реальному житті, підвищення самооцінки та стимулювання творчого потенціалу. Підліткам необхідно надавати можливості для реалізації себе поза межами віртуального середовища, а для цього важливо створити сприятливі умови – розвивальне, безпечне й підтримувальне середовище, яке сприятиме духовному, моральному, інтелектуальному й емоційному зростанню особистості.

Крім того, важливою складовою превентивної роботи є інформування. Проведення лекцій та тренінгів щодо безпечного користування інтернетом допоможе підліткам краще орієнтуватися у цифровому просторі, усвідомлювати

ризики надмірного використання гаджетів і потенційну загрозу формування залежності. Залучення підлітків до активних форм діяльності (креативних проєктів, волонтерства, командних ініціатив). Це дозволить не лише зменшити час, проведений в онлайн-середовищі, а й сприятиме формуванню важливих соціальних навичок, розвитку відповідальності й впевненості у собі [2].

Отже, саме тому перед суспільством постає нагальна потреба в усвідомленому підході до цифрової культури та формуванні здорових інтернет-звичок. Важливо, щоб дорослі – батьки, вчителі, психологи – не лише контролювали час перебування дитини в мережі, а й створювали умови для змістовної реальної взаємодії, підтримували інтереси підлітка поза віртуальним простором, формували навички критичного мислення та емоційної грамотності. Інтернет – це потужний інструмент, і лише від нас залежить, чи стане він союзником у розвитку молодої особистості, чи джерелом психологічної загрози.

Список використаних джерел

1. Young K. The Evolution of Internet Addiction Disorder. Internet Addiction. Studies in Neuroscience, Psychology and Behavioral Economics. 2017. Springer, Cham. pp. 3–18.

2. Новогородська М. М. Превентивні заходи попередження виникнення залежності підлітків від віртуального середовища. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2022. № 1. С. 45-48.

Науковий керівник: Товстуха О. М., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Васиньова Надія Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри публічної служби й
управління навчальними закладами
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ОСВІТА ТА ЩАСТЯ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА ОСОБИСТІСТЬ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

В умовах воєнного стану в Україні освіта постає не лише як джерело знань, а й як важливий інструмент психологічної підтримки, емоційного відновлення та збереження життєвого сенсу. Втрата відчуття безпеки, звичних соціальних зв'язків і перспективного бачення майбутнього вимагає перегляду функцій навчального процесу.

Різні аспекти проблеми щастя висвітлено у працях таких науковців, як Едвард Л. Десі (E. L. Deci), Річард М. Райан (R. M. Ryan), Джон Біггс (J. Biggs), Чарльз Танг (C. Tang), Дейл Х. Шанк (D. H. Schunk), Баррі Дж. Циммерман (B. J. Zimmerman), а також Вівієн Троулер (V. Trowler) [4–7]. Питання відчуття щастя, впливу освіти на його формування, а також психологічний аналіз уявлень про щастя активно досліджуються українськими науковцями, зокрема М. Бойченком, Н. Гаєвською, Г. Михальчишин, Р. Лазарем та іншими [1; 3]. У своїх працях вони зосереджують увагу не лише на базових аспектах щастя, а й на його складних, суперечливих і неочевидних проявах, а також аналізують практичні освітні підходи до його досягнення.

Сучасні дослідження доводять тісний взаємозв'язок між позитивним емоційним станом, відчуттям щастя, внутрішньою мотивацією та академічними

досягненнями. Саме тому зростає значення мотиваційно-психологічних чинників освіти як ресурсу підтримки особистості у кризових ситуаціях. Вивчення цих аспектів є особливо важливим для розробки ефективних освітніх стратегій, які б сприяли формуванню стійкості, самоповаги, оптимізму та здатності до самозбереження серед здобувачів освіти всіх рівнів.

Мета дослідження – окреслити психологічні механізми впливу навчального процесу на емоційний стан і відчуття щастя особистості, особливо в умовах воєнного стану в Україні.

Огляд наукових джерел із проблеми дослідження [1; 3–7] дає можливість зазначити, що щастя відіграє важливу роль у навчальному процесі. Позитивні емоції сприяють підвищенню внутрішньої мотивації та покращенню навчальних результатів. До основних психологічних механізмів, які впливають на мотивацію, самореалізацію та добробут особистості в контексті освітнього процесу, належать: емоційна безпека в навчальному середовищі; наявність підтримувальних стосунків у колективі; можливість досягати успіху і визнавати особисті досягнення; релевантність і життєва значущість навчального змісту тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Основні психологічні механізми впливу освіти на добробут особистості

Психологічний механізм	**Автор, джерело**	**Опис**
Теорія самодетермінації (внутрішня мотивація та автономія)	Deci, E. L. (Десі, Е. Л.) Ryan, R. M. (Райан, Р. М.) [5]	Прагнення до автономії, компетентності та соціальної залученості сприяють підвищенню внутрішньої мотивації та задоволення від навчання.
Залученість та значущість навчання	Biggs, J. (Біггс, Дж.) Tang, C. (Танг, С.) [4]	Коли здобувач сприймає навчальні завдання як важливі та корисні для його майбутньої професії, це підвищує рівень мотивації та задоволення від навчального процесу.

Мотивація та саморегуляція навчання	Schunk, D. H. Шанк, Д. Х Zimmerman, B. J. (Циммерман, Б. Дж.) [6]	Внутрішня мотивація, самостійне організування навчального процесу та встановлення цілей підвищують емоційне благополуччя та результативність навчання.
Залученість здобувачів	Trowler, V. – Троулер, В. [7]	Активна участь здобувачів у навчальному процесі та соціальних заходах підвищує їх мотивацію та емоційне благополуччя через відчуття підтримки та причетності.

Сучасні дослідження свідчать, що підтримка емоційного стану через освіту, зокрема навчання є важливою умовою соціальної та психологічної адаптації, особливо в умовах воєнного стану. До основних особливостей реалізації психологічних механізмів освіти в сучасних умовах можна віднести такі складові [4 –7]:

1. Освіта як ресурс надії та сенсу (в умовах невизначеності та втрат освіта підтримує відчуття майбутнього, перспективи. Крім того, навчання сприяє формуванню та відчуття почуття сенсу життя, яке є ключовим чинником психологічного благополуччя.

2. Освітнє середовище як простір емоційної підтримки (соціальна взаємодія, діалог тощо).

3. Релевантність навчального змісту (важливість практичного застосування знань, наприклад, знання з психології, критичного мислення, безпеки – стають інструментами адаптації та самозбереження).

Ураховуючи ці аспекти, освітнє середовище завдяки соціальній взаємодії та діалогу стає простором емоційної підтримки, що важливо для психоемоційного благополуччя. Психологічні механізми, які активно реалізуються в навчальному процесі, можуть допомогти не лише в подоланні стресу, але й сприяти розвитку внутрішньої мотивації, самоповаги та почуття сенсу життя. До того ж, під час

воєнного стану, коли люди зазнають стресів і травм, освітній процес може стати джерелом надії, підтримки та відновлення. У цьому контексті важливо приділити увагу змісту курсів підвищення кваліфікації державних службовців, науково-педагогічних працівників тощо, а також, удосконаленню освітніх програм загалом. Першим кроком можна вважати запровадження в українських школах уроків щастя – адаптованої до національних реалій версії американського курсу соціально-емоційного навчання Well-Being. Як зазначила Олена Зеленська, курс має на меті формування в учнів ключових навичок, які забезпечують щасливе, гідне та усвідомлене життя [2].

На нашу думку, подібний освітній компонент має бути впроваджений і в закладах вищої освіти, адже молодь, дорослий контингент як і діти, сьогодні перебуває у складних умовах невизначеності, втрат і підвищеного емоційного навантаження. Здобувачі потребують не лише академічних знань, а й психологічної підтримки, навичок емоційної саморегуляції, вміння будувати здорові взаємини, осмислювати власне життя та долати життєві труднощі. Включення модуля емоційного благополуччя або «уроків щастя» у навчальні програми ЗВО сприятиме: розвитку емоційної компетентності майбутніх фахівців – здатності до емпатії, стресостійкості, рефлексії; підвищенню внутрішньої мотивації до навчання, адже здобувач починає бачити сенс і цінність у своєму освітньому шляху; формуванню зрілої особистості, здатної не тільки до професійного зростання, а й до свідомого, гармонійного життя в суспільстві.

Особливо важливим є те, що такі освітні компоненти можуть виконувати додаткову терапевтичну функцію, стаючи простором для безпечного діалогу, відновлення внутрішнього ресурсу та усвідомлення власної цінності й спроможності до позитивних змін. Тож запровадження подібних практик у ЗВО є не лише доцільним, а й вкрай актуальним кроком до гуманізації та психологізації вищої освіти в умовах післявоєнної трансформації українського суспільства.

Висновок. Підсумовуючи зазначимо, що воєнний стан в Україні змінює пріоритети освіти, перенаправляючи фокус з академічних результатів на психологічну підтримку. Психологічні механізми освіти, зокрема, виконують роль ресурсу надії та сенсу, допомагаючи підтримати відчуття майбутнього та перспективи в умовах невизначеності. В цілому, результати дослідження підтверджують взаємозв'язок між навчанням і відчуттям щастя, що впливає на загальний добробут особистості, особливо в періоди кризи.

До перспектив подальших досліджень відносимо розроблення методики дослідження відчуття щастя від навчання, яка дозволить більш детально вивчити психологічні механізми впливу навчального процесу на емоційний стан здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бойченко М. Освітні практики і пошуки щастя (на прикладі шкільної освіти) URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718865/1/%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%20%D0%91%D0%BE%D0%B9%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8-%D0%A9%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8F-2019.pdf (дата звернення: 08.04.2025)

2. В українських школах з'явиться новий предмет URL: https://www.rbc.ua/rus/news/ukrayinskih-shkolah-z-yavitsya-noviy-predmet-1720370497.html (дата звернення: 08.04.2025)

3. Махальчишин Г. Психологічний аналіз уявлень про щасті та його переживання особами юнацького віку URL: http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/2_2018/11.pdf (дата звернення: 08.04.2025)

4. Biggs J., Tang C. Teaching for quality learning at university: What the student does. *McGraw-Hill Education, 2011.* URL:

https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1856033 (дата звернення: 08.04.2025)

5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 2000. P. 68–78. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (дата звернення: 08.04.2025)

6. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. *Routledge,* 2012. URL: https://www.routledge.com/Motivation-and-Self-Regulated-Learning-Theory-Research-and-Applications/Schunk-Zimmerman/p/book/9780805858983?srsltid=AfmBOorjd6RtWglcRmCU8ya0qwwHm0brw5M6hdWGr2MSyJxmGJ9C8CKZ (дата звернення: 08.04.2025)

7. Trowler V. Student engagement literature review. *The Higher Education Academy*, 2010. URL: https://www.researchgate.net/publication/322342119_Student_Engagement_Literature_Review (дата звернення: 08.04.2025)

Гелецька Тетяна В'ячеславівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Царенок Лілія Борисівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ

Вимушене переселення є значним випробуванням для внутрішньо переміщених осіб (ВПО) зрілого віку, оскільки вони стикаються з психологічним стресом, втратою соціальних зв'язків та труднощами інтеграції в нове середовище. Процес адаптації потребує налагодження комунікації, пошуку роботи та підтримки емоційного благополуччя, що робить цю проблему актуальною для дослідження. Метою дослідження є визначити особливості соціально-психологічної адаптації ВПО зрілого віку, окреслити основні труднощі та розробити рекомендації для їх ефективної інтеграції в нове середовище.

Результати дослідження. Адаптація внутрішньо переміщених осіб значною мірою залежить від сімейного середовища. Діти та підлітки часто потребують більшої підтримки та стабільності з боку родини, тоді як дорослі зазвичай демонструють вищий рівень самостійності у прийнятті рішень. Для ВПО, особливо жінок із дітьми, процес адаптації є складнішим, оскільки вони несуть

відповідальність не лише за власне пристосування до нових умов, а й за добробут та психологічний стан своїх дітей [2, с. 74].

Окрім емоційного навантаження, вони стикаються з економічними викликами, адже часто змушені самостійно забезпечувати родину. Обмежені можливості працевлаштування, спричинені необхідністю догляду за дітьми, ускладнюють фінансову стабільність. Крім того, жінки з дітьми приділяють більше уваги питанням безпеки та здоров'я сім'ї, що може підвищувати рівень тривожності та стресу [1 ,с. 78].

Молодші ВПО, через недостатній життєвий досвід, можуть бути менш стійкими до емоційних труднощів і мати менше ресурсів для подолання адаптаційних викликів. Водночас дорослі, хоча й володіють більшою психологічною стійкістю та життєвим досвідом, можуть зазнавати труднощів у пристосуванні через сильну прив'язаність до попереднього способу життя [2].

Могильова Н.М. виділяє такі чинники, що впливають на адаптацію [4, с. 83]:

- травматичний досвід (вимушене переселення часто супроводжується важкими переживаннями, такими як втрата житла, розлука з рідними, відчуття небезпеки та страху. Ці події можуть мати значний вплив на психологічний стан людини, створюючи бар'єри для успішної адаптації);
- соціальна підтримка (підтримка з боку родини, друзів, громади чи благодійних організацій сприяє психологічній стабільності та полегшує інтеграцію. Відчуття приналежності та безпеки допомагає внутрішньо переміщеним особам пристосуватися до нового середовища);
- економічні умови (наявність доступу до житла, працевлаштування, освіти та інших матеріальних ресурсів є ключовим фактором адаптації. Фінансова нестабільність та обмежені можливості можуть викликати додатковий стрес, ускладнюючи процес пристосування до нових обставин);

 культурна адаптація (зміна життєвого середовища нерідко супроводжується новими культурними традиціями, мовним бар'єром та іншими соціальними нормами. Попри можливі труднощі, цей процес відкриває перспективи для особистісного розвитку та розширення світогляду);

 психологічні ресурси (індивідуальні особливості, такі як стійкість до стресу, здатність адаптуватися, позитивне мислення та внутрішня мотивація, відіграють важливу роль у психологічному благополуччі. Розвиток цих навичок сприяє швидшій адаптації та емоційному відновленню).

Адаптація внутрішньо переміщених осіб (ВПО) зрілого віку багато в чому залежить від їх психологічних ресурсів. Втрата звичного оточення, соціальних зв'язків та стабільного життєвого укладу може спричиняти тривожність, депресивні стани та хронічний стрес. Важливими механізмами подолання цих труднощів є розвиток стресостійкості, здатності до саморегуляції, формування позитивного мислення та мобілізація внутрішніх ресурсів. Успішна адаптація відбувається тоді, коли людина знаходить нові сенси, будує нові соціальні зв'язки та приймає зміни як можливість для особистісного розвитку [3, с. 292].

Водночас психологічні ресурси самих ВПО не завжди є достатніми для ефективної адаптації. У цьому процесі важливу роль відіграє державна підтримка. Наявність програм соціальної допомоги, доступ до медицини, житла, психологічної реабілітації значно полегшують інтеграцію переселенців у нове середовище. Важливими є також ініціативи громадських організацій, які сприяють пошуку роботи, наданню юридичної допомоги, організації навчальних курсів та психологічної підтримки. Волонтерські рухи та благодійні фонди допомагають ВПО легше пристосуватися до змін і подолати економічні та соціальні бар'єри [1, с. 317].

Проте навіть за наявності зовнішньої підтримки внутрішньо переміщені особи стикаються з важливим викликом – професійною реінтеграцією. Часто переселенці виявляють, що їх спеціальність не є затребуваною у новому регіоні,

або ж вони мають труднощі з підтвердженням своєї кваліфікації. Особливо складною ситуація є для жінок із дітьми, оскільки їм доводиться поєднувати роботу з доглядом за сім'єю. У таких випадках важливими заходами стають перекваліфікація, сприяння самозайнятості, розвиток програм мікрокредитування та створення адаптованих умов праці [1, с. 144].

Крім професійних труднощів, багато ВПО, особливо зрілого віку, стикаються із соціальною ізоляцією. Втрата звичного кола спілкування, розрив соціальних зв'язків та труднощі у встановленні нових контактів можуть призводити до відчуття самотності та ізольованості. Це, у свою чергу, негативно впливає на емоційний стан і загальну якість життя. Ефективним способом подолання цього є активна участь у житті громади, волонтерська діяльність, взаємодія з місцевими жителями та участь у соціальних ініціативах. Громади, які створюють умови для залучення ВПО до спільної діяльності, допомагають їм швидше адаптуватися та відчути себе частиною нового середовища [4, с. 82].

Соціальна адаптація також тісно пов'язана з культурними аспектами. Зміна життєвого середовища нерідко супроводжується необхідністю опановувати нову мову, звикати до інших традицій, соціальних норм та цінностей. Для ВПО важливо не лише зберегти свою ідентичність, а й інтегруватися в нову культуру, приймаючи її особливості. Попри можливі труднощі, цей процес відкриває перспективи для особистісного та професійного розвитку, збагачує досвід і сприяє розширенню світогляду [4, с. 84].

Досвід інших країн свідчить, що комплексний підхід до адаптації ВПО є найбільш ефективним. Наприклад, у країнах Європи діють спеціальні програми соціальної інтеграції, які включають фінансову підтримку, психологічну допомогу, мовні курси та програми професійної адаптації. Важливим є також залучення самих переселенців до волонтерських ініціатив та громадських проєктів, що дозволяє їм відчути свою значущість у новому суспільстві [1, с. 184].

Таким чином, соціально-психологічна адаптація ВПО зрілого віку є багатогранним процесом, що охоплює емоційні, соціальні, економічні та культурні аспекти. Вона залежить як від зовнішніх факторів, таких як державна підтримка та інтеграційні програми, так і від внутрішніх ресурсів людини. Комплексний підхід до цієї проблеми сприятиме успішній адаптації та покращенню якості життя переселенців.

Висновки. Соціально-психологічна адаптація внутрішньо переміщених осіб зрілого віку є складним і багатофакторним процесом. Вона залежить як від індивідуальних психологічних ресурсів, так і від соціальної підтримки, економічних умов та державних програм. Важливу роль відіграють можливості професійної реінтеграції, доступ до житла та медицини, а також створення умов для соціальної взаємодії.

Комплексний підхід, що включає підтримку громади, психологічну допомогу, перекваліфікацію та культурну інтеграцію, сприяє швидшій адаптації та покращенню якості життя ВПО. Запозичення міжнародного досвіду та розширення державних і громадських ініціатив допоможуть забезпечити ефективну інтеграцію переселенців у нове середовище.

Список використаних джерел:

1. Внутрішньо переміщені особи: від подолання перешкод до В 60 стратегії успіху: монографія О.Ф. Новікова, О.І. Амоша, В.П. Антонюк та ін.; НАН України, Ін-т економіки пром-сті. Київ, 2016. 448 с.

2. Волошин С. М. Особливості змісту соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб до нового соціального середовища. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2019. № 9. С. 73–76.

3. Лефтеров В. О., Короход Я. Д. Психоемоційний стан та психологічна адаптація вимушено переміщених осіб в Україні. Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та

глобальних викликів XXI століття»: матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 1. С. 291–294

4. Могильова Н. М. Особливості психологічного здоров'я та психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах війни досвід України. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2023. Вип. 2. С. 81-85.

Гончарюк Вікторія Вікторівна,
здобувач вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДЛЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ КРИЗИ

Психологічна саморегуляція трактується дослідниками як складне інтегроване психологічне утворення, основою якого є самосвідомість індивіда. У наукових дослідженнях акцентується увага на її провідній ролі в забезпеченні цілеспрямованої поведінкової активності, оскільки саме завдяки механізмам саморегуляції індивід здатний здійснювати контроль і корекцію власної поведінки відповідно до поставлених цілей та ефективно досягати запланованих результатів [1, с. 56]. Попри те, що зазначена тематика досі перебуває в полі наукових дискусій, психологічна саморегуляція розглядається як один із ключових чинників

забезпечення індивідуальної стійкості й адаптаційного потенціалу в умовах кризи. Особливої актуальності цей аспект набуває в дослідженнях, присвячених учнівській і педагогічній спільноті.

У контексті кризових ситуацій, зумовлених воєнними діями, соціальною нестабільністю чи іншими надзвичайними обставинами, емоційний стан учителя постає як визначальний чинник у забезпеченні психологічного благополуччя учнів.

Продовжуючи аналіз ефективних психологічних практик саморегуляції для педагогічних працівників у кризових умовах, варто звернути увагу на тілесно-орієнтовані методи, зокрема на дихальні техніки. Вони не потребують спеціального обладнання, можуть бути виконані в будь-яких умовах і забезпечують швидкий ефект у зниженні емоційного напруження, що є особливо актуальним у ситуаціях підвищеного ризику, таких як повітряні тривоги.

Дихальні техніки мають позитивний вплив на нервову систему, знижують рівень кортизолу (гормону стресу), покращують концентрацію, повертають відчуття контролю над тілом і диханням, що є вкрай важливим.

Розглянемо кілька ефективних дихальних методик, які можна включити у щоденну саморегуляцію вчителя:

«Дихання через діафрагму» – спрямоване на активізацію парасимпатичної нервової системи. Глибокий вдих через ніс з фокусом на підняття живота та повільний видих через рот. Означена техніка є базовою і підходить навіть тим, хто вперше практикує подібні вправи.

«Дихання із затримкою подиху» – уможливлює сповільнення частоти серцевих скорочень і заспокоєння розуму. Затримка після вдиху й видиху створює ефект короткої паузи, яка знижує рівень внутрішньої тривожності.

«Дихання 4-7-8» – популярна техніка, яку використовують для швидкого зняття стресу. Заданий ритм дихання допомагає уповільнити думки, стабілізувати серцевий ритм і сприяє глибшому розслабленню [2].

Також варто зазначити про техніку заземлення, яка є важливим інструментом для відновлення внутрішньої стійкості. Вона передбачає усвідомлене відчуття зв'язку з землею та фізичної опори. Це поняття було введене Олександром Лоуеном і описує здатність людини відчувати реальність, бути в контакті з нею та спиратися на власні ресурси для витримки стресу та труднощів (А. Лоуен, 2000).

У кризових умовах, коли стрес і невизначеність можуть значно впливати на психоемоційний стан, практика заземлення допомагає зміцнити внутрішню опору і підвищити здатність до адаптації. Це дає відчуття впевненості та безпеки, дозволяючи краще керувати емоціями та зберігати психічну рівновагу навіть в умовах високого стресу.

Як зазначають дослідники, що сильніше людина відчуває свій зв'язок з реальністю, то більше навантаження вона здатна витримати та ефективніше впоратись з сильними емоціями (А. Лоуен, 1975).

Одним з найефективніших способів заземлення є робота зі стопами ніг – частинами тіла, які безпосередньо контактують із землею під час руху. Техніки, орієнтовані на усвідомленість у цій зоні, можуть бути простими, але доволі дієвими. Наприклад, концентрація уваги на ступнях, дихання через стопи, або масаж цих частин тіла, що можуть допомогти швидко зняти напругу та повернути відчуття стабільності.

Додатково можна застосовувати такі практики, як «Рухливі ступні», що дозволяє зосередитися на імпульсах у стопах і відчути їхню рухливість, або «Прогулянка по різних поверхнях землі», що сприяє глибшому відчуттю зв'язку з навколишнім середовищем і відновленню внутрішнього балансу. Також інші методи, такі як візуалізація, наприклад, методика «Чарівне взуття» чи вправи, – дозволяють ще глибше налаштуватися на стан стабільності та підтримати внутрішню рівновагу в кризові моменти [3, с. 5-6].

Використання когнітивно-поведінкових стратегії, практики усвідомленості й інших методів, уможливлює підтримку власної психоемоційної рівноваги, що безпосередньо сприяє підвищенню якості освітнього процесу. Адже саме спокійний, емоційно врівноважений вчитель створює безпечне середовище для учнів, формує атмосферу довіри та допомагає дітям розвивати власні стратегії саморегуляції, що є особливо важливим у кризові періоди.

Важливо також звернути увагу на те, як ті ж самі техніки та методи можуть бути корисними для учнів, особливо в кризових умовах, коли стрес і тривога значно впливають на їхній емоційний стан і навчальну діяльність. Для дітей і підлітків, здатність до саморегуляції є важливою частиною емоційного розвитку та адаптації до змін у навколишньому світі. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження психологічних практик і технік ще на етапі профілактики а саме: до етапу настання кризових умов або травматичних подій. Такий підхід дозволяє не лише навчити дітей справлятися з уже наявними труднощами, а й формувати в них внутрішні ресурси, що сприятимуть стійкості до стресу в майбутньому.

Одну з основних ролей відіграє розвиток в учнів емоційної саморегуляції через управління стресом. Відомі психологи Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували ефективні техніки – дихальні вправи, м'язову релаксацію, медитацію – які дозволяють учням краще упоратись з емоційним напруженням. Крім того, Д. Гоулман наголошує на важливості навчання дітей розпізнаванню та регуляції власних емоцій, що є основою емоційної компетентності та адаптивності.

Не менш важливою є соціально-психологічна підтримка. Адже саме коучинг, наставництво, робота з консультантами допомагає учням формувати навички вирішення проблем, ефективного планування та постановки цілей. У цьому зв'язку провідна роль належить груповим вправам, у яких обговорюються труднощі й виробляються стратегії для їх подолання [4, с. 26-28].

Отже, психологічна саморегуляція є надзвичайно важливим складником професійної діяльності вчителя, особливо в умовах кризи [1]. Вона дозволяє зберігати емоційну рівновагу, ефективно реагувати на стресові ситуації та підтримувати психологічне благополуччя як самого вчителя, так і учнів. Завдяки використанню тілесно-орієнтованих технік, дихальних практик, вправ на заземлення та інших технік, педагоги можуть підвищити свою емоційну стійкість і створити безпечне навчальне середовище [3-4].

Хоча, ця тема залишається надзвичайно актуальною й у подальшому розгляді в зв’язку з постійними соціальними викликами, воєнними діями та зростанням психологічного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. Адже подальші дослідження можуть бути зосереджені, як і на впровадженні системної підтримки для викладачів, інтеграції технік саморегуляції в освітні програми, так і на розробці спеціальних тренінгів з розвитку емоційної стійкості. Крім того, важливим напрямом може бути адаптація цих технік до вікових та індивідуальних особливостей педагогів і учнів.

Список використаних джерел

1. Килівник А. М., Матвієнко Я. О. Психологічні особливості поняття саморегуляції особистості. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №2. С. 54–57.

2. Кравченко В. О. Дихальні техніки для зниження тривожних станів під час повітряних тривог. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/22700/1/28.pdf

3. Скнар О. М. Тілесні практики емоційної саморегуляції як інструмент психологічної самодопомоги при стресі. Простір арт-терапії. 2020. № 1(27). С. 58–68.

4. Бондар Н. В. Педагогічний коучинг як інструмент розвитку самооцінки та саморегуляції в учнів: кваліфікаційна робота магістра: 053 Психологія. Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький, 2024. 78 с.

Науковий керівник: Гуляс Інеса Антонівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, «Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича».

Дубчак Галина Михайлівна
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Волкова Вікторія Миколаївна
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

В умовах сучасного глобалізованого світу, де політичні, економічні та соціальні зміни відбуваються з неймовірною швидкістю, питання психологічної

стійкості особистості набуває особливого значення. Воєнний час, зокрема, ставить перед державними службовцями численні виклики, які потребують не лише професійних знань та навичок, а й високого рівня психологічної адаптації і стійкості.

В умовах війни, коли стресові ситуації стають повсякденністю, здатність державних службовців зберігати емоційну рівновагу, приймати ефективні рішення та підтримувати продуктивну діяльність є критично важливою. Державні службовці виконують важливі функції в управлінні країною, забезпечуючи стабільність та безпеку. Їхня психологічна стійкість не лише визначає якість виконання службових обов'язків, а й впливає на загальний стан суспільства. У контексті воєнного часу, коли відбувається значний тиск з боку зовнішніх і внутрішніх факторів, дослідження психологічної стійкості державних службовців стає актуальним і необхідним.

Таким чином, працівник державної служби стає основною ланкою взаємовідносин між державою та її громадянами і зазнає великі емоційні навантаження. Це позначається негативно на його професійному та особистісному житті.

Сучасні дослідження стосуються пошуку найбільш оптимальних шляхів подолання стресів у професійній діяльності, оскільки науково доведено негативний вплив цих ситуацій на ефективність роботи персоналу. Існує ряд сучасних досліджень, які спрямовані на розвиток особистісних характеристик працівника, на пошук шляхів вироблення навичок із подолання стресу, пов'язані з такими категоріями як емоційний інтелект, запровадження копінг-ресурсів, стрососстійкості.

Метою даного дослідження є аналіз факторів, що впливають на психологічну стійкість державних службовців під час професійної діяльності в умовах воєнного часу.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна війна в Україні кардинально змінила умови функціонування державного управління. Державні службовці опинилися на передовій цивільного фронту, виконуючи критично важливі функції - від підтримки життєдіяльності громад до координації гуманітарної допомоги, збереження правопорядку та прийняття рішень в умовах невизначеності [1]. У таких надзвичайних умовах саме психологічна стійкість стає базовою умовою збереження професійної ефективності, здатності приймати виважені рішення, надавати підтримку іншим та залишатися вірним своєму покликанню [2].

Психологічна стійкість – це здатність особистості зберігати емоційний баланс, адаптуватися до складних або кризових умов, долати стресові ситуації без втрати працездатності та внутрішньої рівноваги [3]. У контексті державної служби вона передбачає не лише особисту витривалість, а й професійну надійність у ситуаціях постійної загрози та стресу.

Стрес є це захисною реакцією організму на різні подразники, яка допомагає людині адаптуватися до умов, що часто змінюються, а стресостійкість – це сукупність якостей, які дозволяють переживати стрес та неприємні ситуації без шкоди для здоров’я та особистісної діяльності людини.

В складній емоціогенній ситуації державним службовцям важливо зберегти здатність адекватно мислити і прцювати, що значною мірою залежить від емоційної стійкості та адаптаційного потенціалу особистості. Через часті стреси у працівників спостерігається погіршення концентрації уваги, короткострокової пам’яті, мисленнєвих процесів тощо. Адже за прогнозами МОЗ, психологічні наслідки війни позначатимуться на нашому психічному стані ще принаймні 7–10 років після її закінчення [1].

Основними викликами для державних службовців у воєнний час є:

психоемоційне навантаження;

фізичне виснаження;

особистісні втрати та страх за рідних;

обмежені ресурси;

недовіра або соціальна напруга.

Чинниками, які формують психологічну стійкість держслужбовця є:

емоційний інтелект;

професійна ідентичність;

соціальна підтримка;

доступ до психологічної допомоги;

розвинене критичне мислення [2].

Практичні заходи для підтримки стійкості держслужбовців можуть передбачати:

тренінги з психоемоційної регуляції

психологічна підтримка в колективах

гнучкі умови праці

розвиток культури турботи у керівництва

супервізія та профілактика вигорання

позитивне підкріплення.

Висновки. Психологічна стійкість державного службовця – це не лише особистий ресурс, а стратегічний чинник збереження стабільності держави в умовах війни. Її підтримка має бути пріоритетом як для керівництва державних установ, так і на рівні загальнонаціональної політики з питань ментального здоров’я. Інвестуючи в психоемоційний стан тих, хто працює в тилу, ми зміцнюємо цілісність держави загалом.

Список використаних джерел

1. Кабінет Міністрів України. Про національну стійкість. - Постанова № 752, 2022.

2. Конопкін О. А. Психологічна стійкість особистості: теоретичний аналіз // Психологія і суспільство. – 2020. – №3.

3. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: Монографія. Київ. Ніка-Центр, 2007. 432 с.

Дубчак Галина Михайлівна,
доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Нетеча Катерина Олександрівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЕМОЦІЙНИМ ІНТЕЛЕКТОМ І СИНДРОМОМ ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЇ ЛІКАРЯ

Постановка проблеми. Професія лікаря відноситься до типу «людина-людина», що характеризується високим рівнем емоційної насиченості, стресу та особливостями міжособистісного спілкування. Зарубіжні дослідження вказують на те, що у світі частота виявлення синдрому емоційного вигорання у медичних працівників коливається в межах 20–75%. Праці таких науковців, як І. Гуреєва, В. Євдокимов, Н. Козина, Є. Лозинська, Г. Макарова, М. Скугаревська, демонструють значну поширеність синдрому емоційного вигорання (30–50%) серед лікарів різних спеціальностей [2].

Проблема емоційного вигорання лікарів посилюється через відсутність ефективної профілактики. Важливим захисним фактором у цьому питанні є емоційний інтелект. Проблема зв'язку вигорання з емоційним інтелектом залишається недостатньо дослідженою, особливо серед лікарів різних спеціалізацій, що визначає актуальність обраної теми.

Метою даного дослідження є аналіз моделі взаємозв'язку між емоційним інтелектом і синдромом вигорання у лікарів.

Виклад основного матеріалу. Професія лікаря належить до професій із підвищеним рівнем професійного стресу та вимагає значних особистісних ресурсів фахівців. Разом з тим цілком очевидно, що саме робота з людьми через високі вимоги, які ставляться перед медичними працівниками, особливу відповідальність та емоційні навантаження потенційно містить в собі небезпеку тяжких переживань, пов'язаних з робочими ситуаціями, і ймовірність виникнення синдрому емоційного вигорання.

Основними чинниками емоційного вигорання лікарів вчені вважають: зовнішні – хронічний характер психоемоційних стресів, нечітка організація та планування праці, робочі перевантаження, конфліктність ролей, недостатня соціальна підтримка; внутрішні - надмірне сприйняття та переживання обставин професійної діяльності; фрустрація значущих мотивів професійної діяльності; наявність певних особистісних особливостей, що заважають ефективному виконанню професійних обов'язків.

Проявляється синдром вигорання неадекватним реагуванням на пацієнтів і колег, значним зниженням здатності до співпереживання пацієнтам, підвищеною або хронічною втомлюваністю, погіршенням професійних якостей, уваги, пам'яті, невпевненістю у собі, дратівливістю, зниженням реакцій, страхом не впоратися зі своїми обов'язками, апатією, відчуттям тривоги.

Прогресування емоційного вигоряння призводить втрати бажання до вдосконалення у своїй професії, відчуженння, ригідності у мисленні, уникнення

колег та пацієнтів, допущення помилок та надання пацієнтам неякісної медичної допомоги. Також наслідки вигорання можуть проявлятися у психосоматичних порушеннях, зміні особистості та навіть призводити до суїциду [3].

Емоційний інтелект, як комплексна інтегральна риса, що визначає здатність особистості ефективно управляти власними та емоціями інших, впливаючи на успішність спілкування, продуктивність і загальне психологічне благополуччя, допомагає медикам регулювати емоції, будувати довірливі стосунки та уникати конфліктів. Дослідження показують, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє стресостійкості, емоційному благополуччю, знижує ризик професійних помилок і покращує якість лікування, здатний зменшувати вплив негативних емоцій на вигорання, що робить його перспективним інструментом профілактики. Вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом та вигоранням сприяє розробці ефективних стратегій підтримки їхньої професійної діяльності.

Емоційний інтелект негативно корелює з тенденцією медичних працівників сприймати себе як некомпетентних чи нездатних досягати професійних цілей. Дослідження Д. Щигел та М. Миколайчак підверджують, що негативні емоції, такі як гнів і печаль, мають значущий позитивний взаємозв'язок з емоційним вигоранням [1]. Це означає, що медичні працівники з низьким рівнем емоційного інтелекту більш схильні до вигорання під впливом негативних емоцій. Натомість високий рівень емоційного інтелекту може зменшити вплив цих емоцій на розвиток вигорання. Ці дані підкреслюють важливість розвитку емоційного інтелекту медичних працівників як стратегії запобігання емоційному вигоранню.

Дослідження, проведене командою К. Кофер, виявило, що у хірургів емоційне вигорання корелює з рівнем емоційного інтелекту [1]. Водночас не було виявлено зв'язку між вигоранням та результатами таких професійних тестів, як USMLE, ABSITE або показниками професійної успішності хірургів. Тобто, традиційні методи оцінювання роботи лікарів можуть не відображати вигорання, що поглиблює проблему своєчасної діагностики. Інший важливий висновок цього

дослідження доповнює висновки Д. Щигел та М. Миколайчак – стратегії щодо - зниження емоційного вигоряння мають враховувати емоційний інтелект як захисний чинник [1].

Модель взаємозв'язку емоційного інтелекту та синдрому вигорання можна розглядати через механізми взаємодії ключових компонентів емоційного інтелекту (самосвідомість, саморегуляція, мотивація, емпатія, соціальні навички) і синдрому вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень):

- самосвідомість: вміння усвідомлювати власні емоції дозволяє уникати накопичення негативних емоцій, швидше розпізнати сигнали перевтоми чи емоційного виснаження, краще справлятися з вимогами робочого середовища, що сприяє запобіганню розвитку вигорання;

- саморегуляція: грамотне й уміле управління негативними емоціями допомагає вчасно розпізнати сигнали стресу і застосувати адаптивні стратегії для його зниження і тим самим попередити емоційне вигорання;

- соціальні навички: навички ефективної комунікації і вирішення конфліктів допомагають зменшити стресове навантаження;

- емпатія: розуміння емоцій оточуючих допомагає будувати підтримуючі соціальні взаємодій, які можуть служити додатковим ресурсом у боротьбі зі стресом;

- мотивація: високий рівень емоційного інтелекту дає змогу по-іншому сприймати стресові ситуації, розглядати їх як можливості для зростання і тим самим знижувати ймовірність розвитку вигорання [1].

Існує також зворотній зв'язок: синдром вигорання може негативно впливати на здатність ефективно управляти емоціями. Хронічний стрес і виснаження можуть погіршувати рівень емоційного інтелекту, створюють замкнене коло, і зниження емоційних ресурсів сприяє подальшому розвитку вигорання.

Висновок. Взаємозв’язок емоційного інтелекту і синдрому вигорання – динамічний процес, в якому емоційний інтелект виступає важливим засобом профілактики чи зниження синдрому вигорання через кращу здатність регулювати емоції, управляти стресовими ситуаціями та будувати здорові адекватні соціальні відносини. Згідно досліджень, впровадження стратегій розвитку емоційного інтелекту може стати ключовим елементом у профілактиці синдрому вигорання лікарів.

Список використаних джерел

1. Ассонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. Психосоматична медицина та загальна практика. 2021. Вип. 6. № 2.

2. Пилипенко Н.Г., Шестак Н.В. Емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання у медичних працівникі. Габітус. Вип. 16. 2020. С. 174-179.

3. Пилипенко Н.Г. Особливості емоційного вигорання у медичних працівників. Інтеграційний розвиток особистості та суспільства: психологічний і соціологічний виміри. Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. 2020. С. 212-215.

Дубчак Галина Михайлівна,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Федулова Інна Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНИХ УСТАНОВОК СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Постановка проблеми. Швидкий темп сучасного життя, процеси глобалізації та динамічні соціокультурні трансформації впливають на всі аспекти людського існування. Зростаючий вплив мас-медіа, цифрових технологій, реклами та соціальних мереж безпосередньо позначається на формуванні особистісних орієнтирів, побудові гармонійних стосунків і, зокрема, на становленні сексуальних установок. Особливо вразливою соціальною групою в контексті дослідження даної проблематики є молодь, оскільки цей період життєвого циклу характеризується активним процесом формування самоідентичності та системи ціннісних орієнтацій [5].

Дослідження психології сексуальності відображені у великій кількості праць таких вчених як Г. Айзенк, К. Баур, В. Каган, Г. Келлі, І. Кон, Р. Крукс, В. Райх, З. Фройд, Л. Харріс та ін. В останні 20 років в Україні почали займатися вивченням даної проблематики. Зокрема, питання гендерної психології та сексуальності

вивчали Б. Ворник, Т. Говорун, О. Кікінежді [2]. Психологічні аспекти сексуальності та сексуальних відносин розглядала у своїх працях С. Діденко[3], а В. Гупаловська присвячувала свої праці психологічним особливостям сексуальності чоловіків та жінок [3].

Метою даного дослідження є вивчити психологічні особливості ставлення молоді до власної сексуальності.

Виклад основного матеріалу. Особливої актуальності у сучасних українських дослідженнях набуває питання психологічних особливостей сексуальних установок. Сексуальні установки впливають на психоемоційний стан молодого покоління. Неправильно сформовані сексуальні установки можуть стати причиною невпевненості, невдоволення собою, особистісної кризи або навіть психосоматичних розладів.

У «Стандартах інформації про сексуальне життя», розроблених Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я (ВООЗ), підкреслюється, що сексуальна обізнаність сприяє прийняттю обґрунтованих рішень і, відповідно, формуванню усвідомленої статевої поведінки [1]. Вона відіграє ключову роль у розвитку психосексуальної зрілості, роз'яснює значення та можливі наслідки сексуальної ініціації, а також сприяє формуванню позитивного ставлення до власної сексуальності серед школярів і молоді.

Крім того, сексуальна освіта допомагає подоланню сексуальних комплексів, страхів і фобій, стимулює рефлексію щодо сексуальності та різноманітних соціальних норм і цінностей через призму прав людини, що, у свою чергу, сприяє розвитку критичного ставлення до сексуальних питань.

Психологічні особливості сексуальних установок сучасної молоді відображають вплив соціальних змін, медіа, культури та особистого досвіду. Вони формуються у складному контексті швидких трансформацій суспільства й мають як позитивні, так і суперечливі риси. Поміж них ми можемо виділити наступні:

1. Пошук особистої ідентичності - молодь активно досліджує себе, включаючи сексуальну ідентичність, орієнтацію та межі прийнятного, що є важливою частиною самопізнання.

2. Толерантність і відкритість - зростає рівень прийняття різноманітних форм сексуальності, що свідчить про більшу гнучкість та зменшення табу у сексуальних питаннях.

3. Вплив цифрового простору - соціальні мережі, онлайн-контент і порнографія значно впливають на уявлення про сексуальність, створюючи як реалістичні, так і викривлені очікування.

4. Сексуальна свобода поруч із невизначеністю - молодь часто декларує свободу у виборі партнера і форм стосунків, проте паралельно може відчувати внутрішній конфлікт, страх близькості або втрату емоційної глибини у стосунках.

5. Інформаційна обізнаність, але емоційна незрілість - молоді люди часто добре поінформовані про фізіологію сексуальності, проте мають труднощі з емоційно-ціннісним осмисленням сексуальних відносин.

6. Залежність від думки оточення - попри прагнення до індивідуальності, соціальний тиск і страх осуду залишаються значущими факторами у формуванні сексуальних переконань.

7. Амбівалентність - установки можуть бути суперечливими: поєднання традиційних цінностей із сучасними ліберальними поглядами нерідко створює внутрішню напругу.

Усі вищезазначені особливості свідчать про трансформацію сексуальних установок від жорстко регламентованих традицій до більш гнучких, індивідуалізованих та свідомих підходів. Сексуальні установки сучасної молоді є динамічними, відкритими до змін і часто потребують супроводу з боку освітніх та психологічних практик для формування здорової сексуальності.

Висновки. Сексуальні установки, сформовані в молодому віці, відіграють ключову роль у подальшому житті людини, впливаючи на її стосунки, самооцінку

та емоційне благополуччя. Вони визначають сприйняття інтимності, рівень комфорту у взаємодії з партнером та здатність встановлювати здорові межі.

Позитивні установки сприяють гармонійному розвитку особистості, тоді як негативні можуть призвести до страхів, комплексів або проблем у стосунках. Усвідомлений підхід до формування сексуальних цінностей допомагає будувати здорові й повноцінні взаємини у дорослому житті.

Список використаних джерел

1.Standards for Sexuality Education in Europe. WHO Regional Office for Europe and BZgA. Federal Centre for Health Education, BZgA, Cologne, 2010. – 68 p.

2.Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Т. Говорун, О. Кікінежді. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 1999. 343 с.

3.Гупаловська В. А. Психологічні особливості сексуальних установок молоді. В. А. Гупаловська, Н. Стрілець. Психологічні науки. 2013. Т. 2, вип. 10 (91). С. 89-94.

4.Діденко С.В. Психологія сексуальності і сексуальних стосунків. С.В.Діденко. К., 2003. 164 с.

5. Донець О. І. Сексуальні установки жінок в юнацькому віці. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. Т. 2, вип. 16. С. 52-57.

Завацька Наталія Євгенівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи Східноукраїнського
національного університету ім. В. Даля, м. Київ
Матвєєв Вілен Набільєвич,
здобувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи Східноукраїнського
національного університету ім. В. Даля, м. Київ

СТВОРЕННЯ ТА ПІДТРИМКА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Вітчизняні науковці зазначають, що значна кількість учнівської молоді потребує спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги. Така ситуація актуалізувала проблему розвивального навчання та розвивальної педагогічної діяльності. Визначення змістовної сутності поняття «розвивальне навчання» показує, що це цілеспрямовано створений психолого-педагогічний простір, де відбувається така взаємодія унікального внутрішнього (суб'єктивного) світу особистості, яка розвивається, з іншими зовнішніми (об'єктивними) світами, в якій розкриття та реалізація потенціалу особистості є педагогічною метою-цінністю [1; 2].

Розвивальне навчання спрямоване на: запобігання можливому освітньому недоліку в конкретних навчальних закладах; виявлення показників оптимального стану розвитку на всіх етапах навчання; створення та підтримку в освітньому процесі повноцінного розвивального середовища.

Одним з основних факторів розвитку особистості є розвивальна педагогічна діяльність, під якою прийнято розуміти складне явище, що виступає як єдина система, що поєднує діагностичні, цільові, змістовні, операційні та оціночні компоненти. Звернення до особливостей розвивальної педагогічної діяльності свідчить про те, що вона пов'язана з вирішенням низки педагогічних завдань:

- розуміння всього комплексу розвивального педагогічного процесу, його елементів та проблем;

- проєктування розвивального педагогічного процесу в контексті загальної мети педагогічної діяльності;

- прийняття педагогічних рішень та прогнозування результатів і наслідків рішення;

- реалізація оптимальних варіантів розвивального педагогічного процесу, поєднання різних видів розвивальної педагогічної діяльності;

- внесення коректив до змісту та методів розвивального педагогічного процесу.

В останні роки широко артикулювалося поняття «розвивальна освіта». Як правило, воно означає сукупність умов і технологій, що забезпечують профілактику, своєчасну діагностику та корекцію ризикових станів дезадаптації в розвитку особистості.

Методологічною основою реалізації розвивальної освіти є принципи: загальнонаукові (пізнаваність, комплексність, об'єктивність, детермінізм, системність, зв'язок теорії з практикою); загальнопедагогічні (нормативність освіти та відкритість освітніх перспектив, педагогічна організація життєвого середовища, рівноправне партнерство з сім'єю, особистісно-орієнтований підхід до навчання та виховання, спрямованість на успіх, педагогічний оптимізм); психологічні (активності особистості, діяльнісного опосередкування, єдності зовнішнього та внутрішнього розвитку).

На сьогоднішній день у рамках розвивальної освіти склалися різні форми практичної педагогічної роботи: 1) навчання на основі міжпредметних зв'язків; 2) індивідуальні заняття, спрямовані на розвиток функцій самостійної пізнавальної діяльності тощо.

Найважливішою умовою ефективного впровадження розвивального навчання є індивідуальний підхід, який ми розуміємо як створення умов, що сприяють не лише успіху навчання, а й розвитку особистості в цілому.

Таким чином, індивідуальний підхід можна розглядати як один із принципів розвивального навчання, на відміну від інших принципів він дозволяє системно враховувати не лише соціально-типові, а й індивідуальні особливості в кожній особистості.

Основою індивідуальної роботи в організації розвивальної педагогічної діяльності є педагогічна діагностика, яка виступає як система дій для визначення фактичного рівня розвитку особистості, зони її найближчого розвитку, передумов можливих адаптаційних порушень з метою визначення обсягу або початку їх проявів педагогічною допомогою.

Ефективність педагогічної діагностики знаходиться в прямій залежності від діагностичної культури фахівця.

На нашу думку, для цілей педагогічної діагностики слід враховувати такі об'єкти: інтелектуальні здібності; індивідуально-особистісні характеристики; ставлення до навчання; навички навчальної праці; емоційну сферу.

Істотним чинником успіху розвивальної педагогічної діяльності є психолого-педагогічна компетентність фахівця – інтегральна характеристика особистості, що відображає готовність та здатність виконувати професійні функції. У структурі психолого-педагогічної компетентності можна виділити такі компоненти: когнітивний (система психолого-педагогічних знань, необхідних для організації розвивальної допомоги), методологічний (система знань про найпродуктивніші педагогічні технології та володіння ними); діяльнісний

(комплекс умінь, навичок та методів педагогічної діагностики та реалізації розвивальних функцій), комунікативний (вміння ефективно здійснювати педагогічне спілкування), мотиваційно-ціннісний (толерантне, терпиме ставлення), особистісне зростання (особистісне та професійне зростання тощо).

Визначаючи готовність фахівця до здійснення розвивальної педагогічної діяльності, ми виходимо з того, що така готовність повинна відображати: наявність знань про параметри та зміст розвивальної діяльності; професійно важливі якості як основи професійної придатності; професійну компетентність (теоретичний, практичний та особистісний компоненти) як важливу психолого-педагогічну умову ефективності розвивальної роботи; готовність до міжособистісного сприйняття; локус контролю як показник соціальної зрілості.

Список використаних джерел

1. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія / Н. Б. Гонтаровська. – К.: Вид-во РВА «Дніпро-VAL», 2010. – 623 с.

2. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник. – Харків, 2002. – С. 10.

Іванов Євген Вікторович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри публічної служби й управління навчальними закладами,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ВИКЛИКИ І НАПРЯМИ ДОПОМОГИ

Воєнний стан створює надзвичайні соціально-психологічні обставини, в яких особливої уваги потребують вразливі групи населення, такі як діти, люди похилого віку, особи з обмеженими фізичними можливостями, внутрішньо переміщені особи (ВПО), а також учасники бойових дій і їхні родини.

Військові дії супроводжуються загостренням тривожних розладів, депресій, посттравматичних стресових розладів (ПТСР) у всіх без виключення категорій населення, але особливо гостро війна впливає на психологічний стан вразливих категорій населення. Надання психологічної допомоги в таких умовах вимагає міждисциплінарного підходу і координації зусиль як державних структур, так і громадського сектору [5, 136].

Науковиці Л. Котлова та А. Харченко розглядають психологічний супровід як систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя особистості, її розвитку та самореалізації [1].

Воєнний стан кардинально змінює соціальні умови життя мільйонів людей. Одним із найбільших викликів є вплив тривалого стресу, стану невизначеності. У дітей та підлітків ці фактори призводять до порушень сну, тривожності, замкнутості, іноді – до агресивної поведінки. Втрата дому, близьких, розрив

соціальних контактів у шкільному середовищі і сім'ї спричиняють глибоку психологічну травму, яка часто має відтермінований характер [2].

Особи похилого віку зіштовхуються з глибоким відчуттям безпорадності, ізоляції, а також страху перед війною і невідомим майбутнім. У зв'язку з фізичними обмеженнями вони часто залишаються без належної медичної й психологічної підтримки, що ще більше поглиблює кризу самотності та тривоги [3].

Внутрішньо переміщені особи перебувають у стані соціального стресу: вони змушені швидко адаптуватися до нового середовища, шукати житло, роботу, відновлювати стосунки у нових громадах тощо. Все це відбувається на фоні втрати звичного способу життя, що часто супроводжується почуттям непотрібності, тривогою за майбутнє, а іноді – стигматизацією з боку місцевого населення[4].

Для людей з обмеженими фізичними можливостями війна створює подвійний рівень загрози: вони мають складнощі з евакуацією, доступом до медикаментів і безпечних умов проживання, а також зазнають підвищений психологічний тиск через неможливість самостійно адаптуватися до змін [5].

Учасники бойових дій та їхні родини потребують тривалого психологічного супроводу через ризик розвитку посттравматичних стресових розладів, емоційного виснаження, проблем з агресією, адаптацією до мирного життя. Їхні родини також часто не мають належної підтримки, що спричиняє зростання сімейних конфліктів, ізоляції й психологічного вигорання [5].

У відповідь на вищезазначені виклики, психологічна допомога має бути комплексною, системною й індивідуалізованою. Як зазначають науковці (С. Кузікова, В. Зливков, С. Лукомська, Т. Щербак, О. Котух) одним із ключових інструментів є кризове консультування – надання термінової психологічної підтримки у перші години та дні після травматичної події. Такі втручання

допомагають стабілізувати емоційний стан, запобігти розвитку гострих реакцій на стрес і направити людину до фахівця за глибшою допомогою [2].

Психоосвітні програми також відіграють значну роль: вони навчають людей базових технік саморегуляції, способів боротьби з тривожністю, розуміння своїх емоцій. У доступній формі вони дають можливість формувати навички емоційної стійкості, знижуючи ризики дезадаптації у кризових умовах.

Групова терапія є ефективним засобом психологічної підтримки, особливо для ВПО, ветеранів і людей, які пережили втрати. Вона дає змогу поділитися переживаннями в безпечному колі, знайти підтримку серед «своїх» і відчути, що ти не один. Такі групи можуть формуватися за віком, життєвим досвідом або темою травми, що підвищує їхню ефективність [5, 137].

Телепсихологія (дистанційне консультування) – ще один важливий інструмент в умовах війни. Вона дозволяє забезпечити доступ до фахової допомоги тим, хто не може відвідувати спеціаліста особисто – через географічну ізоляцію, стан здоров'я чи інші обмеження. Онлайн-формати, зокрема гарячі лінії, мобільні застосунки або чати з психологами, стали важливим елементом підтримки в період воєнного стану. Зокрема в Україні, з початку повномасштабного вторгнення діє низка безоплатних онлайн-сервісів, гарячих ліній та мобільних ініціатив, спрямованих на психологічну підтримку населення, основні з них: гарячі лінії психологічної підтримки (контакт-центр МОЗ України), лінія Національної психологічної асоціації, лінія підтримки для ветеранів та їхніх родин, лінія емоційної підтримки Міжнародної організації з міграції (МОМ), лінія міжнародної гуманітарної організації «Людина в біді», лінія запобігання самогубствам Lifeline Ukraine, лінія ГО «Ла Страда-Україна», Київський міський центр психолого-психіатричної допомоги тощо. Перевагою є те, що всі консультації надаються анонімно, конфіденційно та безкоштовно.

В Україні діють також онлайн-платформи й мобільні ініціативи: програма «Ти як?» (Всеукраїнська ініціатива з ментального здоров'я за підтримки першої

леді Олени Зеленської), гаряча лінія МОМ (пропонує до 8 безкоштовних консультацій із психологом у телефонному режимі або через відеозв'язок), мобільні бригади соціально-психологічної допомоги (діють у прифронтових регіонах, зокрема на Донеччині).

Організовано й роботу щодо психологічної підтримки для українців за кордоном, зокрема гаряча лінія Національної психологічної асоціації доступна для українців у низці країн: Польщі, Чехії, Франції, Швеції, Ірландії, Італії, Австрії, Великій Британії тощо. Дзвінки з усіх мобільних операторів цих країн на відповідні номери є безкоштовними.

Психосоціальна інтеграція передбачає повернення людини до активного життя після травматичного досвіду, вона включає соціальні заходи, навчання, участь у волонтерських проєктах, арт-терапію, а також роботу з працевлаштуванням. Завдяки цьому формується відчуття значущості, самореалізації та контролю над власним життям.

Таким чином, психологічний супровід вразливих категорій населення у період воєнного стану повинен бути не лише системним, гнучким і доступним, але й довготривалим і міждисциплінарним. Ефективна допомога в умовах війни вимагає поєднання екстрених кризових втручань із тривалою психотерапевтичною підтримкою, адаптованою до потреб різних соціальних груп.

Вкрай важливо створити цілісну інфраструктуру допомоги, що передбачає організацію мережі мобільних та стаціонарних кризових центрів, розвиток сервісів телепсихології, підтримку волонтерських ініціатив, а також широке залучення спеціалістів із травмотерапії, дитячих психологів, соціальних працівників. Така багаторівнева модель дозволить забезпечити не лише первинну емоційну стабілізацію, а й подальше відновлення психічного здоров'я осіб, які постраждали від війни.

Крім того, на нашу думку, доцільно впроваджувати програми підготовки фахівців до роботи у кризових умовах, поширювати практики психоосвіти серед

населення, формувати толерантне ставлення до осіб із психологічними травмами, посттравматичним стресовим розладом, а також підтримувати культуру психологічного самозбереження. Усе це сприятиме зміцненню національної стійкості та збереженню людського капіталу України у складні часи.

Список використаних джерел

1. Котлова Л. О., Харченко А. В. Психологічний супровід інклюзивної освіти. URL : http://eprints.zu.edu.ua/38778

2. Психологічний супровід особистості в умовах війни. Цифровий архів ННМБУ. 2024. URL: https://emed.library.gov.ua/medytsyna-voiennoho-i-povoiennoho-chasu/psykholohichnyy-suprovid-osobystosti-v-umovakh-viyny/eSSPU Institutional Repository+2Цифровий архів ННМБУ+2Наукмедбібліотека України+2 (дата звернення 05.04.2025)

3. Лехолетова М.М. Соціальна підтримка вразливих категорій населення в умовах воєнного часу . Сучасна теорія та практика соціальної роботи в Україні та зарубіжжі: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 14–15 листопада 2024 р.). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2024. С. 163–167. URL: Електронна бібліотека КНУ Б. Грінченка+1DSpace Repository+1 (дата звернення 03.04.2025)

4. Наточій М.Е. Психологічний супровід особистості в умовах воєнного стану. Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір: матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 червня 2024 р.). Одеса: НУ «ОЮА», 2024. С. 135–140. URL: DSpace Repository+1Електронна бібліотека КНУ Б. Грінченка+1 (дата звернення 08.04.2025)

5. Стельмах О.В. Особливості психологічного супроводу населення в умовах воєнного стану. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2023. № 2. С. 45–50. URL: Журнал ЛНУ імені Тараса Шевченка (дата звернення 10.04.2025)

Ігнатова Ганна Вікторівна,
здобувачка вищої освіти першого курсу
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТІЛЕСНО-ОРІЄНТОВАНІ ПРАКТИКИ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ЖІНОК

Сучасні соціально-психологічні умови життя жінок характеризуються високою емоційною напругою, стресовими ситуаціями та внутрішніми конфліктами. Особливо актуальним цей аспект стає у контексті постійних зовнішніх викликів, що впливають на психіку та фізичний стан. Тілесно-орієнтовані практики, які включають комплекс вправ для роботи з тілом, дихальні техніки та рухову терапію, є ефективним методом для корекції емоційних станів. Використання даного підходу дозволяє не лише знизити рівень тривожності та депресивних настроїв, але й відновити гармонію між тілом і психікою [1, с. 45].

В основі концепції тілесно-орієнтованої терапії лежить розуміння взаємозв’язку між фізичним станом організму та емоційним благополуччям. Практики, спрямовані на усвідомлення власного тіла, активізують внутрішні ресурси, що забезпечують адаптивну реакцію на стресові впливи. Жінки, які активно застосовують ці методи, відзначають покращення якості сну, зниження рівня напруги та підвищення загальної життєстійкості [2, с. 90]. Крім того, тілесно-орієнтовані вправи сприяють усвідомленню власних емоційних станів, що є важливим для подолання психологічних труднощів.

У дослідженнях, присвячених даній тематиці, аналізується вплив регулярних практик на психоемоційний стан жінок. Наприклад, експериментальне

дослідження, проведене в 2023 році, показало, що після курсу тілесно-орієнтованої терапії спостерігалося значне зниження рівня тривожності та депресивних симптомів [1, с. 48]. За результатами анкетування, проведеного серед жінок різного віку, було виявлено, що більше 75% учасниць відзначили позитивні зміни у своєму емоційному стані після регулярних занять, причому зміни були статистично значущими [1, с. 48; 2, с. 92].

Практична значущість застосування даного методу полягає у можливості інтегрувати його в систему психологічної підтримки жінок. Завдяки адаптивності та простоті технік, терапію можна використовувати як у спеціалізованих центрах психологічної допомоги, так і в рамках самостійної роботи з пацієнтками. Впровадження регулярних курсів тілесно-орієнтованої терапії сприяє розвитку резилієнтності, що дозволяє жінкам ефективно протистояти стресовим факторам, відновлювати внутрішні ресурси та покращувати якість життя [3, с. 10].

Особливу увагу слід приділити тому, що застосування тілесно-орієнтованих практик не лише сприяє зниженню негативних емоцій, але й стимулює процес саморегуляції. У результаті інтеграції роботи з тілом та психоемоційної сфери формується здатність до самостійного управління своїм станом, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах соціальних змін. Таким чином, тілесно-орієнтовані методи стають важливим елементом профілактики та корекції психологічних розладів серед жінок, допомагаючи їм відновити баланс та зберегти внутрішню гармонію [4, с. 83].

Враховуючи актуальність проблеми, застосування тілесно-орієнтованих практик може бути рекомендовано як доповнення до традиційних психотерапевтичних підходів. Практичні рекомендації включають проведення регулярних групових занять, семінарів та тренінгів, спрямованих на розвиток усвідомлення власного тіла і управління емоціями. Такі заходи сприятимуть не лише покращенню психологічного стану жінок, але й створенню умов для формування стійких соціальних зв’язків та підтримки у кризових ситуаціях [5, с.

101].

Отже, тілесно-орієнтовані практики виступають ефективним інструментом психологічної корекції, що забезпечує комплексний вплив на емоційний стан жінок. Вони дозволяють знизити рівень стресу, сприяють розвитку резилієнтності та покращенню якості життя. Подальші дослідження в даній галузі повинні зосередитися на оптимізації методик та розробці адаптивних програм, що враховують індивідуальні особливості жінок у різних соціальних умовах.

Список використаних джерел

1. Даценко О. В. Тілесно-орієнтована терапія в сучасній психології: теоретичні засади та практичне застосування. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць, 2023, с. 45–50.
2. Меліченко Т. Д. Методи тілесної терапії у корекції емоційних станів жінок. Психологічний вісник, 2022, с. 89–95.
3. Міністерство охорони здоров’я України. Психологічний стан населення та методи корекції.
4. Новак Н. О. Емоційна стабілізація через тілесно-орієнтовані практики. Актуальні проблеми психології, 2021, № 6, с. 83–90.
5. Черненко Л. П. Практичні аспекти використання тілесно-орієнтованої терапії у корекції емоційних станів. Актуальні проблеми психології, 2020, т. 9, вип. 4, с. 101–107.

Науковий керівник: Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Ісопеску Владислава Володимирівна,
здобувач вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

МЕТОДИ ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА СТРАХІВ У ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Актуальність анонсованої теми зумовлена різким зростанням рівня тривожності та страхів у дітей і підлітків в умовах воєнного стану, що негативно впливає на їх психоемоційний розвиток, навчання та соціальну адаптацію. Своєчасне застосування ефективних психологічних методів допомоги сприяє зниженню деструктивних переживань, формуванню почуття безпеки та зміцненню психічного здоров'я молодого покоління.

Загалом, страх супроводжує людей завжди, вберігаючи їх від небезпеки. В цьому зв'язку С. М. Белякова і Д. А. Смик зауважують, що страх діє не лише як захисна реакція, а й стримує пізнання, приховує нові можливості [1, с. 628]. Варто пам'ятати, що постійний страх може мати негативний вплив на психічне здоров'я і загальний розвиток людини. На відміну від страху, тривога є менш предметною і більш генералізованою. У дослідженні І. О. Пєтухової та ін. зазначається, що тривога є життєво важливою реакцією організму, однак її пролонгація постає серйозною проблемою, адже зростає ймовірність її трансформації у тривожність як особистісну рису [2, с. 123].

На переконання С. А. Прахової, діти більш соціально орієнтовані на успіх. Однак підліткам притаманний негативний вплив підвищеної тривожності на

соціальну активність, адже вони сприймають гостріше ситуації. Тому слід диференціювати спрямованість особистості на себе чи соціум [3, с. 166].

У праці С. М. Белякової та Д. А. Смик «Особливості прояву тривожності та страхів у дітей молодшого шкільного віку в період воєнного стану» виокремлено суб'єктивні та об'єктивні причини тривожності. До перших належать: недостовірне уявлення про результат майбутньої події, перевищення суб'єктивної значущості, натомість другі охоплюють екстремальні умови, невизначеність результату, фізичне виснаження і вплив препаратів [1, с. 630]; а також описано організацію соціально-педагогічної підтримки дітей у Великій Британії за моделлю Маклафіна К., яка містить чотири компоненти, зокрема: складник благополуччя, що охоплює підтримку школярів у вирішенні проблем та роботі з дітьми в зоні ризику; програмний сегмент, який передбачає психологічну просвіту й аналіз освітніх програм; компоненти контролю та змови, що передбачають участь у спільному дотриманні правил і цінностей шкільної громади, та компонент керування, який здійснює координатор, контролюючи реалізацію всіх компонентів моделі [1, с. 633].

Проте слід враховувати, що для підліткового віку прикметними ознаками є формування і закріплення психічних рис особистості, тому негативні наслідки воєнного стану можуть проявлятися упродовж тривалого часу. В цьому контексті О. О. Міненко виокремлено основні стресори: сирени, вибухи, обстріли, паніка дорослих, запровадження обмежень; також руйнування житлових будинків, тривале перебування у бомбосховищах, інформація про масове насильство та втрати [4, с. 48].

Авторка провела емпіричне дослідження, у якому констатувала, що нормальний рівень тривожності за всіма шкалами простежується лише в половини підлітків [4, с. 52]. Найвищий рівень виявлено за шкалою шкільної тривожності, а найнижчий – за загальною та міжособистісною, що може свідчити про ігнорування життєвих обставин або дію захисних механізмів. Небезпечним є

надмірно спокійний рівень міжособистісної тривожності, адже спілкування з однолітками є важливим у формуванні особистості [4, с. 54].

Застосовуючи методи зниження рівня тривожності та страхів, варто звертати увагу на їх причини, наявність соціальної орієнтованості та на особливості психіки у дітей і підлітків, використовуючи відповідні вправи.

Серед методів зниження рівня тривожності в дітей доречними можуть бути короткочасні вправи в період сильної напруженості, представлені у праці М. Мокрія І. Франкової [5, с. 4]. Автори зауважують, що техніки зниження тривоги краще пояснювати та тренувати, коли діти перебувають у спокійному стані, оскільки під час тривоги мозок не може ефективно обробляти раціональні пояснення або освоювати нові стратегії заспокоєння.

Для зменшення тривоги потрібно знизити фізіологічні ефекти реакції «боротьби чи втечі», використовуючи техніки дихальної релаксації. Так, виконуючи вправу «Гаряче какао», дитина уявляє чашку гарячого какао у себе в руках, вдихає аромат, затримує дихання на секунду й видихає упродовж трьох секунд, у кінці на секунду затримує дихання [5, с. 4]. Змістове наповнення вправи «Цифра вісім» об’єднує заземлення за допомогою дотиків і дихання. Дитина «малює» на тілі вказівним пальцем цифру: вдихає, рахуючи до трьох, і одночасно «малює» першу половину вісімки; всередині затримує палець і дихання на секунду; «домальовує» вісімку, видихаючи; у кінці ще раз затримує дихання на секунду [5, с. 5].

Зауважимо, для дітей більш ефективними є прості методи, спрямовані на заземлення через гру, натомість для підлітків важливо враховувати особливості психічного розвитку, а також їх здатність до саморефлексії та абстрактного мислення при виборі методів.

Н. О. Михальчук та Е. З. Івашкевич розробили комплекс занять, спрямованих на корекцію підліткових страхів за допомогою рольових методів у психологічній практиці. До тілесних технік релаксації належить вправа «Відкинь

втому», під час якої підліток розслабляє тіло, стоячи, легенько рухається вгору-вниз, а згодом струшує ним, звільняючись від утоми [6, с. 149]. Для заземлення рекомендовано вправу «Вростання в землю», під час якої підліток уявляє себе деревом з міцним корінням, що глибоко проникає в землю. Він натискає ногами на підлогу та стискає кулаки [6, с. 152]. Наступна вправа називається «Врятуй пташеня», виконуючи яку, підліток уявляє, що тримає в руках пташеня і намагається його зігріти. Згодом він м'яко відпускає пташеня, символізуючи подолання свого страху [6, с. 150].

Автори підкреслюють важливість психогімнастичних вправ для активізації мислення, емоцій і моторики підлітка через увагу до цих процесів. Один з етюдів – «Круглі очі», де підліткам пропонується показати вираз очей хлопчика, який побачив «живу ганчірку» [6, с. 149].

Методи подолання страхів та тривожності у дітей і підлітків відрізняються складністю вправ: для дітей вони простіші, для підлітків – з уявними ситуаціями та когнітивними процесами. Існують універсальні вправи, зокрема «Чотири стихії», які містять етапи для саморегуляції: «Повітря» (нормалізація дихання), «Вода» (водний баланс), «Земля» (техніки заземлення), «Вогонь» (перемикання уваги) [2, с. 126].

Отже, війна підвищує тривожність і страх у дітей і підлітків, що потребує надання підтримки, адже це впливає на їхнє психоемоційне благополуччя та формування особистості.

Воєнні дії стали чинником масштабної психологічної, фінансової та соціальної дестабілізації, що актуалізувало необхідність психоедукаційної роботи з населенням для формування ефективних стратегій подолання тривожних розладів і страхів [2, с. 128]. Практична значущість дослідження полягає у впровадженні психологічних методів і практик саморегуляції для допомоги дітям і підліткам у подоланні страху та тривожності з урахуванням їх індивідуальних потреб.

Список використаних джерел

1. Белякова С. М., Смик Д. А. Особливості прояву тривожності та страхів у дітей молодшого шкільного віку в період воєнного стану. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2023. № 15 (33). С. 625–636.

2. Пєтухова І. О., Заушнікова М. Ю., Клевець Л. М. Способи зниження рівня тривоги населення в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. 2022. №4 (68). С. 123–129.

3. Прахова С. А. Порівняльний аналіз особливостей переживання тривожності дітьми молодшого шкільного віку та підлітками. Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук. пр. Кривий Ріг., 2011. С. 162–166.

4. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. №3 (5). С. 47–54.

5. Мокрій М., Франкова І. Тривога у дітей: шляхи подолання. Психосоматична медицина та загальна практика. 2018. Т. 3, № 3. С. 1–5.

6. Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Рольові методи корекції підліткових страхів психологом. Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2014. № 2. С. 146–155.

Науковий керівник: Гуляс Інеса Антонівна, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Каліка Катерина Едуардівна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОМУ ВИГОРАННЮ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ

Упродовж останніх років все більше уваги в науковому та практичному дискурсі приділяється взаємозв'язку та взаємовпливу професійного стресу і синдрому емоційного вигорання працівників. Соціально-економічні кризи, військові дії, зростання рівня безробіття, тривалі робочі навантаження та постійні стресові чинники у професійному середовищі негативно позначаються на психофізичному стані особистості. У результаті відбувається формування стану хронічної втоми, емоційного виснаження, фрустрації, професійного розчарування та дезадаптації.

Одним із наслідків такого впливу є розвиток синдрому емоційного вигорання – психологічного феномена, що супроводжується зниженням рівня залученості в професійну діяльність, емоційним відстороненням та редукцією професійних досягнень. Найбільш уразливими до проявів вигорання є представники професій, що передбачають постійний міжособистісний контакт, зокрема так званого типу «людина–людина». Дослідницький інтерес здебільшого зосереджений на таких категоріях, як медичні працівники, педагоги, керівники вищої ланки управління. Разом із тим, критично мало уваги приділено саме державним службовцям, хоча їхня діяльність також належить до типу «людина–

людина» і супроводжується значним психологічним навантаженням. Ці фахівці щодня працюють у жорстко регламентованих умовах, часто стикаються з громадським невдоволенням, мають обмежені ресурси для вирішення складних соціальних і адміністративних питань. Водночас вони залишаються «невидимим фронтом» забезпечення життєдіяльності держави, і при цьому рідко отримують суспільне визнання чи моральну підтримку.

Відсутність чітких механізмів психологічної підтримки, хронічне перевантаження, низька гнучкість у робочих процесах та тиск із боку керівництва створюють ідеальне середовище для розвитку синдрому емоційного вигорання серед державних службовців. Цей стан може проявлятися у зниженні мотивації, апатії, цинізмі, конфліктах у колективі, втраті сенсу професійної діяльності та, врешті, у серйозних проблемах зі здоров’ям.

Парадоксально, але саме ті, хто відповідає за стабільне функціонування державного апарату, найменше захищені від внутрішнього професійного руйнування. Тому надзвичайно важливо не лише говорити про це, а й впроваджувати цілеспрямовані програми профілактики та подолання емоційного вигорання серед працівників державної сфери. Це має стати пріоритетом у системі управління персоналом, не як данина моді, а як стратегічна інвестиція у сталий розвиток суспільства та ефективність державного управління.

Тому наша наукова розвідка буде присвячена пошуку шляхів подолання емоційного вигоряння у державних службовців.

Н. Заблоцька-Сєннікова серед засобів подолання та профілактики емоційного вигорання у публічних службовців доцільно виділити вправи, пов’язані з глибоким диханням, як один із засобів релаксації, регуляція емоційного стану – відстеження виникнення, перебігу таких емоцій як гнів, розчарування, злість. Усвідомлення того, на що виникли такі емоції та намагання зрозуміти чому організм саме таким чином відреагував на ситуацію – це є важливим етапом у процесі подолання «вигорання». Важливо знайти спосіб

поновлення ресурсів організму – все те, що може приносити позитивні емоції, хобі, спілкування з друзями, або читання книги, музика. Досить дієвим способом профілактики та подолання «вигорання» є фізичні навантаження, що добре знімають напругу у тілі та дозволяють відволіктись від негативних думок [1].

Щоб запобігти професійному вигоранню серед державних службовців та дбати про своє психологічне здоров'я, Д. Поважук та О. Поважук говорять про необхідність звернення до дихотомії контролю – це поділ речей на підконтрольні нам і ті, на які ми не можемо вплинути. Так, наприклад, інтенсивність стресу та його тривалість ми контролювати не можемо. А от реакція на стресогенний фактор залежить від індивідуальної сприйнятливості конкретної людини. Також варто продумати кілька алгоритмів дій для різних варіантів розвитку ситуації, це допоможе позбутися панічної поведінки і додасть впевненості. Пам'ятати про речі, які приносять задоволення, заспокоюють (це може бути кава або читання книги, прогулянки на свіжому повітрі, в'язання, малювання тощо) [2, с. 170].

Л. Матохнюк зазначає, що фізичне навантаження сприяє виробленню серотоніну, гормону, який покращує настрій та сприяє якісному сну. Адже саме сон, відчуття ситості й регулярна фізична активність є фундаментом стресостійкості. Водночас постійний страх виснажує організм, адже для подолання порогу тривоги ми витрачаємо значний внутрішній ресурс. Щоб зберегти психоемоційний баланс, важливо не замикатися в собі варто дотримуватися ряду умов – спілкуйтеся з близькими, діліться почуттями та емоціями, шукайте підтримки у родині. Якщо ж відчуваєте, що власних сил недостатньо, не залишайтеся наодинці зі своїми переживаннями, звертайтеся до фахівців, які зможуть надати кваліфіковану психологічну допомогу.

Ураховуючи власний досвід, відзначимо, що не менш важливим кроком до запобігання емоційного вигорання – є усвідомлення власних меж. Часто державні службовці намагаються охопити все й одразу, жертвуючи особистим часом, здоров'ям, родиною. Але важливо розуміти, що ефективна робота неможлива без

енергії та внутрішнього ресурсу. Навчитися казати «ні» зайвому навантаженню – не слабкість, а прояв зрілості та професійності.

Другим кроком – є емоційне розвантаження. Варто ввести у щоденне життя навіть невеликі ритуали, які приносять задоволення (прогулянки, чашка кави наодинці, читання, хобі. Для когось це може бути спорт, для іншого – рукоділля чи музика, Важливо давати собі дозвіл на відпочинок без почуття провини.

Не менш значущим є підтримка колег і атмосфери взаємоповаги в колективі. Емоційне вигорання часто розвивається у середовищі, де панує відчуження або конкуренція. Якщо ж працівник відчуває себе частиною команди, має змогу обговорити труднощі, поділитися емоціями – це суттєво знижує ризики вигорання.

Четвертий крок – це уміння перемикатися. Навіть під час робочого дня корисно робити паузи, змінювати вид діяльності, практикувати короткі дихальні вправи чи медитації. Це дозволяє знизити рівень тривожності, зосередитись і зберігати ясність мислення.

Нарешті, важливо розвивати емоційний інтелект, вчитися розпізнавати власні емоції, аналізувати, що саме спричиняє втому чи роздратування, і шукати способи екологічного вираження почуттів. Ця навичка може стати запорукою не лише професійної стійкості, а й гармонійного життя загалом.

Отже, підсумовуючи, хочемо наголосити, що емоційне вигорання – це не ознака слабкості, а сигнал про потребу в оновленні, перегляді пріоритетів і турботі про себе. Державні службовці – люди, які щодня несуть соціальну відповідальність. А отже, дбати про їхнє емоційне здоров’я – важливо не тільки для них самих, а й для добробуту всього суспільства.

Список використаних джерел

1. Заблоцька-Сєннікова Н. В. Проблема «емоціного вигорання» у публічних службовців. Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний

журнал. Вип.22. Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2018. С. 66-68

2. Д. Поважук, О. Поважук. Психологічні засоби профілактики професійного вигорання державних службовців. VIII-Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі безперервної освіти» (10-11 листопада 2023 р.). С. 167-172

3. Матохнюк Л. Вплив інформації на психологічний стан особистості в критичних ситуаціях. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2022. № 2. С. 24-29.

Науковий керівник: Черновська Л. В., доктор психологічних наук, завідувач кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Кочергіна Анастасія Михайлівна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 231 Соціальна робота,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ТРУДНОЩІ АДАПТАЦІЇ ОСІБ, ЯКІ ЗАЗНАЛИ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

Сучасні події, зокрема збройні конфлікти, політична нестабільність та порушення прав людини, призводять до масштабних переміщень населення як всередині країн, так і за їх межами. Україна сьогодні яскравий приклад держави,

де мільйони людей опинилися в ситуації вимушеного переселення. У цих обставинах проблема психосоціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб набуває особливої актуальності, адже вона стосується не лише забезпечення базових потреб, а й збереження психічного здоров'я, відновлення соціальних зв'язків і формування нового відчуття «дому».

Проблеми, з якими доводиться стикатися внутрішньо переміщеним особам, охоплюють не лише соціальні та юридичні аспекти, такі як нормативно-правове регулювання їхнього статусу, працевлаштування, доступ до медичних і освітніх послуг, переоформлення пенсій та соціальних виплат. Не менш складними є й соціально-побутові труднощі, що супроводжують процес адаптації. Насамперед ідеться про питання житла, його пошук, фінансові витрати на оренду, невизначеність у тривалості перебування на новому місці. До цього додається необхідність облаштування побуту в незнайомому середовищі, пошук нових соціальних контактів і відновлення відчуття стабільності, безпеки та приналежності до громади.

Слід підкреслити, що на процес соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. До зовнішніх належать умови середовища, політична та економічна ситуація в країні, рівень соціальної підтримки, культурні відмінності, ставлення місцевого населення до переселенців тощо. Водночас значну роль відіграють внутрішні ресурси особистості: індивідуальні психологічні особливості, рівень стресостійкості, попередній життєвий досвід, наявність або відсутність підтримувального соціального оточення, мотивація до інтеграції. Саме взаємодія цих факторів визначає, наскільки успішною буде адаптація людини до нових життєвих обставин [1].

Вимушені переселенці стикаються з широким спектром житлово-побутових труднощів. Серед найпоширеніших проблем – пошук і забезпечення житлом (оренда або придбання), оформлення реєстрації за новим місцем проживання,

влаштування дітей до шкіл та дошкільних закладів. Однак найгострішим викликом залишається питання працевлаштування. Складність полягає не лише у пошуку вакансій, а й у визнанні кваліфікації, адаптації до нових умов праці та, часто, зміні професійної сфери.

Поширеною є думка, що значне міграційне навантаження на місцевий ринок праці може спричинити посилення конкуренції між переселенцями та місцевим населенням. Це, своєю чергою, іноді спричиняє зниження заробітної плати та породжує соціальну напругу, що потенційно формує конфліктний фон у приймаючих громадах. Така ситуація вимагає уважного ставлення з боку органів державної влади та місцевого самоврядування, аби уникнути поляризації та сприяти інтеграції переселенців без шкоди для приймаючого середовища.

Крім соціально-економічних викликів, на успішність адаптації вимушених переселенців істотно впливають культурні особливості нового середовища: уклад життя, традиції, звичаї, мова – тобто культура загалом того регіону чи громади, до якої особа переїхала. Чим більшою є відмінність між «рідною» та «новою» культурою, тим складнішим може виявитися процес інтеграції. Це стосується як зовнішньої адаптації (спілкування, включення в соціальне середовище), так і внутрішньої – формування відчуття приналежності, психологічного комфорту, подолання відчуження [2].

Важко не погодитися з тим, що однією з найбільш серйозних проблем для переселенців є психологічні наслідки соціальної депривації та ізоляції. Втрата звичного соціального оточення, почуття безпеки, стабільності та підтримки часто призводить до виникнення емоційної напруги, відчуття самотності, зниження самооцінки, а іноді й до розвитку тривожних або депресивних станів. Без належної психологічної підтримки та сприятливого соціального середовища ці наслідки можуть перешкоджати успішній адаптації навіть при наявності економічних ресурсів.

Маючи досвід роботи з внутрішньо переміщеними особами, зупинимось на особливостях взаємостосунків між вимушеними переселенцями та місцевим населенням, які не завжди складаються гармонійно, що значною мірою зумовлено взаємними негативними уявленнями та стереотипами. У свідомості частини місцевих мешканців переселенці сприймаються як агресивні, дратівливі, недоброзичливі, схильні до маніпуляцій та надмірних вимог. Своєю чергу, самі переселенці часто оцінюють приймаюче населення як байдужих, ледачих, заздрісних, лицемірних або корисливих. Такі уявлення сприяють формуванню атмосфери недовіри, підозрілості, соціального напруження та емоційного відчуження.

Варто зазначити, що ці стереотипи є взаємними, узагальненими та не завжди обґрунтованими, проте вони мають реальні наслідки для комунікації, співпраці та побудови довірчих стосунків. Утім, навіть у такому контексті частина переселенців відзначає позитивні риси представників місцевих громад: чуйність, доброзичливість, порядність і здатність до емпатії. Це свідчить про потенціал для налагодження порозуміння, якщо створити відповідні умови для діалогу, спільної взаємодії та подолання упереджень.

Відсутність конструктивної комунікації та взаємодії з місцевим населенням нерідко призводить до виникнення дезадаптивних почуттів у вимушених переселенців. У середовищі, яке не завжди відкрите до прийняття «інших», у переселенців формуються відчуття відчуженості, ізоляції, непотрібності та даремності. Навіть після того, як основні побутові труднощі поступово вирішуються – знайдено житло, налагоджено побут, влаштовано дітей у заклади освіти – емоційна адаптація залишається на низькому рівні.

Зауважимо також, що багато переселенців продовжують переживати «почуття самотності», брак дружніх та довірчих стосунків, відчуття того, що вони «чужі», «зайві», «небажані гості» в новому середовищі. Усе це сприяє утворенню навколо них своєрідного «соціального вакууму», який із часом може

поглиблювати їхню соціальну ізоляцію, підвищувати ризики емоційного вигорання, депресивних станів та втрати мотивації до активної взаємодії з громадою.

Таким чином, успішна адаптація вимушених переселенців вимагає не лише вирішення житлових чи юридичних питань, а й глибокого розуміння психологічних потреб людини, яка опинилася в ситуації втрати, змін і невизначеності. Важливо формувати умови для відкритого діалогу, взаємоповаги та соціальної підтримки, сприяти руйнуванню стереотипів і заохочувати взаємодію між переселенцями та місцевими громадами. Лише за наявності такої комплексної підтримки можна говорити про повноцінну інтеграцію, збереження людської гідності та соціальної єдності в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції : наукова доповідь за ред. канд. соціол. наук О.М. Балакірєвої ; НАН України, ДУ «Ін-т екон. та прогнозув. НАН України». – К., 2016 – 140 с.

2. Микитчак А. П. Стрес вимушеного переселення як ситуація депривації та ізоляції, ресурси його подолання. Вісник Національного університету оборони України. 2024. № 4. С. 97–107.

Науковий керівник: Юрків Я. І. доктор педагогічних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Лапигіна І.М.,
здобувачка вищої освіти першого курсу
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ЖІНОК З ЧИСЛА ВПО

Варто акцентувати увагу на тому, що сучасні збройні конфлікти, зокрема, війна в Україні, спричинили масову міграцію, що призвело до появи значної кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО) : [4]. За офіційними даними на початок 2024 року, в Україні зареєстровано приблизно 4,9 мільйона ВПО, серед яких значну частину становлять жінки та діти : [3] .

Зазначені тенденції актуалізують потребу в дослідженні психологічних особливостей таких груп, зокрема ціннісно-смислової сфери жінок ВПО, яка відображає систему їхніх цінностей і життєвих смислів. Ціннісно-смислова сфера є ключовим елементом психологічного благополуччя людини, визначаючи її поведінку, мотивацію та здатність адаптуватися до нових умов : [1; 5]). У контексті вимушеного переміщення ця сфера зазнає значних змін через втрату звичного середовища, соціальних зв’язків і стабільності.

Слід зазначити, що вимушене переміщення внаслідок збройного конфлікту суттєво впливає на психологічний стан особи, зокрема на її ціннісно-смислову сферу. Втрата дому, роботи, соціального оточення та звичного способу життя призводить до порушення ідентичності та перегляду життєвих пріоритетів. Дослідження показують, що для ВПО характерним є зміщення фокусу цінностей у

бік базових потреб, таких як безпека, житло та фізичне виживання : [2]. Цей процес часто супроводжується відчуттям дезорієнтації та втрати смислу, оскільки довгострокові цілі й амбіції відходять на другий план.

Так, травматичний досвід, пов’язаний із переміщенням, наприклад, через докази насильства чи втрату близьких, також впливає на ціннісно-смислову сферу. Поширеність посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожності та депресії серед ВПО свідчить про значне емоційне навантаження, яке може призводити до домінування негативних емоцій у сприйнятті себе та світу. У таких умовах ціннісно-смислова сфера може набувати песимістичного забарвлення, ускладнюючи процес адаптації до нових реалій і формування позитивного бачення майбутнього. Таким чином, переміщення створює комплексний вплив, що охоплює як зовнішні (соціально-економічні), так і внутрішні (емоційно-психологічні) фактори.

Крім того, хоча загальний вплив переміщення стосується всіх ВПО, жінки зазнають специфічних викликів, які формують їхню ціннісно-смислову сферу унікальним чином. Як основні доглядачі в сім’ях, жінки ВПО часто беруть на себе відповідальність за добробут дітей та інших членів родини, що посилює значення таких цінностей, як сім’я, турбота та підтримка. Однак розрив соціальних комунікацій та систем підтримки внаслідок переміщення може призводити до ізоляції, що ускладнює реалізацію цих цінностей.

Окрім цього, жінки ВПО стикаються з ґендерно-специфічними ризиками, такими як підвищена вразливість до ґендерно зумовленого насильства чи економічна маргіналізація. Ці фактори можуть сприяти перегляду таких цінностей, як особиста безпека та автономія, які стають центральними в їхній свідомості. Переміщення також може кинути виклик традиційним гендерним ролям, змушуючи жінок переосмислювати свою ідентичність і життєві цілі. Наприклад, потреба самостійно забезпечувати сім’ю в нових умовах може підвищувати значення самореалізації та незалежності.

Заслуговує на увагу й той факт, що з огляду на значний вплив переміщення у контексті ціннісно-смислової сфери, психологічна підтримка є критично важливою для сприяння адаптації жінок ВПО та відновлення їхнього психологічного благополуччя. Такі втручання мають бути адаптовані до специфічних потреб жінок, враховуючи їхні ролі як доглядачів і гендерні виклики. Одним із ключових напрямів є допомога в обробці травматичного досвіду та управлінні негативними емоціями, що дозволяє зменшити емоційні бар'єри на шляху до реконструкції ціннісно-смислової сфери.

Варто наголосити, що ефективним підходом є залучення жінок ВПО до діяльності, спрямованої на створення спільнот, що сприяє відновленню почуття приналежності та зміцненню цінностей, пов'язаних із соціальними зв'язками. Програми розвитку навичок і економічного розширення можливостей також можуть підвищувати почуття власної компетентності та впевненості, сприяючи формуванню позитивного погляду на майбутнє. Терапевтичні методи, такі як когнітивно-поведінкова терапія чи наративна психотерапія, можуть допомагати жінкам переосмислювати свій досвід і знаходити нові смисли, що відповідають їхнім сучасним обставинам.

Психологічна підтримка має фокусуватися не лише на подоланні наслідків травм, але й на розвитку резилієнтності, що дозволяє жінкам ВПО адаптуватися до змін і будувати нову систему цінностей. Такі заходи сприяють не лише індивідуальному відновленню, але й інтеграції жінок у нові громади, що має ширше соціальне значення.

Таким чином, ціннісно-смислова сфера жінок ВПО зазнає значного впливу внаслідок переміщення, що проявляється у зміні пріоритетів, емоційних станах і гендерно-специфічних викликах. Розуміння цих психологічних особливостей є необхідним для розробки ефективних стратегій підтримки, які враховують унікальні потреби цієї групи. Психологічні втручання, спрямовані на обробку емоцій, відновлення соціальних зв'язків і розширення можливостей, відіграють

ключову роль у допомозі жінкам реконструювати їхню ціннісно-смислову сферу, сприяючи їхньому благополуччю та адаптації до нових умов життя. Подальші дослідження мають зосередитися на поглибленому аналізі гендерних аспектів переміщення та оцінці ефективності різних форм психологічної підтримки для підвищення резилієнтності та смислотворення серед жінок ВПО.

Список використаних джерел

1. Журавльова Н. Ю., Гурлєва Т. С. Ціннісно-смислова сфера особистості як ресурс у попередженні психологічного вигорання в умовах війни. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*, 2024. С. 46–50. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740226/1/Zhuravlova_Hurlieva_2024_VALUE-MEANINGFUL_SPHERE_OF_PERSONALITY.pdf.

2. Кобзін Д., Левкіна Г., Луньова О., Черноусов А., Щербань С. Методичний посібник з оцінювання потреб ВПО у громадах. Харків, 2020. 246 с.

3. Міністерство соціальної політики України. Внутрішньо переміщені особи - Міністерство соціальної політики України. *Міністерство соціальної політики України*. URL: https://www.msp.gov.ua/timeline/Vnutrishno-peremishcheni-osobi.html.

4. Цирковникова І. Психологічне благополуччя в аспекті психологічної культури особистості внутрішньо переміщених осіб. *Ввічливість. Humanitas.* 2022. № 6. С. 83–90. URL: https://doi.org/10.32782/humanitas/2021.6.12 (дата звернення: 24.03.2025).

5. Чайка Г. В. Ціннісно-смислова сфера у кризові періоди розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2015, т. 9, вип. 6, с. 93–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2015_9_6_12.

Науковий керівник: Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Ляшук Анастасія Володимирівна
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ЖІНОК ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Реалізація стратегії розвитку ЗСУ потребує великих людських, насамперед, фізичних і психологічних зусиль. Найважчим завданням залишається адаптація жінок до умов військової служби і життєдіяльності у військовій частині. Високий рівень адаптованості жінок є однією з головних умовою успішного засвоєння ними спеціальних компетентностей (умінь, знань та досвіду), передбачених військовою службою. Психологічні проблеми найбільш гостро постають перед військовослужбовцями – жінками, порівняно з військовослужбовцями – чоловіками.

Вітчизняними науковцями стан психологічної адаптованості жінок до служби розкривається саме через їхню здатність виконувати військові функції на високому рівні, стійкість в протистоянні чинникам стресу, готовність без нервової

напруги підлаштовуватися до змінних умов життя. Масштабність і багатоаспектність проблеми психологічної адаптації жінок до служби в армії робить актуальними подальші наукові дослідження.

Сучасне уявлення про адаптацію ґрунтується на роботах 5 П. Анохіна, І. Павлова, Г. Сельє, І. Сеченова. Проблеми адаптації особистості досліджувалися в роботах Б. Ананьєва, Н. Блінова, М. Вебера, В. Ядова. У військовій педагогіці та психології проблема адаптації військовослужбовців досліджувалася Л. Єгоровим, М. Дьяченко, С. Кабеле, А. Александрова, А. Барабанщикова, А. Маклакова, Ж. Сенокосова, В. Слепова та інших.

Поняття «адаптація» відносять до загальнонаукових понять, яке зародилося на «стиках» різних галузях знань. На сьогоднішній день у науковій літературі склалися різні точки зору на зміст процесу адаптації, які можна звести до двох основних підходів: широкого – більш узагальненого розуміння адаптації – та вузького - специфічного.

Л. Бінсвангер, Дж. Бугенталь, Р. Мей, В. Франкл розглядають адаптацію з позиції первинності буття людини, пов’язаної з наступними екзистенційними проблемами: життя і смерть; стрес і тривога; свобода і відповідальність; сенс і безглуздість існування; спілкування і самотність.

«З точки зору системного підходу адаптація людини розуміється як складне, цілісне, полі функціональне і поліструктурне явище, яке дозволяє вивчати адаптацію на різних рівнях узагальненості: від найзагальніших описів до описів певних форм психічної адаптації конкретного суб’єкта», – пише Л. Дика, аналізуючи основні напрямки досліджень адаптації та її методологічні проблеми.

Г. Постовалова наголошує на тому, що в психології під терміном «адаптація» необхідно розуміти перебудову психіки індивіда під впливом об’єктивних чинників довкілля, і навіть здатність людини пристосовуватися до вимог середовища без відчуття внутрішнього дискомфорту і конфлікту з середовищем [4].

В. Бочарова, Т. Шибутані заявляють про відсутність принципових відмінностей між процесом адаптації та процесом соціалізації, маючи на увазі при цьому, що в основі даних явищ лежить процес накопичення індивідом різноманітних навичок, а Т. Шибутані також говорить про соціалізацію як про протікає протягом життя адаптації до нових умов.

Ефективність психологічної адаптації в більшій мірі залежить від того, наскільки адекватно особистість сприймає себе і навколишній світ, свої соціальні відносини, чи може адаптація спричинити зміни в спілкуванні, в поведінці, в побутовій сфері та в професійній діяльності. Психологічна адаптація стосується позицій особистості в суспільстві, індивідуальних особливостей людини, системи взаємодії з оточуючими.

Т. Ронгинска виділяє когнітивну та емоційну стратегії адаптації. С. Посохова вважає, що в залежності від умов життєдіяльності особистість бере активну участь у виборі стратегії адаптації. В. Казначеєв виділяє 15 стратегії «спринтера» і «стайєра».

Психологічна адаптація військовослужбовців жіночої статі- це процес включеності жінки в систему соціально-психологічних та професійно-діяльнісних відносин, які виникають під час військової служби.

Успішна реалізація службових обов'язків військовослужбовцем-жінкою залежить від високого рівня сформованості професійно значущих якостей особистості. Найважливішим періодом у військовій службі є адаптаційній період, в якому відбувається перебудова внутрішнього світу особистості, пристосування його життя та побуту до вимог військового середовища.

За визначенням Л. Анцифирової, в жінок-військовослужбовців існує певна залежність професійної адаптації від особистісного потенціалу.

Необхідна умова для успішності професійної адаптації – це допомога начальників, офіцерів і колег. Величезне значення мають зустрічі у військовому колективі і відносини всередині його.

Наступні психологічні методи необхідні для підвищення професійної адаптації жінок-військовослужбовців: діагностика психологічних особливостей особистості, індивідуальна бесіда, залучення в суспільне життя військового колективу, індивідуально-психологічне консультування, тренінг професійної адаптації, тренінг асертивності, тренінг комунікативних умінь і компетентності в спілкуванні, діагностика військового колективу, профілактика міжособистісних конфліктів.

О. Кузовчікова виділяє три основні комплекси проблем для жінок-військовослужбовців у професійній діяльності, які не можуть не позначитися на процесі адаптації до умов військової служби: проблеми організації військової служби; проблеми службового росту жінок-військовослужбовців; проблеми гендерних взаємин у військових колективах [1; 3].

Розглянемо мотиваційні аспекти вибору жінками професії військовослужбовця. Перша група - військовослужбовці жіночої статі «інноваційного» типу, основна частина яких самореалізує свій особистісний потенціал одночасно в професійній і в сімейно-побутовій сферах. Друга група - професійно орієнтовані. Третя група – працюють по необхідності. Найчастіше, дану групу складають матері-одиначки, розлучені і дружини матеріально неблагополучних чоловіків. Четверту групу складають сімейно орієнтовані.

Жінки виявляють більшу наполегливість в досягненні цілей, в той час як чоловіки краще вміють організувати свою роботу і більш конформні (конформність - готовність погоджуватися з думкою оточуючих) [2].

Жіночі особини, в порівнянні з чоловіками, схильні до накопичення ресурсів, еластичніші, тобто легше змінюються під впливом зовнішнього середовища, гірше діють при стресі і важче переносять стресові умови [3].

Жінки вважають пріоритетним соціально-психологічний аспект, а для чоловіків головним є професійно-діяльнісний.

Дослідження особистісних особливостей військовослужбовців чоловічої та жіночої статі в умовах загрози показало, що динамічні зміни особистості мають однакову тенденцію, хоча вираженість динаміки окремих психологічних характеристик різна, що обумовлено, в першу чергу, різним рівнем психоемоційних навантажень в навчально-бойових умовах.

Труднощі адаптації українських жінок до військового середовища пов'язані, в першу чергу, з її історично сформованою, патріархально-маскулінною, соціально-психологічною організацією, а не з упереджено перебільшеними «слабкостями» жіночої природи або жіночого організму. У жінок-військовослужбовців виникають специфічні складності пристосування до нових для себе умов, включаючи специфічність взаємин в армії [1].

Список використаних джерел

1.Бондаренко О. І. Психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук О. І. Бондаренко. Хмельницький, 2004. 20 с.

2. Волошина Н.М., Дзюба М. Т., Жарков Я. М., Мехед П. М. Військовий етикет і дипломатичний протокол: навч. посіб. за ред. І. О. Ольхового К.: ВІКНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. 236 с.

3. Психологічне вивчення особового складу Збройних Сил України: 112 метод. посіб. О. М. Кокун т ін. Київ: ФОП Маслаков, 2019. 288 с.

4. Майсак Н. В., Михеев С. В. Психологічні особливості деформацій особистості кадрових офіцерів. Н. В. Майсак, С. В. Михеева Суспільство і право. 2011 № 1 (33). С. 242-248.

Науковий керівник: Федотова Тетяна Володимирівна, асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Макаров Володимир Іванович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Орлова Наталія Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СПРИЙНЯТТЯ ГРОШЕЙ З ПОЗИЦІЇ ЖИТТЄВИХ СЦЕНАРІЇВ

Гроші – необхідний атрибут функціонування економіки в сучасному світі. При ефективному виконанні своїх основних функцій (міра вартості, засіб обігу, засіб збагачення, заощаджень, і засіб платежу) гроші стимулюють економічний і соціальний прогрес.

Гроші як неодмінний атрибут економічного життя людей з'явилися на певному етапі розвитку суспільства. До появи грошей торгівля товарами здійснювалась без грошового посередника – учасники торгівлі обмінювалися натуральними товарами за договірною пропорцією. З появою грошей з дорогоцінних металів (справжні гроші) вартість товарів оцінювалась вартістю золота чи срібла. Однак з появою паперових грошей стало можливим відокремити умовну вартість грошей від їх реальної вартості.

Паперові (несправжні) гроші за своєю вартістю не відповідають вартості товарів чи послуг, їх ціна визначається фінансовою політикою в державі.

Проте, гроші вже давно перестали бути суто економічним явищем, а поступово набирають соціальних та психологічних ознак. Вони є предметом

дослідження багатьох соціальних наук: антропології, економіки, психології, соціології. Відмінності в поглядах на поняття гроші, визначається, головним чином, їх ставленням до фундаментального принципу економічної раціональності.

Існує два підходи вивчення проблеми ставлення до грошей: із загально-психологічної позиції ставлення особистості та з позиції грошових установок.

Найпоширеніший погляд на гроші зводить їх до простого засобу обміну, абсолютно безособовому й повсякденному. Однак якщо проаналізувати не цілком логічне поводження колекціонерів, тих хто дарує подарунки і робить пожертви на користь благодійних організацій, стає зрозумілим, що гроші несуть у собі не тільки повсякденний, але й сакральний зміст, і можуть персоніфікувати собою як добро, так і зло. Цей таємний зміст грошей впливає на наші економічні настановлення.

Г. Голдберг та Р. Льюіс розробили типологію людей, в основі якої лежать гроші як символ безпеки, влади, любові та свободи. Теоретичною основою цієї класифікації є припущення, що залежність від людей та навколишнього світу в початковий період життя сприймали як загрозливий досвід.

Учений П. Форман у своїй праці дослідив грошові неврози. На його думку, грошові неврози трапляються частіше, ніж будь-які інші. В основі цього неврозу лежить невирішений конфлікт у поєднанні зі страхом та тривогою, що може призвести до неадекватної поведінки.

Дослідження доводять (О. Дейнека, О. Дворкіна та ін.), що саме гроші стають для людини одним з інструментів її соціальної адаптації, компенсатором незбалансованих стосунків з державою, засобом автономності, компонентом образу «Я».

«Багатство – бідність» - одвічна вісь, навколо якої обертається повсякденне життя, соціальні, філософські, політичні, економічні дискусії.

Ця вісь нанизує на себе такі життєво важливі поняття, як свобода, справедливість, рівність.

Ще у IV столітті до нашої ери Платон у трактаті «Закон» торкався питань співвідношення багатства і бідності. Аристотель у праці «Політика» теж говорить про проблему бідності й багатства. За Аристотелем, переважання одного з цих елементів визначає відповідну форму державного устрою.

Соціальна стратифікація за ступенем багатства і кількістю власності супроводжується соціальною нерівністю – фундаментальною ознакою сучасної цивілізації. Відносини в суспільстві через соціальну нерівність завжди перебували у стані хиткої рівноваги. Вона порушувалась у випадку погіршення життя бідних, посилення тиску на них[3].

Римські цезарі підгодовували плебс. Егалітаристи XIX століття намагались обгрунтувати теорію прагнення до рівності, яка супроводжувалась б „підтягуванням" життя бідних, але без знищення багатих. Лише у XX столітті в масовому масштабі почала здійснюватися соціальна політика. Як відомо, в процесі розвитку суспільства багаті багатіють, а бідні бідніють, рівновага між ними практично не досягається ніколи. Тому соціальні програми мають бути максимально гнучкими й адаптованими до національних особливостей країни. Слід відзначити, що застосовувати соціальні програми схильні здебільш багаті країни і багаті люди. В бідних країнах ставлення до бідних зневажливе. Отже, проблема багатства і бідності є також проблемою ставлення, тобто психологічною.

Діапазон ставлення до бідних починається від повної зневаги, ненадання жодної допомоги для поліпшення їхнього становища до прийнятних стандартів життя (соціальні програми, фонди, благодійність). Ставлення до багатих також різне у різних верств населення і в різних соціально-економічних та історичних умовах. Уявлення про багатство пов'язане з уявленням про соціальну нерівність. Можна сказати, що соціальні класи і відносини власності відтворюють себе (культурне відтворення) через повторення різних практик споживання і стилів життя, через інтерналізацію асоційованих систем цінностей і способів категоризації соціального світу.

Крім дослідження ставлення до багатих та етики багатства, робляться спроби виявити особистісні проблеми, пов'язані з багатством. Так, раптові зміни добробуту (виграш, спадок) часто пов'язані з руйнівними наслідками щодо соціальної ідентифікації (відображення себе як представника іншого прошарку), з проблемами переходу до інших цінностей, інтересів, норм і моделей поведінки. Адаптація до багатства нерідко супроводжується загостренням особистісних проблем у зв'язку із зміною способу життя (фінансова безпека, збільшення часу дозвілля).

Добробут, звільняючи людину від фінансово-економічних проблем, посилює її переживання, пов'язані з внутрішньо-особистісними, характерологічними проблемами, які не завжди розв'язуються за допомогою грошей.

Виділяють такі параметри опису соціальних уявлень про багату і бідну людину:

- економічний – грошовий еквівалент доходу, що є межею бідності і багатства, матеріальні ознаки бідної і багатої людини;

- соціальний – соціально-демографічне становище, професійна характеристика, соціальні функції, уявлення про ступінь поширеності в суспільстві бажання стати багатою людиною;

- соціально-психологічний – соціальне самопочуття, відносини з іншими людьми, особливості вербальної і невербальної поведінки;

- індивідуально-психологічний – рівень вираженості особистісних якостей;

- психолого-економічний – рівень вираженості якостей суб'єкта економічної діяльності, характеристики ділової активності, ставлення до грошей.

В психології бідність визначається як нездатність підтримувати мінімальний рівень життя. Бідними вважаються особистості, родини та групи, що мають у своєму розпорядженні настільки незначні (матеріальні, культурні, соціальні) засоби, що виявляються виключеними з того способу життя, який відповідає мінімальним вимогам країни, в якій вони проживають[2].

Психології бідності властиві поточні тимчасові переваги, коли живуть сьогоднішнім днем, не обтяжуючи себе відповідальністю за майбутнє дітей і онуків, країни.

Існують різні теоретичні підходи до вивчення проблеми бідності. При аналізі ставлення до бідності виокремлюють три групи її причин:

- структурні, де відповідальність покладається на екстремістське суспільство та економічні реформи;

- індивідуалістичні, де відповідальність за бідність покладається на поведінку та особисті риси бідних;

- фаталістичні, де причиною бідності визначається невдача, зла доля тощо.

Низький рівень життя змінює долі людей. Бідність може створювати серйозну загрозу психічному здоров'ю людини. Досить часто вона позбавляє людину можливості повного самовираження, змушує всю себе присвятити виживанню, не дає змоги розкрити навіть найбільш неординарні нахили та здібності.

Організація та забезпечення опосередкованого впливу на носіїв культури бідності допоможе актуалізувати соціальнопсихологічний потенціал їхнього оточення та спрямувати його на корекцію свідомості й поведінки осіб, які потерпають через властиву їм життєву безпорадність.

Серед основних стимулів збільшення заробітку виділяють: економічний, психологічний, статусний.

Проблема заборгованості у психології грошей виникла порівняно недавно, і пов'язана з виникненням такого економічного явища, як кредити, а саме: масовий характер цього способу отримання грошей. Американський дослідник Л. Метьюз вказує на низку можливих причин заборгованості, наприклад економічних, соціальних та психологічних. Часто причиною боргів може стати бажання людини підвищити власну самооцінку методом купівлі великої кількості речей та витрати великої суми грошей. Інколи фінансові заборгованості пов'язують із несвідомим

негативним ставленням до грошей, і, як наслідок, виникає несвідоме бажанням позбутися їх. Або, навпаки, люди витрачають багато грошей через незадоволення певними аспектами у власному житті та бажають у такий спосіб тимчасово позбутися негативних почуттів. Спосіб поведінки з грошима може залежати від сім'ї людини. Якщо в сім'ї часто використовували таку стратегію використання фінансових ресурсів, особа може наслідувати її чи, навпаки, в сім'ї це не заохочували, тоді людина робить це всупереч сімейним традиціям.

Результати нашого подальшого дослідження в темі сприйняття грошей, багатства та бідності з позиції життєвих сценаріїв, мають посприяти вибудуванню практичних кроків по зміненню і розвитку конструктивних життєвих сценаріїв по сприйняттю життя взагалі і по відношенню до грошей зокрема.[1]

Список використаних джерел

1. Берн Е. Ігри, у які грають люди: Світовий бестселер із психології стосунків. Х. : КСД, 2023. 256 с.

2. Бєлавіна Т.І., Васютинський В.О., Вінков В.Ю., Голота А.С., Гусєв І.М., Губеладзе І.Г., Жорнова О.І., Каніболоцька М.С., Кобрисенко Д.О., Овчар О.В., 3.

3. Коробка Л.М, Мяленко В.В., Ніздрань О.А. Соціальна психологія бідності. Монографія. За ред. Васютинського В.О. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2016, 294 с.

Назмієв Антон Олександрович,
доктор філософії,
асистент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Демидова Ірина Юріївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Сьогодні Україна переживає період невизначеності, зумовлений воєнним станом. Ці складні часи є серйозним випробуванням для країни та її громадян, оскільки пов’язані з постійними стресовими ситуаціями. Студентська молодь, як одна з найменш захищених категорій населення, особливо вразлива. Тому в умовах війни надзвичайно зростає необхідність розвитку стресостійкості в кожної особистості. Високий рівень стресостійкості сприяє швидкій адаптації до нових обставин, здатності адекватно сприймати стресові ситуації та оцінювати власні ресурси для їх подолання.

Сьогоднішні стресові фактори в Україні включають систематичні ракетні удари по території країни, окупацію її земель, економічну кризу, спричинену війною, перебої з електро- та водопостачанням, а також загальну атмосферу невизначеності щодо майбутнього. У цьому контексті планування майбутнього

стає особливо гострою проблемою для студентського покоління. Вони здобувають освіту, готуючись до професійної діяльності, прагнуть будувати особисте життя та створювати сім'ї, однак пануюча в Україні невизначеність та постійний стрес перешкоджають їхньому повноцінному розвитку.

Огляд наукових праць підтверджує незмінну актуальність проблематики стресу та стресостійкості. Це зумовлено постійними викликами, з якими стикається людина протягом життя, такими як вікові кризи, розлучення, залежності в сім'ї, професійне самовизначення та планування майбутнього, хвороби, економічні й політичні потрясіння, наслідки епідемій та пандемій, а також умови воєнного стану. Так, Дж. Мейсон, Ж. Годфруа, І. Кон, К. Раге, Г. Сельє, Д. Холмс та ін. вже давно у своїх працях розглядали різні психологічні аспекти стресу. Між тим, С. Хобфул висував теорію ресурсозбереження та визначив психологічні умови розвитку стресостійкості; М. Кудінову цікавить сам концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі; Л. Смольська порівнювали фе- номени стресостійкість та життєстійкість особистості; Ю. Шаран вивчає структуру та психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості; Н. Ярош досліджує саногенне мислення як чинник стресолаючої поведінки; М. Корольчук та В. Крайнюк розглядають соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах.

Як і будь-який психологічний феномен, стресостійкість має свою унікальну структуру. Так, Ю. Шаран визначає наступні компоненти стресостійкості [1, с. 144]:

- мотиваційний – активізує адаптаційний та поведінковий (готовність діяти) потенціал людини;
- фізіологічний – демонструє запас сил організму;
- пізнавальний – вказує на наявні знання про ситуацію яка склалася та вміння проаналізувати саму проблему та можливі варіанти її вирішення;
- операційний – активізує стратегії поведінки людини в таких ситуаціях;

– комунікативний – показує готовність людини до взаємодій з іншими для вирішення проблеми, готовність допомогти або прийняти допомогу.

Отже, стресостійкість особистості є складним і багатогранним явищем, що об'єднує емоційні, поведінкові, когнітивні, фізіологічні та комунікативні ресурси людини для ефективного подолання стресових ситуацій. Таким чином, для підвищення свого стресостійкого потенціалу особистість має акумулювати та використовувати весь цей комплекс внутрішніх резервів. В свою чергу, С. Хобфул висунув теорію ресурсозбереження та визначив психологічні умови розвитку стресостійкості [2, с. 119]:

– достатнє володіння знаннями про сам феномен стресу та шляхи його подолання – такі знання можуть мати різне підґрунтя (шкільна програма, якщо ситуація стресу пов'язана із проявом фізичних або хімічних явищ; знання про послідовність дій під час пожежі) – все це дозволить якісно проаналізувати і оцінити саму ситуацію і знайти шляхи її вирішення;

– розвиток здатності до саморегуляції психофізіологічного стану – вміння швидко опанувати себе, свої емоції і допомогти інших дозволяє свідомо аналізувати ситуацію і знаходити конструктивні шляхи для її вирішення;

– застосування досвіду в успішному подоланні стресових ситуацій;

– створення моделі конструктивної поведінки в стресових умовах – власних копінг стратегій або чітких освоєних алгоритмів дії: під час «повітряної тривоги», пожежі, підтоплення, вибуху, аварії на АС тощо;

– розвиток позитивного мислення особистості – практика аутотренінгу;

– формування усвідомленості власної поведінки.

Водночас, значну роль у розвитку стресостійкості особистості відіграють психологічні фактори, які можуть мати як негативний, так і позитивний вплив. [3]. Одним із таких, на думку вчених Л. Гіссен, Ч. Спілбергер, І. Фейнгерберг, Ю.Щербатих, М. Смірнова, Р. Шагієв та ін. є тривожність. При цьому, І. Кон, К. Матені, О. Молчанов, В. Петровський розглядають самооцінку особистості як

чинник стресостійкості. Це пояснюється тим, що самооцінка, яка відображає впевненість або невпевненість у власних силах, безпосередньо впливає на активність людини та її готовність до дій в умовах стресу. Ще одним чинником є саморегуляція, яка являє собою важливу якість, що допомагає зберегти внутрішню рівновагу, контролювати власні емоції та поведінку та не допускати негативні впливи [3]. Разом з тим, на стресостійкість людини впливає усвідомлення фрустрації, її ситуативних причин, свідомих дій з усунення стресорів в діапазоні набутих знань та вмінь. Тобто, можна визначити стресостійкість як «здатність швидко та ефективно долати перешкоди на шляху до мети». Отже, феномен стресостійкості особистості є важливим і перспективним об'єктом для подальшого експериментального вивчення.

Список використаних джерел

1. Шаран Ю. В. Психофізіологічні детермінанти стресостійкості особистості. Актуальні проблеми психології. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. С.Д. Максименка. К.: ДП «Інформаційно аналітичне агенство», 2007. №7. С. 143–148.

2. Hobfoll S. E. Conservation of resource caravans and engaged settings. Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2011. №84. P. 116–122.

3. Ярош Н. С. Саногенне мислення як чинник стрес-долаючої поведінки особистості дис. канд. псих. наук. Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна Київ, 2018. 235 с.

Назмієв Антон Олександрович,
доктор філософії,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Кондратьєва Тетяна Василівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА АДАПТАЦІЮ ПІДЛІТКІВ

Війна в Україні спричинила глибокі зміни у психологічному стані дітей та підлітків. Вимушене переселення, втрата домівки, нестабільність і травматичний досвід значно впливають на їхню соціальну адаптацію. З огляду на це особливої уваги потребують індивідуальні особливості підлітків, зокрема акцентуації характеру, які визначають особливості реагування на стрес, соціальну взаємодію та поведінкові патерни.

Проблема адаптації підлітків із різними акцентуаціями характеру набула особливої актуальності через різке збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а також через необхідність соціальної інтеграції дітей у нові колективи та громади. Важливим завданням сучасної психології є дослідження того, як типологічні особливості впливають на здатність підлітків адаптуватися до нових умов та долати кризові ситуації.

Поняття акцентуації характеру було вперше введене К. Леонгардом, який визначав їх як крайні варіанти норми особистості, що проявляються у певних

соціальних та психологічних умовах. Подальший розвиток ця концепція отримала у працях А.Є. Лічка, який виокремив типи акцентуацій підлітків: гіпертимний, дистимічний, циклоїдний, демонстративний, збудливий, тривожний, емоційно-лабільний, інтровертований та екстравертований [3, с. 254].

Війна та соціальні потрясіння можуть значно посилювати ці акцентуації, роблячи деякі з них фактором ризику для дезадаптації. Наприклад, підлітки з гіпертимним типом можуть демонструвати надмірну імпульсивність, що підвищує ризик проблемної поведінки, тоді як підлітки з тривожним або дистимічним типом можуть бути схильні до соціального відчуження та депресивних станів.

Сучасні дослідження показують, що акцентуації характеру можуть бути як ресурсом для адаптації, так і фактором уразливості залежно від зовнішніх умов. В умовах вимушеного переселення та соціальних змін акцентуації характеру відіграють важливу роль у процесах адаптації підлітків. Гіпертимні підлітки демонструють активність, прагнення до нових знайомств та лідерства, що сприяє їхній швидшій інтеграції. Однак у ситуаціях тривалого стресу вони можуть проявляти надмірну збудливість та конфліктність, що ускладнює міжособистісні стосунки. Дистимічні та тривожні підлітки значно важче пристосовуються до змін, оскільки вони схильні до переживання невдач, соціального уникання та підвищеної сенситивності до критики.

Важливим аспектом соціальної адаптації є роль шкільного середовища. В Україні після 2022 року було запроваджено низку програм психологічної підтримки в закладах освіти, які включають групові заняття, індивідуальні консультації та методи когнітивно-поведінкової терапії [2]. Виходячи з вище зазначеного, адаптація підлітків із різними акцентуаціями залежить від якості соціального середовища, рівня підтримки з боку родини та психологічної допомоги. Впровадження індивідуальних підходів до підлітків, враховуючи їхні акцентуації характеру, є необхідним компонентом ефективної соціалізації.

Таким чином, війна та вимушене переселення значно посилюють акцентуації характеру, а в деяких випадках можуть провокувати розвиток патологічних змін особистості. Особливо це помітно у дітей, які зазнали втрати близьких або були свідками насильства. В таких умовах зростає ризик розвитку тривожних розладів, депресивних станів та соціального відчуження. Тому важливим аспектом соціальної роботи з підлітками є вчасне виявлення проблем та надання психологічної допомоги.

Зважаючи на результати дослідження, можна зробити висновок, що адаптація підлітків залежить не лише від їхніх індивідуальних особливостей, а й від рівня організованої підтримки. В Україні після 2022 року активно впроваджуються програми психологічної допомоги у школах та громадах, що дозволяє створити безпечне середовище для підлітків, особливо тих, хто змушений адаптуватися до нових соціальних умов. Однак ще залишаються певні труднощі, зокрема недостатня кількість кваліфікованих психологів, відсутність ефективних механізмів раннього виявлення проблем у дітей та недостатня взаємодія між державними органами, освітніми установами та громадськими ініціативами [1, с. 119].

Подальший розвиток досліджень у цій сфері має включати аналіз довготривалих наслідків впливу війни на психіку підлітків, розробку ефективних методів корекції поведінкових проблем та адаптаційних труднощів, а також впровадження практичних моделей соціальної роботи, що враховують індивідуальні акцентуації характеру. Одним із важливих напрямів удосконалення психологічної підтримки є створення спеціалізованих центрів допомоги для підлітків-ВПО, які б надавали комплексну підтримку, включаючи психологічну, соціальну та освітню адаптацію. Також варто запозичити міжнародний досвід у цій сфері та впроваджувати найкращі практики підтримки дітей у кризових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Косенко К. Психологічні проблеми юнацького віку в сучасних умовах становлення особистості. Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з Дня народження Еріка Еріксона. 2023. С. 119.

2. Підтримка психологічного здоров’я особистості в умовах війни: матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 21 квітня 2023 р. О. О. Андрусик та ін. Умань. 182 с.

3. Сьянова В. Психологічні особливості прояву акцентуацій характеру в юнацькому віці. Психологічні виміри культури, економіки, управління. Львів. 2018. Т. 11. С. 253–257.

Назмієв Антон Олександрович,
доктор філософії,
асистент кафедри психології,
Навчально-наукового інституту
педагогіки і психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Луняко Ольги Анатоліївни,
здобувачка вищої другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

ОСОБЛИВОСТІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОЇ РОБОТИ З ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИМИ ОСОБАМИ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Війна в Україні, яка почалася у 2014 році та переросла у повномасштабне вторгнення в лютому 2022 року, спричинила одну з найбільших гуманітарних криз у Європі з часів Другої світової війни. Мільйони людей стали внутрішньо переміщеними особами (ВПО), залишивши свої домівки, втратили стабільність, соціальні зв'язки, а нерідко й близьких. Така глибока травма потребує не лише базової соціальної та медичної допомоги, а й глибокої психологічної підтримки. У цьому контексті особливу цінність набуває арт-терапія – напрям психотерапії, що базується на вираженні емоцій через творчість.

Арт-терапія має великий потенціал у роботі з травмованими людьми, адже дозволяє безпечно проживати складні емоції та працювати з травмою навіть тоді,

коли пацієнт не готовий до вербальної рефлексії. У цьому контексті важливо не лише розуміти загальні принципи арт-терапевтичної роботи, а й враховувати особливості саме ВПО в умовах воєнного стану, що мають унікальний психоемоційний та соціальний контекст.

Внутрішньо переміщені особи в Україні – це люди, які опинилися у стані екзистенційної невизначеності. Вони пережили не лише втрату простору – власного дому, роботи, оточення – а й втрату внутрішньої опори, ідентичності, відчуття майбутнього. Психологи відзначають, що у перші місяці після переміщення такі люди часто демонструють гострі емоційні реакції – відчуття страху, гніву, безпорадності, сорому або провини. З часом, якщо не відбувається належної психологічної підтримки, ці емоції перетворюються на затяжну тривогу, депресію або посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Наукові дослідження підтверджують глибину психологічного стресу, якого зазнають ВПО. Зокрема, у дослідженні А.І. Пятіної вказано, що понад 60% внутрішньо переміщених осіб мають симптоматику, що відповідає критеріям депресії середнього або тяжкого ступеня [4]. У них спостерігаються проблеми зі сном, зниження апетиту, суїцидальні думки, а також відчуття відчуженості та ізоляції. Варто зазначити, що психологічні проблеми у таких осіб часто залишаються невиявленими – зокрема через недовіру до інституцій, сором або відсутність навичок розпізнавання власного стану.

Арт-терапія, як гуманістичний напрям психотерапії, дає людині можливість безпечно виразити емоції через творчий процес. У контексті роботи з ВПО це має особливе значення, адже часто саме візуальне чи музичне вираження стає першим кроком до емоційного розвантаження. Перевага арт-терапії полягає в тому, що вона не потребує попередніх художніх здібностей або досвіду – процес важливіший за результат.

Внутрішньо переміщені особи, які пережили травматичні події, часто мають труднощі з вербалізацією власного досвіду. Творчий акт – створення малюнку,

скульптури, музики – допомагає опосередковано висловити глибокі переживання, які важко сформулювати словами. У такий спосіб арт-терапія не лише знижує рівень тривоги, а й допомагає у формуванні нової ідентичності, пошуку сенсів і ресурсів.

В дослідженні І.П. Лисенкової та О.О. Дяченко наводяться результати використання арт-терапії у роботі з жінками, які стали ВПО. Після восьми сесій учасниці відзначили зниження рівня тривожності, покращення сну, зниження дратівливості та зростання мотивації до соціальної активності. Самі жінки вказували, що арт-терапія дозволила їм «почати довіряти собі знову», «побачити майбутнє в кольорі» та «виплакати біль через фарбу» [1, с. 317].

Для того, щоб оцінити психоемоційний стан людини до початку терапії та відслідкувати динаміку змін, активно застосовуються стандартизовані інструменти – зокрема тест PHQ-9, який дозволяє оцінити рівень депресивних проявів, та GAD-7, що використовується для оцінки генералізованої тривожності. PHQ-9 складається з 9 пунктів, у яких людина оцінює частоту симптомів депресії протягом останніх двох тижнів. Бали інтерпретуються відповідно до рівня вираженості симптомів: легкий, помірний або важкий. GAD-7, натомість, включає 7 питань і дозволяє ідентифікувати симптоми постійної тривоги, напруженості, неконтрольованого занепокоєння тощо. Ці інструменти мають міжнародну валідність і адаптовані для використання в Україні.

У роботі арт-терапевта застосування таких тестів важливе не лише для оцінки стартового стану, але й для того, щоби зафіксувати результати терапевтичної роботи. Наприклад, у дослідженні Л. Мельник, після проходження циклу з шести групових арт-сесій, середній бал за GAD-7 у групі зменшився з 13 до 7 [2, с. 228]. Учасники вказували, що після творчих вправ відчувають спокій, зниження нав’язливих думок і покращення здатності до концентрації.

Особливо вразливою категорією серед ВПО є діти та підлітки. Для них характерні прояви регресивної поведінки, проблеми із засвоєнням навчального

матеріалу, страхи, підвищена плаксивість або агресія. Арт-терапія тут відіграє роль не лише корекційного, а й профілактичного інструменту. Вона дозволяє через гру, колір і символіку відреагувати напругу та сформувати у дитини відчуття контролю над ситуацією.

У досвіді Н.С. Нікітіної описано роботу з дітьми молодшого шкільного віку, які брали участь у проєкті арт-терапії у шелтері для ВПО. В ході занять діти створювали малюнки свого «дому мрії», створювали символічні зображення безпеки, «друзів-захисників» тощо [3]. Після кількох тижнів занять у дітей знижувалася кількість нічних жахів, покращувався сон і зменшувався рівень емоційної напруги, зафіксований у спостереженнях педагогів та батьків.

Організація арт-терапевтичної роботи у воєнних умовах вимагає надзвичайної гнучкості. Часто сесії проходять у непристосованих приміщеннях, підвалах, шелтерах або навіть просто неба. Інструменти арт-терапії доводиться адаптувати: замість повноцінних наборів для малювання використовують звичайні олівці, пластилін, залишки тканини, природні матеріали. Незважаючи на ці обмеження, арт-терапевти зазначають, що саме творчість дає змогу відчути «острівець стабільності» у світі хаосу. Дуже важливо створити атмосферу прийняття, конфіденційності й емпатії. Крім того, важливим є попереднє налаштування учасників на безпечну роботу, формування правил групи, дозвіл на емоційне вираження без осуду.

Таким чином, арт-терапія в умовах воєнного стану в Україні є не лише ефективною формою психологічної допомоги, а й проявом стійкості національної ідентичності. Вона дозволяє ВПО знайти голос, навіть якщо цей голос – це кольоровий штрих або скульптура з глини. Застосування стандартизованих інструментів оцінки, таких як PHQ-9 та GAD-7, дозволяє зробити процес допомоги науково обґрунтованим та вимірюваним. Водночас, унікальність арт-терапії – у її людяності, м’якості, здатності повертати людину до себе. Досвід

України в цій сфері вже зараз можна вважати унікальним внеском у світову практику роботи з травмою та внутрішньо переміщеними особами

Список використаних джерел

1. Лисенкова І. П., Дяченко О. О. Вплив арт-терапії на психоемоційний стан внутрішньо переміщених жінок. Science and technology : challenges, prospects and innovations. Осака, 2024. С. 315–318.

2. Мельник Л. Можливості арт-терапії в подоланні психотравми. Наука. Освіта. Молодь. 2023. С. 227–229.

3. Нікітіна Н.С. Арт-терапія як засіб корекції емоційних розладів у внутрішньо переміщених дітей. Запоріжжя.ЗНУ, 2023. 66 с.

4. Пятіна А. І. Особливості емоційних станів вимушено переміщених осіб. Хмельницький. Хмельниц. нац. ун-т., 2024. 50 с.

Назмієв Антон Олександрович
доктор філософії,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Шкурат Ірина Григоріївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Поняття «тривожність» сьогодні є знайомим для більшості людей. Не можна не відзначити, з яким темпом дана психоемоційна особливість поширюється в нашому світі. Тривожність − це переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. При цьому реальних обставин, здатних вплинути на безпеку людини, яка відчуває ці відчуття, немає [1]. Підвищену тривожність мають чимало людей юнацького віку. Юнацький вік − період життя людини до дорослості у традиційній класифікації від 16-18 до 20-25 років. Цей період характерний постійною напругою через становлення характеру та формування соціальної ідентичності. Відбувається формування особистих кордонів, внутрішніх пріоритетів та особистісних особливостей. При цьому варто відзначити, що тривожність формується як через внутрішньосімейні проблеми, так

і через проблеми в соціалізації. Наявність сприятливої атмосфери всередині сім'ї не гарантує відсутність тривожності в підлітка. Саме тому така актуальна і важлива своєчасна діагностика та корекція тривожності, адже від неї не застрахований ніхто.

Ряд дослідників довели, що затяжний характер тривожних станів створює ризик появи ряду наслідків: складності у взаєминах з оточуючими, панічні та депресивні стани, схильність до суїцидальних нахилів, розвиток соматичних захворювань. Соматичне захворювання − це патологія, що виникає на фізіологічному рівні, внаслідок певних психологічних травм чи патологій. Цей вид розладу може проявлятися по-різному − це розлад апетиту, тахікардія, імпотенція, підвищене потовиділення, загальне фізичне нездужання [2]. Найбільш яскравим прикладом того, як психічний розлад впливає на організм, є панічна атака, у процесі якої різко підвищується серцебиття та проявляються інші фізичні симптоми. Таким чином, психологічний добробут юнаків визначає і фізичне здоров'я.

До визначення суті поняття тривожності та її проживання індивідом як психічного процесу є різні підходи. Тривожність розрізняють як емоційний стан, і як стійку властивість, рису особистості. Першим, хто спробував пояснити природу тривоги був З. Фрейд, який у 1925 року назвав цей процес як «невизначений страх». Фрейд вважав важливим розмежувати поняття тривожності та страху, тому що страх – це реакція на певну небезпеку, а тривога – це реакція, що виникає при невідомій загрозі. Вивченням феномена тривожності займалася також представниця неофрейдизму, К.Хорні. У своїй роботі «Невротична особистість нашого часу» від 1937 р. вона пояснювала кореляцію страху та тривожності. Обидва ці терміни насправді позначають емоційну реакцію небезпеки, які можуть супроводжуватися такими фізичними відчуттями, як тремтіння, прискорене дихання, сильне серцебиття. Як страх, і тривога є адекватними реакціями на

небезпеку, але у разі страху небезпека очевидна, об’єктивна, а у разі тривоги вона прихована і суб’єктивна [3].

Варто також зазначити, що тривога, за А. Адлером, який відкрив поняття «комплекс неповноцінності», постає як одна з основних властивостей цього розладу особистості. І справді, зв’язок тривоги із сприйняттям людини та її самооцінкою не можна заперечувати. Це і віра у власні сили і у власний успіх − фактори, які такі важливі для підлітка, який незабаром має розставити життєві пріоритети і вибрати професію. Для юнака дуже важливо повноцінне функціонування всіх його здібностей, можливостей. Юнак має пізнавати світ, а не «ховатися» від нього. Тривожний мозок прагне почуття безпеки, усамітнення, ізоляції. Але проблеми тривоги це не вирішує, адже суть проблеми криється у сприйнятті. Саме сприйняття світу як небезпечного місця, суспільства − як критикуючого, сприяє тому, що функціональність обмежується, і підліток не хоче вкотре пробувати себе в чомусь новому, травмувати себе неуспіхом та подальшою внутрішньою критикою.

Тривожність у юнацькому віці трапляється досить часто. Стан патологічної тривоги негативно впливає на життя юнака, погіршується емоційний стан, фізично юнак почувається незадовільно, знижується або зовсім зникає продуктивність, людина не бажає і не може щось робити через почуття тривоги, що виснажує людину зсередини. Подібні переживання, безперечно, є симптомами хворобливої тривожності.

Почуття тривоги цілком нормальна реакція організму людини на подразник. Варто вміти розрізняти «здорову» та «не здорову» тривожність. Для нормального рівня тривожності характерна об’єктивна причина для неспокійного стану. Наприклад: співбесіда, перше побачення, виступ на сцені, важливий іспит, тощо. При нормальному рівні тривожності цей стан короткочасний і особливо не виражений. При патологічній тривожності в людини немає об’єктивних причин

для тривоги: їй нічого не загрожує, але вона дуже виражена і може тривати досить довго.

У юнацькому віці може з'явитись патологічна тривожність. Психіка юнаків є чутливою, ще у процесі формування, оскільки відбувається безліч емоційно-витратних подій, вибудовується певне бачення світу та соціальна ідентичність. Самооцінка також може вплинути на тривожність юнака, оскільки у цей період думка оточуючих стає максимально значущою.

Можемо зробити висновок, що значну частку у формуванні тривожного погляду на життя і свою персону складають погляди та думки інших людей про нас та наші здібності. Тривога ж виступає, як постійна спроба сподобатись оточуючим і не допустити помилок. Для особистості юнацького віку, яка формується, такі процеси є згубними і обмежують. Юнак не повинен не допускати помилок, як і не повинен відповідати очікуванням всіх оточуючих всередині свого соціального кола. Юнак має бути вільним у своєму сприйнятті себе, тому що основним завданням для нього варто сформувати власну адекватну думку про себе. Виходячи з думки, яку юнак має про себе, формуються його амбіції, які відіграють важливу роль у його дорослішанні та актуалізації. Чим менше амбіцій та віри в себе – тим важче надалі визначитися з власними цілями та бажаннями.

Список використаних джерел

1. Блохіна І. О. Психологічні причини виникнення тривожності у студентів. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 4. С. 82-86.
2. Галієва О. М. Теоретичний аналіз поняття «тривожності». Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. №6. С. 26-31
3. Іванова Т. Тривога як психологічний феномен. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2020. № 6. С. 72-78

Пашко Тетяна Анатоліївна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Жуков Андрій Андрійович
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ВИКОРИСТАННЯ ТІЛЕСНИХ ПРАКТИК ЗАДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ПСИХІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДИНИ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Сучасне суспільство, яке функціонує в умовах хронічного стресу, високих вимог до особистісної продуктивності та відчуження від тіла, створює передумови для поширення психоемоційних розладів. Габор Маté, сучасний канадський письменник, терапевт та практикуючий лікар, серед провідних тем досліджень якого є взаємозв'язок тіла й розуму, у своїй праці The Myth of Normal ("Міф про нормальність") висвітлює як сучасна культура навантажує організм, обтяжує імунну систему та підриває емоційну рівновагу. Культура, яка ігнорує тілесність і нав'язує токсичні ідеї, породжує колективну травматизацію, а тілесні симптоми та психічні розлади часто є природною реакцією на неприродне середовище. Водночас, дослідження в галузі тілесно орієнтованої психотерапії та нейропсихології підтверджують тісний зв'язок між тілом і психікою, відкриваючи шлях до практик, які можуть бути ефективним засобом відновлення [1].

Одним із таких доказів є експеримент американської професорки психології Гарвардського університету Еллен Лангер, відомий як “Counterclockwise Study” (Дослідження проти годинникової стрілки, 1979 року). У цьому дослідженні взяли участь вісім чоловіків віком від 70 до 80 років. Вони провели п’ять днів у ретельно відтвореному середовищі 1959 року, включаючи меблі, музику, газети та журнали того періоду. Учасників заохочували поводитися так, ніби вони знову перебувають у 1959 році, обговорюючи події та теми того часу в теперішньому часі. Після завершення експерименту було зафіксовано значні покращення фізичних та когнітивних показників: підвищення сили, покращення зору, слуху, пам’яті та загальної координації рухів. Це дослідження підкреслює вплив психологічних факторів та сприйняття на процеси старіння та фізичне здоров’я. Експеримент наочно довів, що зміна ментального контексту може впливати на тілесний стан [3].

У своїй новій книзі The Mindful Body (2023) Лангер йде далі, стверджуючи, що тіло і свідомість не є взаємопов’язаними, а являють собою єдину, неподільну систему і не мають існувати як окремі об’єкти впливу – натомість через свідоме ставлення до тіла ми можемо безпосередньо впливати на психічне здоров’я [2].

Бессел ван дер Колк, автор перекладеного 43 мовами бестселера “Тіло веде лік” [4], наголошує, що травматичний досвід буквально «записується» в тіло, і традиційні когнітивні методи не завжди є достатніми для його інтеграції. Він пропонує включення тілесно-орієнтованих методів, таких як йога, як ефективний спосіб перезапису тілесної пам’яті й відновлення відчуття безпеки. Бессел ван дер Колк та його колеги провели рандомізоване контрольоване дослідження, щоб оцінити ефективність йоги як додаткового методу лікування для жінок із хронічним, резистентним до лікування ПТСР. У дослідженні взяли участь 64 жінки, яких випадковим чином розподілили на дві групи: перша відвідувала щотижневі 60-хвилинні заняття з йоги, адаптовані для роботи з травмою, протягом 10 тижнів; друга – отримувала підтримуючу освіту з жіночого здоров’я за

аналогічним графіком. Оцінювання проводили перед початком лікування, в середині та після завершення курсу, використовуючи шкалу CAPS для вимірювання симптомів ПТСР, а також інші інструменти для оцінки регуляції афекту та депресії. Результати показали, що після завершення програми 52% учасниць у групі йоги більше не відповідали критеріям ПТСР, порівняно з 21% у контрольній групі. Обидві групи продемонстрували значне зниження показників CAPS, проте ефект у групі йоги був більш вираженим (d = 1,07) порівняно з контрольною групою (d = 0,66). Ці результати свідчать про те, що йога може бути ефективним додатковим методом лікування для жінок із хронічним ПТСР [5].

У систематичному огляді 25 досліджень, проведеному Кріс С. Стрітер, доцентки кафедри психіатрії Boston University School of Medicine виявлено, що йога не лише знижує рівень кортизолу, а й підвищує рівень ГАМК (гамма-аміномасляної кислоти), що відіграє ключову роль у регуляції тривожності та настрою. У 2010 році Кріс С. Стрітер та її колеги провели рандомізоване контрольоване дослідження, щоб порівняти вплив 12-тижневої програми йоги та ходьби на настрій, рівень тривожності та концентрацію γ-аміномасляної кислоти (ГАМК) у мозку. У дослідженні взяли участь 34 здорові дорослі особи, яких випадковим чином розподілили на дві групи: перша займалася йогою, друга – ходьбою. Обидві активності були метаболічно еквівалентними та тривали по 60 хвилин тричі на тиждень. Оцінювання проводили на початку, через 4, 8 та 12 тижнів, використовуючи шкали для вимірювання настрою та тривожності. Рівень ГАМК вимірювали за допомогою магнітно-резонансної спектроскопії (MRS) перед початком та після завершення програми, а також одразу після 60-хвилинного заняття. Результати показали, що учасники групи йоги мали значно більше покращення настрою та зниження тривожності порівняно з групою ходьби. Крім того, лише в групі йоги спостерігалося значне підвищення рівня ГАМК у таламусі після 12-тижневої програми. Це дослідження вперше продемонструвало зв’язок між підвищенням рівня ГАМК у мозку та покращенням настрою і

зниженням тривожності після занять йогою. Це підкреслює потенціал йоги у впливі на психічне здоров'я, що доводить свою ефективність не лише на рівні суб'єктивного покращення самопочуття, а й через вимірювані фізіологічні показники [6].

У 2021 році в Індії було проведено рандомізоване контрольоване дослідження, спрямоване на оцінку ефективності йогатерапії у покращенні соціального сприйняття у пацієнтів із шизофренією. У дослідженні взяли участь 51 особа, які були випадковим чином розподілені на дві групи: перша отримувала додаткову йогатерапію (20 сесій протягом 6 тижнів), друга – залишалася в списку очікування. Результати показали, що група йогатерапії продемонструвала значне покращення соціального сприйняття, зменшення негативних симптомів та соціальної дезадаптації порівняно з контрольною групою. Це дослідження свідчить про потенційну користь йогатерапії у покращенні соціальної взаємодії навіть у пацієнтів із шизофренією [7].

Таким чином, у кризових умовах, коли звичні форми підтримки можуть бути недоступними, саме тілесні практики стають важливим ресурсом регуляції психіки та збереження зв'язку з собою. Вони повертають людину від спогадів про травматичний досвід минулого або занепокоєння від невизначеності майбутнього до переживання "тут і тепер", допомагають відновити внутрішню опору та підтримувати якісні стосунки із соціальним оточенням. Психологічна допомога майбутнього дедалі частіше передбачатиме інтеграцію знань про тіло, нейрофізіологію та усвідомлену присутність, і вже сьогодні ми маємо наукові підстави вважати тілесність не лише об'єктом, а й активним агентом психічного відновлення.

Список використаної літератури:

1. Maté, G. (2022). *The Myth of Normal: Trauma, Illness, and Healing in a Toxic Culture*. Avery.

2. Langer, E. J. (2023). *The Mindful Body: Thinking Our Way to Chronic Health*. Ballantine Books.

3. Langer, E. J. (2009). *Counterclockwise: Mindful Health and the Power of Possibility*. Ballantine Books.

4. Van der Kolk, B. A. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. Viking.

5. Van der Kolk, B. A., et al. (2014). Yoga as an Adjunctive Treatment for PTSD: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Psychiatry*. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25004196/

6. Streeter, C. C., et al. (2010). Effects of yoga versus walking on mood, anxiety, and brain GABA levels: a randomized controlled MRS study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 16(11), 1145–1152. https://doi.org/10.1089/acm.2010.0007

7. Govindaraj, R., Naik, S. C., Mehta, U. M., Sharma, M., Varambally, S., & Gangadhar, B. N. (2021). Yoga therapy improves social cognition in schizophrenia: A randomized controlled trial. *Asian Journal of Psychiatry*, 61, 102678. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34098192/

Пашко Тетяна Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Логачов Сергій Олегович,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

КРИЗА СЕНСУ ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН: ЗАВДАННЯ ДОПОМОГИ ТА ЕФЕКТИВНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ СТРАТЕГІЇ

Криза сенсу життя - це глибинний внутрішній стан дезорієнтації, в якому людина втрачає відчуття мети, значущості свого існування та перспективи майбутнього. Вона може виникати внаслідок різких змін життєвих обставин, таких як втрата роботи, смерть близької людини, розрив стосунків, серйозна хвороба, або на тлі тривалого внутрішнього конфлікту, що стосується ідентичності, цінностей чи власної життєвої місії. Часто такий стан не має чітко виражених зовнішніх симптомів, проте на глибинному рівні супроводжується почуттям внутрішньої пустоти, розгубленості та екзистенційної тривоги. Особливо актуальною ця проблема стає в умовах соціальних змін, колективних травм, втрат, особистісних переломів або вікових трансформацій, коли руйнуються звичні смислові орієнтири, а нові ще не сформовані. У психології цей феномен часто описується як «екзистенційна криза», що супроводжується втратою смислової цілісності життя. Як зазначає Віктор Франкл, пошук сенсу є базовою

екзистенційною потребою людини, що визначає її психічну рівновагу, мотивацію та здатність до подолання труднощів. На його думку, саме втрата сенсу, або ж його тривала відсутність, є ключовим джерелом невротичних станів сучасної людини, зокрема апатії, тривожності, відчуття безглуздості, так званого екзистенційного вакууму [1]. Сучасна людина, стикаючись із порожнечею, залишеною після втрати попередніх орієнтирів, часто не знаходить у собі ресурсу для подальшого руху вперед.

У такому контексті надзвичайно важливою стає психологічна підтримка, яка не лише сприяє стабілізації емоційного стану, а й забезпечує умови для глибокого переосмислення життєвих цінностей, реконструкції внутрішньої картини світу та пошуку нових смислів. Психологічна допомога, зокрема у форматі екзистенційно орієнтованої терапії, розглядається як ефективний інструмент у процесі інтеграції кризового досвіду та особистісного оновлення.

Криза сенсу життя зазвичай виникає у момент, коли людина стикається з втратою звичних орієнтирів - після розлучення, втрати близької людини, звільнення, під час війни або в період середнього віку. Цей стан супроводжується відчуттям внутрішньої порожнечі, втрати ідентичності, іноді - депресивними або тривожними симптомами. У концепції Е. Еріксона описані вікові стадії розвитку, в яких у різні періоди життя виникають характерні конфлікти - від ідентичності до цілісності. Особливо глибоко криза сенсу проявляється у зрілому віці, коли людина переглядає свої досягнення і ставить запитання про справжню значущість прожитого [2].

В. Франкл, зі свого боку, підкреслював, що сенс життя завжди залишається можливим - навіть у стражданні - і людина має свободу поставитися до обставин, які не здатна змінити [1]. Він розглядав втрату сенсу не як ознаку патології, а як сигнал до пошуку нових життєвих орієнтирів.

Психологічна допомога в період кризи сенсу повинна бути спрямована не лише на подолання дистресу, а й на пошук нового смислового горизонту. Це передбачає кілька основних задач:

- створення безпечного простору для вільного самовираження та аналізу внутрішніх конфліктів;
- розвиток рефлексії: допомога у виявленні суперечностей між бажаннями та зовнішніми очікуваннями;
- ідентифікація потенціальних джерел сенсу (творчість, праця, міжособистісні стосунки, служіння іншим);
- підтримка суб'єктної позиції та відновлення здатності приймати рішення і впливати на події.

Ефективним методом є логотерапія – психотерапевтичний підхід, який акцентує увагу на пошуку сенсу як центральній людській мотивації. В.Франкл пропонував техніки парадоксальної інтенції, дерефлексії та аналізу життєвого досвіду як основні інструменти підтримки [1].

Криза сенсу часто пов'язана з втратою життєвої цілісності. У моделі Е. Еріксона особливе місце посідає процес інтеграції – здатності поєднувати минуле, теперішнє і майбутнє в єдину наративну структуру особистості [2]. Коли цей зв'язок порушено, виникає відчуття розпаду «Я» та втрати смислу.

Психологічна підтримка у цьому випадку полягає у допомозі клієнту сформулювати нову життєву розповідь, у якій попередній досвід не знецінюється, а набуває нового значення. Цей процес є не лише інтелектуальним, а й глибоко емоційним: клієнт має прожити власну історію заново – з новими сенсами.

Дослідження також вказують, що рефлексивна здатність до осмислення своїх рішень, тривог і почуття провини виступає ключовим чинником подолання кризи сенсу. У кваліфікаційній роботі Т. Луцюк наголошується на важливості індивідуального підходу в психологічній допомозі особам дорослого віку, які переживають кризові ситуації, включно з екзистенційними кризами. Авторка

підкреслює, що найбільш ефективною є допомога, яка поєднує гуманістичний підхід із активною підтримкою суб'єктності клієнта [3].

Криза сенсу життя – складне екзистенційне переживання, яке може призвести як до особистісної дезорганізації, так і до глибокої трансформації. Психологічна підтримка в цьому контексті повинна бути спрямована не лише на стабілізацію, а й на допомогу у смисловому переосмисленні досвіду, інтеграції ідентичності та розвитку здатності до саморефлексії. Концепції В. Франкла, Е. Еріксона та сучасні підходи до практики психологічної допомоги формують теоретичну основу для супроводу клієнтів, які переживають подібну кризу.

Список використаних джерел:

1. Франкл В. Е. Людина в пошуках справжнього сенсу. К: «Книжковий клуб», 2020. 160с.

2. Еріксон Е. Г. Ідентичність і життєвий цикл. Київ: Прогрес книга, 2023. Пер. з англ. (Серія «Мастера психології»). 344с.

3. Луцюк Т. І. Психологічна допомога особистості дорослого віку, яка проживає кризову ситуацію: кваліфікаційна робота (ступінь магістра) Т. І. Луцюк; наук. керівник В. О. Ковальчук. Острог: Національний університет «Острозька академія», 2023. 68 с.

Пашко Тетяна Анатоліївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Мазуркевич Тетяна Зіновіївна
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

МУЗИКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОЇ РІВНОВАГИ В УМОВАХ РИЗИКУ БЕЗПЕКИ

Терапевтичний ефект музики на людину був помічений ще за часів Давніх цивілізацій. Про взаємозв'язок мелодій та емоцій писав Платон, розглядаючи цей вид мистецтва як потенційний засіб впливу на психологічний стан особи. XIX століття стало періодом активного дослідження цього напрямку. Основними осередками вивчення музики як терапевтичного засобу були Америка та деякі країни Європи. Наукова сфера отримала назву – музикотерапія – яка активно розвивається в сучасній науці та практиці як інноваційний метод психологічного впливу на емоційний стан людини.

В умовах постійного зростання рівня стресових ситуацій, що пов'язані з соціально-економічними, військовими, екологічними та іншими ризиками, питання збереження емоційної рівноваги стає надзвичайно актуальним. Мета дослідження полягає в аналізі можливостей застосування музикотерапії для підтримки емоційної рівноваги в умовах підвищеного ризику безпеки. Відповідно

до гіпотези, музикотерапія сприяє підтримці емоційного балансу людини як у повсякденному житті так і в надзвичайних ситуаціях.

У науковій літературі наголошується на потужному вплив музики на психофізіологічний стан людини. На думку авторів, прослуховування мелодій певного темпу та тональності здатне знижувати рівень тривожності, стимулювати позитивне мислення та сприяти емоційній регуляції. Дослідження, проведене серед невиліковно хворих пацієнтів, підтвердило ефективність навіть однієї сесії музичної терапії. Вчені вимірювали рівень тривоги за допомогою Едмонтонської системи оцінки симптомів (ESAS) і частоти серцевих скорочень. Відповідно до результатів, у пацієнтів, які отримали музичне втручання, знизилися показники тривожності, болю, сонливості та втоми [1, с. 582-585].

Інші наукові дослідження підтверджують ефективність музики як засобу регуляції психоемоційного стану. Завдяки певним музичним характеристикам та способам взаємодії з музикою – зокрема, слуханню улюблених мелодій, співу чи імпровізації – у людини активуються нейронні моделі, що відповідають за емоційну рівновагу. Це сприяє зменшенню рівня тривожності, відновленню внутрішньої стабільності та формуванню відчуття гармонії з оточенням.

Емоційна рівновага, як комплексне психоемоційне явище, проявляється на кількох рівнях – внутрішньоособистісному, міжособистісному та навіть трансцендентному. Вона охоплює стан внутрішнього спокою, здатність конструктивно реагувати на зовнішні подразники та підтримувати стійкі соціальні зв’язки. Зі зростанням життєвих викликів та загроз, музика може виступати ефективним інструментом підтримки цього балансу [2, с. 1-2].

Водночас дослідники зазначають, що складна, дисонансна чи несподівана музика може викликати небажані патерни нейронної активації, порушуючи емоційну рівновагу. Це вказує на важливість індивідуального підходу до музикотерапії та ретельного підбору музичного матеріалу залежно від емоційного стану людини [3, с. 198-199].

Ефективність використання музики пояснюється тим, що вона є складним багатокомпонентним стимулом, який активує різні ділянки головного мозку. Базові акустичні характеристики (частота, тривалість) сприймаються в основному слуховою корою. За розрізнення інтервалів, гармонії та ритму відповідають медіальна лобна кора та скронева пластина (planum temporale). Гра на музичних інструментах, спів, або рух у такт мелодії стимулюють соматосенсорну та моторну кору, сприяючи залученню тіла в музичний процес. Водночас, переживання задоволення та емоційного підйому, пов’язані з музикою, забезпечуються активацією системи винагород, зокрема дофамінергічних шляхів. Завдяки одночасному залученню сенсорних, моторних, емоційних і когнітивних структур, музика викликає сильні емоції, сприяє саморегуляції, внутрішній гармонізації та підвищенню психологічної стійкості [4].

Дослідження, представлене на Першій Всеукраїнській конференції з музикотерапії, виявило, що участь у музикотерапевтичних сесіях сприяє зниженню рівня психоемоційного стресу та покращенню загального емоційного благополуччя серед українських жінок-біженок із дітьми до 3-х років, які перебувають у Лондоні. Це підкреслює потенціал музикотерапії як ефективного інструменту для емоційної стабілізації в умовах кризових ситуацій та підвищеного ризику для безпеки [5, с. 20].

Аргументовано, що музикотерапія є ефективним інструментом для підтримки емоційної рівноваги, допомагає знизити рівень тривожності та покращити загальне самопочуття. Вона активує різні ділянки мозку, включаючи ті, що відповідають за емоційну регуляцію, та сприяє зміцненню психоемоційної стійкості. В умовах стресових ситуацій, таких як війна чи екологічні катастрофи, музика може стати важливим ресурсом для збереження психічного здоров’я та підтримки гармонії в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Horne-Thompson A., & Grocke D. The effect of music therapy on anxiety in patients who are terminally ill. Journal of palliative medicine, 2008. Vol. 11, №. 4. P. 582–590.

2. Joshanloo M. Mental Balance in 116 Nations: Where It Is Experienced and Valued. International journal of environmental research and public health, 2022. Vol. 19, №. 19. P. 12457.

3. Moore K. S. A Systematic Review on the Neural Effects of Music on Emotion Regulation: Implications for Music Therapy Practice. Journal of Music Therapy, 2013. Vol. 50, №. 3. P. 198–242.

4. O'Kelly J. W. Music Therapy and Neuroscience: Opportunities and Challenges. Voices: A World Forum for Music Therapy, 2016. Vol. 16, №. 2.

5. Федотюк Т. І. Вплив музичної терапії на емоційну стабілізацію українських жінок-біженок з дітьми до 3-х років. Матеріали Першої Всеукраїнської конференції з музикотерапії, 2023.

Пашко Тетяна Анатоліївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Старкіс Юлія Юріївна,
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ВПЛИВ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РИЗИКУ БЕЗПЕКИ

Сучасне українське суспільство переживає складну кризу, в якій воно опинилося у зв'язку з воєнним вторгненням з боку росії на територію нашої держави. Фактори, що призводять до психологічної травматизації не могли не зачепити й працівників освіти – вчителів, котрі як і більшість представників допомагаючих професій, опинилися в складних умовах необхідності реалізації своєї діяльності.

Професійна діяльність вчителя тісно пов'язана зі специфічними умовами її виконання, які окрім того, що супроводжуються постійним переживанням емоційного напруження та розумовим навантаженням, також посилилися стресовими факторами воєнного стану, що вимагає від педагогів додаткових ресурсів для підтримки власного психічного здоров'я та ефективності їх роботи.

Саме тому, з огляду на сучасні реалії в Україні та світі, важливість проблеми резильєнтності вчителів в освітньому процесі є надзвичайно високою.

Професії педагога притаманний підвищений рівень стресу, в свою чергу резильєнтність і стресостійкість є тими компетентностями, що сприяють освітянам екологічно опановувати шкідливі наслідки стресових факторів, які виникають у їх професійній діяльності. Психологи вважають, що механізм резильєнтності здатний допомогти педагогу відновлювати внутрішній ресурс після стресових ситуацій, при цьому зберігаючи професійну ефективність [2, с. 40].

В умовах воєнного стану в Україні, пандемії та інших загроз безпеці, освітня діяльність стала значно вразливішою до зовнішніх ризиків. Учні, вчителі та адміністрація закладів освіти стикаються з підвищеним стресом, що вимагає психологічної стійкості для продовження освітнього процесу. Та як стверджують деякі науковці (Цюман Т., Нагула О., Адамська З.): «і освітяни, і учні в рази більше стали потребувати психологічної підтримки у розвитку стійкості та адаптивності» [5, с.84].

Сучасні освітні заклади повинні вміти адаптуватися до нових умов, забезпечуючи безперервність навчання навіть в умовах підвищених ризиків. Дослідження в сфері резильєнтності допоможе краще зрозуміти, які механізми підтримки ефективні, і як сприяти розвитку стресостійкості в освітянській спільноті.

Як наголошує І. Я. Мельничук «у сучасних умовах життєдіяльності проблема резильєнтності особистості є особливо актуальною через повномасштабну війну в Україні та необхідність надання психологічної допомоги людям для підвищення їхньої здатності протистояти стресовим чинникам, ефективно відновлюватися та зберігати ментальне здоров'я». Поняття «резильєнтність» трактується науковцем як «стан, що характеризується здатністю ефективно розподіляти і використовувати ресурси у важких ситуаціях,

підтримувати психологічне благополуччя, сприяти посттравматичному зростанню» та «свідчить про ефективні стратегії подолання, які спрямовані на полегшення протікання затяжного стресу» [4, с. 83-84].

Саме тому, розуміння психологічних механізмів стресу та застосування ефективних стратегій його подолання є ключовими для підтримки резильєнтності педагогів.

Резильєнтність як здатність до психологічного відновлення та адаптації є важливою складовою для забезпечення ефективної освітньої діяльності. Тому вивчення її особливостей серед педагогів допоможе знайти методи підтримки їхнього емоційного та психологічного стану.

Освітяни, працюючи в умовах ризику (зокрема, через військовий конфлікт в Україні), потребують певного рівня стійкості, щоб не лише виконувати свої обов'язки, але й забезпечувати емоційне благополуччя здобувачів освіти.

Проблема резилієнтності була фокусом досліджень науковців починаючи з другої половини XX століття. Зокрема це Е. Вернер, А. Мастен, Б. Бенард, М. Селігман та інші. Серед вітчизняних психологів фокус уваги наукових пошуків на темі резилієнтності зупинили З. Кіреєва, Т. Титаренко, О. Хамініч, Г. Лазос та ін. Враховуючи цілий ряд різного роду криз минулого століття, можна дійти висновку, що розвиток особистісної резилієнтності є запорукою адаптації до життєвих викликів.

Як підкреслює Л. С. Адаменко «сьогодні в численних наукових дослідженнях та літературних джерелах домінують різні варіанти визначення поняття «резильєнтність», яке найчастіше автори тлумачать таким чином: збереження позитивної адаптації, попри значний досвід перебування у стресових ситуаціях, тобто відновлення після травми; процвітання, збереження стану благополуччя, незважаючи на негаразди; позитивна відповідь на негативні події життя, компетентне функціонування в умовах стресу і компетентність перед

незгодами; здатність до конструктивного відображення складних подій; здатність долати труднощі» [1, с. 7].

Термін «резильєнтність» загалом пов’язаний зі здатністю психіки відновлюватися після несприятливих умов. Вивчення резільєнтності є важливим, тому що розуміння людської спроможності до психологічної позитивної адаптації в несприятливих обставинах може допомогти фахівцям з психічного здоров’я розробляти спеціальні психотехнології для психопрофілактики та розвитку резільєнтності, життєстійкості, стресостійкості; розвитку здатності самостійно долати стресові ситуації тощо [3, с. 27].

Розвиток стресостійкості у педагогів є важливим аспектом професійної діяльності. Це включає формування навичок саморегуляції, підвищення емоційної інтелігентності та здатності адаптуватися до змін. Впровадження тренінгів та програм підтримки для вчителів сприяє підвищенню їхньої резильєнтності та загального благополуччя.

Таким чином, розуміння та застосування ефективних стратегій подолання стресу є необхідними для підтримки психічного здоров’я та професійної ефективності педагогів в умовах сучасних викликів.

Саме тому перед психологами актуалізується потреба в цілеспрямованому дослідженні та підтримці збереження педагогічними працівниками психологічної гнучкості та резильєнтності в умовах ризику безпеки.

Отже, проблема збереження психологічного здоров’я вчителів у процесі реалізації освітньої діяльності продовжує бути актуальною, доки все населення України безпосередньо перебуває в умовах травмівних ситуацій та ситуацій хронічного стресу.

Список використаних джерел

1. Адаменко Л. С. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2020.

№5 (58). с. 5–13. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/351/440

2. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. Психологічний журнал. Умань: ВПЦ «Візаві», 2022. Вип. 8. С. 39-46. URL: http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/258313/255120

3. Лазос Г. П. Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Г. П. Лазос . Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія. Вип. 14. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; Вінниця, ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26 – 64. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716873/1/Lazos_APP_V3N14_2018.pdf

4. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. Наукові записки. Серія: Психологія. Випуск 2(4), 2024. – 82-87 с. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwib75WwxY6MAxW-PhAIHYulLnYQFnoECDAQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournals.cusu.in.ua%2Findex.php%2Fpsychology%2Farticle%2Fdownload%2F469%2F442%2F879&usg=AOvVaw3OFWK49LdyDAl9X3Agq-8t&opi=89978449

5. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. Психологія і соціологія у контексті сучасної науки. Збірник наукових праць №38 (2) - 2022 р. URL: https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/351/440

Петрик Світлана Сергіївна,
здобувач вищої освіти першого
(бакалаврського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ, КОТРІ ПЕРЕБУВАЛИ У ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ

У сучасному світі численні збройні конфлікти впливають на життя мільйонів людей, завдаючи величезної шкоди не лише фізичному, а й психологічному здоров'ю населення. Україна, зокрема, пережила численні випробування у результаті збройної агресії, що ведеться з 2014 року, яких особливо сильно торкнулися діти та підлітки. В умовах бойових дій складнощі, з якими вони стикаються, часто стають джерелом глибоких емоційних травм, що можуть вплинути на їхнє подальше життя, розвиток і соціалізацію.[1].

Складна і непередбачувана ситуація, яка склалася під час воєнного конфлікту дуже гостро вплинула на психологічне здоров'я підлітків та соціальну адаптацію молоді. Особливості емоційного стану підлітків є важливим аспектом в розумінні психосоціальних наслідків конфлікту та розробки дієвих підходів допомоги психологічного благополуччя в умовах воєнного конфлікту.[2].

Підлітковий вік є періодом інтенсивних емоційних переживань і формування вміння справлятися з труднощами. Психоемоційний стан підлітків, які перебували в зоні бойових дій, вимагає особливої уваги, оскільки переживання військового конфлікту можуть призвести до розвитку психічних розладів, проблем соціалізації, а також проявів агресії та тривоги, розрив родинних зв'язків: багато

підлітків втрачають батьків або членів сім'ї, що може призвести до відчуження та соціальної ізоляції. Втрата нормальних стосунків: друзі можуть загинути, тікати з країни або зазнавати змін у поведінці через стреси військового конфлікту. Перешкоди в навчанні: руйнування, пошкодження шкіл, переселення або відсутність ресурсів позбавляє підлітків можливості отримати освіту, що може мати довгострокові наслідки на їхнє майбутнє. Поведінкові зміни: утворюються нові норми та цінності, які можуть формувати жорстокість або ворожість через нормалізацію насильства. Втрата культурної ідентичності: збройний конфлікт може призвести до знищення культурної спадщини та традицій, особливо у випадку руйнування місць, що мають важливе значення для підлітків.[5]

Дослідження показують, що емоційні травми, отримані під час конфлікту, можуть мати тривалий вплив на емоційний та психічний розвиток молоді, а саме: вивчення емоційної сфери підлітків, які перебувають в умовах бойових дій, є важливою темою в психології, адже такі ситуації можуть суттєво впливати на психічне здоров'я та розвиток молоді. Українські психологи, які досліджували цю проблему: О. А. Блінов - досліджує психічні стани в умовах стресу; М. Й. Варій - аналізує вплив військових конфліктів на психоемоційний стан підлітків; А. І. Веракіс - зосереджується на особливостях психічного розвитку молоді в умовах кризових ситуацій; М. М. Дорошенко - вивчає адаптаційні механізми молоді в стресових умовах; О.В. Тімченко, С.Ю. Лєбєдева - їх дослідження можуть охоплювати педагогічні аспекти підтримки підлітків у складних емоційних ситуаціях. Закордонні психологи також не стоять осторонь тому досліджують дану тему у своїх працях серед яких: Р. Маршал, Д. Лібович, Р. Спітзер, Ж. Вандівер, Б. Вагнер.[4].

Мета статті є визначити особливості емоційної сфери підлітків, які пережили бойові дії, з метою виявлення їх психологічних потреб та розробки рекомендацій для психологічної підтримки та реабілітації.

У ході дослідження була обрана методика, яка дозволила детально вивчити емоційний стан підлітків, а також їхні переживання, пов’язані з досвідом воєнного конфлікту. Дослідження проведено у січні 2025 році за допомогою платформи Google Form. Вибірка складається 134 здобувачів з закладів освіти Дергачівської громади, віком від 11 до15років.

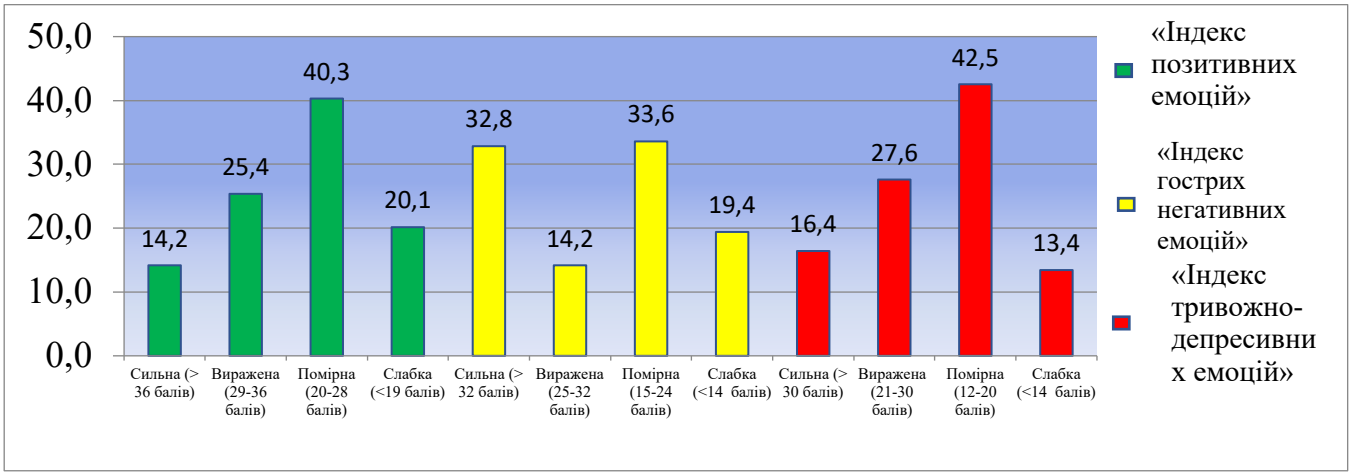


Рис. 1. Результати дослідження за Методикою «Шкала деференціальних емоцій» (К. Ізарда)

Аналізуючи даний рис. 1. «Індекс позитивних емоцій» маємо наступні показники:

слабку міру вираженості ІПЕ мають 20,1% близько п’ятої частини опитаних підлітків має труднощі у вираженні своїх емоцій або ж вони є менш чутливими до емоційних переживань. Можливо, вони можуть бути більш раціональними або стриманими у вираженні своїх почуттів;

помірну міру вираженості ІПЕ мають 40,3% найбільша група підлітків показує середній рівень емоційності. Це свідчить про адаптивність та гнучкість у вираженні емоцій, де вони здатні розуміти та активно висловлювати свої почуття у відповідних ситуаціях;

виражену міру вираженості ІПЕ мають 25,4%, близько чверті має глибше емоційне життя і може відкрито демонструвати свої емоції. Це пов’язано з переживаннями, стресом або піком у розвитку емоційної інтелігентності;

сильну міру вираженості ІПЕ мають 14,2% від загальної кількості опитаних, підлітки з сильною вираженістю емоційності,ці підлітки скоріш за все, відкрито висловлюють свої почуття і можуть бути більш чутливими до зовнішніх подразників.

Результати дослідження вказують, що підлітки демонструють різні рівні емоційності, причому помірна вираженість є найбільш поширеною. Це свідчить про нормальний розвиток емоційних навичок у підлітковому віці.

Аналізуючи «Індекс гострих негативних емоцій» маємо наступні показники слабку міру вираженості (ІГНЕ) мають 19,4 % близько п'ятої частини підлітків не відчувають сильних негативних емоцій. Підлітки мають певні механізми копінгу або високий рівень емоційної стійкості, що допомагає їм справлятися зі стресом і негативними переживаннями;

помірну міру вираженості ІГНЕ мають 33,6% більше третини підлітків знаходяться на проміжному рівні, що може свідчити про деякі переживання стресу або негативних емоцій, але їх рівень не є критичним, підлітки піддаються емоційним труднощам, але, як правило, здатні управляти своїми почуттями;

виражену міру вираженості ІГНЕ мають 14,2% цей показник вказує на групу підлітків, які відчувають помітні негативні емоції. Вони можуть переживати часті тривоги, депресії чи інші емоційні труднощі, що потребує уваги і, можливо, підтримки з боку дорослих чи фахівців;

сильну міру вираженості ІГНЕ мають 32,8% майже третина респондентів має високий рівень негативних емоцій. Це може свідчити про значні емоційні труднощі у цих підлітків, такі як депресії, тривожні розлади або проблеми в стосунках, що можуть впливати на їхнє загальне психічне здоров'я і якість життя. Підсумувавши отримані дані можна зробити наступні висновки серед підлітків існує досить висока частка (близько 47% - дані про помірну і сильну міру вираженості ІГНЕ) з різними рівнями негативних переживань. Необхідно звернути увагу на психологічну підтримку для підлітків, особливо для тих, хто має

виражену чи сильну тривожність. Програми профілактики та навчання в сфері емоційного інтелекту можуть бути корисними для покращення їхнього психічного здоров'я.

Підсумувавши отримані дані за «Шкалою диференціальних емоцій» К. Ізарда можна зробити наступні висновки.

Високий рівень емоційної напруги: Зокрема, ІГНЕ показує значний відсоток учасників з сильною мірою, що свідчить про потребу в емоційній підтримці.

Помірна вираженість: Багато учасників демонструють помірні рівні переживань у всіх трьох групах, що вказує на загальну емоційну резистентність.

Потреба в підтримці: У всіх групах є показники високого рівня вираженої і сильної міри, що свідчить про доцільність розробки заходів підтримки і психологічної допомоги.

Психологічні програми підтримки: розробка і впровадження програм психологічної підтримки, орієнтованих на учасників з високими рівнями ІГНЕ та ІТДЕ, для зниження стресу і тривожності.

Список використаних джерел

1. Інформаційні ресурси по темі психологічної допомоги в часі війни. Електронний ресурс. – Режим доступу: https://k-s.org.ua/coping-war/.

2. Матеріали до проекту Children & War Foundation: Діти та війна: навчання технік зцілення (НТЗ). Електронний ресурс. Режим доступу: https://ipz.org.ua/wpcontent/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf. 33

3. Матеріали семінару «Когнітивно-поведінкова терапія тривожних розладів: модель розуміння, терапії та емпіричні докази ефективності» (Романчук О.І.). Електронний ресурс. Режим доступу: https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/RomanchukAnxiety-disorders.pdf

4. Яцина О.Ф. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. Наукові перспективи. 2022. № 7(25). С. 554-567.

5. Психологічна допомога дітям, що пережили психотравмуючі події на війні https://www.youtube.com/watch?v=jdgDSuUPVso

Науковий керівник: Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Головата Наталія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Поняття адаптації одне з базових у психології, що означає здатність організму пристосовуватись до змін у середовищі. Адаптація має багаторівневу природу – від молекулярного до психічного рівня. Психічна адаптація – це процес збереження внутрішньої рівноваги особистості під час змін зовнішніх умов. У

контексті освіти говоримо про шкільну адаптацію це складний процес входження дитини в нові умови шкільного середовища [1].

Шкільна адаптація першокласника охоплює комплекс змін і пристосувань, які дитина проходить у процесі переходу до нового соціального та навчального середовища. Цей процес охоплює кілька основних аспектів:

- Психологічну сферу (емоції, саморегуляція, ставлення до навчання)
- Соціальну сферу (взаємодія з учителем, однокласниками)
- Навчальну сферу (мотивація, здатність до засвоєння знань).

Визначено кілька підходів до розуміння шкільної адаптації, 1) як процесу, 2) як результату, 3) як поведінкової відповіді або 4) як механізму трансформації.

Актуальність проблеми зростає в умовах воєнного стану, оскільки психологічна нестабільність, порушення звичного способу життя та загроза безпеці значно ускладнюють процес входження дитини в нове соціальне середовище. У таких умовах у дітей часто виникають: підвищена тривожність, страх розлуки з батьками, психоемоційна нестійкість, зниження адаптаційних ресурсів, порушення сну та апетиту, зниження мотивації до навчання, а також труднощі у встановленні контактів з однолітками та вчителями. Все це негативно впливає на психоемоційний стан першокласників і може перешкоджати успішній адаптації [2].

Тому, в сьогоднішніх умовах, сучасні дослідження відзначають необхідність впровадження програм психолого-педагогічного супроводу, врахування особливих освітніх потреб, раннього виявлення проблем адаптації, розробки індивідуальних освітніх траєкторій.

Однією з головних умов успішної адаптації першокласника до шкільного життя є психологічне благополуччя як ключ до адаптації .

Виокремлюють три рівні психологічного благополуччя:

1. Креативний – активна адаптація з трансформацією середовища.
2. Адаптивний – прийняття норм без змін.

3. Асимілятивно-акомодативний – пасивна адаптація з внутрішніми конфліктами.

Бар'єром до шкільної адаптації є тривожність, яка суттєво ускладнює процес входження першокласника в нове соціальне та навчальне середовище. Тривожність багаторівнева проблема, що впливає на психічне і соматичне здоров'я, навчальну успішність, соціалізацію, самооцінку дитини. Передумовою успішної адаптації до школи є психологічна готовність. Це не тільки знання, а й зрілість психічних процесів, мотивації, мови.

Умови воєнного стану в Україні створюють додаткові виклики для психологічної адаптації дітей молодшого шкільного віку. Особливої уваги потребують першокласники, які переживають стрес як через зміну життєвого ритму, так і через зовнішні травмуючі фактори.

Отже, підсумовуючи, ще раз, підкреслюємо, адаптація першокласників до шкільного навчання – це складний багаторівневий процес, особливо чутливий, у контексті, воєнного стану, який поглиблює емоційні й поведінкові труднощі дітей. Найважливішими чинниками успішної адаптації є психологічна готовність, рівень тривожності та навчальна мотивація, а ключем до подолання адаптаційних бар'єрів – створення умов психологічного благополуччя. Визначально важливими для підтримки дитини в період переходу до шкільного життя є комплексна діагностика, психолого-педагогічний супровід, співпраця з батьками та індивідуалізація підходів [2, 3].

Успішна адаптація не відбувається автоматично – вона потребує системної підтримки, чутливого ставлення та цілеспрямованих дій з боку дорослих.

Список використаних джерел

1. Адаптація учнів на складних вікових етапах (1, 5, 10 класи): система роботи з дітьми, батьками, педагогами авт.-упоряд. С. А. Коробкіна. Вінниця: Учитель, 2011. 238 с.

2. Національна психологічна асоціація України. Психологічна підтримка дітей в умовах війни: практичні рекомендації. Київ: НПАУ, 2022. 40 с.

3. Міністерство освіти і науки України. Організація освітнього процесу в умовах воєнного стану: методичні рекомендації. Київ: МОН, 2023. – 52 с.

4.Перевірка готовності дитини до школи. Освіта-Інфо. Методики дослідження шкільної зрілості. Інтернет ресурс

5. Проективна методика «Кактус» – Дитячий психолог. Інтернет ресурс

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології ,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Колеснік Анна Юріївна,
здобувачка вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Булінг у закладах освіти є однією з найсерйозніших соціально-психологічних проблем сучасності, що має довготривалий негативний вплив на особистість, емоційний розвиток та соціальну адаптацію здобувачів освіти. За останні роки значно зросла кількість звернень щодо цькування у шкільному середовищі, що свідчить про необхідність системного підходу до його профілактики.

Під поняттям «булінг» розуміють навмисне, агресивне ставлення однієї або кількох осіб до іншої особи (жертви), яке проявляється у формі психологічного, фізичного, економічного або сексуального насильства, а також у формі кібербулінгу – цькування за допомогою електронних засобів зв’язку [1, с.114]. Особливу небезпеку становить повторюваність цих дій та їхній вплив на психічний стан дитини.

Серед основних ознак булінгу: систематичність дій, дисбаланс сил між агресором і жертвою, емоційна напруга, психологічна травма. Основними

учасниками є агресор, жертва та спостерігачі, які часто або не втручаються, або підтримують агресора через страх чи соціальний тиск.

Для ефективної профілактики булінгу необхідно створити умови, які забезпечують безпечне та підтримувальне середовище в закладі освіти. Це передбачає активну участь адміністрації, педагогів і батьків у формуванні культури толерантності, підвищення психологічної компетентності вчителів і класних керівників [2]. Також слід впроваджувати програми соціально-емоційного навчання та регулярно проводити тренінги, семінари та інтерактивні заняття, спрямовані на попередження насильства.

Окрему роль у профілактиці булінгу відіграє шкільний психолог [3, с.37]. Його завданням є діагностика психоемоційного стану учнів, участь у реалізації корекційно-розвивальних програм, підтримка постраждалих, посередництво у вирішенні конфліктів. Важливим є і надання психологічної підтримки агресору, адже його поведінка часто має глибше коріння – відчуття неповноцінності, брак уваги, вплив несприятливого сімейного оточення. Не менш значущою є роль батьків. Саме в родинному колі закладаються моделі поведінки, норми спілкування та емоційного реагування. Тому профілактична робота має включати інформування батьків про ознаки булінгу, його наслідки та шляхи підтримки дитини. Проведення батьківських зборів, тренінгів для родин сприяє формуванню відповідального ставлення до питання безпеки.

У процесі профілактики варто приділяти увагу методам арт-терапії, ігровим технологіям, казкотерапії, елементам психодрами, соціально-психологічного тренінгу. Вони сприяють розвитку емпатії, усвідомлення власних почуттів та емоцій, вмінню співпереживати іншим.

Здобувачі освіти мають бути обізнаними щодо своїх прав і відповідальності. Залучення до освітнього процесу елементів правової освіти формує в дітей почуття гідності, повагу до себе та інших, готовність діяти в межах правового поля.

Таблиця 1.

Булінг у сучасній нормативно-правовій площині [4, с.254]

Документ	Зміст
Конвенція про права дитини, стаття 16	Забороняє свавільне втручання у життя дитини, посягання на честь і гідність, незаконне позбавлення її прав.
Конституція України, стаття 52	Будь-яке насильство над дитиною та її експлуатація переслідуються законом.
Закон України «Про охорону дитинства», стаття 10	Гарантує кожній дитині право на свободу, особисту недоторканність і захист гідності.
Наказ МОН № 1646 (2019)	Визначає заходи запобігання та протидії булінгу у закладах освіти, механізми реагування та усунення його наслідків.
Закон України «Про освіту», стаття 54	Покладає на педагогів обов’язок захищати здобувачів освіти від будь-яких форм насильства та дискримінації.
Наказ МОН № 293 (2020)	Визначає заходи для створення безпечного освітнього середовища та протидії булінгу.

Профілактика булінгу в освітньому середовищі – це комплекс заходів, спрямованих на формування безпечного мікроклімату, розвиток соціальних навичок і підтримку всіх учасників освітнього процесу. Вона має носити системний, міждисциплінарний та цілісний характер, базуватись на партнерстві школи, родини й суспільства [5, с.22].

Тільки завдяки об’єднанню зусиль усіх зацікавлених сторін можливо сформувати середовище, в якому кожна дитина почуватиметься захищеною, цінною та важливою.

Список використаних джерел

1. Шахрай В. Подолання булінгу в цифровому освітньому середовищі: критерії, показники, рівні виміру. Scientific Collection «InterConf», (187). 2024. С. 114–118.

2. Андрєєнкова В. Л. та ін. Запобігання та протидія проявам насильства: діяльність закладів освіти. навч. посіб. Київ, 2020. 196 с.

3. Lytvynenko Y. Implementation of school bullying prevention programs among adolescents. Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Social work. 2020. No. 6. P. 37–41. DOI: https://doi.org/10.17721/2616-7786.2020/6-1/8.

4. Федорченко Т. Запобігання булінгу серед школярів у закладах загальної середньої освіти як педагогічна проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 27. Кн. 2. 2023. С.253-267. DOI: https://doi.org/10.32405/2308-3778-2023-27-2-253-267.

5. Лащик, Н., С. Литвин-Кіндратюк. Дискурс пліток і підлітковий булінг. Specialized and multidisciplinary scientificresearches. 2020. С. 22-23, DOI: https://doi.org/10.36074/11.12.2020.v4.07.

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний у
ніверситет імені Тараса Шевченка»
Костюк Анна Михайлівна,
Здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний у
ніверситет імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ У ВОЛОНТЕРІВ

Умови воєнного стану продемонстрували неймовірну силу волонтерського руху в Україні. Волонтери збирають кошти та закуповують товари для потреб військових та мирного населення, займаються організацією гуманітарної допомоги, підтримкою військових, допомагають внутрішньо переміщеним особам.

Тривалий стрес, емоційне залучення до чужих проблем та болю і постійне відчуття відповідальності призводять до високого ризику емоційного вигорання серед волонтерів. Це явище має серйозні наслідки, як для самих волонтерів (психічне й фізичне виснаження, депресія, втрачання мотивації), так і для ефективності їхньої діяльності, оскільки може призводити до зниження ефективності волонтерської діяльності, погіршення фізичного та психічного здоров’я волонтерів, а також до їхньої професійної та соціальної дезадаптації. Це становить загрозу як для самих волонтерів, так і для тих, кому вони надають допомогу. З огляду на воєнний стан, залучення волонтерів до життя країни є одним з ключових завдань суспільства.

Щодо емоційного вигорання, то проблема вигорання взагалі почала досліджуватись вченими близько п’ятдесяти років тому, коли термін «вигорання» описав американський психолог Герберт Дж. Фрейденбергер в 1974 році у своїй праці «Вигорання персоналу», як певний стан психічного і фізичного виснаження, що виникає під впливом професійної діяльності.

Професор психології Каліфорнійського університету Крістіна Маслач, яка на сьогодні є однією з найавторитетніших дослідниць вигорання, надалі деталізувала поняття вигорання та розробила опитувальники, якими користуються до нині. За її визначенням, вигорання є синдромом фізичного та емоційного виснаження, який супроводжується високим рівнем хронічного емоційного виснаження, високим міжособистісним стресом, пов’язаним з роботою, та почуттям зниження особистих досягнень. За її твердженнями, «вигорання» – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, як відповідна реакція на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій [1]

На думку Н. Марути, О. Чабан, Г. Коленської, емоційне вигорання – «..це процес поступової втрати афективної, розумової та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційної та когнітивної астенічності, фізичної втоми, зовнішній індиферентності та зниженні задоволення від виконуваної роботи» [2]

На думку австрійського психотерапевта А. Ленгле, емоційне вигорання - це симптом нашого часу. Це стан виснаження, який призводить до паралічу наших сил, почуттів і супроводжується втратою радості та задоволеності життям [3].

Згідно з Міжнародною статистичною класифікацією хвороб та проблем, пов’язаних зі здоров’ям (МКХ) -11, у розділі «Фактори, що впливають на стан здоров’я або контакт зі службами системи охорони здоров’я») визначено, що вигорання - це синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці [4]. Тобто вигорання не класифікується як хвороба.

Спочатку ознаки емоційного вигорання найчастіше спостерігалися у фахівців з високим емоційним навантаженням: соціальних працівників, медсестер, вчителів, юристів, інженерів, поліцейських, продавців. Сьогодні ж, зважаючи на ситуацію в країні, до вигорання схильні працівники будь-якої сфери та особливої уваги потребують волонтери.

Попри значний обсяг досліджень, присвячених емоційному вигоранню, специфіка цього явища у волонтерів, що працюють під час воєнного стану, залишається недостатньо вивченою. Актуальність роботи зумовлена недостатньою обізнаністю з проблемою «емоційного вигорання» у волонтерів та відсутністю надійних та дієвих методів профілактики та корекції такого явища як емоційне вигорання та необхідністю розробки практичних рекомендацій для подолання та профілактики вигорання у волонтерів, розробленню та розвитку яких мають посприяти результати нашого подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. Київ: Міленіум - 2003. – 344 с.
2. Марута Н.О., Чабан О.С., Каленська Г.Ю. Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного та психічного здоров’я. Міжнародний неврологічний журнал. - 2019. - № 7 (109). - С. 22–30
3. Наумова В.Ю. Феномен емоційного вигорання.
4. Освіта дорослих: енциклопедичний словник за ред. В.Г.Кременя, Ю.В.Ковбасюка; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України К.: Основа, 2014. – 496 с.
5. Емоційне вигорання: що робити і хто винен? UaModna. 2016. URL: https://uamodna.com/articles/emociyne-vygorannya-scho-robyty-i-hto-vynen/

6. ICD-11 Terms of Use and License Agreement (PDF). *International Classification of Diseases 11th Revision.* ВООЗ. *03 вересня 2021. Архів* оригіналу (PDF) *за 10 вересня 2021*.

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Ржевська Наталія Анатоліївна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Аналізуючи адаптацію внутрішньо переміщених осіб юнацького віку, важливо розрізняти об’єктивні та суб’єктивні фактори, що визначають її успіх. До об’єктивних факторів належить загальний соціально-економічний стан в Україні, тоді як до суб’єктивних – індивідуально-психологічні характеристики особистості.

Індивідуально-психологічні особливості особистості включають не лише темперамент, характер та акцентуації, але й такі важливі властивості, як

стресостійкість, адаптивний потенціал, а також психологічні стани (страх, тривога, депресія тощо) та поведінкові реакції у взаємодії з приймаючою громадою, що безпосередньо впливають на успішність адаптації

На сьогодні у науково-психологічній літературі відсутнє загальноприйняте визначення та однозначне тлумачення поняття «стресостійкість». Враховуючи це, у межах нашого дослідження ми поділяємо позицію Блінової О. Є. котрий на соціально-психологічному рівні розглядає стресостійкість особистості як збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я [1]. Юнакам та дівчатам, з низькою стресостійкістю значно важче дається подолання кризових ситуацій та небезпек, особливо якщо вони зазнали втрат серед знайомих або близьких. Пережитий стрес, пов'язаний з перебуванням у зоні воєнних дій, негативно впливає на їхні адаптаційні процеси.

Зменшити негативний вплив стресових ситуацій та підвищити особисту стресостійкість допомагають адаптаційні ресурси людини в умовах стресу. Під цими ресурсами ми розуміємо внутрішні та зовнішні чинники, що сприяють психологічній витривалості у стресових обставинах. Важливим ресурсом збереження психологічної стійкості особистості в стресових ситуаціях є соціальна підтримка. Тому позитивне соціальне оточення може бути одним із найважливіших чинників збереження стресостійкості переселенця. Соціально-педагогічна підтримка є необхідною для юних внутрішньо переміщених осіб, оскільки допомагає задовольнити їхні потреби у близькості, безпеці, отриманні інформації, знятті напруги та заспокоєнні. Така підтримка сприятиме більш адаптивній поведінці після впливу стресових факторів. Поведінкові реакції можна розділити на конструктивні та неконструктивні. До конструктивних належать реакції, які сприяють налагодженню взаємодії з приймаючою громадою, отже, забезпечують успішність соціальної адаптації. Такими реакціями є: спрямованість

на вирішення певних проблем, що виникають; чітко поставлена мета у розв'язанні ситуацій; усвідомленість власної поведінки; наявність певних змін особистісного характеру та міжособистісної взаємодії тощо. До неконструктивних реакцій належать такі, що не усвідомлюються особистістю і не сприяють вирішенню самих проблем, а лише спрямовані на усунення неприємних переживань зі свідомості переселенця. Серед них агресія, регресія, фрустрація, фіксація станів тощо.

У цьому контексті необхідно зупинитися на такому стані юнаків-переселенців, як «культурний шок». Це поняття було введено у наукову термінологію американським антропологом К. Обергом, який досліджував проблеми мігрантів. Як зазначає К. Оберг, потрапляючи в нові культурні умови, у людини виникають заплутані, невизначені, дезорганізуючі переживання, що викликають сильне нервове потрясіння. Це пов'язано з тим, що сенсорні, символічні, вербальні та невербальні системи, які забезпечували нормальне життя на батьківщині, раптом відмовляються адекватно працювати, зумовлюючи культурний шок. П. Бок під культурним шоком розумів емоційну реакцію, що виникає внаслідок нездатності зрозуміти, проконтролювати і передбачити поведінку інших. Саме таке нерозуміння спричиняє тривожність, ніяковість і апатію, що тривають до тих пір, поки не сформуються нові когнітивні конструкти для розуміння іншої культури і вироблення відповідних моделей поведінки [2].

Щодо внутрішньо переміщених осіб з окупованих територій або зон активних бойових дій, твердження про однозначне переживання ними культурного шоку є некоректним. Оскільки їхнє переміщення відбувається в межах однієї держави, культура та мова приймаючих громад є їм переважно знайомі. Проте, значні зміни в соціокультурному середовищі вимагають від них встановлення нових соціальних зв'язків.

Зазначимо, що навіть якщо юнаки та дівчата вимушених переселенців спочатку і зазнають певною мірою культурного шоку, то це не обов'язково

призведе до певних проблем психологічного характеру. І, як доводять наукові дослідження (Дж. Беррі, С. Барвік, Х. Мерфі, У. Кім), не завжди процес адаптації спричиняє негативні наслідки, він є лише фактором ризику, результати якого залежать від особливостей взаємодії переміщеної особи та нового соціального оточення. Результати досліджень також свідчать про те, що частина переселенців взагалі не відчуває культурного шоку, не схильна до депресії та тривоги, а демонструє успішну адаптацію до нового культурного середовища вже з перших днів після переїзду. Це обумовлюється як їхньою соціальною активністю, так і їхніми психологічними особливостями, зокрема стресостійкістю, здатністю до реалізації оптимальних стратегій виходу із кризових ситуацій та подолання можливих наслідків психологічної травми (адже люди були внутрішньо переміщені внаслідок воєнного конфлікту) [3].

З іншого боку, якщо вимушене переселення не було безпосередньо пов’язане з травматичним досвідом збройного конфлікту, а мало превентивний характер, то культурний шок, спричинений зміною місця проживання, потенційно може мати позитивний вплив на особистісний розвиток, сприяючи засвоєнню нових цінностей, установок і моделей поведінки.

Адже, як зазначає А. Налчаджян, екстремальні ситуації призводять до значних об’єктивних і психологічних труднощів, вимагають повного напруження сил та оптимальної реалізації особистих можливостей з метою досягнення успіху й забезпечення безпеки, активізують комплекс адаптивної поведінки [4].

Таким чином, про рівень адаптації юних вимушених переселенців свідчать: їхня задоволеність собою, оточенням та різними аспектами життя; активна участь у житті приймаючої громади; наполегливість у досягненні цілей; відчуття соціального комфорту; усвідомлення можливостей для самореалізації в майбутньому; а також наявність соціально-педагогічної підтримки з боку приймаючої громади.

Список використаних джерел

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації О. Є. Блинова Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 3(1). С. 111–117.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологічні засади спілкування Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. Подгурецькі. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2008. 416 с.

Погоріловська Олеся Петрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Тишко Ірина Вікторівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

КРИЗОВІ СИТУАЦІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Кризова ситуація – це ситуація, в якій суб’єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх потреб свого життя (мотивів, прагнень, цінностей і ін.).

Набір складних життєвих ситуацій, як і способи їх подолання може суттєво

змінюватися впродовж життєвого шляху людини. Підлітковий вік охоплює період від 10–11 до 14–15 років. Початок цього періоду характеризується появою ряду специфічних рис, найважливішими з яких є прагнення до спілкування з однолітками і бажання утвердити свою самостійність, незалежність, автономію. Традиційно підлітковий вік розглядається як період відчуження від дорослих. Яскраво вираженим є не тільки прагнення підлітка протиставити себе дорослим, відстоювати свою незалежність і права, але й очікування від дорослих допомоги, захисту і підтримки. Важливий чинник психічного розвитку в підлітковому віці – особистісне спілкування з ровесниками, яке дослідники розглядають як провідну діяльність цього періоду. Прагнення підлітка посісти високий статус серед ровесників нерідко поєднується з підвищеною конформністю щодо групових норм і цінностей однолітків.

У підлітковому віці відбувається активний розвиток пізнавальних процесів, формується вибірковість, цілеспрямованість сприймання, довільна увага, логічна пам’ять і теоретичне мислення. Важливим особистісним новоутворенням цього періоду є розвиток самосвідомості, Я-концепції, що виражається в прагненні зрозуміти себе, свої можливості і особливості, свою схожість з іншими людьми і свою відмінність, унікальність, неповторність. Марценюк М. О. основним предметом своєї роботи визначає негативні переживання дітей у кризових або конфліктних ситуаціях, що оцінюються ними як неприємні, болісні, важкі. Загальний сенс своєї роботи Марценюк М. О. вбачає в пошуку методів психотерапевтичної допомоги дітям, а також в розробці соціально-психологічних програм реалізації цієї допомоги [3].

Дослідження стресогенних сфер у житті і діяльності підлітків дозволили йому визначити найбільш типові кризові ситуації для цього вікового етапу:

1) з батьками; 2) з приводу тварин; 3) з учителями; 4) з однолітками; 5) з братами і сестрами; 6) смерть близьких; 7) з родичами і іншими дорослими; 8) страхи; 9) особисте майбутнє; 10) політична ситуація в країні.

Марценюк відзначає, що найбільша кількість негативних переживань у дітей 12 років припадає на їхні відносини з батьками і з приводу тварин: їх втрати, смерті, бажання придбати.

Дослідження характеру, змісту і вираження емоційних переживань підлітків у виділених типах кризових ситуацій показали, що в кризових ситуаціях з батьками підлітки найчастіше відчувають образу, злість, провину; з учителями – злість, лють, страх; з однолітками – гнів, обурення, досаду; з приводу тварин – жалість. Рештою адресатів почуття жалості, виявилися, в основному, брати і сестри, бабусі і знайомі дорослі. У зв'язку з цим почуттям жодного разу не був названий жоден вчитель і лише один раз – батько. Дослідження способів подолання критичних ситуацій показали, що у підлітків спостерігається яскраво виражена екстрапунітивна тенденція: не розмовляти, помститися, посваритися. Спостерігається дуже мала питома вага конструктивних методів подолання складних ситуацій.

С. П. Яланська досліджувала кризові ситуації в житті підлітків з неблагополучних сімей [2]. Порівнявши типові кризові ситуації в житті і діяльності підлітків з неблагополучних сімей з типовими кризовими ситуаціями в житті підлітків з благополучних сімей, Авторка з'ясувала, що для підлітків першої групи характерні наступні кризові ситуації: в сімейному житті; в особистому житті (взаємини з однолітками і взаємини із значущим дорослим); в навчальній діяльності; у внутрішньому світі особистості підлітка. У підлітків з благополучних сімей на першому місці – кризові ситуації навчальної діяльності, далі, – неосновної діяльності, особистого життя (взаємини з однолітками), внутрішнього світу, здоров'я.

Таким чином, переважання у підлітків з неблагополучних сімей кризових ситуацій сімейного життя, а також кризових ситуацій у взаєминах з однолітками і значущими дорослими вказує на необхідність спеціальних зусиль педагогів і психологів, спрямованих на оптимізацію відносин саме в цих сферах життя учнів.

С. П. Яланська наголошує на важливій ролі дорослих (учителів, батьків, психологів), які завжди повинні бути готові надати конструктивну підтримку, причому не тільки у разі прямого звернення підлітка по допомогу. Володіючи знаннями про особливості кризових ситуацій підлітка і їх ознаки, дорослий в силах передбачати складність ситуації для дитини і, організувавши її успішне подолання, попередити деструктивний розвиток особистості [2].

Оригінальний підхід до розв'язання проблеми подолання кризових ситуацій в підлітковому віці запропонували

Шевченко О. Т., Пророк Н., Запорожець О., Креймеєр Дж. Вони вважають, що запобігти негативним формам поведінки і негативним переживанням підлітків у кризових ситуаціях можна шляхом їх залучення до творчої діяльності.

Дослідивши дві групи підлітків – «креативну» і «нетворчу», – науковці прийшли до висновку, що підлітки першої групи характеризуються більшою схильністю до стресів, підвищеною чутливістю і вразливістю у сфері міжособистісних відносин, але обирають при цьому кількісно і якісно інші, більш зрілі способи подолання стресу, ніж їхні нетворчі однолітки. З огляду на це, дослідники пропонують у систему роботи з підвищення стресостійкості підлітків включати окрім тренінгів і індивідуальної психотерапії ще й такі дієві заходи, як арттерапія і терапія творчим самовираженням [3].

М. О. Марценюк також досліджувала проблему розвитку у підлітків психологічної стійкості до кризових ситуацій [1]. Нею було визначено 58 кризових ситуацій у житті і діяльності підлітків, 67 емоційних переживань, пов'язаних з цими ситуаціями, і 16 стратегій поведінки підлітків.

Кризові ситуації розподілені на 8 груп в залежності від того, до яких сфер життєдіяльності підлітків вони відносяться і з якими людьми із найближчого оточення або подіями пов'язані. На першому місці – кризові ситуації в сімейному середовищі, на другому – кризові ситуації у взаєминах з однолітками; далі кризові ситуації в шкільному середовищі, кризові ситуації особистого життя підлітка,

кризові ситуації діяльності підлітка, кризові ситуації здоров'я підлітка, кризові ситуації внутрішнього світу підлітка, кризові ситуації зовнішнього середовища.

М. О. Марценюк виділені п'ять груп емоційних переживань підлітків у кризових ситуаціях: печаль, страх, гнів, вина, співпереживання. Виявилось, що серед різноманіття емоційних переживань підлітків у кризових ситуаціях пріоритет належить переживанням страждання, смутку, безвихідності, тобто емоційним переживанням групи «печаль». Тільки 10% обстежених підлітків проявляють у критичних життєвих умовах співчуття, терпимість, співпереживання.

У кризових ситуаціях в сімейному середовищі, в діяльності і внутрішньому світі підлітки частіше схильні до емоційних переживань печалі; у середовищі однолітків і в шкільному середовищі – емоційних переживань гніву; в особистому житті – емоційних переживань провини; у кризових ситуаціях, пов'язаних із здоров'ям, – страху, у кризових ситуаціях зовнішнього середовища – співпереживання.

Якісний аналіз стратегій поведінки підлітків у кризових ситуаціях дозволив авторці розділити їх на чотири групи: перетворювальні, пристосувальні, дистанціювальні, фіксуючі на стресі. Виявилось, що в кризових ситуаціях у сімейному середовищі, в особистому житті, в діяльності, здоров'ї, внутрішньому світі, зовнішньому середовищі підлітки віддають перевагу дистанціювальним стратегіям поведінки; у кризових ситуаціях в середовищі однолітків і шкільному середовищі – поведінці, що фіксує на стресі. Тільки 5% опитаних підлітків використовують перетворювальні, конструктивні стратегії виходу з кризових ситуацій.

Дослідження М. О. Марценюк засвідчило, що типовими емоційними переживаннями підлітків у кризових ситуаціях є печаль, гнів, страх, а типовими стратегіями поведінки – дистанціювання і фіксування на стресі.

Таким чином, психологічні дослідження свідчать про неготовність багатьох

підлітків до конструктивного подолання кризових ситуацій, у зв’язку з чим постає питання про необхідність розробки спеціальних програм психотехнічної і психокорекційної роботи з підлітками.

Список використаних джерел

1. Марценюк М. О. Особливості переживання криз і методи надання психологічної допомоги підліткам у кризових ситуаціях. М. О. Марценюк.Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. – Кам’янець_Подільський нац.. ун-т ім. І. Огієнка, 2015. – Вип. 30. С. 72–78.

2. Яланська С. П. Креативність, творчість особистості в складних життєвих умовах Ресурс метафоричних асоціативних зображень. Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції, 23 липня 2022 року за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. – С. 289–291.

3. Шевченко О. Т. Психологія кризових станів / О. Т. Шевченко. – К. : Здоров’я, 2010. – 123 с.

Репкіна Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Рах Ольга Сергіївна
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ТА САМОСПРИЙНЯТТЯ ЖІНОК-БІЖЕНОК У НІМЕЧЧИНІ

Запровадження воєнного стану в Україні у 2022 році внаслідок збройної агресії спричинило масове переміщення населення, передусім жінок, які опинилися у статусі вимушених мігранток у країнах Європейського Союзу, зокрема в Німеччині. Для багатьох із них це стало не лише фізичним, але й глибоко психологічним переходом до нових реалій. Більшість українських жінок-біженок до початку воєнного стану мали стабільне життя, успішну професійну реалізацію, виконували кілька соціальних ролей одночасно: були матерями, дружинами, фахівчинями, активними громадянками. Переміщення та вимушена залежність від соціальної допомоги у новому середовищі спричинили значні трансформації в їхньому самосприйнятті. Самосприйняття в нових умовах стає визначальним фактором у подоланні життєвих криз та адаптації до нової реальності. Водночас психологічний стан жінок-біженок, попри наявність загальної підтримки, часто позначений почуттям розгубленості, втратою

мотивації, апатією, емоційним вигоранням, а також конфліктом між власними очікуваннями і особистими реальними можливостями в новій країні [1, с. 12–15].

Актуальність теми обумовлена зростаючою кількістю жінок, які й досі переїжджають у Німеччину в зв'язку з воєнним станом.

У Німеччині зареєстровано понад мільйон українських біженців, з яких близько 70% становлять жінки [3]. Більшість з них до війни мали стабільну роботу, високий соціальний статус, власне житло, дітей та плани на майбутнє. Зміна життєвих обставин, пов'язана з адаптацією до нової культури, мовного бар'єру, відчуття соціальної кастовості та залежності від допомоги держави, провокує відчуття внутрішньої пустки, фрустрації та втрати суб'єктності. У таких умовах надзвичайно важливим є дослідження змін у самосприйнятті як чинника адаптації. Іноземні дослідники (Bhugra & Gupta, 2011) акцентують увагу на складності процесу інтеграції, що включає психологічну, соціальну та економічну адаптацію, залежну від рівня внутрішніх ресурсів та особистісної гнучкості [4].

Рівень **самооцінки** часто знижується, особливо якщо жінки починають сумніватися у власній компетентності або корисності для суспільства. Крім того, відсутність можливості виконувати звичні сімейні функції – як матері, дружини чи дочки – може викликати почуття провини перед близькими, які залишилися в Україні.

Наявна кастовість, культурні бар'єри, мовна ізоляція та негласні обмеження для «не-громадян» створюють атмосферу тривалої напруги. За даними соціологічного дослідження BAMF, понад 70% українських жінок у Німеччині мають вищу освіту, але не можуть реалізувати свої професійні навички [3]. Унаслідок цього відбувається зниження рівня прагнень, зниження самооцінки та поява психосоматичних проявів стресу, що описано також у роботах Карамушки Л.М. [1] та Гаркуші І.В., Дубінського С.В. [2].

Унікальність проблеми полягає в тому, що для багатьох жінок самосприйняття відіграє не лише роль внутрішнього ресурсу, а стає точкою

кризового зламу, коли звична ідентичність розпадається, а нова ще не сформована. У ситуаціях, коли втрачається зв’язок із попередніми соціальними ролями, жінки відчувають себе «невидимими» в новому соціумі, що веде до зниження життєвої активності, соціальної замкнутості та емоційного вигорання.

Більшість цих жінок приїхали до Німеччини з дітьми, і їх психоемоційний стан безпосередньо впливає на психічний розвиток дітей. Окрім цього, у жінок проявляються психосоматичні захворювання, вони починають виглядати гірше зовнішньо, що ще більше знижує їхню самооцінку та впливає на соціальну адаптацію.

Актуальність цієї теми також підкріплюється відсутністю достатньої кількості досліджень щодо особливостей адаптації українських жінок у Німеччині, що створює необхідність у комплексному аналізі їхнього психоемоційного стану та соціальної інтеграції.

Метою доповіді є аналіз психологічних аспектів самосприйняття українських жінок-біженок у Німеччині в умовах адаптації до нових соціокультурних реалій, а також, виявлення зв’язку між самооцінкою, рівнем прагнень та адптацією до нових умов життя.

Передбачається, що жінки, які мали високий соціальний статус і стабільний достаток в Україні, стикаються з більшими труднощами в **самосприйнятті** та **самореалізації**, звикаючи до нових умов життя в Німеччині, ніж жінки з нижчим соціальним статусом. Для жінок із високим статусом втрата звичного способу життя та неможливість реалізувати себе на попередньому рівні викликають значну кризу, що ускладнює їхню **адаптацію** та **інтеграцію** в суспільство. Натомість жінки з нижчим соціальним статусом, маючи менш високі очікування щодо рівня життя та професійної реалізації, часто легше приймають зміни, що сприяє їхній швидшій адаптації та пошуку нових можливостей.

Існує припущення, що вимушена міграція негативно впливає на **самосприйняття** жінок, знижуючи їхню **самооцінку** та **рівень прагнень**.

Очікується, що чим вищий рівень **адаптації**, тим вищий рівень **самосприйняття** жінок. Ефективна **адаптація** дозволяє зберегти **рівень прагнень, підтримати самооцінку та реалізовувати особистісний та професійний потенціал.**

Результати дослідження сприятимуть розробці адаптаційних програм і заходів психологічної підтримки жінок-біженок.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

2. Гаркуша І. В., Дубінський С. В. Фактори соціально-психологічної адаптації та тривожність біженців під час війни. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2023. № 2(26). С. 110–112.

3. Біженці з України в Німеччині: втеча від війни, прибуття та життєва ситуація. URL: https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/ResettlementRelocation/InformationenEinreiseUkraine/informationen-einreise-ukraine-node.html

4. Bhugra D., Gupta S. (eds.). Migration and Mental Health. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 284 p. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9780511922619_A23683521/preview-9780511922619_A23683521.pdf.

Репкіна Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Червяк Ольга Валеріївна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ЖІНОК 40-45 РОКІВ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан в Україні кардинально змінює життєві перспективи та звичний уклад життя, особливо для жінок віком 40-45 років. Ця вікова група, яка часто поєднує професійні досягнення з сімейними обов'язками, опиняється перед новими викликами та змушена переосмислювати свої цінності, плани та стратегії виживання. Розуміння психологічних та соціально-економічних аспектів їхнього досвіду є критично важливим для надання ефективної підтримки та сприяння їхній адаптації.

Постійна невизначеність щодо майбутнього, безпеки та економічної стабільності стає джерелом хронічного стресу. Жінки відчувають тривогу, страх за себе та близьких, а також втрату контролю над своїм життям, що негативно впливає на їхнє психічне здоров'я.

У кризових умовах жінки переосмислюють свої пріоритети, віддаючи перевагу базовим потребам (безпека, здоров'я, їжа, житло) над матеріальними

благами. Міжособистісні стосунки, родинні зв’язки та підтримка стають більш цінними.

Топоренко Г. наголошує, що життєві стратегії в умовах воєнного стану набувають особливого значення. Зіткнувшись з втратою сенсу та руйнуванням звичного світу, жінки активно шукають нові способи самореалізації та відновлення віри в майбутнє [4].

Волонтерство, допомога іншим, підтримка армії та участь у громадському житті стають важливими механізмами подолання кризи.

Воєнний стан призводить до травматичних подій, таких як втрата близьких, руйнування домівок, насильство та загроза життю. Це може призвести до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), депресії, тривожних розладів та інших психологічних проблем, які потребують професійної допомоги. Пєтухова І. та співавтори підкреслюють важливість підтримки психологічного благополуччя особистості в умовах воєнного стану [1].

Воєнний стан негативно впливає на економічну стабільність жінок, призводячи до втрати роботи, зниження доходів, економічної нестабільності та труднощів з забезпеченням базових потреб.

Багато жінок змушені покинути свої домівки та шукати притулок в інших регіонах України або за кордоном. Це пов’язано з фінансовими труднощами, соціальною ізоляцією, втратою звичного середовища та необхідністю адаптації до нових умов життя.

Жінки активно шукають нові можливості для заробітку, перекваліфікуються, освоюють нові професії та розвивають підприємницькі навички. Підтримка малого бізнесу, фріланс та дистанційна робота стають важливими джерелами доходу.

Досліджуючі фактори життєстійкості жінок під час воєнного стану Сингаївська І., Страмоусова І., вважають, що, воєнний стан прискорює трансформацію гендерних ролей, змушуючи жінок брати на себе більше

відповідальності та виконувати завдання, які раніше вважалися чоловічими [3]. Вони стають лідерками, волонтерками та активістками, що сприяє підвищенню їхньої ролі у суспільстві.

В умовах кризи соціальні зв'язки стають більш важливими, ніж будь-коли. Жінки активно підтримують одна одну, об'єднуються у групи взаємодопомоги, діляться ресурсами та надають емоційну підтримку.

Шевцова О., Гаєвська Н. акцентують увагу на особливостях розвитку образу "Я-мати" у жінок в цей період [5].Вони вважають що воєнний стан може призвести до конфліктів та напруженості у сім'ях та стосунках через стрес, фінансові труднощі та різні погляди на ситуацію. Важливо розвивати навички спілкування, співчуття та підтримки.

Життя в умовах воєнного стану вимагає гнучкості, адаптивності та здатності приймати зміни. Важливо відмовитися від нереалістичних очікувань та зосередитися на тому, що можна контролювати.

Засоби підвищення життєстійкості, є важливим інструментом для самодопомоги. Жінки мають приділяти час турботі про своє фізичне та психічне здоров'я. Регулярні фізичні вправи, збалансоване харчування, достатній сон, медитація та інші техніки релаксації можуть допомогти знизити рівень стресу та покращити самопочуття.

Важливо навчитися розпізнавати та керувати своїми емоціями, розвивати навички саморегуляції та знаходити конструктивні способи вираження емоцій. Якщо самостійно впоратися з психологічними проблемами не вдається, необхідно звернутися за професійною допомогою до психолога, психотерапевта або психіатра.

Підтримка друзів, родини, колег та участь у групах взаємодопомоги може значно полегшити переживання стресу та підвищити психологічну стійкість. Медянова О. та співавтори підкреслюють важливість психологічної резильєнтності в умовах воєнного стану [2].

Отже, жінки віком 40-45 років стикаються з численними викликами в умовах воєнного стану. Для успішної адаптації їм необхідна комплексна підтримка, яка включає психологічну допомогу, соціальну підтримку, можливості для економічної самореалізації та розвиток навичок подолання стресу. Соціальна підтримка з боку родини, друзів та спільнот має вирішальне значення для жінок у цей складний період. Взаємодопомога та участь у групах підтримки забезпечують необхідний емоційний ресурс, що дозволяє їм ефективно справлятися з викликами. Підтримка з боку колег, сусідів та волонтерських ініціатив може суттєво полегшити їхнє життя, створюючи атмосферу довіри та солідарності.

Науковці відзначають важливість участі державних організацій, соціальних служб і громадських ініціатив у підтримці жінок у цей складний період. Створення програм, які забезпечують доступ до ресурсів, психологічної підтримки та професійної освіти, може допомогти жінкам не лише впоратися з труднощами, але й знайти нові можливості для розвитку.

Результати нашого подальшого дослідження життєвої перспективи жінок 40-45 років в умовах воєнного стану можуть стати основою для створення програм, що підтримують їхній розвиток і адаптацію. Ці програми можуть бути корисними не лише для жінок цього віку, але й для інших груп населення, що стикаються з подібними викликами.

Список використаних джерел

1. Пєтухова І., Заушнікова М., Каськов І. Психологічне благопролуччя особистості в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. 2023. С. 124–129. URL: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-73-3-124-129 (дата звернення: 04.01.2025).

2. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни / О. Медянова та ін. Перспективи та інновації науки. 2023. № 10(28).

URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-601-611 (дата звернення: 04.01.2025).

3. Сингаївська І., Страмоусова І. Factors of women's hardiness during the war. "Scientific notes of the University"KROK". 2024. No. 3(75). P. 231–245. URL: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-231-245 (date of access: 04.01.2025).

4. Топоренко Г. Життєві стратегії життєдіяльності особистості в умовах війни в Україні. Disaster and crisis psychology problems. 2023. URL: https://doi.org/10.52363/dcpp-2023.2.13 (дата звернення: 04.01.2025).

5. Шевцова О., Гаєвська Н. Особливості розвитку образу «я-мати» у жінок в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2023. № 15(33). URL: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-941-951 (дата звернення: 04.01.2025).

Реута А. С.,
здобувач вищої освіти першого курсу
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ – КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Актуальність теми обумовлена стрімким розвитком соціальних мереж, які перетворюються на дієвий засіб формування громадської думки, так і зростанням ролі аудіовізуальних медіа (передусім – телебачення та Інтернет). Комунікативні та інформаційні технології у мас-медіа впливають на розвиток комунікативних навичок у підлітків. Для підлітків важливо самоствердитись, зайняти гідне місце у колективі, бути визнаним. Це вимагає необхідного рівня комунікативної компетентності. Соціальні мережі стали ключовим простором для розвитку комунікативної компетентності, а саме: розширенню кола спілкування, вдосконалення навичок письма, просування медіаграмотності. Також мають місце бути і негативні аспекти, а саме: можливий ризик цифрової залежності, значне зниження якості живого спілкування, формування викривленої самооцінки через «лайки», фільтри, порівняння.

Для дітей підліткового віку актуальними є вміння встановлювати нові контакти та ініціювати розмову, діалогічне спілкування, майстерність будувати монолог, уміння слухати та впливати на оточення, здатність опиратись на етичні основи спілкування, навички поведінки у конфліктній ситуації, гендерно зорієнтовані комунікативні навички. Вони є об’єктом нашого аналізу.

Як бачимо, комунікативні вміння та навички у дітей підліткового віку мають свої психологічні особливості. Діти часто вдаються до застосування ненормативної лексики, спрямовані на емоційний, а не раціональний тип взаємодії

Питання комунікації та міжособистісних взаємин набуває особливого значення у підлітковому віці. Особистісне спілкування з однолітками стає у цей час референтно значущою діяльністю (О.Г.Видра, Р.В.Павелків) [1], [2]. У зв'язку з цим проблема формування комунікативних умінь та навичок, яка відповідає найважливішим соціально спрямованим потребам, є актуальною для підлітків.

У контексті вивчення особливості формування комунікативної компетенції підлітків встановлено, що цей віковий період є дуже важливим для розвитку комунікативної компетенції особистості. Саме у цьому віці відбуваються значні зміни у всіх сферах, що забезпечують формування комунікативних здібностей. Значно розширюється практика спілкування, до того ж побудова нових взаємостосунків стосунків стає предметом власної активності підлітка. Це допомагає йому відпрацьовувати комунікативні навички та уміння. [3]. Водночас проблема розвитку комунікативної компетенції і її формування в психології досліджена менше, а ніж визначення поняття «комунікативна компетенція» та його компонентів. На основі вивчення особливостей та умов удосконалення комунікативної компетентності підлітків, зроблений висновок, що її формування та становлення пов'язане з особистісним розвиток особистості, самопізнанням і засвоєнням різних технік спілкування та поведінкових дій. Спілкування являє собою необхідну умову будь-якої діяльності людини і разом з цим можна стверджувати, що будь-яка діяльність не можлива без спілкування чи комунікації, яка має власну природу.

До психологічних особливостей будови спілкування у мережах належать: анонімність, безкарність поведінки, емоційність і дріб'язковість комунікації, наявність специфічного етикету спілкування між користувачами, відчуття постійного потоку інформації.

В той час як підлітки, засвоюючи різні варіанти віртуального спілкування, за відсутності досвіду встановлення реальних контактів та міжособистісної взаємодії, водночас не мають навичок, як врегулювати суперечки і вирішити конфлікти. Через змогу обирати віртуальних друзів та підписників, вони формують коло однодумців, які тільки підтримують і схвалюють їх дії, тим самим підіймають самооцінку, і не дають нормального зворотного зв'язку, або ж допускають до своєї сторінки й інших людей, які тільки критикують їх («хейтять»), і тому підлітки втрачають віру у свої сили й можливості.

Типовими особливостями особистості підлітків, як користувачів соціальних мереж є високий рівень самотності, агресивність і конфліктність, наявність емоційних бар'єрів у стосунках з однолітками. Найбажанішим способом проводити час є віртуальне спілкування в соціальних мережах та на форумах, онлайн – ігри, фільмування блогів для власних віртуальних сторінок.

Отже, сучасних підлітків приваблює Instagram, You Tube, Telegram, Tik Tok, Facebook. Велику частину свого вільного часу вони проводять в соціальних мережах через наявність там цікавої інформації та великого кола їх друзів. Підлітки визнають, що основна мета використання інтернету – це розваги та спілкування. У спілкуванні використовують інтернет сленг та смайли й не надають переваги живому спілкуванню як більш цікавому, простому та зручному порівняно з спілкуванням в інтернеті.

Припущення, що комунікація сучасних підлітків здійснюється через соціальні мережі, які «ламають» звичний спосіб спілкування, бо брак емоційних контактів з однолітками згубно впливає на їх психологічне самопочуття, виявляється правдивим.

Таким чином, комунікативні уміння в підлітковому віці є складним і багатогранним явищем, яке має значний вплив на емоційний, соціальний і психологічний розвиток молодих людей. Проте, проблема комунікативного досвіду підлітків до сьогодні висвітлювалася фрагментарно і не була об'єктом

спеціального вивчення. З огляду на те, що ми бачимо відмінності в усіх аспектах означеної проблеми, ми вважаємо, що необхідно провести більш детальне вивчення цих відмінностей. Це дасть змогу розробити ефективні комунікаційні стратегії підтримки підлітків.

Список використаних джерел

1. Видра О. Г. – К. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник : ЦУЛ, 2011. – 112 с.
2. Павелків Р. В., Цигипало О. П., – К. : Академвидав, Дитяча психологія : навч. посібник 2011. – 376 с.
3. Бікус О. О., Волошина В. В., (м. Київ) Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. УДК: 316.77 – 053.6 О., 2015 р.© URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13178/Bikus%20Voloshyna.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. Інституційний репозиторій НДУ імені Миколи Гоголя. Бібліотека імені акад. М. О. Лавровського http://lib.ndu.edu.ua/dspace/handle/123456789/3994

Науковий керівник: Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Решетняк Віта Олександрівна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ ПРО ГЕНДЕРНІ СТОСУНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Гендерні відносини є одним із найважливіших показників цивілізованості суспільства, стійкості його внутрішніх зв'язків та рівня економічного та культурного розвитку. Гендерні стереотипи по суті є соціальними нормами. Сексуальність підлітків не можна розглядати лише через призму фізіології. Психологічний аспект сексуальності також має велике значення для формування сексуальної самосвідомості. Важливо розуміти, що сексуальність є частиною самосвідомості та ідентичності кожної людини, і неправильне сприйняття себе як сексуального об'єкта може призвести до проблем у міжособистісних стосунках. Сексуальність довгий час була табу в суспільстві, але вже на початку XX століття психоаналіз З. Фройда та погляди інших психологів, таких як К. Горні та В. Райх, стали основою для формування нових уявлень про сексуальність. Фройд вважав, що сексуальність є важливим фактором розвитку особистості, а також наголошував на необхідності вільного вираження сексуальних імпульсів для нормального психічного розвитку.

Метою нашого дослідження включає аналіз літератури та застосування методик для оцінки стереотипів сексуальності серед підлітків Це допоможе

створити більш ефективні програми сексуального виховання, орієнтуючи підлітків на здорові відносини.

Для вирішення проблеми формування здорових уявлень про сексуальність у підлітків потрібно створювати діагностичні інструменти для оцінки рівня сексуальної самосвідомості підлітків та корекції стереотипів. Метою є теоретичний аналіз та проведення емпіричного дослідження психологічних характеристик гендерної стосунків; Установити особливості сприйняття свого фізичного розвитку у старшокласників; дослідити вікові та статеві особливості відношення до свого фізичного «Я»

Питанням гендерних відносин особистості присвячено праці Говорун Т. В., Гритчук Г. В., Камбалової Т. С., Данільченко Т. В., О. Кікінежді, Калька Н.М., Гриців Н.С. Особливості гендерного розвитку дітей підліткового віку досліджено в роботах Череди В. В., Чорної Л., Щудро С. А. Звернення до наукових джерел дає змогу розкрити зміст психологопедагогічних досліджень з означеної проблеми .

К.О.Балакірова описує, що період юності- це досить тривалий період життя людини від 14-15 до 25 років, який поділяють на ранню та пізню юність.

Рання юність охоплює період від 14-15 до 18 років.. У психоаналітичних теоріях акцентується увага на юності як етапі бурхливого психосексуального розвитку дитини.

Т.В.Говорун вважає, що більшість юнаків і дівчат цього віку вже досягають статевої зрілості. Юнаки більш гіперсексуальніші , ніж дівчата. Більшість юнаків у цей період відчувають збудження, у дівчат більше відмінностей: одні з них відчувають статеві збудження, інші мають невизначені відчуття, які пов’язані із задоволенням потреб у підтримці, самоповазі, любові. Разом з цим, важливим моментом статевої самосвідомості підлітків стає статева ідентифікація. У юнаків цей період бурхливіший, ніж у дівчат, і характеризується зростанням еротичних інтересів і фантазій, потягом до осіб протилежної статі й підвищеною закоханістю. [47, 120 с.]

В гендерних відносинах спостерігається схильність жіночої статі до домогосподарювання, опіки, створення сімейного затишку, а чоловічої – до суспільної діяльності, спрямовуючої і керівної ролі в сім'ї та за її межами. Тим самим чітко диференціюються сфери самореалізації особистості юнака і дівчини, чоловіка і жінки.

К. Горні та В. Райх, стали основою для формування нових уявлень про сексуальність [9,с.20] Сексуальне виховання є важливою складовою освіти підлітків. Гендерні стереотипи в Україні і світі значною мірою визначають соціальну роль чоловіків і жінок. В Україні ще досі зберігаються стереотипи, що обмежують жінок до традиційних сімейних ролей, а чоловіків – до соціальної активності. Це суттєво впливає на формування гендерних образів у підлітків, що стає основою для створення сексуальних стереотипів, що в свою чергу впливає на сексуальну самосвідомість. Підлітковий вік є критичним для розвитку сексуальної самосвідомості. У цей період молоді люди стикаються з проблемами самовизначення своєї статевої ідентичності. Важливо, щоб у цей час підлітки отримували необхідну підтримку для формування здорових уявлень про свою сексуальність. Це дозволить знизити рівень сексуальних комплексів і допоможе адаптуватися до здорових соціальних відносин.

Карен Горні зазначає що: «Відсутність вільного вираження сексуальності призводить до психічних порушень, оскільки людина, яка не може вільно висловлювати свої сексуальні імпульси, не може реалізувати свій потенціал як особистість». [7, с.18]

В експерименті був використаний тест-опитувальник Є. В. Боченкової «Самоопис фізичного розвитку» К. Горні та В. Райх, стали основою для формування нових уявлень про сексуальність [5, с.20] Дослідження включає аналіз літератури та застосування методик для оцінки стереотипів сексуальності серед підлітків

Для вирішення проблеми формування здорових уявлень про сексуальність у підлітків потрібно:

- Розвивати, і впроваджувати програми сексуального виховання, що охоплюють як фізіологічні, так і психологічні аспекти сексуальних стосунків.
- Враховувати вплив медіа і соціальних стереотипів на формування сексуальних уявлень підлітків.
- Створювати діагностичні інструменти для оцінки рівня сексуальної самосвідомості підлітків та корекції стереотипів.

Як стверджував Леонід Говорун, що в Україні сексуальність та гендерні стереотипи мають свою унікальну історичну та соціокультурну традицію, що сильно впливає на сучасне розуміння сексуальності та її прояви серед молоді[1, с.56]

За підсумками вчених формування здорових уявлень про сексуальність у підлітків є важливим аспектом їх психосексуального розвитку. Сексуальна освіта повинна включати комплексний підхід, що поєднує фізичний, психологічний і соціальний аспекти. Стереотипи про сексуальність, які підлітки отримують через медіа та соціокультурні фактори, можуть призвести до проблем у їхніх стосунках та сексуальній ідентичності. Тому ми вважаємо що,
важливо розвивати методики для оцінки сексуальної самосвідомості та запроваджувати систематичне статеве виховання для підлітків. Це допоможе створити більш ефективні програми сексуального виховання, орієнтуючи підлітків на здорові відносини.

Список використаної літератури

1. Говорун Т. В., Гритчук Г. В., Камбалова Т. С., Данільченко Т. В., Кікінежді О. Особливості гендерного розвитку дітей підліткового віку. Т. В. Говорун, Г. В. Гритчук, Т. С. Камбалова, Т. В. Данільченко, О. Кікінежді. Київ: Видавництво «Наука», 2020. [120 с.]

2. Калька Н. М., Гриців Н. С. Гендерна соціалізація в підлітковому віці. Львів: Видавництво «Просвіт», 2019. [135 с.]

3. Череда В. В. Гендерні аспекти розвитку підлітків в сучасних умовах. В. В. Череда. Харків: ХНУ, 2018. [142 с.]

4. Чорна Л. Гендерна ідентичність та її розвиток у підлітковому віці. Л. Чорна. Одеса: ОДУ, 2021. [118 с.]

5. Райх, В. Інститут сексуальної самосвідомості: Розвиток і психічні аспекти. Львів: «Світ».(2000) [137 с.]

6. Горні, К. Сексуальність і розвиток особистості. Київ: «Наукова думка». (1998) [20 с.]

Науковий керівник: Макаров Володимир Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Світлична Наталія Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
Крилова Наталія Володимирівна,
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ СПІВРОБІТНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ ЗАЙНЯТОСТІ УКРАЇНИ

«Впровадження нових інтерактивних, суб'єктно-діяльнісних технологій навчання, зокрема проведення професійно-психологічних тренінгів, має стати наріжним каменем формування нового покоління справжніх професіоналів, які відчувають себе гідними фахівцями, творчими особистостями» [1, с.198].

Кадровий потенціал Державної служби зайнятості України налічує 6900 співробітників, які здійснюють надання соціальних послуг у близько 500 центрах зайнятості по всій країні. Значна частина фахівців щоденно працює з громадянами, зокрема з безробітними, які окрім втрати роботи, стикаються з додатковими психологічними та соціально-економічними викликами, зумовленими втратою житла, близьких, зміною середовища проживання тощо.

До основних труднощів, що переживають ці особи, належать: психологічний дистрес, пов'язаний із невизначеністю майбутнього, пережитими травматичними

подіями, страхом втрати ідентичності, відчуттям безпорадності, зниженням самооцінки, тривожністю, емоційною нестабільністю. Додатковими бар'єрами є відсутність можливостей працевлаштування за фахом, обмеженість фінансових ресурсів для перекваліфікації, а також короткий період соціальних виплат, що ускладнює адаптацію до нових умов ринку праці.

Станом на 1 березня 2025 року в Державній службі зайнятості офіційно зареєстровано 102,4 тисячі безробітних, що зумовлює значні професійні виклики для працівників служби.

Соціальні працівники, виконуючи професійні обов'язки, щоденно стикаються з багатофакторними стресовими ситуаціями, спричиненими складною соціальною взаємодією з клієнтами, необхідністю глибокого занурення у їхні соціально-економічні проблеми, особистою незахищеністю, а також сукупністю зовнішніх і внутрішніх впливів. Така діяльність негативно позначається на психоемоційному стані фахівців, підвищує ризики емоційного вигорання та професійної деформації.

У зв'язку з цим професійна діяльність у сфері соціальної роботи вимагає розвинених особистісних якостей, зокрема стресостійкості, яка є визначальним чинником ефективності роботи фахівців. Високий рівень стресостійкості сприяє підтриманню психологічної стійкості, адекватності поведінкових реакцій, здатності протистояти негативним впливам та забезпеченню професійного довголіття.

Працівники Державної служби зайнятості повинні володіти навичками управління професійним навантаженням, емоційної саморегуляції в умовах стресу, а також мобілізації внутрішніх ресурсів для збереження психічного здоров'я та забезпечення ефективного функціонування в умовах високої психологічної напруги.

У травні 2022 року в Україні започатковано ініціативу щодо збереження ментального здоров'я громадян, яка згодом трансформувалася у Всеукраїнську

програму ментального здоров’я «Ти як?». Програма спрямована на створення якісної системи психосоціальної підтримки та формування культури турботи про ментальне здоров’я, сприяючи колективній та індивідуальній стійкості до травматичних подій [2]. В рамках цієї програми за допомоги та технічної підтримки Бюро ВООЗ в Україні розроблена «Цільова модель системи у сфері психічного здоров’я та психосоціальної підтримки». Ключові положення узгоджено в рамках роботи Міжвідомчої координаційної ради з питань охорони психічного здоров’я та надання психологічної допомоги особам, що постраждали внаслідок збройної агресії Російської Федерації проти України у тісній координації з профільними міністерствами та експертним середовищем. Зважаючи на те, що вирішення питань системи підтримки психічного здоров’я неможливе в межах тільки органів державної влади та органів місцевого самоврядування, до цільової аудиторії також належать і фахівці підприємств, установ, організацій, які є надавачами послуг з психічного здоров’я та психосоціальної підтримки, соціальних послуг. До реалізації цієї ініціативи долучилися майже всі державні установи [3], зокрема й Державна служба зайнятості.

15 січня 2025 року ухвалено Закон України «Про систему охорони психічного здоров’я в Україні», що гармонізує національну систему психічного здоров’я із європейськими стандартами. У цьому контексті в Державній службі зайнятості триває перегляд моделі діяльності, зокрема передбачено створення спеціалізованого підрозділу – «Кімнати ментального здоров’я». Функціонал цього підрозділу включатиме аналіз рівня стресостійкості співробітників, оцінку психічного стану, проведення тестування, надання психологічної допомоги або скерування до фахівців психотерапевтичного профілю.

Наразі для фахівців Державної служби зайнятості розроблено короткострокові освітні компоненти (2 академічні години), що включають лекційну частину та відеоматеріали щодо збереження психічного здоров’я. Проте

наявною є прогалина в освітньому компоненті, пов'язана з відсутністю практичних тренінгів, які сприяли б формуванню психологічних навичок, розвитку активної позиції та засвоєнню ефективних стратегій подолання стресу через досвід поведінки, емоційного переживання та практичної діяльності.

Дослідження спрямоване на виявлення та формування потреби співробітників Державної служби зайнятості в отриманні психологічної допомоги, а також на розробку тренінгової програми зі збереження психічного здоров'я та підвищення рівня стресостійкості. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження тренінгових технологій у професійну діяльність працівників служби зайнятості, що на сьогодні є недостатньо дослідженим напрямом.

Новизна роботи полягає у відсутності аналогічних програм для співробітників Державної служби зайнятості, що визначає необхідність комплексного підходу до розробки тренінгових технологій, адаптованих до їхніх професійних викликів.

Попри наявність тренінгових ініціатив з боку компаній та благодійних організацій, з огляду на значну чисельність персоналу Державної служби зайнятості, доцільним є впровадження власної програми підготовки, що забезпечить системний підхід до збереження ментального здоров'я працівників.
Результати дослідження сприятимуть створенню комплексної програми тренінгів для всіх співробітників служби зайнятості, що дозволить підвищити рівень їхньої психологічної стійкості та забезпечити ефективне функціонування в умовах професійних навантажень.

Список використаних джерел

1. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): Монографія. – Івано-Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. – 312с.

2. https://howareu.com/materials/shcho-take-mentalne-zdorovia

3. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.10.2021 № 1215-р «Про затвердження плану заходів на 2021-2023 роки з реалізацією Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 рок

Таранченко Оксана Володимирівна

здобувачка вищої освіти д

ругого (магістерського) рівня,

спеціальності 053 «Психологія»

ДЗ «Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сучасні реалії, зокрема війна, тривала військова агресія, мобілізація та участь у бойових діях, суттєво впливають на функціонування сімей, у яких один із членів виконує військовий обов'язок. Такі родини стикаються з унікальними викликами – тривалим розлученням, частими змінами місця проживання, високим рівнем стресу, невизначеністю, страхом за життя близької людини, а також з післявоєнними наслідками (психоемоційним виснаженням, посттравматичним стресовим розладом, труднощами в адаптації до мирного життя тощо). Усе це створює передумови для виникнення конфліктів у сім'ї, зниження рівня емоційного контакту між подружжям, відчуження, непорозумінь із дітьми та загального погіршення якості сімейного життя.

Конфліктна перспектива розглядає сім'ю як механізм збереження соціальної нерівності, зокрема гендерної нерівності та економічного розшарування. Сім'я, з точки зору цієї теорії, слугує інструментом підтримки статус-кво, потім передає соціальний, економічний і культурний капітал з покоління в покоління [1]. Саме на цьому положенні побудовані теорія конфлікту та психологія конфлікту. Оскільки психологічна практика накопичила значний ресурс щодо виокремлення різних моделей розв'язання конфліктів, розглянемо дві найбільш популярні моделі через призму сімей військовослужбовців.

Транзакційний аналіз як модель розв'язання конфліктів у сім'ях військовослужбовців є ефективним підходом, що допомагає налагодити комунікацію між членами родини та уникнути повторюваних суперечок. Сім'ї військових часто стикаються з унікальними викликами, такими як тривалі розлуки, високий рівень стресу, сувора дисципліна та труднощі адаптації до цивільного життя. Усе це може призводити до напруженості у відносинах між подружжям та між батьками і дітьми. Конфлікти у таких родинах можуть виникати через емоційну дистанцію, різні підходи до вирішення побутових проблем або через перенесення військових моделей поведінки на сімейні відносини.

Транзактний аналіз, розроблений Е. Берном, допомагає краще розуміти механізми спілкування та моделі поведінки, які формують взаємодію між людьми. Він базується на концепції его-станів, які визначають стиль комунікації. Виділяють три основні его-стани: «Батько», що проявляється як контролюючий або турботливий; «Дорослий», який є раціональним і орієнтованим на вирішення проблем; та «Дитина», що характеризується емоційністю, імпульсивністю та залежністю від інших [2]. Конфлікти часто виникають, коли спілкування відбувається в незбалансованих ролях, наприклад, коли один із партнерів займає позицію «Батька», а інший – «Дитини», що створює дисбаланс влади у стосунках. У сім'ях військових нерідко трапляється, що військовослужбовець, звиклий до

командного стилю спілкування, займає авторитарну позицію, що може викликати опір або відчуження з боку дружини та дітей.

Важливим кроком до розв'язання конфліктів є усвідомлення цих ролей і свідомий перехід до конструктивної моделі взаємодії, де спілкування базується на рівноправному діалозі. Оптимальним варіантом є комунікація на рівні «Дорослий – Дорослий», коли партнери визнають почуття та потреби одне одного, спільно шукають рішення і уникають взаємних звинувачень. Це допомагає знизити рівень напруги у відносинах та уникнути повторюваних конфліктів. Одним із ключових аспектів транзактного аналізу є розпізнавання та припинення психологічних ігор, які несвідомо повторюються у взаємодії. Наприклад, поширеними патернами є гра «Дивись, до чого ти мене довів», де один партнер намагається викликати почуття провини у іншого, або «Роби, як я сказав», що супроводжується безапеляційними вимогами без врахування потреб іншої сторони. Усвідомлюючи ці моделі, члени сім'ї можуть навчитися їх уникати та будувати більш здорові взаємини [2; 3].

Крім того, важливим етапом у налагодженні комунікації є управління емоціями та вміння адаптуватися до змін. Військовослужбовці після повернення зі служби часто постають перед труднощами з реінтеграцією до цивільного життя, їм потрібна підтримка, а не додатковий тиск. Зі свого боку, члени сім'ї також повинні розуміти, що звикання до нової реальності потребує часу і терпіння. Використання транзактного аналізу дозволяє змінити підхід до спілкування, зробити його більш усвідомленим та ефективним, що, своєю чергою, допомагає створити гармонійніші стосунки у сім'ях військовослужбовців.

Теорія сімейної медіації також дієвий механізм вирішення конфліктів у родині, де є військовий.

Сімейна медіація – це спеціальний підхід до подолання суперечок через конструктивний діалог за допомогою третьої, нейтральної сторони.

Сімейна медіація є особливо актуальною в ситуаціях, коли конфлікти між подружжям, батьками й дітьми або іншими родичами досягають такого рівня, що

загрожують гармонії в родині або навіть її розпаду. Застосування медіаційного підходу дозволяє уникнути ескалації конфлікту, покращити взаєморозуміння між членами сім'ї та сприяти формуванню здорових стосунків [4].

Важливими *принципами* сімейної медіації є наступні.

- Нейтральність медіатора – посередник не займає чиюсь сторону, а допомагає знайти баланс між інтересами всіх учасників.
- Конфіденційність – усе, що обговорюється під час медіаційних сесій, залишається в межах процесу і не розголошується.
- Добровільна участь – усі учасники мають брати участь у медіації за власним бажанням, без примусу.
- Рівноправність сторін – кожен член родини має право висловити свою думку та бути почутим.
- Фокус на майбутнє – медіація спрямована на пошук рішення, а не на з'ясування винних або обговорення минулих образ [4; 5].

На відміну від судових процесів або звичайних суперечок, сімейна медіація створює простір для спокійного обговорення проблем і пошуку компромісу. Це особливо важливо в сім'ях, де конфлікти можуть виникати на тлі: розлучення, фінансових суперечок, розподілу сімейних обов'язків, розбіжностей у підходах до дисципліни, навчання, соціалізації дітей, непорозуміння між батьками та підлітками або між старшим і молодшим поколінням родини.

Окрім вирішення конкретних суперечок, сімейна медіація сприяє покращенню емоційного клімату в родині. Вона допомагає учасникам усвідомити власні емоції, навчитися слухати одне одного без осуду, висловлювати свої почуття та переживання конструктивно, а не через агресію або мовчазний спротив. Медіація також працює з глибшими психологічними процесами, допомагаючи змінювати негативні комунікаційні патерни. Часто сімейні конфлікти, де є військовий, ґрунтуються на роками сформованих установках,

невирішених образах або різних очікуваннях, що створює емоційний бар'єр між членами родини [6].

Сімейна медіація має низку переваг порівняно з іншими способами подолання суперечок. Вона є швидшою та менш стресовою, ніж судовий розгляд, оскільки дозволяє вирішувати конфлікти в комфортному середовищі без примусу. Крім того, вона сприяє збереженню добрих стосунків між сторонами, що є особливо важливим у випадку, коли йдеться про батьків, які продовжуватимуть спільно виховувати дітей після розлучення [5].

Отже, розв'язання сімейних конфліктів у родинах військовослужбовців вимагає спеціалізованих підходів, які враховують унікальний контекст їхнього життя та виклики, з якими стикаються як військові, так і члени їхніх родин. Розгляд двох ефективних моделей – транзактного аналізу та сімейної медіації дає змогу побачити широкі можливості для зниження напруги, покращення комунікації та побудови здорових взаємин у сімейному середовищі. Застосування таких моделей не лише сприяє стабілізації внутрішньосімейного клімату, а й має велике значення для збереження психологічного здоров'я усіх членів родини та підвищення якості життя в умовах військової реальності.

Список використаних джерел

1. Ващенко І. В. Конфліктологія та теорія переговорів: навчальний посібник. Київ: «Знання», 2013. 407 с.

2. Транзактний аналіз у психологічній практиці : електрон. метод. рекомендації з курсу «Транзактний аналіз у психологічній практиці» для студ. другого (магістерського) рівня вищої освіти / уклад. М. Е. Білова. Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2023. 26 с.

3. Захарченко В. Г. Подружні конфлікти та стратегії їх розв'язання в молодих сім'ях. Соціологія. 2004. № 1. С. 44 – 51.

4. Явор О. А. Закономірності розвитку сімейної медіації в зарубіжних країнах та на Україні. Аналітичне-порівняльне правознавство редкол.: Ю. М. Бисага (голов. ред.), Д. М. Бєлов, С. Б. Булеца та ін.; ДВНЗ «УжНУ» Ужгород, 2021. №1. С. 47 – 53.

5. Кузів Ю., Чорнописька В. Медіація як альтернативний спосіб вирішення сімейних спорів. Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2023. № 4(40). С. 206 – 211.

6. Маліннікова Д. К. Сімейна медіація як ефективний метод вирішення спорів в умовах воєнного стану в Україні Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: юридичні науки. 2024. Том 34. С. 36–40.

Науковий керівник: Репкіна Н. В., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Товстуха Олеся Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Бугрій Ірина Миколаївна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності 053 Психологія
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка».

АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ ДО ЦИВІЛЬНОГО ЖИТТЯ

Війна в Україні, яка триває понад десять років, стала випробуванням для усього українського народу. Події, які відбуваються наразі залишають глибокий слід у долі країни, нації, кожної родини, окремої людини та безумовно впливають на наше майбутнє. Війна є причиною страждань, психологічних та фізичних травм для мільйонів громадян нашої держави. Військові, які безпосередньо беруть участь у бойових діях, ризикують не тільки своїм здоров'ям, але і найціннішим – своїм життям.

Попри таку тривалість збройного конфлікту, тема адаптації учасників бойових дій є досі є актуальною для всіх фахівців, залучених у процесах інтеграції, соціалізації та адаптації військовослужбовців, оскільки у зв'язку з продовженням військового конфлікту збільшується кількість сімей

військовослужбовців і вони потребують розв’язання низки питань, що виникають після повернення їх до умов цивільного життя.

Після фізичного повернення із зони бойових дій, військовослужбовці стикаються з викликами щодо їх емоційного та психологічного стану. Перехід від участі у військових діях до цивільного життя може бути важким та насиченим негативними емоціями. У цей складний період демобілізовані потребують особливої уваги та допомоги родини, влади і просто оточуючих. Їм необхідно заново налагоджувати соціальні комунікації, знаходити себе у цивільній професійній діяльності, навчитися спокійно та врівноважено реагувати на конфліктні ситуації [1].

Учасники бойових дій зазнають такого сильного нервового навантаження під час збройних конфліктів, який стає передвісником хронічному стресу. Проте після звільнення з військової служби ветерани війни опиняються наодинці з проблемами адаптації до мирного життя, яке за час перебування на фронті стало для них далеким та чужим.

Окрім цього, одним з негативних явищ під час соціально-психологічної адаптації може виступати стигматизація, яка має двосторонній вплив – вона може накладати відбиток як на окремого індивіда, так і на групу людей, змінювати сутність соціального явища. Тобто, військовослужбовці, які виконували завдання в зоні ведення бойових дій і повернулись з війни до мирного життя, особливо якщо мають поранення, або були в полоні, відчувають ставлення соціуму до них як до «інших», що накладає негативний відбиток на їх діяльність загалом.

Таким чином, у воїна, який боровся за Батьківщину, отримав каліцтво що неможливо приховати від оточуючих і особливо від своєї родини, який відчуває себе «не таким» як раніше, а саме відрізняється від «нормальних» оточуючих якоюсь якістю, що є небажаною для нього, а коли лишається на одинці з собою з’являються відчуття неповноцінності, дефективності, сорому, ненависті до себе та самопринижения. На цьому тлі військовий може отримувати від самого себе

або оточуючих негативний ярлик, тобто стигму, яка відображається на його поведінці в якості стигматизації.

Маючи особливий життєвий досвід військовослужбовці не усвідомлюючи, роками можуть носити тягар болю від пережитого. Залежно від особистісних якостей, одні самі справляються з цим болем, іншим необхідна допомога та соціально-психологічна підтримка протягом всього життя. Проаналізувавши наукові розвідки [2; 3; 4], ми визначили, що процес адаптації демобілізованого військовослужбовця проходить у п’ять етапів.

1. Підготовчий етап – коли військовослужбовець розуміє, що демобілізація або звільнення з лав армії неминуча. Саме на цьому етапі, при умові психологічного супроводу, адаптація комбатанта буде успішною.

2. Етап психологічної напруги перед демобілізацією або звільненням – коли військовослужбовець розуміє, що він втрачає свою важливість і потрібність для армії. Цей етап характеризує переоцінка цінностей військовослужбовця.

3. Етап гострих психічних реакцій на залучення до умов цивільного життя, коли комбатант починає реадаптуватися до правил, норм, цінностей цивільного життя.

4. Етап гострих психічних реакцій на вихід з військового життя, під час якого комбатанту може не вистачати звичного графіка дня, наказів, команд, військової дисципліни. Його може супроводжувати відчуття, що він забув зробити щось головне, також часто сняться жахіття війни.

5. Етап перегляду колишніх стереотипів і набуття необхідних нових моделей поведінки. Відбувається переосмислення колишніх навичок та стереотипи, які заважають комбатанту в цивільному житті та набуття нових навичок, які потрібні для кращої адаптації та комунікації в цивільному житті».

Актуальним на даний час залишається питання визначення шляхів, які допоможуть учасникам бойових дій швидше адаптуватися до мирного життя після

повернення з війни. Отже, можна спробувати вирішити проблеми повернення учасників бойових дій до мирного життя шляхом:

1) широкої інформаційно – роз'яснювальної роботи у всіх доступних ЗМІ та на офіційних сайтах громад про отримання тих чи інших пільг, субсидій, допомог, відповідно до чинного законодавства, постійне оновлення інформації;

2) перелік закладів, які надають всебічну допомогу ветеранам, у тому числі і психологічну допомогу, займаються фізичною реабілітацією;

3) проведення анкетування з метою вирішення проблемних питань, з якими стикаються сім'ї ветеранів війни;

4) проведення заходів за участю учасників бойових дій та їх сімей;

5) проведення спільних з центром зайнятості профорієнтаційних на навчальних заходів;

6) створення реабілітаційних центрів, хабів [1; 3; 4; 5].

Ми бачимо, що період адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя є надскладним процесом пристосування до інших умов існування. Отриманий військовий досвід позначається на їх психологічному стані, проте повернення до родини є потужним ресурсом у складний період повернення до мирного життя. У такий час завдання держави розбудувати комплексну систему соціального захисту ветеранів війни, які потребують системної уваги, забезпечення психологічною та фізичною реабілітацією, ураховуючи неоціненний досвід практичних психологів, волонтерів та міжнародних благодійних організацій.

Таким чином, для підвищення якості життя, проведення адаптації, соціальної та психологічної реабілітації учасників бойових дій, повинні бути впроваджені заходи, направлені не лише на усунення чи покращення фізичного стану ветерана, а й на усунення психологічних проблем для того, щоб допомогти учасникам бойових дій реінтегруватись у сім'ю та суспільство в цілому. Завдання адаптації ветеранів до мирного життя не може бути вирішене тільки на

державному рівні. Необхідна покрокова адаптація ветеранів з їх родинами у взаємодії з органами влади на місцях, закладами соціальної сфери, ветеранськими організаціями, реабілітаційними центрами.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М, Агаєв Н. А, Пішко І. О, Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.

2. Мельник А. П. Психологічна реабілітація військовослужбовців, що перебували в умовах бойових дій. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2015. с. 100–105;

3. Мульована Л. І. Методи психологічної допомоги учасникам АТО. Молодий вчений. 2014. с. 114–116;

4. Сафін О. Д. Реабілітація та реадаптація учасників бойових дій: психологічний аспект. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. с. 38–43;

5. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. за заг. ред. Н. Пророк. Київ, 2018 с.208 с.

Товстуха Олеся Миколаївна
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка».
Штиль Оксана Володимирівна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ ДО УМОВ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ СУЧАСНОГО ЖИТТЯ

Війна є найбільш травматичною та руйнівною подією, яка може спіткати суспільство. За даними ДП «Інформаційно-обчислювального центру Міністерства соціальної політики України» на березень 2025 року в Україні кількість зареєстрованих ВПО понад 4.5 мільйона [1]. Ця цифра не повною мірою відображає масштаби проблеми, оскільки значна частина переселенців не проходить офіційну реєстрацію та залишається поза межами статистичних даних. Втрата житла, роботи, звичних соціальних контактів і відсутність почуття безпеки стала реальністю для мільйонів українців. Це призводить не тільки до матеріальних збитків, а й спектру значних психологічних проблем. Ситуацію ускладнює відсутність стабільно безпечних регіонів в Україні, що перетворює адаптацію на ще більш затяжний процес. Успішна адаптація в таких умовах

значною мірою залежить від особистісних характеристик людини. Особистісні характеристики визначають, як саме людина сприймає виклики переміщення та як долає труднощі адаптації.

Метою доповіді є аналіз впливу особистісних характеристик на психологічну адаптацію внутрішньо переміщених осіб (ВПО) в умовах воєнного стану.

В умовах обмежених ресурсів держави переважає підтримка у вигляді гуманітарної та соціальної допомоги вразливим категоріям населення тоді як доступ до системної повноцінної психологічної допомоги залишається для більшості ВПО обмеженим. Проблематика дослідження набуває актуальності у зв'язку з постійним зростанням масштабів вимушеного переміщення населення. В умовах зменшення наявних державних і соціальних ресурсів особливої актуальності набуває орієнтація на активній адаптації та інтеграції ВПО, внаслідок якої особа буде більше розраховувати на себе, свій потенціал.

Психологічна адаптація ВПО в умовах воєнного стану має свої особливості. З одного боку, внутрішньо переміщені особи залишаються в межах спільного національного культурного та соціально-правового простору. З іншого боку, відмінності в соціально-економічному розвитку, міжособистісних відносинах та доступності ресурсів створюють додаткові бар'єри для адаптації. Для багатьох ВПО важливими викликами стають пошук житла, труднощі працевлаштування та інтеграція в нову громаду, що, у свою чергу, підвищує рівень стресу та невпевненості щодо майбутнього, що ще більше ускладнює процес адаптації [3].

Крім того, внутрішньо переміщені особи мають різний життєвий досвід, звички та уявлення про те, яким має бути «нове життя» після переміщення. Часто очікування щодо приймаючого середовища, його гостинності, рівня соціальної підтримки чи доступу до ресурсів не збігаються з реальністю. Зіткнення з байдужістю, нестачею житла, складнощами з працевлаштуванням або відсутністю звичного соціального оточення викликає фрустрацію та відчуття втрати контролю

над життям [2]. Унаслідок цього можуть загострюватися емоційні реакції – зневіра, роздратованість, почуття непотрібності – що нерідко спричиняє розвиток психосоматичних проявів: безсоння, хронічну втому, головний біль, серцево-судинні порушення тощо[4]. Такий стан не тільки ускладнює процес адаптації, а й вимагає комплексної психологічної підтримки, спрямованої на стабілізацію емоційного фону та відновлення внутрішніх ресурсів особистості.

Існує припущення, що успішність психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб значною мірою залежить від їхніх особистісних характеристик, таких як стресостійкість, життєстійкість і психологічна гнучкість. ВПО з високим рівнем цих характеристик краще справляються з викликами переміщення та інтеграції в нові умови. Зокрема, стресостійкість допомагає людині зберігати емоційну стабільність у складних умовах, життєстійкість сприяє здатності долати труднощі, а психологічна гнучкість дозволяє адаптуватися до змін. Аналіз цих характеристик дозволяє виявити психологічні механізми, які сприяють успішній адаптації внутрішньо переміщених осіб.

Очікується, що особи з вираженими адаптаційними ресурсами демонструватимуть вищий рівень психологічного благополуччя, нижчу схильність до тривожних і депресивних проявів, а також більшу здатність до встановлення нових соціальних зв’язків та відновлення життєвого контролю. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення взаємозв’язку між окремими особистісними характеристиками та рівнем адаптованості до нових умов.

Таким чином, дослідження впливу особистісних характеристик на психологічну адаптацію внутрішньо переміщених осіб має не лише теоретичне, а й практичне значення для формування цілісної системи психологічної підтримки в умовах воєнного стану. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для розробки індивідуалізованих психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення внутрішніх ресурсів ВПО. Зокрема, розвиток стресостійкості, життєстійкості та гнучкості може стати ефективним засобом не лише подолання

наслідків травматичного досвіду, а й активного включення у нове соціальне середовище.

Список використаних джерел

1. Внутрішньо переміщені особи. Режим доступу: https://www.ioc.gov.ua/analytics/dashboard-vpo (дата звернення 27.03.2025).

2. Бєлоусова К. В., Волженцева І. В. Психологічні чинники адаптації тимчасово переміщених осіб до нових умов життєдіяльності «Наукові інновації та передові технології» (Серія «Психологія»): журнал. 2024. № 4(32) 2024. С. 1415. С.1255-1268. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-4(32)-1255-1268

3. Карамушка Л., Карамушка Т. Емпіричне дослідження особливостей психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія. № 2 (26) / 2022 р. С.48-59

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

Царенок Лілія Борисівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Кокора Надія Вікторівна,
здобувачка вищої освіти другого
(магістерськогог) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»,

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСУ У ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан та військові дії, які тривають на території України, спричинили наймасштабнішу гуманітарну кризу і стали причиною значного зростання кількості внутрішньо переміщених осіб, зокрема жінок середнього віку. Згідно з даними Міністерства соціальної політики, станом на 23 травня 2024 року в Україні зареєстровано 4,7 мільйонів ВПО, причому більшість з них складають жінки, приблизно – 40% - чоловіки. Ця категорія населення стикається з численними стресогенними факторами: втрата домівки, вимушена зміна місця проживання, розрив соціальних зв’язків, фінансова нестабільність, матеріальні труднощі, загроза життю та здоров’ю близьких, тривога за майбутнє, відсутність доступного житла, а також необхідність адаптації до нових умов життя та соціального середовища. Ці фактори значною мірою впливають на психологічний

стан жінок, спричиняючи підвищений рівень стресу, знижують адаптаційні можливості жінок і разом з цим, підвищують ризик розвитку психологічних розладів .

Стрес, як реакція на екстремальні події, є природним механізмом адаптації, але тривалий і високий рівень стресу може спричинити порушення психічного та фізичного здоров'я. Внутрішньо переміщені жінки середнього віку, які, окрім власних переживань, часто несуть відповідальність за матеріальне і психологічне благополуччя близьких, перебувають у зоні підвищеного ризику емоційного виснаження, розвитку хронічного стресу, тривожних розладів, депресії, а також психосоматичних захворювань. Жінки частіше за чоловіків виявляють емоційну відкритість, що робить їх вразливішими до стресу, але водночас і відкритішими до психологічної допомоги.

Дослідження психологічних особливостей прояву стресу в цієї категорії жінок є важливим не лише для розуміння впливу воєнних умов на психіку, а й для створення ефективних методів психологічної допомоги, методів профілактики та подолання наслідків стресу. В умовах воєнного стану це стає питанням національного масштабу, оскільки стабільність психологічного стану ВПО напряму впливає на їхню здатність інтегруватися у нові громади та брати участь у відновленні країни.

Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі психології стресу, проблема психологічних особливостей прояву стресу у внутрішньо переміщених жінок середнього віку залишається недостатньо вивченою, особливо у контексті сучасної української реальності. Тому дана тема є актуальною як у науковому, так і у практичному аспектах, адже вона спрямована на розробку ефективних рекомендацій психологічної підтримки та профілактики негативних наслідків стресу у внутрішньо переміщених жінок. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, тому що своєчасне подолання стресу допоможе зберегти ментальне здоров'я жінок, підтримувати соціальну стабільність в суспільстві.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять роботи таких вітчизняних науковців та психологів як: А. Боднар, С. Бойко [4], І. Боровинська [1], В. Булах, К. Журба, О. Когут, О. Кокун, В. Крайнюк, Н. Мазіна, А. Лісовенко, М. Нестеренко [2], Ю. Пащенко, Ю. Пилипака, Л. Степаненко [3], І. Тітар, які вивчали особливості виникнення і переживання стресу, питання адаптації і збереження психологічного здоров'я внутрішньо переміщених осіб. Серед закордонних досліджень доцільно виділити роботи таких науковців як H. Basowitz, C.Cooper, S.Folkman, R. Lazarus, S.Maddi, J.Sharif.

У внутрішньо переміщених жінок середнього віку в умовах воєнного стану стрес має специфічні психологічні прояви, що характеризуються підвищеним рівнем тривожності, емоційної напруженості та схильністю до психосоматичних реакцій, які залежать від таких чинників, як соціальна підтримка, рівень адаптивності та наявність травматичного досвіду.

Метою нашого дослідження є визначення психологічних особливостей прояву стресу у внутрішньо переміщених жінок середнього віку в умовах воєнного стану та розробка рекомендацій щодо надання психологічної підтримки для зниження рівня стресу, його негативного впливу на емоційний стан та адаптаційні можливості цієї категорії населення й профілактики негативних наслідків стресу.

Отримані, в ході нашого дослідження, результати можуть сприяти покращенню практики психологічної допомоги, а також розробці соціальних ініціатив для підтримки жінок у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Боровинська І. Є. Соціально-психологічні стратегії життєвої успішності внутрішньо переміщених осіб: дис. д-ра філософії: 053 (05). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Київ, 2022. 301с.

2. Нестеренко М. О. Роль особистісних ресурсів у адаптації вимушених переселенців до нових умов життя. Науковий журнал «Гуманітарні студії: історія та педагогіка». 2021. № 1(01). С. 200 – 202. URL: http://nauksgf.wunu.edu.ua/index.php/npsgf/issue/view/3.

3. Степаненко Л. В. Особливості взаємозв'язку адаптивних властивостей та механізмів психологічного захисту у переселенців. Психолого-педагогічні координати матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 червня 2021 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С. 206 – 210.

4. Царенко Л.Г., Бойко С.Т. Трансформація традиційних уявлень про здоров'я і благополуччя в умовах збройного конфлікту в Україні. Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: International scientific-practical conference (June 16–17, 2017, Shumen, Bulgaria). Shumen: Konstantin Preslavsky University of Shumen; Faculty of Education, 2017. С. 164 –167.

Царенок Лілія Борисівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Сеніна Ганна Борисівна,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальність 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ, ЯК РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасна ситуація в Україні та в світі відзначається непередбачуваністю та численними викликами, які мають вплив на життя кожної людини. Такі умови вимагають від людей здатності до адаптації, психологічної стійкості та уміння відновлюватися після пережитих труднощів. У цьому контексті концепція резильєнтності стає надзвичайно важливою, оскільки вона характеризує здатність особистості ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, долати наслідки криз та швидко відновлюватися після них.

Резильєнтність була фокусом досліджень науковців Е. Вернера, А.Мастена, Б. Бенарда, М. Селігмана та інших починаючи з другої половини XX століття. Серед українських психологів над дослідженням теми резильєнтності активно працювали З. Кіреєва, Т. Титаренко, О. Хамініч, Г. Лазос та інші.

Українські вчені Л. Дворніченко, Л.Любіна, О.Кононенко, В.Шкраб'юк, О. Медянова, трактують резильєнтність як здатність індивіда долати важкі життєві

ситуації та знаходити внутрішні ресурси для відновлення після травмуючих чи стресових подій. Вони, також, розглядають її як динамічну рису особистості, яка охоплює комплекс когнітивних, емоційних, адаптивних та особистісних рис, що гарантують здатність людини витримувати стрес і протистояти негативному впливу стресорів з метою збереження свого психічного здоров'я [1].

Г.Лазос визначив резильєнтність як специфічну характеристику, властиву окремій людині, або динамічний процес залежно від об'єкта та предмета дослідження; здатність особистості розвиватися та зростати після переживання посттравматичного стресу [3].

Дослідники Дж. Девідсон, В. Пейн, К. Коннор, вважали, що резильєнтність – це певна характеристика особистості, що набуває змін та розвитку за конкретних умов [4].

Отже, резильєнтність - багатогранне та динамічне явище, психологічними чинниками її розвитку є націленість життя на певну мету, почуття узгодженості життя, перевага позитивних емоцій, висока адекватна самооцінка, активний копінг, самоефективність, оптимізм, наявність соціальної підтримки та спроможність звертатись за підтримкою до інших, когнітивна гнучкість, висока духовність особистості [2]. Також, важливим аспектом резильєнтності є внутрішній локус контролю. Як показують останні тематичні дослідження, що особистості з високим рівнем резильєнтності можуть зберігати спокій та продуктивність у стресових ситуаціях, знаходити можливості для навчання та розвитку і нові шляхи для досягнення своїх цілей.

В умовах воєнного стану, який характеризується високими рівнями стресу, небезпеки та непередбачуваності, особливо важливим є підсилення та розвиток резильєнтності у працівників сфери соціального захисту. Перебуваючи під впливом несприятливих обставин, що викликані загрозою життю і здоров'ю, тривогою за рідних та близьких, постійними повітряними тривогами, тривалими відключеннями світла, ці фахівці щодня працюють з людьми, що перебувають у

скрутних життєвих обставинах, тому їх психологічна стійкість має прямий вплив на якість наданої допомоги та ефективність соціальних програм у період воєнного стану.

Професійна діяльність працівників сфери соціального захисту включає безперервну роботу із широким колом людей, що перебувають у скрутних життєвих обставинах та в стані стресу, і потребує від спеціалістів значних емоційних зусиль та емоційної стійкості. З початком повномасштабного вторгнення Росії в Україну роль соціальних працівників стала ще складнішою, а сфера їхньої діяльності значно розширилася. Руйнування інфраструктури, втрати близьких, втрата житла – усі ці фактори серйозно вплинули на громадянське суспільство. Суттєво збільшився контингент користувачів соціальними послугами: внутрішньо переміщені особи, учасники бойових дій, ветерани, зросла кількість сімей загиблих Захисників/Захисниць України, тощо. Внаслідок чого працівники соціальної сфери зіштовхнулися з новими викликами, адже установи соціального захисту вимушені адаптуватися до інших умов функціонування.

Саме тому постає актуальним питання дослідження психологічних особливостей прояву та розвитку резильєнтності працівників соціальної сфери, їх життєстійкості, розвитку здатності самостійно долати стресові ситуації тощо, що, в свою чергу, призведе до високої адаптивності, психологічного благополуччя та успішності в професійній діяльності.

В науковій літературі відсутні спеціалізовані дослідження щодо психологічних особливостей прояву та розвитку резильєнтності саме у працівників сфери соціального захисту в умовах воєнного стану. Існуючі дослідження здебільшого зосереджуються на резильєнтності в загальному контексті або в інших професійних сферах. Отже, дослідження цього феномена є важливим кроком до розвитку теоретичних знань та розробки практичних рекомендацій для розвитку резильєнтності та підтримки психологічної стійкості працівників соціальної сфери в умовах воєнного стану.

Список використаних джерел

1. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни . О. Медянова та ін. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». 2023. № 10(28). С. 601–611

2. Грішин, Е. (2021). Резилієнтність особистості: Сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 64, 62–81.

3. Лазос Г.П. Резільєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. 2018. Т. 3. Вип. 14. С. 26–64.

4. Davidson, J. Trauma, resilience, and saliostasis: Effects of treatment in posttraumatic stress disorder. J. Davidson, V. Payne, K. Connor. International Clinical Psychopharmacology. 2005. № 20. P. 43–48. 73

Царенок Лілія Борисівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
Тюхтій Наталія Миколаївна
здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 «Психологія»
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЦЕСУ РЕАБІЛІТАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Психологічна реабілітація учасників бойових дій є комплексним процесом, спрямованим на відновлення їхнього психоемоційного стану, соціальної адаптації та покращення якості життя.

Участь у бойових діях вважається стресовим фактором найвищого ступеня інтенсивності. Проблема збереження здоров’я і працездатності осіб, що беруть участь у бойових діях особливо актуальна сьогодні, коли триває воєнний стан. Психологічна реабілітація є різновидом психологічної допомоги. Військові психологи трактують психологічну допомогу як будь-яку цілеспрямовану активність людини, спрямовану на розширення психологічних можливостей іншої людини в її особистісному та соціальному функціонуванні. Допомога може надаватися до початку, під час, а також після виконання бойових дій. Окрім цього, психологічна допомога спрямована на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей і здоров’я військових.

Реабілітація військовослужбовців, які певний час перебували в екстремальних умовах, безпосередньо пов'язана з адаптацією – це не тільки процес, але і властивість будь-якої живої саморегулювальної системи.

Науковці розглядають реабілітацію як комплексну, етапну, багаторівневу, динамічну систему взаємопов'язаних дій, які спрямовані на відновлення людини в правах, здоров'ї, статусі, дієздатності, що охоплює корекцію і профілактику відхилень.

Отже, термін «реабілітація військовослужбовців», являє собою цілісний комплекс медичних, фізичних, психологічних, соціальних, педагогічних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, психоемоційного стану і працездатності військовослужбовців-учасників бойових дій. Ця мета досягається шляхом виявлення резервних прихованих можливостей організму і стимуляції фізичних, психологічних і професійних здібностей.

За останні роки в України чисельність інвалідів унаслідок бойових дій обчислюється в тисячах. Постійне зростання кількості інвалідів та учасників сучасних бойових дій, які потребують як медичної допомоги, так і психологічної підтримки, є однією з актуальних державних проблем. Вона залежить від безлічі медичних, соціально-економічних чинників і вимагає комплексного міжвідомчого підходу на загальнодержавному рівні.

Реалізація цих заходів здійснюється за рахунок координованої діяльності багатьох відомств, зміни порядку роботи мережі медичних, соціальних і психологічних установ, підвищення професійного рівня фахівців: експертів, лікарів, психологів, соціологів, які беруть участь в процесі реабілітації військовослужбовців.

Сьогодні багато бійців повернуться із зони бойових дій з величезним тягарем психологічних переживань, зміною стилю поведінки, що безпосередньо пов'язано із бойовими рефлексами, яких вони набули у результаті небезпечних для життя ситуацій. Успішна психологічна реабілітація й ресоціалізація

ґрунтується на трьох основних діях: спілкування, прийняття ветерана таким, яким він є і допомога фахівця.

Узагальнення теоретичних підходів до розуміння психологічної реабілітації учасників бойових дій дозволяє сформулювати власне визначення. Це галузь професійної діяльності психологів, що включає комплекс заходів психологічної роботи та організації взаємодії з військовослужбовцями − учасниками бойових дій, їх найближчим соціальним оточенням і фахівцями, які здійснюють соціально-психологічний супровід, спрямованих на створення сприятливих соціально-психологічних умов, що сприяють відновленню психічного здоров'я в дисгармонійній особистості військовослужбовця і реадаптації його до життєдіяльності.

Військовослужбовців, які тривалий час перебувають в соціально-стресової ситуації потребують психологічної підтримки, адже це впливає на їх психологічний стан і на життя у цілому. Поєднання заходів, спрямованих на зниження негативних переживань, групових занять із саморегуляції, психологічних консультацій із актуальних питань, в тому числі сімейних стосунків та сексуального здоров'я, і спеціально адаптованого до завдань психологічної реабілітації тренінгу відновлення психологічної безпеки особистості.

Цілі психологічної реабілітації: відновлення психічного здоров'я, підвищення рівня психологічної безпеки особистості та ефективної соціальної поведінки. Структура тренінгових зустрічей має бути побудована таким чином, аби зменшити рівень напруженості роботи в групі та на меті має зменшити ознаки ПТСР та тривожності військовослужбовців, які повернулись із зони бойових дій.

В даний час існують спеціальні прийоми психічної регуляції та саморегуляції, що сприяють виконанню тих чи інших звичних професійних дій. Їхня мета полягає в перемиканні від зайвого емоційного збудження на будь-яку практичну, переважно моторну (але іноді й розумову) діяльність. До методів, що

сприяють вирішенню професійних завдань, слід включити і методи управління увагою.

Дуже цікавим методом психічної саморегуляції є метод арома-фітоергономіки – вплив на психічний, емоційний та функціональний стан людини за допомогою рослинних ароматів.

Результати нашого подальшого дослідження в темі психологічних особливостей процесу реабілітації учасників бойових дій, мають посприяти створенню тренінгової програми щодо реабілітації учасників бойових дій, застосування психотренінгів особистісних відносин, заняття психорегуляцією. Цілями індивідуальної психокорекції психолога є: надання допомоги військовослужбовцю у знаходженні індивідуальної стратегії реадаптації, планування «не екстремальної» поведінки, моральна підтримка і вдоволення потреби військового в самоствердженні, прийняття на себе його агресивності, допомога у вирішенні внутрішньо особистісних конфліктів і т.д.

Список використаних джерел

1. Абдурахманов Р. А. Стресові стани в бойовій обстановці та їх психологічні наслідки. Світ психології. 1998. № 2. С. 86–88.

2. Агаєв Н.А. Негативні психічні стани військовослужбовців у бойових умовах: класифікації, визначення, ідентифікація. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. 2016. № 2 (4). 268 с.

3. Белинський А. В., Момот В. А. Особливості медико-психологічної реабілітації на госпітальному етапі військовослужбовців участників бойових дій. Медицина катастроф. № 29. 2002. С. 52–55.

4. Блінов О.А. Вплив стрес-факторів діяльності на військово- службовців. Вісник Національної академії оборони України. 2017. Вип. 2. С. 118–124.

5. Бриндіков Ю. Л. Зарубіжний досвід реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій: збірник наукових праць «Педагогічні науки». URL:

http://www.ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_78/part_2/39.pdf (дата звернення: 07.02.2024). Херсон : Херсонський держ. ун-т, 2017. Вип. 78 (2). С. 195–200.
6. Волошин П.В., Шестопалова, Л.Ф., Підкоритов В.С. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація. Харків. Вип. 3 (44). 2002. С. 137–141.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувачка кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Борщ Богдан Євгенійович,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Результати досліджень людей похилого віку вказують на низку негативних змін, що відбуваються в організмі в період старіння, які проявляються у зношуванні серцево-судинної, нервової, ендокринної, імунної та інших систем. З іншого боку, спостерігається дія закону гетерохронії, що полягає у неоднаковому

та нерівномірному розвитку різних систем організму. Це проявляється у тривалому збереженні і навіть покращенні функціонування одних систем одночасно з прогресуванням процесів старіння в інших. Цей феномен пояснюється насамперед важливістю цих систем для забезпечення життєво необхідних функцій організму. Інволюційний період характеризується не лише загальним зниженням активності, але й певним її зростанням в окремих аспектах. Отже, здатність організму до самозбереження безпосередньо корелює зі складністю нервової системи індивіда.

Процес старіння, що постійно змінюється, супроводжується особливими змінами в житті, багато з яких мають негативний характер. До них належать: зниження фізичних можливостей, смерть або ризик втрати близьких, погіршення фінансового становища, втрата соціального статусу, пов’язана зі звільненням з роботи. Унаслідок таких змін змінюється спосіб життя та його якість. Серед ключових проблем, на які вказують літні люди у зв’язку з погіршенням якості життя, є самотність, проблеми зі здоров’ям та фінансові труднощі.

Самотній спосіб життя і самотність – це поняття близькі, але не тотожні. Цей спосіб життя є фізичним станом, свідомо обраним індивідом через його особистісні риси та психічний стан. Це насамперед прагнення до відокремлення від оточення, бажання захистити свій внутрішній світ та незалежність від втручання сторонніх і навіть близьких родичів. Самотність є соціальним явищем, що відображає психофізичний стан людини, ускладнюючи налагодження нових та підтримку існуючих контактів і зв’язків. Самотність у літньому віці часто визначається відсутністю близьких родичів, дітей, онуків, подружжя, а також проживанням окремо від молодшого покоління сім’ї.

Феномен самотності привертав увагу багатьох дослідників, які вивчали його з різних точок зору та пропонували різноманітні підходи до його вирішення. Існує ряд теоретичних підходів до самотності: психодинамічні, феноменологічні, екзистенціальні, соціологічні, інтерактивні, когнітивні, інтимні, теоретико-

системні [3, 12].

Прихильники соціологічного підходу не стільки оцінюють самотність як нормальний чи ненормальний стан, скільки вважають самотність нормативним – загальним статистичним показником, що характеризує суспільство, тобто, самотність є невід'ємною частиною соціуму; її причини знаходяться поза індивідом і обумовлені історично і культурально (К. Ноумен (1955), Д. Рісмен (1961), Ф. Слейтер (1976). Представники феноменологічного підходу (Д. Роджерс, М. Мустакас) вважали, що джерела самотності – у феноменологічних невідповідностях представлень індивіда про власний «Я» і життєвий досвід індивіда. Прихильники екзистенціального підходу дотримувалися думки про те, що самотність є однією з найбільш важливих умов існування і захисним механізмом особи. Представники психодинамічного підходу вважали, що основні причини самотності слід шукати ще в дитинстві (А. Зілбург, Р. Салліван, Ф. Фромм-Рейхман). Виразник ідей інтеракціоністського підходу Р. С .Вейс розглядав самотність як продукт комбінації двох чинників – особи і ситуації – і поділяв самотність на 2 типи: емоційну і соціальну. Прихильники когнітивного підходу (Е. Пепло та ін.) вважали, що самотність настає в результаті усвідомлення індивідом невідповідності між бажаним і досягнутим рівнями наявних соціальних контактів. Схожої думки дотримувалися представники інтимного підходу З. Маргуліс, М. Делрега (1982), які основну причину самотності вбачали в недостатку інтимності в міжособових відносинах і прагненні індивіда до встановлення балансу між бажаним і досягнутим рівнями соціальних контактів.

Добробут у літньому віці передбачає соціальну інтеграцію індивіда через спілкування з оточенням та його залученість у повсякденну діяльність, зокрема участь у громадському житті та підтримку комунікативних зв'язків (дружніх, сімейних тощо). Старість, на думку французького дослідника в галузі соціології вільного часу Ж. Дюмазедьє, «не повинна віднині зводитись до пасивного чекання смерті у спальні» [2]. Рішення проблеми адаптації до старіння бачиться, перш за

все, в активному залученні самотніх літніх людей у процеси спілкування. Існує думка, що соціальна взаємодія та підтримка з боку оточення є важливими для психічного здоров'я людей похилого віку і потребують створення відповідного сприятливого середовища. Особливо важливі середовища, що сприяють взаємодії між представниками старшого та молодшого поколінь. Психологічна підготовка такого роду широко розповсюджена у Німеччині і є складовою програми «Перехід до старості». «Реабілітація» старості, здолання колишньої недооцінки життя в похилому віці, застарілих стереотипів сприйняття старих людей є сьогодні важливим завданням для суспільства. Глибоке вивчення періоду старіння, його специфіки в літніх людей, визначення рівня та характеру їхньої участі в соціальних зв'язках, а також врахування індивідуально-психологічних особливостей осіб похилого та старечого віку при розробці заходів для покращення їхньої адаптації, сприятимуть пристосуванню до вікових змін, підвищенню якості їхнього життя та розширенню можливостей подолання криз інволюційного періоду.

Список використаних джерел

1. Варава Л. А. Особливості переживання особистістю почуття самотності у стані соціальної депривації: автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2009. 18 с.

2. Вовканич Л., Крась С. Аналіз схем вікової періодизації постнатального онтогенезу людини. Спортивна наука України. 2017. № 6 (82). С. 9–17.

3. Геронтопсихологія: навч. посіб. для студентів спеціальності Психологія за ред. О. Горецької. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2017. 210 с.

4. Гриценко В. А. Соціально-педагогічні умови подолання стану самотності студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.05. Київ, 2014. 21 с.

5. Дзюба Т. М. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. за ред. В. Ф. Моргуна. Київ: Видавничий дім «Слово», 2013. 264 с.

Черновська Лілія Володимирівна
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка
Носенко Ірина Олегівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МОЛОДИХ ЖІНОК

Емоційне вигорання є не лише індивідуальним переживанням, а й значущою психологічною та соціальною проблемою. Воно являє собою серйозний психологічний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Цей стан негативно впливає на здатність жінок брати участь у значущих видах діяльності та піклуватися про важливі для них речі, що призводить до відчуття безнадійності. У соціальному аспекті емоційне вигорання може спричинити відсторонення, ізоляцію та труднощі у підтримці міжособистісних стосунків.

Особливої актуальності проблема емоційного вигорання набуває в сучасному суспільно-політичному контексті України. Гостра потреба є у вирішенні проблеми емоційного вигорання серед молодих жінок через напружені умови повсякденного життя, що значно виснажує ресурси подолання та посилює

існуючу вразливість. Жінки зіткнулися зі збільшенням щоденного навантаження, відповідальності за догляд та труднощами у спілкуванні з дітьми.

Метою є виявлення та аналіз ефективних психологічних стратегій, які жінки молодого віку можуть використовувати для подолання емоційного вигорання. Це включає вивчення різноманітних терапевтичних підходів, технік самодопомоги та змін у способі життя, які продемонстрували свою ефективність у зменшенні симптомів вигорання та сприянні відновленню. Це дослідження має на меті зробити внесок у більш глибоке розуміння того, як психологічні стратегії можуть бути адаптовані до унікальних потреб жінок.

Вивченню сутності, причин та шляхів подолання емоційного вигорання присвячено роботи таких дослідників, як Г. Фрейденбергер, К. Маслач, В. Бойко, M. Pierce, G. Molloy та інших. Разом з тим, залишаються актуальними проблеми своєчасного та ефективного реагування на проблему емоційного вигорання, як для індивідуального добробуту, так і для здоров'я суспільства в цілому [6, с.14]. Важливо розробляти психологічні стратегії подолання вигорання, які відповідають сучасному інтенсивному темпу життя, наприклад:

1. Встановлення балансу між роботою та особистим життям та встановлення здорових меж

Дисбаланс між роботою та особистим життям, є основним чинником емоційного вигорання у жінок, які часто поєднують багато ролей в житті. Нездатність ефективно збалансувати роботу та особисте життя створює хронічний стрес та виснаження, значно збільшуючи ризик вигорання.

Встановлення чітких меж між роботою та особистим життям, таких як: визначення робочого часу та вміння говорити «ні» надмірним зобов'язанням, також делегування їх. Цей розподіл допомагає жінкам захистити свій особистий час для відпочинку, самодопомоги та налагодження міжособистісних відносин, які є життєвоважливими для запобігання емоційному вигоранню [1, с. 26].

2. Концентрація уваги на усвідомленості

Практики усвідомленості, такі як медитація та дихальні вправи, допомагають молодим жінкам краще усвідомлювати свої думки та почуття в теперішньому моменті без засудження, дозволяючи їм підвищити емоційну стійкість та відсторонитися від нав'язливих негативних думок, що викликають стрес. Розвиток неупередженого усвідомлення може перервати негативні цикли думок, які підтримують емоційне вигорання.

Інтеграція усвідомленості в повсякденне життя може покращити загальне самопочуття, підвищити задоволеність роботою та збільшити емоційну стійкість, діючи як профілактичний захід проти емоційного вигорання. Постійне залучення до практик усвідомленості може створити захисний бар'єр проти майбутніх стресових факторів, сприяючи сталому благополуччю та запобігаючи рецидивам емоційного вигорання.

3. Розвиток самоспівчуття, як дзеркало власної самоцінності та усвідомлення власних страждань

Програму терапії сфокусовану на співчутті вперше розробили британський клінічний психолог, професор Пол Гілберт (Paul Gilbert) та американський психолог, доктор наук, Крістін Нефф (Kristin Neff). Метою такої терапії є заміна суворої самокритики на доброту до себе може значно полегшити емоційний тягар емоційного вигорання та сприяти більш позитивному самосприйняттю. Самоспівчуття передбачає ставлення до себе з теплотою, розумінням та прийняттям у часи стресу та відчуття власної неадекватності, протидіючи самокритиці. Співчуття до себе пов'язане зі збільшенням стійкості, здатності до подолання та загального благополуччя, одночасно зменшуючи тривожність, депресію та стрес [2, с.264].

Визнання спільної людської природи – розуміння того, що кожна людина відчуває страждання та недосконаліть – допомагає молодим жінкам почуватися менш ізольованими та більш пов'язаними, зменшуючи відчуття некомпетентності, пов'язані з емоційним вигоранням. Співчуття до себе включає визнання того, що

невдачі та помилки є природною частиною людського існування. Усвідомлення того, що емоційне вигорання є поширеним явищем, а не особистою невдачею, може зменшити почуття сорому та заохотити до пошуку підтримки [3, с.89].

4. Використання соціальної підтримки

Соціальна підтримка від сім'ї, друзів та колег забезпечує буфер проти стресу та пом'якшує негативні наслідки емоційного вигорання, пропонуючи емоційне підтвердження та зменшуючи відчуття ізоляції. Дослідження показують, що люди з високим рівнем соціальної підтримки є більш стійкими до стресу та мають нижче сприйняття стресу. Наявність підтримки дозволяє молодим жінкам ділитися своїми тягарями, відчувати себе зрозумілими та отримувати допомогу в контейнеруванні своїх емоційних переживань.

Інформаційна підтримка від соціального середовища, включаючи поради та обмін досвідом, може допомогти молодим жінкам орієнтуватися у складних ситуаціях та вчасно звернутися за професійною допомогою. Соціальна підтримка може допомогти у розв'язанні проблем та запропонувати нові погляди на складні ситуації. Практична підтримка, така як допомога у виконанні завдань та обов'язків, може полегшити робоче навантаження та надати молодим жінкам простір та час, необхідні для відновлення після емоційного вигорання [1, с.27].

5. Подолання «перфекціонізму» та синдрому «самозванця»

За даними багатьох науковців в галузі психології та системної психотерапії, «наслідки перфекціонізму для емоційного стану, як правило, зводяться до частих (часом хронічних) переживань незадоволеності собою, туги (через неможливість втілити в життя нездійсненно важкі цілі), тривоги (пов'язаної з очікуванням помилки, невдачі, «публічного викриття»), сорому і провини. Невпинне прагнення до недосяжного ідеалу призводить до хронічного стресу та виснаження, значно збільшуючи ризик емоційного вигорання.

Для подолання перфекціонізму та синдрому «самозванця» необхідно: встановлення реалістичних цілей, визнання власних досягнень, оскарження

негативних думок та прийняття можливості помилок, прийняття позитивного зворотного зв'язку від соціального середовища [5, с. 176].

Емоційне вигорання є поширеною та серйозною проблемою для жінок молодого віку, особливо загостреною зараз в умовах війни. Кожна з цих стратегій пропонує механізми для зменшення симптомів емоційного вигорання та сприяння відновленню. Дуже важливим для профілактики та корекції є володіння навичками саморегуляції, самоусвідомлення, самодопомоги, формування вміння застосовувати техніки регулювання власного самопочуття, фізичного і психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Рурик Г. Л. Запобігання виникненню синдрому професійного вигорання та синдрому емоційного вигорання – шлях до збереження психічного здоров'я: Метод. рек. Миколаїв: Миколаїв. нац. аграр. ун-т, 2020. 41 с.

2. Гілберт П. та Айронс К. (2005). Цілеспрямована терапія та тренування милосердного розуму проти сорому та самонападу. У P. Gilbert (ред.), 3.Співчуття: концептуалізації, дослідження та використання в психотерапії (стор. 263–325). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203003459

4. Neff, K. D. Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and Identity, 2003. 2(2). P. 85–101.

5. Hashem, Z., Zeinoun, P. Self-Compassion Explains Less Burnout Among Healthcare Professionals. Mindfulness. 2020. 11. 2542–2551.

6. Кононенко О. І. Вплив перфекціонізму на емоційну сферу особистості. Вісник № 121. Серія: Психологічні науки. 2014. С. 175-178.

7. О. Кириченко, Т. Алфьорова, Л. Пріснякова, В. Корсунська: Емоційне вигоряння – шляхи подолання: матеріали круглого столу (Дніпро, 09 червня 2022 р.). Дніпро: ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2022. 37 с.

Черновська Лілія Володимирівна,
доктор психологічних наук,
завідувачка кафедри психології
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Піскун Світлана Олександрівна,
здобувач вищої освіти другого
(магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ РОЗЛУЧЕННЯ ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

На думку ряду дослідників, більшість розлучених відновлюють свій емоційний стан і повертаються до відчуття благополуччя протягом 2-3 років після завершення розриву. Однак цей період супроводжується значними психологічними, фізичними, матеріальними та економічними труднощами. Особливо гостро розлучення переживається жінками середнього віку, часто стаючи для них серйозною життєвою кризою.

Розлучення для жінок часто супроводжується гострими емоційними переживаннями, такими як відчуття втрати любові та самозвинувачення у материнській некомпетентності. Хоча жінки можуть інтенсивніше відчувати емоційні труднощі розлучення, вони, як правило, швидше відновлюють психологічну рівновагу. Чоловіки ж можуть спочатку відволікатися, але згодом відчувають тривале незадоволення. Маючи більше можливостей для емоційного

дистанціювання (хобі, менша залежність від соціального оточення), чоловіки часто переживають неблагополуччя протягом тривалішого періоду часу.

Розлучення часто стає причиною виникнення почуття самотності. Попри значну кількість досліджень, присвячених жіночій самотності, це питання залишається недостатньо вивченим. Однак більшість дослідників сходяться на думці, що жінки переживають самотність складніше, ніж чоловіки, оскільки їхня потреба в емоційній близькості та відчутті приналежності є сильнішою.

В. Сіляєва виділяє основні характерні риси самотності, зокрема це: відсутність природності у відносинах з оточуючими; визначена ригідність у стосунках; незвичайні, не відповідні суспільним уявленням вчинки, що мають у своїй основі нестійку уяву; невміння співвідносити свої вчинки і дії з оточуючими, а також враховувати їх інтереси.

Т. Титаренко зазначає, що стать у психологічному розумінні як суттєва особистісна характеристика детермінує весь життєвий шлях, на певних його етапах набуває особливого значення. Статево визначений життєвий світ складається протягом усього життя людини. Вчасне виникнення або невиникнення власної сім'ї, народження або ненародження дітей, розлучення, переживання клімаксу, поява онуків, самотність, утрата чоловіка (дружини) кардинально впливають на зміни у світогляді людини [1].

Як наголошує В. О. Татенко, жінка обирає для себе відповідну (життєву) поведінкову стратегію, яка є відповіддю на материнські посилання. Протягом майже всієї людської історії жінка була прив'язана до місця необхідністю догляду за дітьми. Саме первинні потреби матері та сім'ї визначали її змушену пасивність, жіночу прийнятливість [2].

Турбота про виховання дітей після розлучення, що часто цілком лягає на плечі матері, перш за все передбачає забезпечення їхніх базових матеріальних потреб та створення належних побутових умов.

Саме тому, у випадку розірвання шлюбу, прагнення жінки зберегти або навіть підвищити рівень життя дитини часто стає для неї питанням власної гідності та престижу. Це спонукає її до активних дій, таких як пошук додаткового заробітку та виконання складної роботи.

Розлучення як кризова ситуація змушує жінку переглянути своє місце в житті. Цей процес сприяє активізації особистої відповідальності, альтруїзму, психічної витривалості, доброти та здатності до співпереживання. Розвиток цих якостей є важливим ресурсом для збереження психологічної рівноваги жінки в цей складний час.

Відповідальність (або безвідповідальність) незримо присутня скрізь і виявляється у всьому, причому якщо її присутність часто непомітна, то відсутність відразу дає про себе знати. С. Рубінштейн розумів відповідальність не як вірність формальному обов'язку, догмі, не як слідування назавжди прийнятим правилам, а як здатність по ходу життя бачити, виділяти, ставити проблеми, вчасно їх усвідомлювати і ухвалювати відповідні рішення. І тому таким не зв'язаним абстрактними догмами, абстрактними правилами, абстрактною мораллю є суб'єкт в реальній діалектиці життя. Відповідальність, як зазначає К. Абульханова-Славська, – це і вірність самому собі, довіра до етичного змісту власних відчуттів, упевненість в своїй правоті, відповідальність це здатність відповідати не тільки за себе, але і за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємостосунків [3].

У ряді досліджень було виявлено, що процес оптимізації психічного стану жінки в цілому визначається її персонологічним типом (В. Москаленко, Р. Поттер-Ефрон, О. Сімонова). У дослідженні О. Савчук було описано чотири персонологічних типи жінок, характеристики яких допомагають краще зрозуміти психологічний стан розлучених жінок та сприяють більш повному аналізу можливостей надання їм психокорекційної допомоги. Враховуючи значимість останнього, зупинимось більш детально на особливостях, які на думку автора, характерні для кожного типу жінок.

Для жінок з контролюючим типом особистості характерне нав'язливе прагнення до контролю над усім. Вони часто проявляють агресивну поведінку, мають неадекватно завищену самооцінку, а межі їхнього «Я-концепції» є розмитими.

Жінки рятівного типу виявляють компульсивне бажання захистити членів родини від негативних оцінок та суджень. Спотворене сприйняття меж власної волі та брак об'єктивного уявлення про себе характерні для таких жінок. Їм властива зовнішня орієнтація, що проявляється у залежності від думки оточуючих та надмірній стурбованості тим, яке враження вони справляють. Крім того, жінки цього типу часто втрачають здатність розпізнавати та розуміти власні емоції, а також відчувають труднощі у визначенні власних проблем і потреб.

Мученицький тип характерний для жінок з пасивно маніпулятивною моделлю поведінки, частою вербалізацією своїх емоційних переживань з наголосом на труднощах і проблемах свого життя. Такі жінки рідко говорять про бажання змінити своє становище. Їм притаманне перебільшене почуття турботи про інших, прагнення бути незамінними та потрібними. Жінка цього типу намагається контролювати всі події, відчуваючи страх бути відкинутою.

Апатичного типу жінки втрачають здатність до будь-яких дій та активність щодо зміни становища в сім'ї, у них знижена мотивація, високий рівень тривожності, страху, невпевненості в собі, які фруструють поведінку. Когнітивні уявлення про себе є руйнівними та ірраціональними. Їм притаманне загострене почуття провини, часто підсилене стереотипними уявленнями про роль у сім'ї; труднощі у формулюванні власних думок та вираженні почуттів [1].

Персонологічний тип, як закріплення певної моделі поведінки жінки в її життєвому сценарії, обумовлює рівень її активності та опанування власними психологічними ресурсами в складних життєвих ситуаціях, зокрема, в ситуації після розлучення.

Конфліктні ситуації ставлять жінку перед необхідністю вибору між

досягненням бажаного та уникненням негативних наслідків. Затягування процесу прийняття рішення призводить до виникнення тривожності та, як наслідок, формування захисних механізмів, таких як реакції відокремлення, проекція та заміщення. Найскладніше – допомогти жінці після розлучення знову відчути бажання сміливо дивитися в обличчя труднощам, долати їх та брати на себе повну відповідальність за власне життя. Лише усвідомивши себе господинею своєї долі та відповідаючи за свої дії, жінка може звільнитися від ролі жертви та стати повноцінною особистістю, яка керує своїм життям.

І, як відзначає Т. Титаренко [1], творча особистість, на відміну від особистості незрілої, нетворчої може перетворити найтяжчі життєві обставини на плацдарм для формування нових технік життя, конструктивних життєвих стратегій. Вона не лише переживає неприємності, не лише страждає, а й сприймає їх як випробування, що загартовують, навчають, дають необхідний досвід.

Жінка як суб’єкт власного життя є його організатором, що визначає унікальність її життєвого шляху. Індивідуальність життя проявляється у здатності особистості будувати його відповідно до власних нахилів і прагнень, що знаходить відображення у поняттях «стиль життя» та «життєва стратегія». Під стратегією життя ми розуміємо обраний спосіб існування, систему цінностей та цілей, втілення яких допомагає зробити життя особистості максимально продуктивним і наповненим. Іншими словами, це вміння керувати власним життям, головною метою якого є пошук та втілення власного, унікального призначення.

Список використаних джерел

1. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності Т. М. Титаренко – Київ : Либідь, 2003. 376 с.

2. Татенко В. О. Психологічні передумови репродуктивного вибору в житті жінки

і можливості трансценденції В. О. Татенко. Практична психологія та соціальна робота, 2004. Вип. 7. С. 74-79.
3. Сіляєва В. І. Психологічне вивчення та корекція образу Я у самотніх жінок. Харків, 2004. 20 с.
4. Савчук О. М. Соціально-психологічна корекція стану співзалежних жінок, які зазнали насильства в сім'ї : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2005. 21 с.

Чумак Ольга Олександрівна,
асистент кафедри психології,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЯК РЕСУРС ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Соціальні зміни, що відбуваються в Україні на сучасному етапі, вимагають від нас глибокого розуміння потреб суспільства щодо особистості. Специфіка актуальних економічних, соціальних та освітніх трансформацій полягає у необхідності постійного «добудовування» життєвих траєкторій особистості, таких як освітній, професійний, статусний, сімейний та інші аспекти самовизначення. Це створює нові ситуації, з якими людина може не стикатися раніше, і ставить перед нею нові психологічні завдання для подолання.

Сучасні психологічні дослідження визначають поняття «копінг» або «подолання» як широкий спектр дій, що охоплюють від неусвідомлених психологічних захистів до свідомих стратегій подолання складних ситуацій. Стратегії й моделі поведінки, залежно від їх конструктивності, можуть сприяти

або перешкоджати успішному вирішенню життєвих проблем, професійних стресів і навіть впливати на фізичне та психологічне здоров'я особистості.

Термін «coping» походить від англійського «cope», що означає «справлятися» або «долати», згідно з Оксфордським англійським словником. У цьому контексті ми використовуємо термін «копінг-поведінка» для позначення поведінки, що дозволяє людині долати стресові ситуації. Згідно з Академічним тлумачним словником української мови, «опанування» означає здобуття глибокого знання чи уміння, оволодіння чимось, а також здатність контролювати свої почуття і досягати душевної рівноваги [3, с. 291].

При аналізі різних трактувань копінг-поведінки можна виділити три основні підходи. Перший підхід притаманний психоаналітичній школі, яка розглядає копінг-поведінку як процеси, пов'язані з його Его, що спрямовані на ефективну адаптацію особистості до складних ситуацій. Прихильники цього підходу часто ототожнюють копінг з його результатами. Якщо особистість не здатна адекватно подолати проблему, активуються захисні механізми (ригідні або дезадаптивні способи подолання), що ускладнюють правильну орієнтацію індивіда і призводять до пасивної адаптації [1, с.56].

Другий підхід розглядає копінг як властивість особистості, що визначається її характерологічними рисами та здібностями, і втілюється у відносно стабільних способах подолання труднощів, властивих кожній людині. Зарубіжні дослідники (П. Коста, Р. Маккрае, М. Сомерфелд, П. Хьюітт, Г. Флетт) довели, що такі особистісні риси, як оптимізм, відкритість до нового досвіду, нейротизм, ворожість та інші, суттєво впливають на способи подолання стресових ситуацій [2, с. 169].

Третій підхід розглядає копінг через призму когнітивної теорії стресу, де він виступає як динамічний процес, що залежить від суб'єктивного сприйняття ситуації. Важливу роль у цьому підході відіграє індивідуальна оцінка конкретної

ситуації, а також її складність і етап вирішення. У цьому контексті копінг поділяється на дві форми: активну та пасивну [4, с. 193].

Отже, варто підкреслити, що поняття «копінг» трактується по-різному представниками різних психологічних напрямів. Сучасні дослідники сходяться на думці, що існують суттєві труднощі у чіткому визначенні змісту терміна «coping stress». У нинішній психологічній літературі зустрічається кілька різних підходів до розуміння копінг-поведінки; далі розглянемо деякі з них:

1. У концепції Р. Лазаруса копінг розглядається як процес, пов'язаний із прийняттям рішень, у якому провідну роль відіграють когнітивні механізми, хоча також враховується вплив мотиваційних та емоційних чинників. Він розуміє копінг як цілеспрямовану діяльність, реалізовану за допомогою певних стратегій, що є ключовим елементом у дослідженні адаптації та збереження здоров'я. Копінг-поведінка виконує функцію зниження або нейтралізації дії стресових чинників на особистість. У сучасних наукових дослідженнях наголошується, що недостатній розвиток ефективних копінг-стратегій може посилювати патогенний вплив життєвих труднощів, які здатні стати тригером для розвитку психосоматичних та інших хвороб. Таким чином, Р. Лазарус розглядав копінг як ключовий елемент у механізмі стресу, стабілізуючий чинник, який сприяє підтримці психосоціальної рівноваги в умовах стресового навантаження [2, с.168].

2. Копінг, тобто подолання або опанування, виступає найефективнішою формою адаптації людини до вимог складних та екстремальних обставин. Такі ситуації можуть мати як реальний, так і уявний характер. Опанування стресом передбачає здійснення комплексу дій, спрямованих на зменшення або стримування впливу різноманітних стресових факторів на психіку та організм, шляхом вибору більш адаптивної моделі поведінки [1, с. 18].

3. В. Грандт підкреслює, що в українській психологічній традиції поняття «копінг» включається до структури стресу як форма психологічного подолання. Йдеться про сукупність методів і прийомів, спрямованих на подолання стресових

ситуацій. Це всі типи взаємодії особистості з проблемами як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, які потребують не лише вирішення чи уникнення, але й контролю або пом'якшення. У підсумку, копінг охоплює різноманітні прояви людської активності, спрямованої на подолання життєвих труднощів [4, с. 189].

4. Копінг-поведінка – це сукупність стратегічних дій, які людина застосовує для ефективної адаптації в умовах, що становлять загрозу її фізичному, психологічному або соціальному благополуччю. Вона включає когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти людської діяльності, спрямовані на подолання складних життєвих обставин [4, с. 191].

Отже, всі наведені визначення взаємно доповнюють одне одного та формують цілісне уявлення про суть поняття копінг-поведінки. У результаті аналізу наукових праць, присвячених феномену «coping behavior», нами було виокремлено ключові риси цього явища: це дії, спрямовані на усунення або зменшення впливу стресового чинника; це адаптивна форма поведінки; вона проявляється у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах; і є усвідомленою стратегією подолання стресу. Таким чином, копінг-поведінка розглядається нами як самостійна діяльність особистості, спрямована на подолання стресових ситуацій, залежно від їх значущості в особистому житті. Вона базується на власних внутрішніх ресурсах людини та значною мірою визначається її індивідуальними особливостями. Це поведінка, яка контролюється самою особистістю і перебуває під впливом її суб'єктивного сприйняття.

На основі аналізу наукових джерел можна стверджувати, що на сьогодні існує велика кількість класифікацій копінг-стратегій, які формуються за різними критеріями та застосовуються для вивчення окремих аспектів цієї проблематики. Виділимо кілька ключових, на нашу думку, положень для подальшого аналізу.

Передусім, копінг-стратегії поділяються на активні та пасивні. Активне подолання передбачає цілеспрямовані дії, спрямовані на усунення або зменшення впливу стресової ситуації. Натомість пасивна форма копінг-поведінки полягає,

здебільшого, у застосуванні різноманітних механізмів психологічного захисту, які допомагають зменшити емоційне напруження, але не змінюють саму ситуацію, що викликає стрес [3, с. 295].

По-друге, копінг-стратегії можна класифікувати за рівнем їхньої ефективності, тобто за здатністю розв'язувати проблему та досягати поставленої мети в умовах стресу. Відповідно до підходу J. Willi та E. Heim, вирізняють три основні типи копінг-стратегій: продуктивні (конструктивні) – сприяють швидкому й успішному подоланню стресових ситуацій; відносно продуктивні (відносно конструктивні) – є ефективними лише в окремих випадках, зокрема, за умов незначного стресу або у ситуаціях, які не мають великого значення для особистості; непродуктивні (неконструктивні) – не призводять до зменшення чи усунення стресового стану та не сприяють його подоланню [3, с. 296].

З огляду на модальність, копінг-стратегії можна поділити на когнітивні, емоційні та поведінкові (І. Нікольська, Р. Грановська, Е. Хайм). Деякі класифікації зосереджуються лише на одному типі психологічних процесів. Зокрема, П. Віталіно виокремлює три форми емоційно-орієнтованого копінгу: самозвинувачення, уникнення та переважне інтерпретування ситуації [1, с. 62].

Отже, можна дійти висновку, що в сучасних психологічних підходах відсутня єдина, загальноприйнята класифікація копінг-стратегій. Натомість можна виділити основні критерії, які дослідники використовують для їх систематизації. Серед них – спрямованість особистості (на саму стресову ситуацію, на себе або на зовнішні обставини), інтенсивність подолання, рівень адаптивності та модальність обраних стратегій. У зв'язку з цим актуальним залишається подальше емпіричне вивчення копінг-поведінки, зокрема з урахуванням мотиваційного потенціалу особистості та поглиблення розуміння її структури.

Список використаних джерел

1. Мартіросян М. В. Копінг стратегії професійної стійкості особистості адвоката: дис канд. психол. наук ; Східноєвропейський нац. ун-т ім.Лесі Українки. Луцьк, 2019. 228 с

2. Олефір В. О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. 2011. № 981. Вип. 47. С. 168– 172.

3. Рисинець Т.П. «Психологічний захист» та «поведінка подолання»: диференціація понять. Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України За ред. С.Д. Максименка. Т. XIV, 2012. С. 290-297.

4. Швець, Д. В. Копінг-поведінка майбутніх правоохоронців у контексті прогностичної компетентності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості, 2017. С. 188-197.

Шведнюк Л. В.,
здобувачка вищої освіти першого курсу
другого (магістерського) рівня,
спеціальності 053 Психологія,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка».

РАННІЙ СЕКСУАЛЬНИЙ ДОСВІД ПІДЛІДКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Серед сучасних педагогічних проблем однією з суспільно важливих є зниження віку початку неповнолітніми статевого життя, що супроводжується зростанням кількості штучного переривання вагітності, розширенням діапазону венеричних захворювань, появою серед школярок матерів-одиначок. [2, с.5]. Про актуальність та важливість цієї теми свідчить значна кількість наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, таких як: Г.Ю. Айзенк, В. Д. Менделевич, О. В. Змановська, Л. Б. Шнейдер, Ю. О. Клейберг, Ю. Е. Альошина та інших. Аналіз наукових джерел показав, що актуальність проблеми раннього статевого досвіду зумовлена рядом важливих чинників. З одного боку, статева зрілість настає дедалі раніше у зв'язку з акселерацією (сьогодні цей вік наближається до 12), з іншого боку, загальновідомі ризики та наслідки раннього статевого життя змушують дедалі більше уваги приділяти цій проблемі. Також велике значення має вплив сучасних медіа, інтернету та соціальних мереж на викривлене формування сексуальності підлітків. Перенасиченість ненормативною сексуальною атрибутикою, гіперсексуальність образів героїв сюжетів може викликати деформацію в розвитку їх сексуальних уявлень. [1 с. 3]. У психологічних дослідженнях доведено вплив раннього сексуального досвіду на

формування самооцінки, відносин з батьками, а також на загальний психоемоційний стан підлітків.

Метою нашої доповіді є аналіз психологічних причини раннього сексуального досвіду підлітків в аспекті гендерних особливостей на етапі формування їхньої сексуальної поведінки.

З. Фрейд заклав основи для розуміння сексуальності в підлітковому віці. Е. Еріксон зазначав, що передумовою психічного розвитку в пубертатний період є підліткова сексуальність та гормональна перебудова. Д. Батлер у своїй теорії гендеру пропонує нові перспективи для аналізу й розуміння підліткової сексуальності в умовах соціальної й культурної конструкцій. Одне з перших обґрунтувань психосексуального розвитку підлітків шляхом ідентифікації з дорослими належить К. Горні, А. Адлеру, Е. Дессі. Інші сучасні зарубіжні вчені (Е. Дессі, Дж. Джеклін, Е. Маккобі, Дж. Мані) у своїх працях зазначили, що становлення сексуальних уявлень особистості відбувається під дією зовнішніх соціальних факторів та внутрішніх психологічних мотивів. Завдяки їхнім працям була зібрана велика теоретична база.

Українські дослідники, такі як О. Петрів, І. Ключковська, Л. Кузнєцова, О. Беляєва, М. Малихіна, Л. Максименко досліджували питання підліткової сексуальності та її вплив на психосоціальний розвиток. У наукових статтях Т. Воронцової та Л. Іванової аналізуються фактори, зокрема й соціальні, що впливають на статеве дозрівання підлітків.

За статистикою досліджень фонду ООН (ЮНІСЕФ), здійснених в Україні серед підлітків 10-17 років, про те , що вони мали сексуальні відносини, сказав майже кожен п’ятий. З тих, хто вже мав перший секс, у 66,8% він стався після 15 років, серед 13-річних набули досвіду сексу 3,7% [3 с.131].

Дослідження Л. Гридковець охоплюють ряд поведінкових, емоційних та фізичних аспектів, пов’язаних із дослідженням статевої ідентичності, романтичними стосунками та сексуальною активністю.

Під сексуальністю, як правило , розуміють особливості поведінки, повязвні з усвідомленням індивідом своєї статевої належності, з власними статевими потягами, потребами та інтересами (Т. Говорун, О. Шарган).

За визначенням ВООЗ, сексуальність – це органічна частина основних складових здоров'я, зокрема емоційного, інтелектуального та соціального, що дарує людині радість інтимного спілкування, щастя кохання.

Підліткова сексуальність – це період становлення сексуальної ідентичності та сексуальної поведінки, що відбувається під час підліткового віку, коли підлітки починають усвідомлювати свої сексуальні погляди на сексуальність, статевість та стосунки з іншими людьми. Статеве дозрівання – це складний процес взаємопов'язаних послідовних змін у всьому організмі підлітка. Як зазначає Н. Лещук, результатом гармонійного статевого дозрівання є статева зрілість і здатність до репродукції.

Ранній статевий досвід – це термін, який описує перший або перші акти сексуальної активності, які відбуваються до наступу біологічної, соціальної та психологічної зрілості. Ранній статевий досвід може мати різні психічні, соціальні та емоційні наслідки, як позитивні, так і негативні, залежно від контексту, в якому він відбувається, а також від підготовленості молодих людей до таких взаємодій. На думку О. Волошиної, часто сексуальна поведінка підлітків набуває ризикованих форм, оскільки супроводжується низькою культурою статевих стосунків. Численні дослідження І. Горпінченко, І. Юнди, Т. Говорун,І. Кон, О. Шарган засвідчують, що низькі моральні засади статевої поведінки, збочення у міжстатевих стосунках беруть початок із батьківської сім'ї. І. Бех, В. Пономаренко та інші автори називають такі причини того, що підлітки зважуються на ранні статеві стосунки: прагнення стати популярнішими серед однолітків; щоб не відрізнятися від інших («усі так роблять»); не знають або не замислюються про можливі наслідки; бажання отримати любов в обмін на секс; хочуть утримати

свого коханого; розбещення; пряме чи непряме примушування до зв'язку; роблять це за гроші або подарунки, під впливом алкоголю чи наркотиків.

Погляди дівчат і хлопців на сексуальну активність різні. Дівчата-підлітки більш обмежені в своїх сексуальних поглядах. Вони вважають підліткове батьківство більшою проблемою, ніж хлопці. У дівчат спочатку дозріває духовна потреба любові, а не сексуальна. Тому, як правило, на свій перший добровільний сексуальний контакт дівчина наважується з тим хлопцем, у якого закохана.

Хлопці ж бажають поводитися по-дорослому. Більшість вважає, що сексуально активні хлопці легше піднімуться по соціальним сходам. У них сексуальні бажання випереджають духовні потреби в любові, тому деколи через сильне бажання юнак готовий на контакт з будь-якою жінкою, не поєднуючи його із закоханістю. Вони думають, що й дівчата відчувають такі ж фізіологічні потреби в сексі.

Сприймання цноти хлопцями й дівчатами теж відрізняється. При опитуванні підлітків у США було з'ясовано, що дівчата зазвичай вважають цноту як подарунок, а хлопці – як клеймо. Дівчата відчувають, що суспільство має більш позитивний погляд на незайманих жінок, і це робить їх сексуально пасивними. Часто вони не відчувають бажання брати участь у сексуальних відносинах, але вступають у статеві стосунки, щоб уникнути напруження зі своїм обранцем.

Канадська дослідниця Джоселін Брейк виявила зв'язок між раннім початком статевого життя та психічним здоров'ям. Підлітки можуть бути не готові до емоційних наслідків статевих стосунків, що може викликати тривогу, депресію, почуття провини та порушення самооцінки. Встановлено, що низька самооцінка є одним із факторів ранніх статевих зв'язків, а також створення комплексів щодо власного тіла [3 с.80].

Гендерні відмінності в сексуальній поведінці можуть залежати не тільки від культурного контексту, особистих обставин, а й інших особливостей. Хлопці часто ведуть себе більш відкрито в своїй сексуальності, дівчата – більш

консервативно. Хлопці, як правило, можуть мати менше емоційного залучення до сексуальних стосунків, тоді як дівчата шукають більшої емоційної близькості та зв'язку. Дівчата можуть відчувати більше емоційного стресу чи тривоги щодо свого сексуального досвіду через можливі наслідки (небажана вагітність, венеричні хвороби), ніж хлопці. У хлопців більший рівень тестостерону, що може впливати на їхню сексуальну активність. Вони частіше можуть мати сексуальний досвід в групах або під тиском однолітків, тоді як дівчата більше зосереджені на індивідуальних стосунках. Хлопці більш схильні до експериментування, в той час як дівчата підходять обережніше до вибору партнера.

Таким чином, інтимні стосунки в підлітковому віці є складним і багатогранним явищем, яке має значний вплив на емоційний, соціальний і психологічний розвиток молодих людей.

Проте, проблема раннього сексуального досвіду підлітків до сьогодні висвітлювалася фрагментарно і не була об'єктом спеціального вивчення. Дослідження здійснювалися або через окремий вектор вузького локус-аналізу, або ж у загальному руслі психосексуального розвитку [1 с. 3]. Тому до вирішення цієї проблеми потрібно підійти комплексно в співпраці з психологами, педагогами, батьками. З огляду на те, що багатьма дослідниками показані суттєві гендерні відмінності в усіх аспектах означеної проблеми, ми вважаємо, що необхідно провести більш детальне вивчення цих відмінностей, а також визначити нові напрямки для досліджень у цій галузі; підібрати та обґрунтувати сучасні методи психодіагностики сексуальної самосвідомості. Це дасть змогу розробити ефективні гендерно орієнтовані стратегії підтримки підлітків.

Список використаних джерел

1. Кашпур Ю. УДК 159.954.3:176 Психологічні особливості генези сексуальних уявлень особистості в період дорослішання 19.00.07 – педагогічна та

вікова психологія Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

2. Лещук Н. Статеве виховання і репродуктивне здоров’я підлітків та молоді : навчальний посібник. Київ, 2014 – 136с.

3. Малихіна М. Хлопчики та дівчатка: як розвивається сексуальність. Від 0 до 19 років. Харків. 2024 – 159 с.

4. Мухіна А. УДК [159.922.76-056.6-055.25:305](043.3) Особливості статеворольової ідентичності розумово відсталих дівчат-підлітків 19.00.08 – спеціальна психологія. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук.

Науковий керівник: Репкіна Наталія Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».