

Рівненський державний
гуманітарний університет

Студентський дайджест

Збірник наукових матеріалів
здобувачів вищої освіти

№ 12
2025

Рівненський державний гуманітарний університет
Психолого-природничий факультет

Студентський дайджест

збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

Випуск 12

Рівне, 2025

Студентський дайджест : збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти.
Випуск 12 / упоряд.: В. Р. Павелків, Н. В. Корчакова, В.І.Безлюдна. Рівне : РДГУ, 2025. 150 с.

Головний редактор :

Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, в.о.ректора, Рівненського державного гуманітарного університету

Виконавчий редактор :

Корчакова Наталія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної колегії :

Павелків Віталій Романович – доктор психологічних наук професор, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Безлюдна Валентина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

Юрчук Олена Сергіївна – здобувач ступеня PhD кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету за спеціальністю 053 «Психологія».

*Друкується за рішенням Вченої Ради РДГУ
(протокол № 12 від 22 грудня 2025 року).*

Частина 1.
ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ КОНТЕНТ МОЛОДІЖНИХ ПОШУКІВ

УДК 159.947.23-057.16:159.9.072:355.01

**ВПЛИВ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ПЕРСОНАЛУ ОРГАНІЗАЦІЙ НА
ЙОГО СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Артемова Ольга, канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри загальної психології,
психодіагностики та психотерапії РДГУ
Рачинська Олеся, здобувач ОС «магістр»
спеціальності 053 Психологія, РДГУ

Травмуючі військові події є суттєвим загрозливим чинником погіршення ментального здоров'я населення та зниження його суб'єктивного благополуччя. Тому важливою задачею виступає визначення чинників, що можуть забезпечити підвищення цих показників. Одним із таких чинників є самоефективність особистості в цілому та, зокрема, професійна самоефективність. Адже серед механізмів діяльності людини жоден не є більш ефективним, ніж переконання людей у своїй змозі керувати власним функціонуванням і здійснювати контроль над подіями, які впливають на їхнє життя. Професійна самоефективність персоналу є ключовим фактором суб'єктивного благополуччя, оскільки вона допомагає впоратися зі стресом, підвищує стійкість до несприятливих умов та сприяє досягненню цілей. Персонал з високою самоефективністю краще адаптується до невизначеності, зберігає мотивацію та відчуває себе більш контролюючим ситуацію, що позитивно впливає на психологічний стан кожного працівника.

В умовах війни професійна самоефективність персоналу є надзвичайно важливим ресурсом, який допомагає зберігати психологічну стабільність. Організації повинні активно працювати над розвитком цієї якості у своїх співробітників, оскільки це безпосередньо впливає на їхнє суб'єктивне благополуччя та загальну стійкість в кризові періоди. Зазначимо, що проблема професійної самоефективності та її вплив на суб'єктивне благополуччя в умовах війни є актуальним питанням. Водночас ця проблема раніше не виступала предметом аналізу у вітчизняній психології,

Мета дослідження: проаналізувати вплив професійної самоефективності як складової корпоративної культури організацій на суб'єктивне благополуччя персоналу в умовах війни, на залученість роботою, відповідну адекватну поведінку.

Виклад основного матеріалу. Професійна самоефективність і психологічне благополуччя є фасилітаторами, які впливають на продуктивність роботи працівників [3]. На важливість значення самоефективності в цілому та, зокрема, професійної самоефективності в умовах війни наголошують зарубіжні дослідники (Berger Gelkopf, 2011; Solomon, Benbenishty Mikulincer, 1991; Soltani, Karaminia Hashemian, 2014). С. Benight, А. Bandura (2004) об'єднали результати різноманітних досліджень про узагальнену роль самоефективності у відновленні після різних типів травматичного досвіду. Вони включають природні лиха, технічні катастрофи, терористичні атаки, військові дії, а також сексуальні та злочинні напади. У цих різних багатофакторних аналізах самоефективність подолання виникає як головний посередник посттравматичного відновлення. Перевірка її внеску в посттравматичне відновлення через широкий спектр травм підтверджує центральну роль стимулюючої та захисної функції віри у свою здатність здійснювати певну міру контролю над травматичними труднощами (А. Bandura, 2004.) Самоефективність в цілому відіграє ключову роль у реакціях на стрес, якості подолання загрозливих ситуацій та травматичних подій [4].

Слід зазначити, що те, наскільки людина переконана у здатності успішно виконувати професійні завдання, суттєво впливає на всі компоненти суб'єктивного благополуччя. Тобто підвищення професійної самоефективності буде підвищувати здатність людини регулювати

своє життя, відчувати позитив, впевненість у своїх власних цілях і переконаннях, допомагати їй зростати [1].

В рамках нашого дослідження важливу роль відведемо корпоративній культурі організацій, оскільки саме вона формує унікальне середовище організації, визначає стиль управління, комунікації та взаємодії персоналу. Корпоративна культура, яка сприяє розвитку професійної самоефективності, виступає фундаментом, що впливає на трудову мотивацію, лояльність працівників та їхнє відчуття залученості до спільної справи.

В умовах сучасних викликів компанії усвідомлюють, що висока продуктивність і результативність безпосередньо залежать від морального стану працівників, а також від того, наскільки організаційні цінності узгоджуються з особистими переконаннями та очікуваннями персоналу [2]. Наявність сильної корпоративної культури створює атмосферу довіри, підтримки та взаємоповаги, що стимулює розвиток творчого підходу, ініціативності та відповідальності співробітників, їх залучення до організації.

Багато організацій переходять на дистанційні або гібридні формати роботи, підтримання корпоративної культури набуває нових форм і стає одним із головних інструментів утримання персоналу та підвищення їхньої залученості. Зростає значення цінностей компанії, відкритості комунікацій, взаємодопомоги та спільної відповідальності за результат. Успішні компанії активно інвестують у розвиток високої командної згуртованості та самоефективності персоналу. Аналіз цих аспектів дає змогу знайти практичні інструменти для удосконалення управлінських стратегій, розробки програм стимулювання персоналу та формування позитивного клімату в колективі. Усе це робить обрану тему надзвичайно актуальною для наукових досліджень і практичної діяльності підприємств різних галузей.

Висновки. Професійна самоефективність – це переконаність людини у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з її роботою та професійною діяльністю, особливо в тяжкі часи. Спостереження і проведений аналіз доводить, що необхідно розвивати професійну самоефективність персоналу з метою підвищення рівня їх суб'єктивного благополуччя. Окрім того, це може суттєво покращити задоволеність фізичним здоров'ям, вплинути на якість сну, здатність працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробці спеціальних психологічних технологій для розвитку професійної самоефективності працівників з метою підвищення їх суб'єктивного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Гальцева Т.О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : психологічні науки*, 4, 2015. С.110–114.
2. Креденцер О. Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1, 2016. С. 51–60.
3. Креденцер О. Емпіричне дослідження особливостей розвитку різних видів самоефективності персоналу освітніх організацій в умовах пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 2021. С. 89-101.
4. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД. 2018.

УДК: 37.015.3:159.9.019.4:316.6:37.018.1:373.3

ВПЛИВ МОДЕЛІ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ НА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ С ОДНОЛІТКАМИ

Бельська Людмила, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, психологія», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Немеш О. М., доктор психол. наук, професор

Постановка проблеми. У сучасному соціально-психологічному просторі формування комунікативної компетентності дитини виступає ключовою умовою її успішної соціалізації, інтеграції в освітнє середовище та подальшої життєвої самореалізації. Особливої значущості ця проблема набуває у молодшому шкільному віці, коли відбувається інтенсивне становлення міжособистісних відносин, формування соціальних ролей та закріплення моделей поведінки у взаємодії з однолітками.

Водночас спостерігається зростання труднощів у сфері дитячого спілкування: зниження комунікативної активності, труднощі у встановленні контактів, підвищена конфліктність або соціальна ізоляція. Це актуалізує необхідність глибшого аналізу чинників, що детермінують формування комунікативної поведінки, серед яких провідне місце належить сім'ї як первинному середовищу соціалізації.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між моделлю сімейних стосунків і формуванням навичок спілкування з однолітками у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, поведінкові та емоційно-ціннісні компоненти і забезпечує ефективність міжособистісної взаємодії. Її формування відбувається не ізольовано, а в процесі включення дитини у систему соціальних відносин, де визначальним є досвід реальної взаємодії [5].

У молодшому шкільному віці комунікативний розвиток набуває якісно нового рівня – від ситуативного спілкування дитина переходить до усвідомленої взаємодії, що передбачає врахування позиції партнера, дотримання соціальних норм і здатність до регуляції власної поведінки. Саме в цей період активно формується мовленнєва та комунікативна компетентність, що виступає основою подальшого особистісного розвитку [1].

Ключовим середовищем, у якому закладаються базові моделі спілкування, є сім'я. Вона функціонує як мала соціальна система, що характеризується наявністю стійких ролей, норм, правил і цінностей, які регулюють взаємодію її членів [3]. Саме в сім'ї дитина отримує первинний досвід емоційної взаємодії, засвоює способи вираження почуттів, моделі реагування на конфлікти та принципи побудови міжособистісних відносин.

Аналітичний огляд підходів до розуміння сім'ї як соціально-психологічної системи дозволяє уточнити механізми її впливу на розвиток дитини. Сім'я розглядається як цілісне утворення, що функціонує на основі взаємодії її структурних компонентів – ролей, норм, емоційних зв'язків і способів комунікації, які забезпечують передачу соціального досвіду та регуляцію поведінки її членів [4]. У цьому контексті комунікативний розвиток дитини виступає не ізольованим процесом, а результатом включення у систему внутрішньосімейних взаємодій.

Аналітично важливо підкреслити, що вплив сім'ї на комунікативний розвиток дитини має опосередкований, але системний характер і реалізується через сукупність факторів [3]:

- соціально-психологічну атмосферу сім'ї;
- стиль батьківського виховання;
- структуру та склад сім'ї;
- рівень реалізації її виховного потенціалу.

Саме ці параметри визначають якість комунікативного досвіду дитини.

Сприятлива сімейна атмосфера, що характеризується емоційною підтримкою, довірою та відкритістю, формує у дитини базове відчуття безпеки, яке трансформується у впевненість

у соціальній взаємодії. Така дитина демонструє вищий рівень комунікативної ініціативності, емпатії та здатності до співпраці з однолітками. Натомість дисфункційні або конфліктні сімейні стосунки зумовлюють формування дезадаптивних моделей поведінки – агресивності, тривожності або замкненості, що безпосередньо ускладнює взаємодію у групі однолітків.

Стиль сімейного виховання виступає одним із центральних механізмів трансляції комунікативних моделей. Демократичний стиль сприяє розвитку діалогічності, гнучкості мислення та здатності до конструктивного вирішення конфліктів. У свою чергу, авторитарний стиль формує залежність, пасивність або протестну поведінку, що проявляється у труднощах соціальної взаємодії. Особливого значення набуває фактор різноманітності комунікативного досвіду. Дослідження свідчать [2], що взаємодія у різновікових групах суттєво розширює соціальний досвід дитини, сприяє розвитку саморегуляції, соціальної гнучкості та адекватного самосприйняття. У різновіковому середовищі дитина одночасно опановує різні соціальні ролі – молодшого і старшого, що забезпечує: розвиток навичок допомоги та відповідальності; формування здатності приймати підтримку; засвоєння моделей кооперації та взаємодії.

Особливо підкреслюється роль навчального середовища у розвитку цих умінь, зокрема через організацію спільної діяльності, групових форм роботи та ситуацій автентичного спілкування. Такий досвід сприяє формуванню гнучкості комунікативної поведінки, розвитку соціальної чутливості та здатності до кооперації, що є необхідними умовами ефективної взаємодії з однолітками. Водночас недостатній рівень сформованості усної комунікативної компетентності ускладнює процес соціалізації дитини та знижує її активність у груповій взаємодії [6]. Цей досвід безпосередньо переноситься у спілкування з однолітками, підвищуючи його ефективність. Водночас у малодітних сім'ях спостерігається дефіцит такого досвіду, що може призводити до звуження поведінкового репертуару дитини.

Важливим механізмом впливу сім'ї є також інтеріоризація комунікативних моделей. Дитина не просто засвоює правила спілкування, а відтворює у взаємодії з однолітками ті патерни поведінки, які були домінуючими у сімейному середовищі [1]. Таким чином, сімейні відносини виступають своєрідним «прототипом» майбутніх соціальних взаємодій. Комунікативна компетентність формується також у процесі мовленнєвої діяльності, яка забезпечує реалізацію міжособистісної взаємодії. Зокрема, розвиток діалогічного мовлення сприяє формуванню здатності ініціювати, підтримувати та регулювати спілкування, що є ключовим для ефективної взаємодії з однолітками [7].

Аналіз сучасних зарубіжних досліджень дозволяє конкретизувати зміст комунікативної компетентності молодших школярів через призму розвитку усного мовлення як ключового інструменту соціальної взаємодії. Показано, що ефективність спілкування дитини з однолітками безпосередньо залежить від сформованості здатності ініціювати діалог, підтримувати комунікативну взаємодію, адекватно реагувати на репліки співрозмовника та враховувати контекст ситуації спілкування [6]. У цьому вимірі усне мовлення виступає не лише засобом передачі інформації, а й механізмом організації міжособистісної взаємодії.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що сім'я виступає не лише первинним середовищем соціалізації, а й системоутворювальним чинником формування комунікативної компетентності, визначаючи як її рівень, так і характер прояву у міжособистісній взаємодії. З позицій системного підходу [4] особливого значення набуває характер емоційно-комунікативних зв'язків у сім'ї, які визначають стиль міжособистісної взаємодії дитини поза її межами. Повторювані моделі спілкування, що закріплюються у сімейному середовищі, інтеріоризуються дитиною та відтворюються у взаємодії з однолітками, формуючи індивідуальний стиль комунікативної поведінки. Таким чином, сім'я виступає базовим середовищем, у якому закладаються не лише навички спілкування, а й способи їх реалізації у різних соціальних ситуаціях.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз дозволяє узагальнити, що формування комунікативної компетентності дитини є складним, багаторівневим процесом, який відбувається в контексті її включення у систему соціальних взаємодій, де провідну, системоутворювальну роль відіграє сім'я як первинне середовище соціалізації. Саме в

сімейному просторі закладаються базові моделі міжособистісного спілкування, засвоюються соціальні норми, ролі та способи емоційного реагування, які надалі переносяться та відтворюються у взаємодії з однолітками. Модель сімейних стосунків детермінує не лише рівень сформованості комунікативних умінь, а й специфіку їх прояву через механізм перенесення засвоєних поведінкових патернів у нові соціальні ситуації, визначаючи розвиток емпатії, саморегуляції, соціальної активності та здатності до конструктивної взаємодії. Водночас варіативність і насиченість комунікативного досвіду в сім'ї виступає критичним чинником соціальної адаптації дитини. Його обмеженість, зокрема в умовах малодітних сімей, може знижувати гнучкість соціальної поведінки, тоді як різновікова взаємодія розширює репертуар соціальних ролей і сприяє збагаченню досвіду міжособистісної взаємодії. Отже, сім'я постає ключовим детермінантом формування навичок спілкування з однолітками, що обумовлює необхідність цілеспрямованого врахування її виховного потенціалу в системі психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Дрозд О., Тодосієнко Н. Л. Мовленнєва діяльність як засіб формування комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 26-27 бер. 2024 р.) / за ред. Н. О. Пахальчук, Т. М. Кривошеї; Вінниця, 2024. Вип. 13. С. 59–61. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/3af7af51-dc5a-4995-b23b-981b44a34ff3>.
2. Ключко О. С. Спілкування у різновікових групах як чинник впливу на формування та розвиток особистості дитини. Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства : матеріали Всеукр. наук. конф. викладачів, аспірантів, співробітників та студентів фак. іноземної філології та соціальних комунікацій, м. Суми, 19–20 квіт. 2013 р. / Відп. за вип. В. В. Опанасюк. Суми : СумДУ, 2013. Ч.3. С. 136–139. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/items/be852b1e-b744-419d-8a82-e317b821957e/full>.
3. Сушик Н. Особливості впливу сім'ї на соціалізацію дитини. *New Pedagogical Thought*. 2021. № 1 (105). С. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-64-70>.
4. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Вид. 2-ге, змін. та доповн. Луцьк : Вежа-Друк, 2021. 480 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi71/0051644.pdf>.
5. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як умова соціально-психологічної адаптації особистості. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2012. Вип. 18. С. 799–808. URL: <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160191/159420>.
6. Mayo I., Pérez Barrioluengo E. Oral Communicative Competence of Primary School Students. *Journal of Education and Learning*. 2017. Vol. 6. No. 4. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p57>.
7. Shynkevych Y. The role of dialogical speech in the formation of another language competence of younger school students. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2025. V. 3 (64). P. 43–48. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.334436>.

УДК 159.922.8:316.61

ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬВИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СИСТЕМА ПСИХІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ

Боднар Тетяна, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 Психологія, II курс, РДГУ

Науковий керівник: Созонюк О.С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Дитинство – це ключовий період у житті кожної дитини. На цьому етапі діти вчаться загальнолюдським цінностям та встановлюють перші зв'язки з дорослими. Діти дошкільного віку проявляють велику вразливість та чутливість.

У сучасній психолого-педагогічній науці все частіше постає питання про значення емоційно-вольової сфери у дітей з особливими потребами та її вплив на пізнавальні процеси. Важливо розуміти, що людина не лише раціональна істота, вона також навчається і розвивається завдяки особистим та соціальним переживанням. Емоційно-вольова сфера особистості об'єднує два важливі аспекти: емоції та воля. Це внутрішня властивість, яка визначає зміст, якість та динаміку наших емоцій та почуттів. Створення позитивного емоційного середовища сприяє легкому засвоєнню знань, успішному навчанню та цікавому процесу гри, підвищує настрій, зацікавленість, спокій та відчуття безпеки у дитини під час занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на те, що дослідження ряду відомих вчених, таких як П. Анохін, П. Мілнер, П. Фресс, Д. Ліндслі, В. Вундт, В. Джемс, Г. Ланге, В. Квін та інші, вивчають проблематику емоційно-вольової сфери особистості, сьогодні існує розбіжність у тлумаченні емоцій, не говорячи вже про їх постійне розуміння у процесі вікової динаміки дитинства. Наприклад, П. Анохін у своїй теорії функціональних систем розглядає емоції як складову різноманітних етапів цілеспрямованих поведінкових актів різної складності [5, с. 101]. Питання емоційного розвитку дітей з особливими освітніми потребами розглядалися в спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях такими науковцями, як Н. Баташева, І. Біла, І. Гудим, А. Душка, В. Засенко, Л. Прохоренко, Т. Сак та ін. [1, с. 32].

Сьогодні емоції – це психічні стани, які виникають при безпосередньому переживанні людиною тих явищ і ситуацій, що впливають на неї. Емоції відображають суб'єктивне ставлення людини до світу, виражаючи задоволення або незадоволення власними потребами. Ці почуття можуть бути приємними, неприємними або змішаними, і часто люди відчують не одну емоцію, а комбінацію різних емоцій.

Щодо волі як психологічної характеристики існує багато цікавих теорій, однак більшість вчених поділяють близьку думку. Наприклад, К. Левін відтворює волю як поведінку, що базується на джерелах енергії не природних, а квазіпотребних, тобто уявних потребах. Д. Узнадзе підкреслював, що таку поведінку визначають певні установки, які спрямовують і організовують її [5, с. 102].

У розвитку дитини всі аспекти її особистості, зокрема емоційна сфера, стають повністю сформованими завдяки соціальному впливу. Емоції є нероздільною частиною її діяльності і взаємодіють з усіма її складовими елементами. Вони відіграють важливу роль у процесі прийняття рішень, подоланні труднощів, пошуку шляхів до досягнення цілей, а також у реакції на власні та інших людей досягнення.

Розвиток емоційної сфери дитини молодшого дошкільного віку значно впливає на характер її спілкування з дорослими та однолітками, на соціум, в якому вона знаходиться. Іншими словами, соціальний розвиток дитини відбувається на основі її емоційного зв'язку з людьми навколо неї. Емоційний та соціальний аспекти розвитку особистості постійно взаємодіють і залежать один від одного. Емоції та почуття взаємопов'язані: емоції – це більш широке поняття, а почуття вужче, оскільки вони є одним із проявів емоційних переживань.

До основних емоцій відносяться:

- *Радість* – це позитивний стан емоційного комфорту, який виникає при задоволенні конкретної потреби;
- *Здивування* – це емоційна реакція на несподівані обставини, яка може мати як позитивне, так і негативне значення;
- *Страждання* – негативний стан, пов'язаний з усвідомленням неможливості задоволення важливих потреб;
- *Гнів* – негативна емоція, яка виникає при зустрічі серйозної перешкоди на шляху досягнення важливих цілей і визиває сильне вираження злості [3, с. 73];
- *Відраза* – негативний емоційний стан викликається об'єктами, що суперечать ідеологічним, моральним або естетичним принципам суб'єкта;
- *Страх* – виникає, коли суб'єкт отримує інформацію про реальну або уявну загрозу чи небезпеку;

- *Презирство* – породжується неузгодженістю життєвих позицій, поглядів та поведінки суб'єкта з життєвими позиціями іншого у міжособистісних взаємостосунках;
- *Сором* – виявляється усвідомленням невідповідності власних думок, вчинків та зовнішності очікуванням оточуючих та власними уявленнями про належну поведінку та зовнішній вигляд [3, с. 73].

Воля – це ментальний процес усвідомленого та цілеспрямованого контролю людиною своєї поведінки та діяльності з метою досягнення поставлених цілей [2, с. 130]. Воля людини сформувалася в ході суспільно-історичного розвитку людства у процесі праці: у боротьбі за існування, подоланні викликів, витрачаючи зусилля або утримуючись, людина розвинула різні аспекти волі в собі.

Воля може бути виявлена у важкій праці та внутрішньому напруженні, яке виникає, коли людина долає внутрішні або зовнішні перешкоди, прагнучи досягти мети або контролюючи себе. Внутрішні труднощі можуть виникнути, коли бажання людини конфліктують з поставленими завданнями або вона відчуває втому. Таким чином, в процесі вольових зусиль відбувається активізація внутрішніх ресурсів особистості.

Психічний розвиток дітей з особливими потребами молодшого дошкільного віку також має свої унікальні характеристики, що проявляються у специфічних аспектах когнітивної, емоційної та соціальної функціональності. Більшість дітей у цьому віці починають ходити до закладу дошкільної освіти, де вони вчаться правилам поведінки. Вони навчаються терпіти і чекати, а також оволодівають принципом «Зараз і потім», який успішно використовується для корекції емоційного та вольового розвитку у дітей з особливими освітніми потребами. Це проявляється у здатності переключати увагу на менш цікаві справи в ситуаціях, які є одночасно стимулюючими і захоплюючими [4, с. 25].

Відсутність мовлення та обмежена комунікація у молодших дітей можуть призвести до ризиків у розвитку їхніх емоцій та вольових навичок. Такі проблеми можуть уповільнити емоційний і вольовий розвиток, сприяючи труднощам у виконанні звичайних для цього віку діяльностей, таких як конструювання та гра. Це, в свою чергу, може обмежити можливості дитини у регулюванні своєї емоційної сфери та поведінки. Саме тому, для розвитку емоційно-вольової сфери дітей використовують такі корекційно-розвивальні методи як музикотерапія, психотерапія, ігротерапія, ізотерапія тощо.

Висновки. Отже, емоційно-вольові особливості дітей з особливими потребами грають важливу роль у їх соціальній адаптації та навчанні. Для успішного розвитку цих дітей важливо створювати сприятливе емоційне середовище, що дозволить їм відчувати себе комфортно та безпечно. Крім того, розвиток вольових якостей, таких як самоконтроль, націленість на результат та вміння приймати рішення, допомагає дітям з особливими потребами досягати успіху у навчанні та у повсякденному житті. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, тож індивідуальний підхід до розвитку її емоційних та вольових особливостей може значно підвищити її якість життя та можливості для самореалізації.

Список використаних джерел

1. Дяченко О. В. Розвиток емоційної компетентності дітей з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії. *Постметодика*. 2023. № 1(139). С. 31–37.
2. Зверєва І. Д. Підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів: навч.-метод. посіб. Київ : «Версо 04», 2011. 672 с.
3. Карпинська Д. О. Особливості формування емоційного інтелекту у дошкільників. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога: матеріали III Міжнар. науково-практ. конф. (26 травня 2020 р., м. Суми)*. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОШПО, 2020. С. 72–75.
4. Мойзріст О. Визначаємо своєрідність вольового розвитку дитини. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2017. № 6. С. 23–27.
5. Сулятицький І. Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. № 35 (1). С.101–107. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3514>

УДК 159.942.5:373.3

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Бондар Дарина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 Початкова освіта, Психологія, IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулаков Р.С., канд. психол. наук, доцент

Сучасні освітні трансформації в Україні зумовлюють необхідність формування у здобувачів освіти не лише академічних знань, а й емоційно-соціальних компетентностей, що забезпечують їхню здатність ефективно взаємодіяти у суспільстві. Однією з ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи, є емоційний інтелект – здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти почуття інших людей, керувати емоційними станами у соціальних ситуаціях. У молодшому шкільному віці закладаються основи емоційного розвитку особистості, формується емоційна чутливість, здатність до емпатії, саморегуляції та морального оцінювання поведінки. Саме в цей період діти набувають первинного досвіду розпізнавання емоційних проявів, розуміння власних переживань і потреб інших. Водночас численні дослідження свідчать про недостатню увагу до системного розвитку емоційного інтелекту в закладах початкової освіти [1; 3; 6].

Більшість навчальних програм орієнтовані на інтелектуальну складову навчання, залишаючи поза увагою емоційно-соціальний компонент, який безпосередньо впливає на адаптацію, комунікативні навички та психологічне благополуччя дитини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває діяльність практичного психолога, покликана забезпечити психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку школярів, створення безпечного середовища, сприятливого для формування емоційної зрілості [2]. Таким чином, проблема розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливою для сучасної психологічної науки і практики освіти, адже вона визначає успішність навчання, соціалізацію, формування моральних цінностей і загальне емоційне благополуччя дитини.

Метою дослідження є всебічний аналіз психологічних закономірностей розвитку емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку та визначення ефективних психолого-педагогічних умов його формування у навчальному середовищі.

Поняття емоційного інтелекту вперше системно описали П. Саловей і Д. Майер, а пізніше Д. Гоулман [1] популяризував його як важливу життєву компетентність. У сучасній українській психології «емоційний інтелект» розглядається як здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти почуття інших і конструктивно їх використовувати. У молодшому шкільному віці емоційна сфера активно розвивається завдяки навчальній діяльності, грі, спілкуванню з ровесниками та дорослими. У цей період формується здатність розрізняти емоційні стани, з'являються перші прояви емпатії, моральних переживань, самооцінки. Емоційний інтелект дітей цього віку пов'язаний із розвитком емоційної чутливості, саморегуляції та емоційної експресії. Практичний психолог має підтримувати формування цих компонентів через гру, творчість, спільну діяльність [7, с. 70-75].

За В. Панком, розвиток «емоційний інтелект» у дітей молодшого віку забезпечується через емоційно насичене середовище, в якому дорослі демонструють конструктивне ставлення до емоцій, вчать називати почуття, говорити про них, не придушуючи [4, с. 99]. Важливо, щоб у навчальному середовищі дитина мала можливість без страху висловлювати власні емоції, розуміти, що переживання – це природна частина людського досвіду. Тоді формується довіра, відкритість і здатність до емоційного контакту. Одним із ефективних напрямів роботи практичного психолога є ігрова терапія, яка допомагає дитині безпечно проживати емоції, відреаговувати напруження, розуміти мотиви власних учинків. Не менш важливо використовувати арт-терапевтичні методи – малювання, ліплення, колаж, музикотерапію. Вони дають змогу дитині символічно виразити емоції, розвинути уяву, підвищити самооцінку. Заняття з розвитку емоційного інтелекту можуть включати вправи «Моє обличчя радості»,

«Кольори настрою», «Емоційна абетка», «Що відчуває герой?». Вони спрямовані на розпізнавання і диференціацію почуттів [5].

Важливим напрямом є емоційна освіта вчителів. Психолог проводить тренінги з емоційної саморегуляції, зниження емоційного вигорання, вміння розуміти емоційний стан дитини. Учитель, який сам володіє емоційним інтелектом, стає позитивним прикладом для учнів. Суттєву роль у формуванні емоційного інтелекту відіграє родина. Батьки, які уважно ставляться до почуттів дитини, розмовляють про них і демонструють власну емоційну культуру, формують у дітей навички емпатії та співчуття. Практичний психолог має сприяти створенню партнерських відносин між школою й сім'єю. Проведення батьківських тренінгів, консультацій, родинних майстерень сприяє гармонізації взаємин і розвитку позитивного емоційного клімату [6, с. 112-120].

Для оцінки рівня емоційного інтелекту можуть використовуватись адаптовані методики: тест М. Холла, шкала емоційної компетентності, спостереження за поведінкою дітей у групі вільної діяльності. Діагностика дає змогу визначити рівень емоційної чутливості, розуміння емоцій, навичок самоконтролю, а також спланувати подальшу розвивальну роботу. Розвиток емоційного інтелекту тісно пов'язаний із моральним вихованням. Здатність розуміти інших сприяє формуванню толерантності, взаємоповаги та етичної поведінки. Особливу роль відіграє емоційне навчання через мистецтво. Перегляд казок, драматизація, спів, танець допомагають дітям виражати почуття, відчувати емоційні стани героїв, розвивати емпатію. У межах НУШ розвиток емоційного інтелекту інтегрується в ключові компетентності: уміння спілкуватися, вчитися впродовж життя, бути відповідальним і соціально активним [3, с. 55-62]. Це робить емоційний розвиток основою успішності дитини. Практичний психолог може впроваджувати програми емоційного навчання, що передбачають тренування усвідомлення емоцій, вербалізацію почуттів, розвиток співчуття, самоконтролю й позитивного мислення. Розвиток емоційного інтелекту потребує системності: постійного зворотного зв'язку, діагностики, участі педагогів, батьків і психолога в єдиному освітньому процесі.

Висновок. Розвиток емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці виступає одним із головних чинників гармонійного становлення особистості, формування її емоційної культури, моральної свідомості та соціальної компетентності. Емоційно інтелектуальна дитина краще розуміє власні переживання, адекватно реагує на емоційні прояви інших, здатна до співчуття, взаємопідтримки та конструктивного вирішення конфліктів. Психологічний супровід розвитку емоційного інтелекту передбачає цілеспрямоване формування таких умінь, як розпізнавання емоцій, регуляція емоційних станів, емпатійне слухання, самопізнання та позитивне мислення. Важливим є створення психологічно безпечного, доброзичливого середовища, де дитина має змогу відкрито висловлювати почуття, отримувати розуміння й підтримку від дорослих. Практичний психолог у закладі освіти виступає ключовою фігурою цього процесу, координуючи взаємодію педагогів і батьків, проводячи просвітницьку, діагностичну та розвивальну роботу. Ефективними засобами розвитку емоційного інтелекту є арт-терапевтичні практики, ігрова терапія, тренінги емоційного саморозуміння, програми емоційної освіти вчителів і батьків. Розвиток емоційного інтелекту не є окремим напрямом виховання, а має бути інтегрованим у всі сфери освітнього процесу. Системний підхід до емоційного навчання забезпечує не лише успішність дитини у школі, а й сприяє її психологічній стійкості, самоприйняттю, соціальній адаптації та готовності до подальшого навчання й життя у динамічному світі. Отже, розвиток емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку має стати пріоритетом роботи практичного психолога, оскільки саме через емоційну грамотність формуються гуманістичні цінності, соціальна зрілість і внутрішня гармонія особистості.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект : пер. з англ. Київ : Vivat, 2022. 416 с.
2. Крамаренко С. В. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів. *Психологічна перспектива*. 2020. № 5. С. 51–58.

3. Коломієць І. В. Психологічні умови партнерства школи та родини у розвитку емоційної культури дитини. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 49. С. 55–62.
4. Панок В. Г. Психологічний супровід емоційного розвитку дитини : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2021. 186 с.
5. Сорочинська О. А. Арт-технології в роботі з дітьми : навч. посіб. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 212 с.
6. Тищенко І. В. Емоційна компетентність педагога як чинник розвитку емоційного інтелекту учнів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 4 (82). С. 112–120.
7. Харченко І. М. Ігрова терапія як засіб розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Молодий вчений*. 2020. № 11 (87). С. 70–75.

УДК 159.923

ПРАГНЕННЯ ДО ПРИВАБЛИВОСТІ В УМОВАХ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВІДУ

Боярчук Мар'яна, здобувач ОС «магістр»
спеціальності 053 «Психологія», II курс, РДГУ
Безлюдна Валентина, канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві прагнення до краси та привабливості набуває особливої значущості, впливаючи на самооцінку, емоційний стан та соціальні взаємодії особистості. Стандарти краси, що активно формуються через медіа та соціальні мережі, можуть як сприяти саморозвитку, так і призводити до тривожності та незадоволеності собою. У зв'язку з цим важливим стає психологічний супровід, що допомагає формувати здорове ставлення до власної зовнішності.

Метою повідомлення є аналіз психологічних аспектів прагнення до краси та привабливості, а також аналіз впливу соціальних стандартів на психологічний стан особистості. Основний акцент робиться на визначенні підходів до ефективного психологічного супроводу, спрямованого на підтримку здорової самооцінки та емоційного благополуччя.

Виклад основного матеріалу. Історично стандарти краси змінювалися під впливом культурних та соціальних чинників. У сучасному світі медіа й соціальні мережі стали основними джерелами трансляції еталонів краси, що впливають на уявлення людей про власну зовнішність і сприяють порівнянню себе з ідеалами.

Соціальні мережі значно змінили уявлення про красу, популяризуючи ідеалізовані образи, які часто не відповідають реальності. Використання фільтрів, ретуші та косметичних змін створює недосяжні стандарти, що підсилюють соціальний тиск та знижують рівень самооцінки, особливо серед молоді. Дослідження показують, що часте порівняння себе з відредагованими зображеннями в соцмережах може призводити до виникнення незадоволеності собою, тривожності та навіть розладів харчової поведінки. Водночас рух "body positivity" сприяє формуванню здорового ставлення до тіла та прийняття своєї унікальності.

Значна частина психологічної підтримки зосереджена на боротьбі з ідеалізованими стандартами краси, зображеними в засобах масової інформації. Психологи допомагають клієнтам усвідомити штучний характер цих ідеалів, зрозуміти, що багато стандартів краси є нереалістичними, і зменшити тиск, який вони чинять. Такий підхід дозволяє людям більш об'єктивно оцінювати свою зовнішність, сприяючи самоприйняттю без нездорового порівняння з недосяжними ідеалами. Одним із фундаментальних аспектів психологічної підтримки є сприяння здоровій самооцінці. Люди, які прагнуть бути привабливими, часто відчують, що не відповідають певним очікуванням або не відповідають загальноприйнятим

стандартам краси. Психологи допомагають їм усвідомити, що привабливість є суб'єктивною і залежить від культурного, соціального та особистого контексту.

Психологічна підтримка сприяє персоналізованому підходу до зовнішності. Вона допомагає людям усвідомити, що краса виходить за межі фізичних рис, охоплюючи особисті якості, переконання та цінності.

Завдяки психологічній підтримці люди можуть дослідити свої глибинні потреби та цінності, сприяючи особистісному зростанню та самоусвідомленню. Цей процес дозволяє їм зберігати впевненість у собі, незалежно від того, чи відповідають вони загальноприйнятим ідеалам краси.

У гонитві за зовнішньою привабливістю психологічна підтримка відіграє вирішальну роль у формуванні збалансованого та здорового сприйняття власної зовнішності. Психологи допомагають людям знайти рівновагу між прагненням виглядати привабливо і визнанням своєї індивідуальності. Вони також сприяють розвитку здорової самооцінки та об'єктивного погляду на себе. Отримуючи психологічну підтримку, люди можуть зменшити надмірний стрес і незадоволеність своєю зовнішністю, зосередившись на своїх справжніх потребах і досягнувши гармонії між своїм внутрішнім і зовнішнім «я».

Ключовим аспектом психологічної підтримки є навчання клієнтів методам підвищення емоційної стійкості. Психологи допомагають людям критично оцінювати вплив соціальних мереж і протистояти бажанню порівнювати себе з іншими. Розвиваючи ці навички, клієнти стають менш залежними від зовнішнього схвалення і розвивають власне внутрішнє почуття власної гідності, що дозволяє їм розставляти пріоритети у своїх особистих потребах і прагненнях. Такий підхід також допомагає зменшити стрес, пов'язаний із незадоволеністю своєю зовнішністю. Крім того, психологічна підтримка сприяє формуванню реалістичного погляду на красу та старіння. Фахівці допомагають клієнтам прийняти природні зміни, які приходять з віком, заохочуючи до їх прийняття, а не до невпинних спроб протистояти їм. Таке усвідомлення допомагає зменшити тривогу і зміщує фокус із зовнішнього вигляду на загальне благополуччя, здоров'я та особистісне зростання.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів:

Аналіз наукової літератури – для вивчення теоретичних аспектів прагнення до краси та визначення підходів до психологічного супроводу.

Анкетування та опитування – для збору даних щодо уявлень про красу, самооцінки та задоволеності зовнішністю.

Психодіагностичні методи – зокрема, шкала самооцінки Розенберга для оцінки рівня самооцінки до та після косметичних процедур.

Методи спостереження – для виявлення поведінкових особливостей у контексті прагнення до краси.

Методи статистичної обробки даних – для аналізу кореляцій між прагненням до краси та психологічним благополуччям.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити кілька ключових аспектів, що стосуються прагнення до краси та його впливу на психологічний стан особистості. Дослідження Розенберга підкреслює значущість самооцінки як центрального елементу, що визначає ставлення людини до власної зовнішності. Самооцінка тісно пов'язана з образом тіла, а прагнення до відповідності соціальним стандартам краси може як підвищувати впевненість у собі, так і спричиняти емоційне напруження та незадоволеність.

Згідно з теорією об'єктивації, соціальні медіа та засоби масової інформації формують ідеалізовані образи краси, які стають орієнтиром для багатьох людей. Постійне порівняння себе з цими образами може призводити до негативного ставлення до власного тіла, зниження самооцінки та підвищення рівня тривожності. Особливо це стосується молодих жінок, які найбільш вразливі до соціального тиску щодо зовнішності.

Інші дослідження наголошують на значенні індивідуальних факторів, таких як рівень критичності до себе та соціальні очікування. Наприклад, Вільямс звертає увагу на те, що соціальний тиск є визначальним фактором у формуванні незадоволеності зовнішністю,

особливо серед підлітків та молоді. Під його впливом формується схильність до частого використання косметичних процедур, що у деяких випадках може викликати емоційне вигорання та тривожність.

Якщо говорити про емпіричне дослідження то у ньому взяли участь 100 респондентів віком від 18 до 65 років, рівномірно розподілених за віковими групами. Учасники представляли як жіночу, так і чоловічу аудиторію, що дозволило врахувати гендерні особливості та соціально-культурний контекст.

Отримані у дослідженні результати підтверджують, що прагнення до краси має амбівалентний вплив на психологічне благополуччя. З одного боку, воно може підвищувати самооцінку та впевненість у собі, з іншого – створювати емоційне напруження та спричиняти незадоволення зовнішнім виглядом. Важливу роль у цьому процесі відіграють соціальні медіа, які формують стандарти краси та посилюють соціальний тиск. Ефективний психологічний супровід повинен бути спрямований на розвиток самоприйняття, формування здорового ставлення до краси та зниження впливу соціальних стандартів.

Таким чином, проведене дослідження засвідчило, що прагнення до краси є багатогранним феноменом, який має як позитивні, так і негативні наслідки для психологічного благополуччя особистості.

Особливу увагу необхідно приділити психологічному супроводу людей, які прагнуть досягти відповідності сучасним стандартам краси. Психологічні інтервенції мають бути спрямовані на формування здорового ставлення до зовнішності, розвиток навичок самоприйняття та стійкості до соціального тиску. Важливою є також критична оцінка впливу соціальних медіа та формування реалістичних очікувань щодо власного зовнішнього вигляду.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на аналізі довгострокових наслідків прагнення до краси, зокрема, як косметичні втручання впливають на психологічне благополуччя в різних вікових групах. Крім того, перспективним є дослідження ефективності різних підходів до психологічного супроводу осіб, які прагнуть відповідати естетичним стандартам, з урахуванням гендерних та культурних особливостей.

Висновок. Прагнення до краси є природним, але його вплив на психологічне благополуччя залежить від індивідуальних мотивів та соціального контексту. Психологічний супровід може допомогти людям знайти баланс між прагненням до краси та збереженням внутрішньої гармонії, сприяючи формуванню здорового ставлення до власної зовнішності та підвищенню самооцінки. У роботі використані наукові джерела, які висвітлюють вплив соціальних стандартів на самооцінку, а також практичні підходи до психологічного супроводу осіб, орієнтованих на красу.

Крім того, психологічна підтримка заохочує розвиток самооцінки, що ґрунтується на внутрішніх цінностях, а не лише на зовнішньому вигляді. Такий підхід допомагає людям відійти від постійних порівнянь з іншими та прийняти свою унікальність. Навчившись регулювати свої емоції та культивувати внутрішній баланс, клієнти покращують загальний психологічний стан. В результаті вони можуть зберігати позитивне і цілісне самосприйняття, навіть коли стикаються із зовнішніми стандартами краси. Цей процес розвиває глибоке почуття справжнього задоволення собою, дозволяючи людям знайти гармонію між своїм зовнішнім образом і внутрішньою ідентичністю, залишаючись при цьому стійкими до суспільного тиску. Розвиток усвідомленого та самоусвідомленого ставлення до власної привабливості перетворює її з джерела стресу на джерело впевненості, емоційної стабільності та внутрішньої сили. Зрештою, такий свідомий підхід допомагає людям надавати пріоритет особистісному зростанню та добробуту, а не нереалістичним зовнішнім очікуванням, посилюючи їхню здатність легше орієнтуватися в соціальних впливах.

Список використаних джерел

1. Fredrickson B. L., Roberts T. A. Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risks *Psychology of Women Quarterly*. 1997. № 21. P. 73–206.
2. Каплунов М. Д. Королі соціальних мереж : підручник. Київ : Освіта, 2022. 432 с.

3. Крилова С. В. Краса людини в життєвих практиках культури : підручник. Київ : Освіта, 2019. 563 с.
4. Розенберг М. Society and the Adolescent Self-Image. Princeton : Princeton University Press, 1965. – 326 p.
5. Вільямс Д. Соціальний тиск та його вплив на формування самооцінки серед підлітків *Журнал соціальної психології*. 2018. № 5. С. 45–52.
6. Що таке краса: думка психотерапевта [Електронний ресурс] Психологічний портал. – Режим доступу: <https://pro.bhub.com.ua/cosmetology/shcho-take-krasa-dumka-dermatologa-ta-psihoterapevta> (дата звернення: 11.10.2025).

УДК 159.922.7:159.942

СИБЛІНГОВА ВЗАЄМОДІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ РІЗНОГО ПОРЯДКОВОГО МІСЦЯ НАРОДЖЕННЯ

Бровчук Катерина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія (Практична психологія)», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Сім'я є одним із соціальних інститутів, котрий впливає на становлення особистості, його психологічну сутність розглядають у багатьох дослідженнях [3, с. 3]. Порядок народження – це фактор, що визначає моделі поведінки дітей залежно від їхнього вікового співвідношення з братами та сестрами. Цей фактор має наслідки у розвитку особистості, типової для кожного положення, яке займає дитина в послідовності народження [1]. Сім'я є першою соціальною групою, яка має визначальний вплив на розвиток структури особистості дитини обумовлює, її подальші взаємними з іншими, тип прив'язаності, базову довіру до світу через вплив на психоемоційний стан. Адже дитина засвоює свій перший досвід взаємодії з оточенням за рахунок цього та будує моделі поведінки.

Міжособистісна взаємодія дітей у сім'ї потребує постійної уваги з боку наукової спільноти психологів, особливо у сучасних умовах глибоких змін інституту сім'ї [3, с. 3].

Мета дослідження – з'ясувати вплив порядку народження та взаємодії між сиблінгами на формування психологічних особливостей дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз результатів психологічних досліджень за даною проблемою свідчить, що вивчення сиблінгової взаємодії здійснювалося у різних напрямках. Досліджувався вплив даної взаємодії на психосоціальний розвиток особистості. Психологи одноставні у трактуванні важливості впливу сиблінгової взаємодії на психосоціальний розвиток дітей. Зокрема, доведено, що на розвиток дитини зі збільшенням кількості дітей у сім'ї зменшується вплив батьків та зростає вплив сиблінгів (А.Адлер, Й.Рембовський, Л.М.Сазонова, Є.Стотленд, В.Томан та ін.). З'ясовувалися також чинники, які визначають специфіку сиблінгової взаємодії (Т.І.Думітрашку, О.Л.Кононко, Р.Мей та ін.). Психологи намагалися розкрити особливості взаємин дітей у сім'ї та виникнення між ними мотиву суперництва (Г.Т.Хоментаскас). Підкреслюється, що дитячі взаємини забарвлені як особливою прив'язаністю та любов'ю, так і конкуренцією та заздрістю. Хоч усі погоджуються з тим, що рідні брати і сестри чинять значний вплив на життєве самовизначення особистості, однак найбільш важливі аспекти з вказаної проблеми у психологічній літературі представлені не досить широко [2, с. 3].

Термін *сиблінгова взаємодія* у психології вживається як усталене в англomовній науковій літературі словосполучення для визначення взаємин між рідними братами, сестрами, братами і сестрами у сім'ї. Взаємодія розглядається як форма регулювання дій дітей один з одним (О.В.Киричук). Тобто, взаємодія означає зайняття її учасниками певних взаємних відносних позицій. Взаємини охоплюють різні сторони спілкування. Це – обмін думками і виявом почуттів, довіри і поваги, уваги і турботи, відповідальності за спільні справи, загальні інтереси [2, с.6].

Першим виділив «порядкові позиції» послідовник З. Фрейда, Альфред Адлер. До них він відносив такі: єдина дитина; старший в сім'ї; середня дитина; молодший з двох дітей; молодший з трьох і більшого числа дітей. Згідно з А. Адлером, кожна позиція зумовлює відмінності людей у характерах, ставленні до самого себе, інших людей та світу. При цьому варто розуміти, що тут не може бути категоричності, як от «Первісток завжди...» або «Молодшим дітям властиво...». Порядок народження важливо розглядати в контексті конкретної сімейної ситуації та природних задатків дитини. Він визначає лише схильність дитини до певної моделі поведінки, а не зумовлює її.

Положення *первістка* є особливим, поки він – єдина дитина, «центр Всесвіту» у своїй родині. Отримуючи безмежну любов і турботу від батьків, він насолоджується своїм безпечним і безтурботним існуванням.

Поява ж *другої дитини* кардинально змінює ситуацію, викликаючи шок і здивування у первістка. Психологи називають цей момент «повалення з трону». І, якщо різниця між дітьми становить менше п'яти-шести років, то вплив стресу багаторазово посилюється. Адже, всі почуття дитини в цей момент зводяться до думки про те, що її місце в серці та думках батьків зайняв хтось інший, а вона сама втратила свою безмежну владу над ними. Крім віку, ситуація ускладнюється, якщо друга дитина – тієї ж статі, що й первісток [1].

Альфред Адлер говорив, що первістки вимушені боротися за свої права, і тому володіють в житті значними досягненнями. Подальші дослідження показали, що рівень їх інтелектуального розвитку перевершує рівень інтелектуального розвитку всіх наступних дітей у сім'ї. Одна з причин цього полягає в тому, що протягом певного періоду часу (до моменту появи на світ другої дитини) первістки знаходяться в тісному контакті з двома дорослими, які забезпечують «збагачене» інтелектуальне середовище. У цій ситуації дорослі спрямовують всю свою увагу на одну дитину, в той час як друга дитина володіє лише частиною батьківської уваги.

Другій дитині з самого початку доводиться слідувати за старшим братом чи сестрою. Така ситуація вимагає від дитини постійного самовдосконалення, тому нерідко темп його розвитку виявляється більш високим, ніж у старшої дитини. В результаті того, що друга дитина змушена весь час доводити, що він не гірше за свого старшого брата чи сестри, він стає честолюбною. Зазвичай такі діти найбільш успішні в соціальному відношенні. Однак така орієнтація на постійні досягнення може призвести до того, що друга дитина буде ставити перед собою занадто складні, недосяжні цілі, наражаючи себе на невдачі.

Остання дитина знаходиться в особливій сімейній ситуації. З одного боку, вона не позбавляється батьківської любові і постійно оточена турботою батьків і старших братів чи сестер. З іншого боку, вона знаходиться в залежній ситуації, оскільки старші діти мають більше привілеїв і велику свободу. Така незадоволеність своїм становищем народжує у молодшої дитини прагнення перевершити старших братів і сестер. Згідно з проведеними дослідженнями молодша дитина опиняється в найбільш невідгідному становищі [2].

Результати дослідження О.Л.Кононко спростовують думку про залежність інтелектуального розвитку дитини від її порядку народження. На думку психолога, така тенденція пояснюється тим, що мати, в якій кілька дітей із різницею у віці 1-2 роки, неспроможна одночасно задовольнити у достатній мірі їхні потреби в емоційному спілкуванні. Все це, очевидно, й зумовило появу хибної думки про залежність інтелектуального розвитку від кількості дітей у сім'ї. Дослідження показують, що одним із головних чинників розвитку в дитини інтелектуальної сфери, зокрема, готовності до навчальної діяльності є її позитивна самооцінка. Очевидно, що вирішальний вплив на процес її формування має найближче соціальне оточення [3].

Упродовж двадцятого століття інститут сім'ї зазнав суттєвих змін, як структурного, так і функціонального змісту. Сучасна родина у своєму розвитку теж характеризується трансформаційними тенденціями, причому як позитивними, так і негативними. Ці зміни стосуються вже етапу дошлюбного вибору, зокрема:

- зростання вільного вибору партнера, що породжує більшу критичність;
- збільшення віку молодих людей, що вступають в шлюб;

- поєднання мотивації розрахунку та симпатії при виборі шлюбного партнера [4, с. 22].

Подружня пара обмірковує питання дітонародження, не завжди розглядаючи репродуктивну родинну функцію як головну. Поінформованість молодих людей щодо контролю дітонародження дозволяє визначатись і щодо кількості нащадків. Більшість жінок і чоловіків успішно поєднують сімейну і професійну самореалізацію, зокрема жінка має можливість і працювати, і виховувати дітей [4, с. 23].

Егалітарна сім'я – сім'я, у якій право голосу має кожний член родини незалежно від віку чи статі, а розподіл родинної влади несе ситуативний характер залежно від можливостей і ситуації.

В цілому можна відзначити, що сучасна сім'я будується навколо подружніх відносин, росте тенденція членів родини до індивідуалізації; виникають альтернативні форми шлюбно-сімейних взаємин; шлюб звільняється від релігійних, національних, соціально-демографічних забобів; формуються нові способи рішення сімейних проблем, з'являються передумови розповсюдження егалітарних родин [4, с. 24].

Висновки. Сім'я виступає ключовим середовищем формування емоційних, поведінкових та соціальних особливостей дитини, а порядок народження є одним із важливих чинників цього процесу. Саме взаємодія з братами та сестрами створює умови для розвитку навичок співпраці, конкуренції, саморегуляції та формування особистісних рис. Порядкові позиції, описані А. Адлером, визначають типові тенденції становлення дитини, однак не є жорсткою детермінацією, а залежать від конкретного сімейного контексту. У сучасних умовах трансформації інституту сім'ї сиблінгова взаємодія набуває ще більшої значущості, оскільки впливає на соціальну адаптацію та емоційний розвиток дітей. Узагальнення теоретичного матеріалу підкреслює, що порядок народження та характер взаємин між сиблінгами формують багатоаспектний вплив на особистість, що зумовлює актуальність подальших досліджень даної проблеми.

Список використаних джерел

1. Корольчук М. «Як на особистість дитини впливає порядок народження». Learning.ua. URL: <https://learning.ua/blog/201902/yak-na-osobystist-dytyny-vplyvaie-poriadok-narodzhennia/> (дата звернення: 26.11.2025).
2. Лапко О. Взаємини між дітьми як чинник їх психосоціального розвитку: дипломна робота / О. Лапко; кер. В. М. Радчук. Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2023.
3. Порядок народження дитини в сім'ї. Stud.com.ua. URL: https://stud.com.ua/29138/psihologiya/poryadok_narodzhennya_ditini_simy (дата звернення: 24.11.2025).
4. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навчальний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О. В. 2015. 136 с .

УДК: 37.013.41:159.922.6

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПІДВИЩЕНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ

Бруцька Марія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, психологія», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Немеш О. М., доктор психол. наук, професор

Постановка проблеми. Індивідуально-психологічне явище тривожності у дітей молодшого шкільного віку останніми роками набуває значної уваги як у науковій літературі, так і в практичній психології. Це пов'язано з тим, що тривожність впливає на різні сфері життя дитини – когнітивну діяльність, емоційний стан, поведінкові реакції та успішність навчання. Незважаючи на значний теоретичний доробок, питання взаємозв'язку тривожності і

навчальної діяльності дітей залишається недостатньо розробленим, особливо в кризових умовах, таких як війна чи травматичний досвід.

Тривожність доцільно розглядати як складне емоційно-психологічне утворення, що виявляється у формі переживань страху, внутрішнього напруження, неспокою та передчуття небезпеки й невизначеності. Вона має амбівалентний характер і, з одного боку, виконує адаптивну функцію, забезпечуючи мобілізацію психічних і поведінкових ресурсів для подолання складних або нових ситуацій, а з іншого – за умов підвищеної інтенсивності або хронічного перебігу набуває дезадаптивного значення, призводячи до дезорганізації діяльності, зниження працездатності, порушення концентрації уваги та ускладнення процесу навчання.

Особливо важливим є розуміння тривожності в контексті сучасних соціальних викликів, зокрема війни, яка створює додаткові стресові ситуації для дітей і сімей, посилюючи емоційні навантаження та тривожні реакції у молодших школярів. Таким чином, психологам і педагогам необхідно не лише теоретично осмислити феномен тривожності, але й практично передбачити її вплив на навчальний процес дитини та способи психологічної підтримки.

Мета дослідження – теоретичний аналіз особливостей навчальної діяльності дітей із підвищеним рівнем тривожності та визначення основних чинників, що впливають на їхню адаптацію в навчальному середовищі.

Виклад основного матеріалу. У психологічній науці тривожність визначається як складне багатовимірне емоційне утворення, яке проявляється по-різному залежно від контексту та індивідуальних особливостей особистості. Вона може виступати [4] як стабільна риса особистості, що зумовлює посилене відчуття занепокоєння та тенденцію сприймати безпечні ситуації як потенційно загрозливі. Водночас тривожність трактується як тимчасовий психічний стан внутрішнього напруження, що формується у зв'язку з очікуванням можливих неприємностей, змін або порушення звичного середовища.

У цьому контексті тривожність відрізняється від тимчасових переживань або ситуативної тривоги тим, що іноді може виступати стійкою особистісною характеристикою, що впливає на загальну поведінку й діяльність дитини. Діти з високим рівнем тривожності часто виказують надчутливість до невдач, схильність до уникнення складних завдань та загальне зниження мотивації до навчання [6]. У класичній психологічній теорії тривожність може мати як адаптивні, так і дезадаптивні форми. Наприклад, тривожність, що сигналізує про можливі труднощі, може мобілізувати ресурси особистості для ефективного вирішення завдань. Такий оптимальний рівень тривожності підтримує адекватну увагу, мотивацію до подолання складнощів та активний пізнавальний процес [2]. Водночас надмірний рівень тривожності може призводити до дезорганізації поведінки, втрати концентрації уваги, зниження працездатності та психологічної нестійкості. Негативний вплив дезадаптивної тривожності проявляється у вигляді невпевненості, страху невдачі, надмірного занепокоєння через оцінювання та переживань щодо можливих негативних наслідків діяльності [2]; [4].

Дослідження сучасних авторів показують, що тривожність у дітей може виявлятися на різних рівнях – емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному. Так, у дітей, які пережили травматичні або стресові ситуації (наприклад, війна), тривожні реакції можуть супроводжуватися не лише емоційними проявами (страх, плач, агресивність), а й когнітивними порушеннями (увага, пам'ять, мислення), поведінковими змінами (замкненість, гіперактивність) та соматичними симптомами (головний біль, порушення сну) [3].

Науковці підкреслюють [5], що сучасні молодші школярі стикаються з численними стресовими чинниками, які можуть спричиняти підвищену тривожність. Серед таких чинників виділяють повітряні тривоги, емоційну виснаженість батьків, зміни соціального статусу та високі очікування з боку вчителів і однолітків. У критичний період формування емоційної стійкості, який припадає на молодший шкільний вік, несприятливі умови здатні значно впливати на психологічний стан дитини. Відсутність достатньо розвинених механізмів саморегуляції у дітей цього віку робить їх особливо вразливими до адаптаційного стресу, що виникає через зміни способу життя та нові соціальні вимоги, що, у свою чергу, може призводити до страху невдач, невпевненості та емоційної нестабільності.

Діти, які пережили зовнішні травматичні події, часто стикаються з двома типами травм: непередбачуваними травматичними подіями та тривалими стресовими ситуаціями, що можуть призвести до формування негативних копінг-стратегій, тривожних розладів, а іноді навіть симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [3]. Такі реакції впливають на здатність дитини до ефективної навчальної діяльності, зокрема, через погіршення когнітивних функцій, зниження концентрації уваги та підвищену емоційну чутливість.

Проблема тривожності особливо актуальна у контексті навчальної діяльності молодших школярів. Це пов'язано з тим, що шкільний процес передбачає постійне оцінювання знань, адаптацію до шкільних вимог та розв'язання складних завдань, що може стати джерелом тривожних переживань. Діти з високим рівнем тривожності частіше відчувають страх перевірки знань, що створює додаткове психологічне навантаження під час уроків та тестових ситуацій [4]. Цей страх може призводити до дезорганізації психофізіологічних процесів, що в свою чергу знижує здатність пристосовуватися до стресових чинників навчального середовища.

За результатами дослідження [5]; [6], накопичення стресу та постійне відчуття тривоги мають довготривалий вплив на особистість дитини, знижуючи її самооцінку, порушуючи процеси саморегуляції та підвищуючи ризик розвитку емоційних і поведінкових порушень. Тривожність у молодших школярів проявляється не лише у емоційній сфері, а й у навчальній діяльності та соціальній адаптації, ускладнюючи концентрацію, ефективне засвоєння навчального матеріалу та взаємодію з однолітками. Ці результати підкреслюють актуальність вивчення психологічних особливостей тривожності та необхідність розробки ефективних психокорекційних програм для підтримки дітей у навчальному середовищі.

Емпіричні показники, наведені у дослідженнях тривожності [2], демонструють негативний взаємозв'язок між рівнем тривожності та успішністю самооцінки. У дітей з високою тривожністю спостерігається низька самооцінка, що може перешкоджати їхній впевненості у власних навчальних здібностях і знижувати якість навчальної діяльності.

Вітчизняні психологи [1]; [2] пропонують психолого-педагогічні підходи, спрямовані на підтримку дітей із високим рівнем тривожності. Автори зазначають, що ефективна робота з тривожними дітьми передбачає:

- забезпечення комфортного психофізіологічного середовища в школі;
- індивідуальний підхід до дитини з урахуванням її психологічних особливостей;
- розвиток довільності, самостійності та підсилення самоусвідомлення;
- формування позитивного ставлення до навчальної діяльності та власних успіхів.

Корекційна робота може також включати релаксаційні та дихальні вправи, техніки саморегуляції, а також педагогічну підтримку, спрямовану на зниження переживань та формування стійких копінг-навичок.

Висновки. Проведений аналіз показав, що тривожність у дітей молодшого шкільного віку є багатограним психологічним феноменом, який суттєво впливає на навчальну діяльність, проявляючись як у адаптивних формах, що мобілізують ресурси для подолання труднощів, так і у дезадаптивних, що включають дезорганізацію поведінки, зниження концентрації уваги та страх невдачі. Особливо критичною є роль зовнішніх стресових чинників, таких як соціальні або кризові ситуації, які посилюють емоційне напруження, погіршують когнітивні функції та знижують ефективність навчання. Високий рівень тривожності супроводжується заниженою самооцінкою, що формує додаткові бар'єри для засвоєння знань та соціальної адаптації. Тому навчальна діяльність таких дітей потребує комплексної психолого-педагогічної підтримки, що поєднує психологічні втручання для розвитку саморегуляції та копінг-навичок із організаційними змінами в освітньому середовищі, які мінімізують стресові чинники та сприяють адаптивній інтеграції дитини до навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Безима А. О. Особливості особистісної тривожності у дітей молодшого шкільного віку та її профілактика. *Наукові здобутки студентів Факультету психології, соціальної* Випуск 12, 2026. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

роботи та спеціальної освіти : ел. зб. наук. пр. студентів. 2016. № 2 (4). URL: https://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/55?utm_source.

2. Мельник А. П., Чагарна С. Є. Тривожність як емоційна реакція на ситуацію випробування у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації*. Кременчук : Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». 2013. № 3. С. 198–201.

3. Химич М. А., Матвієнко О. В., Ведмеденко Н. О. Особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 6 (1). С. 76–85. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6\(1\).2024.08](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.08).

4. Чуйко О. В., Іванова І. В. Вплив рівня тривожності на успішність навчальної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. XI. Вип. 16. С. 215–226. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v11/i16/23.pdf>.

5. Шопша О. Л., Богдан К. І. Психологічні особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку. European congress of scientific discovery. Proceedings of the 4th International scientific and practical conference. Barca Academy Publishing. Madrid, Spain. 2025. С. 242–248. URL: <https://sci-conf.com.ua/iv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-europeancongress-of-scientific-discovery-1-3-04-2025-madrid-ispaniya-arhiv/>.

6. Robson D. A., Johnstone S. J., Putwain D. W., Howard S. Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*. 2023. Vol. 98. P. 39–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.003>.

УДК 159.9:159.942

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ЗІ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Бурчак Тетяна, здобувачка ОС «бакалавр»

спеціальність 012 Дошкільна освіта, IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор

Постановка проблеми. Питання розвитку арт-терапії в Україні набуває особливого значення не лише у сфері психології, а й у процесі впровадження сучасних наукових підходів у систему освіти та охорони здоров'я. Застосування арт-терапевтичних методів у роботі з дітьми, які пережили психотравматичні події, сприяє зменшенню рівня тривожності, покращенню емоційного стану та позитивно впливає на їхній пізнавальний розвиток [3, с. 45].

У сучасних умовах арт-технології дедалі активніше використовуються у практиці ЗДО. Творчі методи та арт-технології поступово стають важливою складовою роботи вихователів із дітьми дошкільного віку, оскільки сприяють емоційному розвитку, самовираженню та психологічному благополуччю дітей. З кожним роком зростає кількість освітніх закладів, які інтегрують арт-технології у освітньо-виховний процес і використовують мистецтво як засіб емоційної підтримки та гармонійного розвитку дошкільників.

В Україні арт-технології сьогодні активно розвиваються та все ширше використовуються в освітній і психологічній практиці. Найчастіше застосовуються такі напрями, як творче малювання, музикотерапія, танцювально-рухова діяльність, казкотерапія, театралізація, пісочна терапія та кольоротерапія [1, с. 6].

Сучасний педагог ЗДО повинен уміти використовувати різноманітні арт-терапевтичні методи та прийоми для підтримки гармонійного розвитку дітей. Освітні й розвивальні програми для дошкільників дедалі частіше орієнтуються на впровадження творчих та інтерактивних технологій, які роблять освітній процес більш цікавим, емоційно насиченим і різноплановим. Такі підходи сприяють забезпеченню фізичного, емоційного, соціального, духовного та інтелектуального розвитку дитини [2, с. 18].

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз особливостей застосування арт-терапевтичних технологій у роботі зі старшими дошкільниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливістю арт-технологій у роботі з дітьми дошкільного віку є їх інтегрований характер, оскільки вони поєднують елементи гри, творчості, комунікації та пізнавальної діяльності. У процесі використання арт-технологій діти мають можливість не лише виражати власні емоції, а й розвивати мовлення, уяву, сенсорні навички та здатність до взаємодії з однолітками. Н. Тодосієнко та О. Андрійців підкреслюють, що творчі техніки малювання, театралізації та музичної діяльності сприяють розвитку самовираження, ініціативності та емоційної відкритості дошкільників. Дослідники Н. Кошель і Н. Кульбако зазначають, що використання елементів арт-технологій у ЗДО позитивно впливає на адаптацію дітей, формування комунікативної культури та розвиток емоційного інтелекту [6].

На думку В. Корх, психологічний супровід дошкільників у період соціальних викликів має ґрунтуватися на створенні безпечного та емоційно комфортного середовища, у якому творчість виступає важливим способом стабілізації психоемоційного стану дитини [5]. О. Паркулаб та Н. Дметерко зазначають, що основним завданням психологічної допомоги дітям у сучасних умовах є збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я, відновлення відчуття безпеки й повернення до повноцінного повсякденного життя. Вчені підкреслюють, що арт-технології допомагають дітям виражати переживання через образи, кольори, рухи та казкові сюжети, що сприяє зниженню тривожності та розвитку психологічної стійкості [8]. Водночас сучасні арт-технології активно інтегруються у розвивальні та корекційні програми ЗДО, поєднуючи творчий розвиток, навчання та емоційну підтримку дітей [4; 7].

Взаємозв'язок між арт-терапією та арт-технологіями в системі дошкільної освіти полягає у тому, що обидва напрями використовують мистецтво як засіб розвитку, навчання та емоційної підтримки дитини. Вони базуються на творчій діяльності – малюванні, ліпленні, музиці, театралізації, аплікації – та сприяють розвитку уяви, емоційної сфери, комунікативних і пізнавальних здібностей дітей.

У практиці ЗДО арт-технології часто поєднуються з елементами арт-терапії, зокрема під час вправ на емоційне розвантаження, казкотерапії чи створення сенсорного середовища. Такі підходи є особливо ефективними у роботі з тривожними, замкненими або емоційно вразливими дітьми, а також у період адаптації до ЗДО. Наприклад, пісочна терапія може одночасно використовуватися для зниження стресу та розвитку уяви, мовлення й сенсорного сприйняття дитини [4, с.8].

І. Карапузова, Л. Кучинська та М. Федорова зазначають, що використання арт-технологій позитивно впливає на психоемоційний стан дитини, сприяє її емоційній рівновазі та покращенню психологічного самопочуття. Вченими зазначено, що творча діяльність допомагає розвивати самооцінку, емоційну сферу та впевненість дитини у власних можливостях [4, с.5].

Застосування засобів арт-технологій у освітньому процесі має не лише корекційний вплив на психічний і фізичний стан дитини, а й виконує важливі освітні функції – розвивальну, виховну, діагностичну та соціалізуючу.

Використання творчих методів у роботі з дітьми:

- сприяє розвитку креативності, творчого потенціалу та здатності дитини до самовираження;
- позитивно впливають на емоційно-вольову сферу, допомагають формувати навички емоційної саморегуляції;
- у процесі творчої діяльності розвиваються пам'ять, мислення, увага та уява дітей;
- використання арт-технологій сприяє соціокультурній адаптації дитини та покращує її комунікативні навички [7, с.7].

У сучасних умовах арт-терапевтичні технології використовуються як засіб вираження емоцій, переживань і внутрішніх станів особистості, а також як інструмент пізнання та підтримки психоемоційної рівноваги. На думку І. Середи та Є. Збишко, застосування методів арт-терапії сприяє формуванню атмосфери довіри й емоційного прийняття, розвитку

самовираження та самопізнання, підвищенню адаптаційних можливостей дитини, зниженню емоційного напруження та створенню позитивного психологічного настрою [9, с.64].

Арт-терапія охоплює різноманітні методики, кожна з яких має власне спрямування та використовується для вирішення певних психологічних проблем і підтримки емоційного стану особистості (табл. 1).

Таблиця 1

Основні арт-технології у психологічній підтримці дітей старшого дошкільного віку

Арт-технологія	Мета використання	Особливості роботи зі ст. дошкільниками	Приклади застосування
Творче малювання та живопис	Розвиток емоційного самовираження та творчих здібностей	Допомагає дитині через образи передавати власні емоції, переживання та фантазії	Малювання «Мій настрій», «Моє безпечне місце», зображення емоцій
Ліплення	Розвиток дрібної моторики, уяви та емоційної саморегуляції	Сприяє зниженню напруження через тактильну й творчу діяльність	Створення фігурок тварин, героїв, «моїх емоцій»
Музичні арт-технології	Гармонізація емоційного стану та розвиток емоційної чутливості	Використання музики, ритму та звуків допомагає дітям виражати почуття й розслаблятися	Прослуховування музики, ритмічні вправи, гра на дитячих інструментах
Танцювально-рухові технології	Розвиток емоційної виразності та тілесної активності	Через рух діти вчаться передавати настрій, емоції та взаємодіяти з іншими	Вільний танець, рухливі вправи, імітаційні рухи
Казко-терапевтичні технології	Формування емоційної стійкості та позитивного мислення	Казкові сюжети допомагають дітям осмислювати складні ситуації через образи	Створення та обговорення казок, вигадування історій
Пісочні арт-технології	Розвиток уяви, творчості та емоційної рівноваги	Через гру з піском дитина вільно виражає власні переживання та фантазії	Побудова сюжетів у пісочниці, створення «безпечного світу»
Кольоро-терапевтичні технології	Гармонізація настрою та розвиток емоційного сприймання	Використання кольорів позитивно впливає на емоційний стан дитини	Вправи з кольорами, створення кольорових композицій
Ігрові арт-технології	Розвиток комунікативних умінь та соціальної взаємодії	Гра допомагає дітям безпечно виражати почуття й набувати соціального досвіду	Сюжетно-рольові ігри, творчі ігрові ситуації
Колажування	Розвиток творчого мислення та самовираження	Дас можливість дитині створювати образи власних бажань і переживань	Колажі «Моя мрія», «Щасливий день»
Театралізована діяльність	Розвиток емоційної виразності та впевненості	Через виконання ролей дитина вчиться передавати емоції та взаємодіяти з іншими	Інсценізація казок, театралізовані ігри, рольові вправи

Використання творчого малювання, ліплення, музичних і танцювально-рухових технологій сприяє емоційному самовираженню дітей, розвитку уяви, зниженню внутрішнього напруження та формуванню навичок емоційної саморегуляції. Дослідники підкреслюють, що

творча діяльність допомагає дошкільникам безпечно передавати власні переживання, емоції та страхи через образи, рухи, кольори й звуки [2; 4; 6].

Водночас казкотерапевтичні, пісочні, ігрові та театралізовані арт-технології позитивно впливають на розвиток комунікативних умінь, впевненості та емоційної стійкості дітей. Через гру, казкові сюжети та рольову діяльність дошкільники навчаються взаємодіяти з іншими, висловлювати власні почуття та краще адаптуватися до складних життєвих ситуацій. Науковці зазначають, що інтеграція арт-технологій у роботу закладів дошкільної освіти створює сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості дитини та підтримки її психологічного благополуччя.

Висновки. Отже, в результаті теоретичного аналізу, можемо узагальнити, що арт-терапевтичні технології є ефективним засобом психологічної підтримки дітей старшого дошкільного віку. Використання творчих видів діяльності сприяє емоційному самовираженню, розвитку комунікативних навичок, уяви та емоційної стійкості дітей. Інтеграція арт-технологій у освітній процес ЗДО допомагає створити безпечне емоційне середовище, знизити рівень тривожності та підтримати гармонійний розвиток особистості дошкільника.

Список використаних джерел

1. Бедіченко О., Раєвська Я. Концепції та методики арт-терапії: розвиток і впровадження в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2024. Вип. 3 (64). С. 5-11.9
2. Боровик О. І. Використання арт-терапії у клінічній практиці. *Психологія сьогодення*. Київ 2020. с. 12-25.
3. Беспалько М. М., Павлова Н. В. Арттерапія як інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 4. С. 16-20.
4. Каньоса Н. Г., Комарніцька Л. М. Психологічні аспекти організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку. *Вікова та педагогічна психологія*. Вип. 48. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2023. С. 71-75.
5. Корх В. Психологічний супровід дітей та педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни в Україні. *Institutio infantium. Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku. Slovenská republika: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre preškolský výuču*. 2025. No 1 (jún). Т. 2. С. 55-69.
6. Кошель А. П., Кульбако Н. П. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти: навч.-метод. посіб. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2020. 90 с.
7. Мірошніченко О. А. Арт-технології: навчально-методичний посібник. Житомир: ТОВ «Видавничий дім Бук-Друк», 2024. 180 с.
8. Паркулаб О., Дметерко Н. Арттерапевтичні технології психологічної допомоги дітям, які опинились у складних життєвих обставинах. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2023. Вип. 2 (58). С. 31-36.
9. Середа І. В., Збишко Є. А. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 63-66.

УДК 159.922.76

СУЧАСНИЙ СТАН ВИКОРИСТАННЯ ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПСИХОФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР

Величко Іванна, здобувачка ОС «магістр»

спеціальності 016 Спеціальна освіта, II курс РДГУ

Науковий керівник: Юрчук Олексій, канд. пед. наук, доцент

Постановка проблеми. У сучасних умовах інклюзивної освіти особливого значення набуває питання забезпечення психофізичного розвитку дітей дошкільного віку із затримкою

психічного розвитку (ЗПР). Дослідження показують, що ця категорія дітей має труднощі у формуванні базових рухових навичок, координації, уваги, пам'яті та емоційної регуляції. Водночас саме дошкільний період є сенситивним для закладання основ фізичного, емоційного та соціального становлення особистості.

Оздоровча фізична культура розглядається як один із найбільш доступних і ефективних засобів корекції та розвитку, проте її використання потребує адаптації до індивідуальних можливостей дітей із ЗПР. Проблема полягає у недостатній розробленості методичних рекомендацій, які б враховували специфіку психофізичного розвитку таких дітей, а також у браку системних програм, що поєднують оздоровчі, корекційні та соціалізуючі функції фізичного виховання.

Таким чином, актуальним є пошук і наукове обґрунтування ефективних форм і методів використання оздоровчої фізичної культури як чинника психофізичного розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР, що забезпечить їх гармонійне становлення та успішну інтеграцію в освітнє середовище.

За визначенням вчених Г.Грибан, А.Обухівської, Т.Проскуріної у практиці роботи з дітьми дошкільного віку із ЗПР застосовуються такі форми оздоровчої фізичної культури:

- лікувальна фізична культура (ЛФК) – індивідуальні заняття з урахуванням медичних показань, спрямовані на розвиток координації, сили, витривалості;
- корекційно-розвивальні рухливі ігри – з елементами психогімнастики, що стимулюють емоційно-вольову сферу;
- гімнастика пробудження, пальчикова гімнастика, дихальні вправи – як засоби сенсомоторної стимуляції;
- танцювально-рухова терапія та фітбол-гімнастика – для розвитку ритму, пластики, емоційної виразності.

Проте, впровадження оздоровчої фізичної культури в освітній процес дошкільних закладів стикається з низкою проблем, до яких відносять:

- недостатня кількість фахівців, які володіють методиками адаптивної фізичної культури;
- обмеженість матеріально-технічної бази;
- фрагментарність у реалізації оздоровчих програм;
- низький рівень обізнаності батьків щодо значення фізичної активності для психофізичного розвитку.

Саме тому розробка індивідуалізованих програм фізичного розвитку, інтеграція оздоровчої фізичної культури у загальну систему корекційно-розвивальної роботи, активізація міждисциплінарної взаємодії між педагогами, психологами, логопедами та реабілітологами є перспективним напрямом. При цьому важливим також є підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників та забезпечення освітніх закладів відповідним обладнанням і методичними матеріалами.

Мета дослідження – проаналізувати сучасний стан використання оздоровчої фізичної культури у психофізичному розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оздоровча фізична культура є ефективним засобом психофізичного розвитку дітей дошкільного віку із ЗПР, що потребує системного підходу, наукового обґрунтування та практичної реалізації в умовах сучасної освітньої парадигми. Адже мета гармонійного розвитку особистості є результатом історичного процесу, проте можливості для її реалізації виникають на певному етапі суспільного розвитку. Людина має бути всебічно розвиненою, щоб брати участь у різних сферах діяльності. Для цього необхідно сформувати комунікабельну особистість, здатну змінювати художню діяльність і визначати власні ціннісні орієнтації. Це стає можливим, як зазначає О.Маслова, за умови різноманітності форм, змісту і способів діяльності людини, а також їхнього ефективного поєднання у процесі культурного розвитку [2, с. 93].

За визначенням Л.Даниленко фізична культура характеризується трьома основними аспектами:

1. Діяльнісний аспект охоплює цілеспрямовану рухову активність, що реалізується через фізичні вправи, спрямовані на формування життєво необхідних умінь і навичок, розвиток фізичних здібностей, покращення здоров'я та працездатності.

2. Предметно-ціннісний аспект включає матеріальні (матеріально-технічні засоби) та духовні (наукові знання, методи) цінності, що створені суспільством для забезпечення ефективної фізкультурної діяльності.

3. Результативний аспект виражається у досягненні людиною певного рівня фізичної дієздатності та оволодінні цінностями фізичної культури. Найважливішим результатом є виховання відповідальності за власне фізичне здоров'я [1, с. 26].

Структура фізичної культури умовно поділяється на дві складові:

1. Функціонально-забезпечувальну, що охоплює всі засоби, методи та умови, які сприяють оптимізації фізичного розвитку та забезпеченню належного рівня фізичної підготовленості.

2. Результативну, що представлена досягненнями у фізичному розвитку та підготовленості, які стали наслідком використання відповідних засобів і методів [1, с. 27].

Зазначені аспекти фізичної культури взаємопов'язані. Перша складова реалізується через другу завдяки фізичному вихованню та оздоровчій діяльності. Однак на певних етапах розвитку фізичної культури можуть виникати розбіжності через невідповідність окремих елементів змісту. Наприклад, неможливо досягти високого рівня фізичної підготовки за умови якісного матеріального забезпечення, але недостатньої кваліфікації спеціалістів.

Фізична культура особистості є соціально детермінованою сферою культури, що характеризується рівнем спеціальної освіченості, фізичного розвитку, мотивації, ціннісних орієнтацій, а також інтеграцією фізичної культури з руховою активністю, способом життя та загальним станом здоров'я.

Фізичне виховання реалізується через такі компоненти:

- фізичне виховання (розвиток фізичних і психічних якостей людини);
- спорт (оздоровлення);
- фізична рекреація (підтримка);
- фізична реабілітація (відновлення).

Аналіз наукових джерел свідчить, що фізичне виховання розглядається як багатокомпонентний процес, який поєднує інтелектуальні, психосоціальні та рухові складові, формуючи систему потреб, здібностей та інституційних взаємозв'язків.

У визначеннях О. Козинця та І. Хоменка акцент зроблено на навчанні руховим діям і розвитку фізичних якостей, проте вони не враховують пізнавальні та емоційно-ціннісні аспекти. Л. Харченко розширює поняття, підкреслюючи значення засвоєння спеціальних знань та формування свідомої потреби у фізичній активності. Українські дослідники (О.Т.Жук, Т. Ілляшенко, Т. Каменщук) наголошують на важливості раннього втручання та системного використання оздоровчої фізичної культури як засобу корекції, підкреслюючи, що рухова активність є базовим компонентом психічного розвитку. А. Подгаєцький доводить, що правильно підібрані фізичні вправи сприяють розвитку мовлення, уваги, пам'яті та емоційної сфери. Л. Сергієнко акцентує на корекційному потенціалі оздоровчої фізичної культури, яка формує позитивний емоційний фон та знижує психоемоційне напруження у дітей із ЗПР. Найбільш комплексне визначення фізичного виховання подане у дослідженнях здоров'язбережувальних технологій: воно охоплює навчання спортивним рухам, здобуття фізичної освіти, розвиток здібностей та формування особистісних якостей.

Таким чином, сучасні наукові підходи трактують фізичне виховання не лише як навчання руховим діям, а як цілісний освітньо-корекційний процес, що включає когнітивні, емоційні та соціальні аспекти розвитку. Його ефективність визначається системністю, раннім початком, адаптацією до індивідуальних особливостей дітей та забезпеченням відповідних матеріальних і кадрових ресурсів.

Воно являє собою процес, спрямований на розвиток як природжених, так і набутих фізичних та морально-вольових якостей, а також має прикладний характер, адже забезпечує

досягнення необхідного рівня фізичної підготовки, що створює передумови для подальшої спеціалізації у певній сфері діяльності.

Таким чином, ефективна організація фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах освітньо-реабілітаційних центрів (ОРЦ) для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) є актуальною потребою.

Основною метою фізкультурно-оздоровчої діяльності в освітніх закладах для дітей із ЗПР є зміцнення фізичного стану та здоров'я дітей через систематичні рухові заходи, спрямовані на покращення їхнього фізичного розвитку. Аналізовані види діяльності розглядаються як засоби оздоровлення особистості за допомогою фізичних вправ, з акцентом на психологічному аспекті, зокрема мотивації та формуванні позитивного емоційного стану.

Окремо зазначимо, що фізкультурно-оздоровчі технології відіграють ключову роль у стимулюванні рухової активності в навчальному процесі та сприяють формуванню здорового способу життя.

Головна мета фізкультурно-оздоровчих технологій – забезпечення розвитку, зміцнення та підтримки здоров'я дітей із ЗПР. Їх застосування охоплює уроки загальноосвітніх дисциплін, заняття з фізичної культури, а також різноманітні фізкультурно-оздоровчі заходи як у межах школи, так і поза її межами. Крім того, використання таких технологій сприяє підвищенню рівня рухової активності, допомагає розслабити нервову систему та мінімізувати стресові стани завдяки спеціальним фізкультурно-оздоровчим вправам [3, с. 89].

Ми пропонуємо широкий спектр форм і методів фізкультурно-оздоровчої діяльності для розвитку навичок здорового способу життя у дітей із ЗПР, представлених в табл. 1, при цьому дотримуючись загальних методичних принципів та враховуючи стан здоров'я, вік, стать і рівень фізичної підготовленості дітей із ЗПР.

Таблиця 1

Форми роботи фізкультурно-оздоровчої спрямованості дітей із ЗПР у психофізичному розвитку

Форма роботи	Короткий опис	Вплив на психофізичний розвиток
Лікувальна фізична культура (ЛФК)	Індивідуальні або групові заняття з урахуванням медичних показань	Розвиток координації, витривалості, зниження м'язового напруження
Рухливі ігри з корекційним компонентом	Ігри з елементами психогімнастики, сенсорної стимуляції	Покращення уваги, емоційної стабільності, розвиток моторики
Гімнастика пробудження	Легкі вправи після сну, спрямовані на активізацію організму	Формування режиму дня, стимуляція нервової системи
Пальчикова гімнастика	Вправи для дрібної моторики, часто з мовленнєвим супроводом	Розвиток мовлення, мислення, міжпівкульної взаємодії
Дихальні вправи	Вправи на контроль дихання, іноді з елементами релаксації	Зниження тривожності, покращення роботи серцево-дихальної системи
Фітбол-гімнастика	Вправи на великих м'ячах, що поєднують рух і баланс	Розвиток вестибулярного апарату, координації, емоційне розвантаження
Танцювально-рухова терапія	Рухи під музику, імпровізація, ритмічні вправи	Виразення емоцій, розвиток ритму, пластики, соціалізації
Йога для дітей	Спрощені асани, дихання, концентрація уваги	Релаксація, саморегуляція, розвиток гнучкості та внутрішнього контролю

Для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) особливо цікавою та захопливою формою активності є рухливі ігри з елементами сюжетно-рольової гри, сенсорної стимуляції

та казкової мотивації. Ці ігри поєднують фізичні вправи з емоційно насиченим ігровим контекстом, що сприяє підвищенню мотивації до участі в діяльності, активізації психічних процесів та розвитку комунікативних навичок. Завдяки використанню казкових образів, музичного супроводу, костюмованих елементів та предметів різної текстури, діти з ЗПР легше включаються в рухову активність, демонструють емоційну відкритість, ініціативність та бажання до взаємодії. Рухливі ігри такого типу забезпечують комплексний вплив на психофізичний розвиток: покращують координацію рухів, розвивають дрібну та загальну моторику, сприяють формуванню просторових уявлень, уваги, пам'яті та мовлення. Крім того, вони створюють сприятливе емоційне тло, знижують рівень тривожності, сприяють саморегуляції та адаптації дітей до соціального середовища.

У контексті корекційно-розвивальної роботи ці ігри виступають не лише як засіб фізичного вдосконалення, а й як важливий інструмент психолого-педагогічного впливу, що дозволяє реалізувати індивідуальний підхід, враховуючи особливості розвитку кожної дитини.

Висновок. Отже, оздоровча фізична культура у сучасних умовах є ключовим інструментом психофізичного розвитку дітей із ЗПР, який поєднує оздоровчі, корекційні та соціально-інтеграційні функції, забезпечуючи гармонійне становлення особистості в дошкільному віці.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. Київ. 2007. 128 с.
2. Маслова О. Ефективність впровадження концепції здоров'я формуючих технологій в процесі адаптивного фізичного виховання дітей шкільного віку з порушенням слуху. *Спортивна наука та здоров'я людини*. 2020. С. 88-100.
3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.

УДК 37.015.3:159.942.5-051:37

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Водзік Ангеліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Назарець Л.М., канд. психол. наук, доцент

Сучасний освітній простір вимагає від педагога не лише високого рівня фахових знань, а й уміння ефективно взаємодіяти з учнями, колегами та батьками. Одним із ключових чинників професійної компетентності вчителя виступає емоційний інтелект (ЕІ) — здатність усвідомлювати, розуміти й керувати власними емоціями та емоціями інших людей [1, с.43–67]. Саме емоційна зрілість визначає, наскільки педагог може створити позитивний психологічний клімат у колективі, попередити конфлікти та мотивувати учнів до навчання.

Метою даної роботи є аналіз ролі емоційного інтелекту у професійній діяльності педагога та визначення шляхів його розвитку в освітньому середовищі.

Завдання: розкрити поняття та структуру емоційного інтелекту; з'ясувати його значення для педагогічної діяльності; описати практичні підходи до формування ЕІ у вчителів.

Поняття **емоційного інтелекту** (ЕІ) вийшло в науковий обіг наприкінці ХХ століття завдяки працям американських психологів П. Саловея, Д. Майєра та Д. Гоулмана. Вони довели, що успіх людини в житті залежить не лише від когнітивних здібностей, але й від уміння розуміти власні емоції, керувати ними та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. [2, с. 199–203, 207–212]

За визначенням Д. Гоулмана, душевний інтелект – це здатність усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, мотивувати себе, керувати емоційними реакціями й будувати гармонійні взаємини. Основними компонентами емоційного інтелекту є:

самоусвідомлення (здатність розпізнавати власні емоції, їх причини та вплив на поведінку);

саморегуляція (уміння контролювати імпульси, адаптуватися до змін, збереження внутрішнього рівня);

мотивація (внутрішнє прагнення до досягнення мети, оптимізм, наполегливість);

емпатія (здатність розуміти емоційні стани інших людей, співпереживати їх);

соціальні навички (уміння ефективно взаємодіяти, вирішувати конфлікти, налагоджувати партнерські стосунки).[1, с.121–145]

У контексті педагогічної діяльності емоційний інтелект визначає, наскільки вчитель здатен адаптуватися до індивідуальних потреб учнів, зберігати емоційну рівновагу в стресових ситуаціях та підтримувати атмосферу довіри й взаємоповаги [4,с. 34–58].

Розвиток емоційного інтелекту педагогів може здійснюватися через різні форми: тренінги, самоаналіз, наставництво, психолого-педагогічні семінари, участь у програмах професійного розвитку.

1. Саморефлексія та усвідомлення власних емоцій. Важливо, щоб учитель вмів розпізнавати власні емоційні стани й причини їх виникнення. Для цього ефективно застосовувати техніки самоспостереження: ведення "емоційного щоденника", короткі вправи на усвідомлення почуттів після робочого дня.

2. Розвиток емпатії. Емпатія допомагає педагогу зрозуміти внутрішній світ учня, його потреби, тривоги та мотивацію. Практикувати емпатійне слухання можна під час індивідуальних бесід або групових занять [2, с.207–212].

3. Управління стресом. Освітнє середовище часто супроводжується підвищеним емоційним навантаженням. Тому педагогу варто опановувати техніки саморегуляції: дихальні вправи, короткі медитації, тайм-менеджмент. Вміння знижувати рівень напруги допомагає зберігати продуктивність та позитивний настрій.

4. Підвищення соціальної компетентності. Педагог із високим рівнем ЕІ ефективніше вибудовує партнерські стосунки з колегами та батьками. Застосування ненасильницької комунікації (за М. Розенбергом) сприяє покращенню взаєморозуміння в колективі [5, с.19–37].

Професія педагога характеризується високим емоційним навантаженням, після чого постійно підтримує спілкування з учнями, прояв співпереживання та розуміння їх психологічного стану. Рівень емоційного інтелекту педагога розуміє його здатність створювати сприятливий мікроклімат у навчальному середовищі, попереджувати конфліктні ситуації та підтримувати мотивацію учнів до навчальної діяльності.

Емоційний інтелект є невід'ємною складовою **емоційно-комунікативної компетентності педагога**, що забезпечує:

уміння розпізнавати емоційні стани учнів і відповідно коригувати власну поведінку; здатність до емпатійного слухання та конструктивної взаємодії;

розвиток толерантності, самоконтролю та доброзичливого ставлення до учнів;

уміння підтримувати позитивний душевний клімат у навчальному процесі.[3, с. 71–90]

Науковці Л. Карамушка та О. Чебікін відзначають, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню психологічної готовності педагога до професійної діяльності, знижує рівень стресу, підвищує емоційну бадьорість та ефективність педагогічної взаємодії.

Емоційний інтелект у професійній діяльності педагога реалізується через такі функції:

регулятивна функція — забезпечує контроль нервових станів, що запобігає імпульсивним реакціям у стресових ситуаціях;

комунікативна функція — забезпечення налагодження ефективної взаємодії з учнями, колегами та батьками;

мотиваційна функція — підтримує внутрішню зацікавленість у професійній діяльності та прагнення до досягнення результатів;

рефлексивна функція — дозволяє аналізувати власну поведінку, коригувати професійні дії та приймати усвідомлені рішення. [4, с. 97–118]

Педагог з високим рівнем емоційного інтелекту здатен не лише ефективно керувати власними емоціями, але й регулювати емоційний стан колективу, підтримуючи позитивну атмосферу в освітньому середовищі. Це особливо важливо при роботі з дітьми молодшого шкільного віку, які чутливо реагують на емоційний стан дорослого.

Дослідження Н. Пов'якель та Т. Яценко показують, що педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють підвищену педагогічну майстерність, більшу гнучкість у спілкуванні та здатність ефективно вирішувати педагогічні конфлікти. Вони створюють психологічно комфортне середовище, що позитивно впливає на успішність та всебічний розвиток учнів.

Формування емоційного інтелекту педагога забезпечує системну роботу над розвитком саморефлексії, емоційної саморегуляції, емпатії та комунікативної гнучкості. Серед ефективних методів розвитку емоційного інтелекту виділяють:

тренінги та психолого-педагогічні практикуми з розвитку емоційної компетентності;

психологічні вправи, спрямовані на усвідомлення власних емоцій;

аналіз педагогічних ситуацій та рефлексивні практики;

арт-терапевтичні та ігрові методи;

супервізію, наставництво та професійне консультування.

Підвищення рівня емоційного інтелекту є ключовим аспектом професійного саморозвитку педагога та суттєвого впливу на формування його особистісної та професійної зрілості.

Розвиток емоційного інтелекту не є разовим процесом. Це безперервна діяльність, що поєднує особистісний і професійний ріст. Успішний педагог ХХІ століття має бути не лише фахівцем у своїй галузі, а й емоційно зрілою, відкритою та гнучкою особистістю. [4, с. 56–63; 6]

З метою визначення рівня розвитку емоційного інтелекту серед педагогів було проведено емпіричне дослідження. У дослідженні взяли участь 20 педагогів, з яких більшість працює в закладах загальної середньої освіти. Для діагностики використовувалася методика (Тест емоційного інтелекту Н. Холла).

Методика передбачала оцінювання п'яти компонентів емоційного інтелекту: емоційної обізнаності, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей.

Учасники відповідали на низку тверджень, оцінюючи ступінь їх відповідності власній поведінці.

Рівень емоційного інтелекту	Кількість педагогів	% від загальної кількості
Високий	3	15%
Середній	10	50%
Низький	8	40%

Більшість педагогів (50%) мають середній рівень емоційного інтелекту. Це свідчить про те, що вони здатні розуміти та контролювати свої емоції, але потребують подальшого розвитку навичок емпатії, саморегуляції та мотивації. Менше педагогів мають високий рівень (15%), а значна частина — низький (40%), що може впливати на ефективність комунікації та емоційний клімат у педагогічному колективі.

Як зазначають дослідники емоційного інтелекту (Д. Гоулман, П. Селовей, Л. Карамушка), розвиток ЕІ сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу та створенню позитивного психологічного клімату в освітньому середовищі

Висновок. Емоційний інтелект є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасного педагога. Він забезпечує ефективну комунікацію, створює умови для емоційного добробуту учнів і самого вчителя, допомагає уникати конфліктів і запобігати професійному вигоранню.

Формування емоційного інтелекту потребує системної роботи над саморефлексією, саморегуляцією, розвитком емпатії та комунікативних навичок, а також застосування тренінгів, психологічних вправ, аналізу педагогічних ситуацій та арт-терапевтичних методик. Таким чином, розвиток емоційного інтелекту є ключовим чинником професійного та особистісного зростання педагога, що забезпечує високу педагогічну майстерність і позитивний вплив на всебічний розвиток учнів.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект: Чому він може значити більше, ніж IQ. Харків: Віват, 2018. С. 43–67; 121–145; 210–223.
2. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Емоційний інтелект: теорія, висновки та наслідки. Психологічний запит, 2004, вип. 15(3). С. 199–203; 207–212.
3. Карамушка Л. М. Психологія професійного вигорання вчителів. Київ: Либідь, 2020. С. 85–102; 156–171.
4. Моргун В. Ф. Емоційна культура педагога: психологічні аспекти розвитку. Полтава: РВВ ПНПУ, 2017. С. 34–58, 97–118.
5. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя. Київ: Літопис, 2019. С. 19–37; 88–104.
6. Юліана Собчук. Що таке емоційний інтелект та, як його розвивати? URL: <https://www.sens.lviv.ua/shho-take-emocijnyj-intelekt-ta-yak-jogo-rozvyvaty/>, 2022 (дата звернення 15.12.2025)

УДК [159.922.73:159.923]:159.9.072.5

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ВПЛИВУ НА САМООЦІНКУ ПІДЛІТКІВ

Водяна Катерина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), II курс, РДГУ

Науковий керівник: *Джеджера О.В., старший викладач*

Постановка проблеми. Психологічні методи впливу на самооцінку є дуже актуальними та потрібними у підлітковому віці. Формування самооцінки у підлітковому віці є одним із найбільш визначальних та уразливих процесів у формуванні особистості. Перш за все, це є періодом інтенсивного зростання як особистості, коли підліток формує своє уявлення про себе. Самооцінка впливає на впевненість у собі, мотивацію до навчання, взаємодію з іншими та у прийнятті рішень. У підлітковому віці активно формується «Я-концепція» особливо коли проявляється потреба у визнанні. Саме у цьому віці часто зазнають стрес та тиск з боку своїх однолітків, а також дорослих, що створює високі очікування, і тому вони зазвичай розвивають нестабільну або навіть низьку самооцінку. Тому важливо розуміти, які психологічні методи будуть корисними для підлітка, щоб розвинути його впевненість і навчити адекватно оцінювати себе та свої можливості.

Мета дослідження: дослідити психологічні методи впливу на самооцінку підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першим хто ввів поняття «самооцінка» був У.Джеймс. Він розглядав самооцінку як «образ самого себе» в структурі особистості. В загальному розумінні, самооцінка - це емоційне ставлення людини до самої себе, її здатність оцінювати власну цінність і значущість. Це внутрішнє відчуття власної гідності, компетентності та здатності досягати успіху в житті. Вона пов'язана з однією з центральних потреб людини - потребою в самоствердженні. К.Михайленко цитує К.Балинця, зазначаючи,

що динаміка розвитку самооцінки в підлітковому віці проявляється у плані змісту: відчутно змінюється сприйняття самого себе рухаючись від нечітких та фрагментарних уявлень до більш повноцінної Я-концепції [1]. Я-концепція, як теоретична основа самооцінки, включає реальне «Я», ідеальне «Я» та уявлення про себе у очах інших. Взаємодія цих складових визначає, наскільки підліток задоволений собою, що безпосередньо впливає на рівень його самооцінки. У психології виділяють два основні види самооцінки: адекватну та неадекватну. Неадекватна самооцінка, у свою чергу, поділяється на завищену й занижену. Самооцінка також класифікується за рівнем на високу, середню та низьку.

Самооцінка починає формуватися з раннього віку та може змінюватися протягом життя. Формування самооцінки у підлітковому віці є складним та багатограним процесом, на який впливає безліч факторів. Соціальне середовище відіграє важливу роль у формуванні особистості підлітка, зокрема, сім'я, школа, група однолітків, сучасні медіаресурси тощо. Самооцінка формується під впливом соціальних очікувань. Проявляється вплив ставлення оточуючих людей до конкретного індивіда. Л.Підецька та Ю.Колут підкреслюють, якщо йде схвалення певної поведінки підлітка, то його самооцінка піднімається (зміцнюється у своїх позиціях), якщо, навпаки, осуд, тоді самооцінка знижується [2]. Сім'я є першочерговим чинником у формуванні самооцінки, що створює фундаментальні установки щодо власної цінності. Досвід взаємодії з батьками, стиль виховання, рівень підтримки та емоційний клімат визначають первинний рівень самоповаги та здатність до адекватного сприйняття власних можливостей. За теорією соціального навчання Альберта Бандури, підлітки формують свою поведінку та самооцінку через спостереження за іншими та наслідування інших моделей. Батьки, які демонструють впевненість у собі, компетентність та позитивне ставлення до себе, служать позитивними моделями для наслідування. Критика, знецінення та відсутність підтримки, навпаки, можуть призвести до формування низької самооцінки.

У сучасних психологічних дослідженнях підкреслюється, що активне використання соціальних мереж (таких як Instagram, TikTok, Facebook тощо) може мати як позитивний, так і негативний вплив на розвиток особистості підлітка. Соціальні мережі можуть сприяти творчій самореалізації, соціальній підтримці та вираженню індивідуальності, але й створюють ризики надмірного порівняння, залежності від зовнішнього схвалення та формування нереалістичних очікувань щодо себе.

Школа також виконує важливу функцію соціального оцінювання, надаючи підлітку відчуття власної компетентності. За теорією Л.Фестінгера, підліткам властиво активно порівнювати себе з ровесниками, тому атмосфера конкуренції або булінгу здатна різко знизити самооцінку. Окрім цього, у підлітковому віці найбільш впливає на самооцінку група однолітків. Підліток активно орієнтується на думку ровесників, оскільки цей період характеризується підвищеною потребою у соціальному визнанні. Прийняття у колектив сприяє підвищенню самооцінки, а відторгнення чи цькування її знижують. А.Стеценка стверджує, що для того щоб розвинути самооцінку, підлітку не самовиразитися серед однолітків і реконструювати свої особистісні характеристики, з якими він взаємодіє [3].

Основні психологічні методи впливу на самооцінку підлітка включають: індивідуальне консультування, групову терапію, тренінги розвитку особистості, методи позитивного підкріплення, когнітивно-поведінкові техніки та соціально-педагогічні програми. Вони спрямовані на формування адекватного образу «Я», розвиток впевненості та навичок самосприйняття.

До найбільш ефективних методів корекції самооцінки підлітків можна віднести такі:

- Когнітивно-поведінкова терапія (КПТ) є одним з найбільш ефективних та науково обґрунтованих підходів до лікування низької самооцінки у підлітків. КПТ допомагає підлітку усвідомити негативні переконання про себе та замінити їх на більш реалістичні, підвищуючи самооцінку та впевненість у власних силах;
- Арт-терапія – за допомогою творчості та самовираження підліток краще розуміє свої емоції, цінності та сильні сторони, що позитивно впливає на самооцінку підлітка. Арт-терапевтичні техніки сприяють зниженню емоційної напруги, розвитку позитивного ставлення до себе та підсиленню відчуття особистісної компетентності. Доведено, що творчі

практики особливо ефективні для підлітків з невпевненістю у собі, високою тривожністю або порушенням соціальної адаптації.

- Гуманістична – терапія орієнтована на прийняття себе, розкриття особистісного потенціалу та формування позитивного ставлення до власної особистості;
- Групові тренінги розвитку особистісної компетентності спрямовані на формування навичок упевненості в собі, самопрезентації, комунікативних умінь, конструктивної взаємодії з однолітками. Позитивний груповий досвід дозволяє підлітку отримати соціальне підкріплення, що сприяє підвищенню самоцінності та сприйняття власної ефективності;
- Техніки розвитку емоційного інтелекту навчають підлітка розпізнавати й регулювати власні емоції, усвідомлювати причини переживань та конструктивно їх виражати. Такі практики знижують емоційну напругу, покращують саморефлексію й сприяють формуванню більш стабільної й адекватної самооцінки;
- Тілесно-орієнтовані методи спрямовані на роботу з тілом (дихальні вправи, релаксація тощо) допомагають знизити напругу, подолати комплекси, пов'язані з власним тілом та сформувати більш позитивне ставлення до себе. Застосування різних психологічних методів – забезпечує комплексний вплив на формування самооцінки підлітка.

Поєднання цих підходів створює умови для формування стабільної, адекватної та позитивної самооцінки, що є важливою передумовою успішного особистісного розвитку підлітків.

Висновки. Підлітковий вік є визначальним етапом у становленні самооцінки, яка виступає базовим чинником особистісного розвитку, впливає на формування впевненості, емоційної стабільності та соціальної активності. Самооцінка в підлітковому періоді чутливо реагує на вплив сімейного середовища, шкільної взаємодії, групи однолітків та медіапростору, що зумовлює її вразливість і водночас динамічність. Аналіз наукових підходів довів, що психологічні методи – зокрема когнітивно-поведінкова терапія, арт-терапія, гуманістичні практики, а також програми розвитку емоційного інтелекту – забезпечують комплексний вплив на становлення адекватної самооцінки, сприяють усвідомленню підлітком власної цінності, переосмисленню негативних уявлень про себе та формують навички самоприйняття. Системне й цілеспрямоване застосування цих методів створює умови для розвитку стабільного й гармонійного образу «Я», підвищення психологічної стійкості та успішної соціальної адаптації підлітка, що є важливою передумовою його подальшого особистісного розвитку підлітка.

Список використаних джерел

1. Михайленко К. О. Психологічні засоби розвитку самооцінки підлітків. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжвузівського круглого столу*. Київ, 2023. С. 11-14.
2. Підецька Л. С., Колут Ю. Соціально-психологічні особливості саморегуляції підлітків. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2019. № 22. С. 1-4.
3. Стеценка А. Теоретичні підходи до вивчення проблемних психологічних характеристик у розвитку самооцінки у підлітків. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 5. С. 161-169.

УДК 159.923:[159.942:355.01]-047.44

**ДУШЕВНЕ ВІДРОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ТРАВМОВАНОЇ ВІЙНОЮ:
ДВОФАЗНА ІНТЕГРАТИВНА МОДЕЛЬ ПСИХОКОРЕКЦІЇ «ПРОЖИТИ» ДЛЯ
ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ЖІНОК**

Гасянок Поліна, здобувач ОС «магістр»

спеціальність С4 «Психологія», 1курс, РДГУ

*Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент,
професор кафедри*

У статті теоретично обґрунтовано, розроблено та емпірично перевірено ефективність авторської двофазної інтегративної моделі психокорекції «ПроЖИТИ», спрямованої на зниження емоційного виснаження, відновлення психофізіологічної саморегуляції та формування посттравматичного зростання. Модель інтегрує тілесно-орієнтовані практики з когнітивно-коучинговими техніками на основі полівагальної теорії. Емпірична перевірка на вибірці 28 жінок (віком 34–47 років) продемонструвала значне зниження емоційного виснаження (на 50,1 %), деперсоналізації (на 50,6 %) та ЧСС у спокої (на 16,8 %), зростання вагусного тону (на 85,7 %) та відчуття особистих досягнень (на 43,3 %), з великим розміром ефекту (Cohen's $d = 0,96\text{--}1,42$; $p < 0,001$). Катамнез через 3 місяці підтвердив стійкість результатів. Модель пропонує культурно адаптовану, доступну інтервенцію, готову до впровадження на національному рівні.

Повномасштабна військова агресія Російської Федерації проти України, що триває з 24 лютого 2022 року, спричинила найбільшу гуманітарну та психологічну кризу в Європі з часів Другої світової війни. За оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) та Міністерства охорони здоров'я України, у 2023–2025 роках понад 12 мільйонів громадян України потребують термінової психологічної допомоги (ВООЗ, 2023). Серед них внутрішньо переміщені особи (ВПО) становлять одну з найбільш вразливих категорій: 68–74 % демонструють клінічно значущі ознаки посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожно-депресивних порушень та емоційного виснаження (Міжнародна організація з міграції, 2023). Найвищий рівень виснаження фіксується серед жінок 35–49 років з територій тривалої окупації чи активних бойових дій (Маріуполь, Бердянськ, Херсонська та Харківська області) – у 86–91 % випадків (Карамушка, 2020; Кокун, 2023).

Сучасні нейробіологічні моделі воєнної травми, сформовані на основі праць Стівена Поргеса (Porges, 2011, 2022), Бессела ван дер Колка (van der Kolk, 2014) та Пітера Левіна (Levine, 2010), підкреслюють, що хронічна травматизація проявляється передусім як глибока дисрегуляція автономної нервової системи (АНС). Це включає пригнічення вентрального вагусного комплексу (ВВК), що призводить до втрати нейроцепції безпеки, зниження соціальної залученості та саморегуляції, а також домінування симпатичного відділу (СНС) чи дорсального вагусного комплексу (ДВК), які спричиняють хронічну гіперактивацію («боротьба/втеча») або дисоціативне «завмирання». У таких станах класичні когнітивно-поведінкові методи (наприклад, СБТ, СРТ) та методи десенсибілізації (наприклад, пролонгована експозиція – РЕ та десенсибілізація рухами очей – EMDR) демонструють знижену ефективність. Згідно з метааналізами (Ehlers et al., 2023; Cusack et al., 2024), при хронічній травмі стійке полегшення симптомів досягається лише у 38–44 % випадків. Причина в тому, що постійна загроза пригнічує роботу префронтальної кори мозку — ділянки, відповідальної за раціональне мислення та самоконтроль. Через це когнітивні техніки та пряма робота з травматичними спогадами стають передчасними і можуть навіть посилити травму (ретравматизувати людину). Саме тому особливо актуальними є підходи, які починають відновлення з тілесної стабілізації – спочатку відновлюють фізіологічне відчуття безпеки та нормальну роботу нервової системи, а вже потім переходять до роботи зі свідомістю.

У статті теоретично обґрунтовано, розроблено та емпірично перевірено ефективність авторської двофазної інтегративної моделі психокорекції «ПроЖИТИ», спрямованої на душевне відродження (flourishing) особистості травмованої війною.

Мета – знизити емоційне виснаження, нормалізувати маркери АНС та сформувати посттравматичне зростання у внутрішньо переміщених жінок. Гіпотеза: послідовне застосування моделі забезпечить статистично та клінічно значущі зміни з ефектом, що зберігається щонайменше 3 місяці.

Модель «ПроЖИТИ» – це 14-тижнева програма з двох послідовних фаз:

Фаза I (8 тижнів, 16 занять; Bottom-Up): Тілесно-орієнтована стабілізація, відновлення інтероцепції та активація ВБК за допомогою культурно адаптованих практик (BAPNE — body percussion, елементи фламенко-запато, парний лімбо, українські колискові, вокальна стимуляція).

Фаза II (6 тижнів, 6 занять; Top-Down): Когнітивно-коучингова інтеграція, формування внутрішнього локусу контролю, розвиток життєстійкості (модель PERMA за Seligman, 2011) та планування майбутнього.

Перехід між фазами контролюється об'єктивним фізіологічним критерієм: ЧСС у спокої (HR_{rest}) ≤ 78 уд./хв та $PPG-ColorIndex \geq 0,75$ протягом трьох послідовних занять. $PPG-ColorIndex$ – авторський польовий метод оцінки вагусного тону на основі фотоплетизмографії смартгодинників (Samsung Galaxy Watch; валідність $r = 0,86$ з дихальною синусовою аритмією).

Учасники дослідження. Емпірична перевірка проведена на однорідній вибірці 28 внутрішньо переміщених жінок віком 34–47 років ($M = 40,2$; $SD = 3,8$) з регіонів активних бойових дій. Критерії включення: високий рівень емоційного виснаження ($MBI-EE \geq 27$ балів) та дисрегуляція АНС ($HR_{rest} > 85$ уд./хв). Критерії виключення: гострі психози, суїцидальний ризик, органічні ураження ЦНС. Учасниці дали інформовану згоду.

Інструментарій.

Психометричний: Опитувальник Маслач для оцінки вигорання (MBI; адаптація Найдьонової, 2022) — субшкали емоційного виснаження, деперсоналізації, особистих досягнень.

Фізіологічний: HR_{rest} та $PPG-ColorIndex$ (Samsung Galaxy Watch 6 Classic).

Якісний: Тематичний аналіз відгуків та двох контрастних кейсів.

Заняття проводилися за стандартизованими протоколами з біофідбек-моніторингом (Health Hub «Благо», Рівне, 2024–2025). Статистична обробка: SPSS 26.0 (парний t-критерій Стюдента, Cohen's d, кореляція Спірмена). Катамнез – через 3 місяці ($n = 25$).

Результати. Усі зміни статистично значущі ($p < 0,001$) з великим/дуже великим розміром ефекту. Емоційне виснаження знизилося на 50,1 % (з $38,5 \pm 6,4$ до $19,2 \pm 5,1$ бала; $d = 1,42$). Деперсоналізація зменшилася на 50,6 % ($d = 1,12$); відчуття особистих досягнень зросло на 43,3 % ($d = 0,96$). ЧСС у спокої знизилася на 16,8 % (з 88,4 до 73,5 уд./хв; $d = 1,28$). $PPG-ColorIndex$ зріс на 85,7 % (з 0,42 до 0,78 ум. од.; $d = 1,42$).

Кореляційний аналіз виявив сильний негативний зв'язок між відновленням вагусного тону та емоційним виснаженням ($r = -0,81$; $p < 0,001$). Катамнез підтвердив 100 % збереження результатів без рецидивів. Якісний аналіз (два кейси: дисоціація після окупації та гіперактивація після обстрілів) та відгуки учасниць засвідчили повернення тілесності, радості, спокійного сну та планування майбутнього.

Модель «ПроЖИТИ» перевершує традиційні підходи (Cusack et al., 2024), підтверджуючи нейросеквенційну гіпотезу: соматична стабілізація уможливорює когнітивну інтеграцію. Новизна – $PPG-ColorIndex$ та бідирекційна регуляція АНС – узгоджується з українськими дослідженнями (Кокун, 2023; Головащук, 2023). Обмеження: невелика вибірка, відсутність контрольної групи (етичні причини). Перспективи: адаптація для ветеранів, рандомізовані дослідження.

Висновки. Авторська модель «ПроЖИТИ» довела високу ефективність, безпеку та стійкість у відновленні після воєнної травми. Вона готова до впровадження в систему психосоціальної допомоги ВПО, ветеранам та родинам (за підтримки Фонду Олени Зеленської, 2025). Модель перетворює виживання на flourishing, сприяючи душевному відродженню.

Список використаних джерел

1. Войтович М. Г. Особливості психологічного консультування в умовах екстремального стресу. Вісник психології та педагогіки. 2022. Вип. 1 (2). С. 55–63.
2. Головащук Ю. М. Травма, війна і тіло: інтегративний підхід у роботі з ветеранами. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. 2023. Вип. 81 (1). С. 101–110.
3. Карамушка Л. М. Життестійкість як буфер від емоційного виснаження. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 48 с.
4. Кокун О. М. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: методичний посібник. Київ: КНТ, 2023. 168 с.
5. Найдьонова Л. А. Психологічна реабілітація ветеранів та членів їхніх сімей: досвід України та міжнародна практика: колективна монографія / за ред. Л. А. Найдьонової. Київ: Видавничий дім «Слово», 2022. 352 с.
6. Поргес С. Полівагальна теорія: нові погляди на емоції, прив'язаність та саморегуляцію / пер. з англ. Львів: Свічадо, 2024. 384 с.
7. BOO3. mhGAP Humanitarian Intervention Guide: Clinical Management of Mental, Neurological and Substance Use Conditions in Humanitarian Emergencies. 2nd ed. Geneva: World Health Organization, 2023. 272 p.
8. Cohen J. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 567 p.
9. Covey S. R. The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change. New York: Free Press, 1989. 432 p.
10. Ehlers A. et al. Meta-analysis of cognitive therapy for PTSD. Journal of Traumatic Stress. 2023. Vol. 36. P. 45–56. DOI: 10.1002/jts.22890.
11. Fredrickson B. L. The broaden-and-build theory of positive emotions. American Psychologist. 2001. Vol. 56, no. 3. P. 218–226. DOI: 10.1037/0003-066X.56.3.218.
12. Levine P. A. In an Unspoken Voice: How the Body Releases Trauma and Restores Goodness. Berkeley, CA: North Atlantic Books, 2010. 384 p.
13. Maddi S. R. The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice. Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2002. Vol. 54, no. 3. P. 175–185. DOI: 10.1037/1061-4087.54.3.175.
14. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. 4th ed. Menlo Park, CA: Mind Garden, 2016. 74 p.
15. Porges S. W. The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Self-regulation. New York: W. W. Norton & Company, 2011. 347 p.
16. Porges S. W. Polyvagal Theory: A Science of Safety. Frontiers in Integrative Neuroscience. 2022. Vol. 16. Article 871227. DOI: 10.3389/fnint.2022.871227.
17. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press, 2011. 368 p.
18. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18. DOI: 10.1207/s15327965pli1501_01.
19. van der Kolk B. A. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. Revised ed. New York: Viking, 2022. 464 p.
20. WHO. Mental Health in Emergencies. Geneva: World Health Organization, 2023. URL: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1

УДК: 159.923.2:373.3

РОЛЬ ДОРΟΣЛИХ У ФОРМУВАННІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Гордійчук Аліна, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Додаткова спеціальність 053 «Психологія», IV курс, РДГУ

Максимюк Тетяна, канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасні суспільні умови суттєво впливають на психоемоційний стан дітей. Зростання рівня тривожності, переживання втрати безпеки та порушення звичного соціального середовища актуалізують проблему формування психологічної стійкості вже в молодшому шкільному віці. Саме в цей період інтенсивно розвиваються механізми емоційної регуляції, формується навчальна мотивація та закладаються базові моделі соціальної взаємодії.

У сучасній психології резильєнтність розглядається як процес позитивної адаптації в умовах значних труднощів або стресових впливів. Вона не є фіксованою особистісною рисою, а формується у взаємодії дитини з соціальним середовищем. Дослідники підкреслюють, що провідним зовнішнім чинником розвитку стійкості виступають підтримувальні стосунки з дорослими, які забезпечують емоційну безпеку та передбачуваність середовища. У вітчизняних дослідженнях наголошується, що саме соціальна підтримка є базовим ресурсом збереження психічного здоров'я дітей у кризових умовах.

Мета дослідження – теоретичний аналіз ролі дорослого як психологічного ресурсу розвитку резильєнтності дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. *Резильєнтність (resiliency)* – фізична, емоційна та поведінкова здатність людини адаптуватися, відновлюватися та процвітати в ситуаціях ризику, викликів, небезпеки, складності та негараздів, а також вчитися та рости після невдач [2, с.32]. Вона включає когнітивний компонент (інтерпретація подій), емоційний (регуляція переживань) та поведінковий (адаптивні стратегії подолання труднощів).

Системний підхід підкреслює взаємодію індивідуальних ресурсів і зовнішніх чинників середовища [5]. Навіть за наявності несприятливих умов *підтримувальні взаємини з дорослими* можуть компенсувати вплив стресорів, виступаючи захисним механізмом. Важливо відзначити, що не лише кількість контактів, а й їх якість визначає ефективність впливу дорослого на формування резильєнтності.

Українські науковці зазначають, що психологічна стійкість особистості в кризових умовах пов'язана зі сформованістю саморегуляції, позитивної самооцінки та доступністю соціальної підтримки [2]. Формування адаптивних механізмів у молодшому шкільному віці відбувається через взаємодію з дорослим, який моделює конструктивну поведінку та демонструє способи подолання труднощів.

Молодший шкільний вік є сенситивним для розвитку адаптаційних ресурсів. Перехід до систематичної навчальної діяльності супроводжується підвищенням вимог до самоконтролю та відповідальності, що робить дитину більш чутливою до оцінки дорослого.

Становлення особистості відбувається через активну взаємодію з дорослим як носієм соціальних норм і цінностей [1]. Послідовність вимог, емоційна підтримка та визнання досягнень формують відчуття компетентності, що є психологічною основою стійкості.

Емпіричні спостереження у практиці початкової школи свідчать, що діти, які отримують систематичний позитивний зворотний зв'язок від учителя, демонструють вищий рівень впевненості у власних навчальних можливостях та швидше відновлюються після ситуацій неспіху. Також фіксується зниження проявів ситуативної тривожності в умовах підтримувальної педагогічної взаємодії, що узгоджується з положеннями сучасних досліджень про захисну роль дорослого [5].

Додатково, теоретичні моделі свідчать, що розвиток резильєнтності у молодших школярів пов'язаний із навичками соціальної взаємодії: діти, які вчаться співпрацювати,

обмінюватися ресурсами та отримують соціальне схвалення, легше долають стресові ситуації та демонструють більшу гнучкість у поведінці.

Теорія прив'язаності John Bowlby [4] обґрунтовує, що безпечні емоційні зв'язки формують базове відчуття захищеності, яке стає фундаментом психологічної стійкості. Дитина, яка має досвід стабільної підтримки, виявляє більшу здатність до саморегуляції та конструктивного вирішення проблем. *Безпечна прив'язаність* сприяє розвитку емоційного інтелекту, навичок співпраці та адаптивного реагування на стресові ситуації. Дослідження показують, що діти з безпечним типом прив'язаності більш схильні використовувати когнітивні стратегії подолання труднощів, демонструють високу мотивацію до навчання та здатність відновлюватися після невдач.

Вітчизняні психологи [3] підкреслюють, що формування безпечних взаємин із дорослими значно знижує прояви тривожності, агресивної поведінки та імпульсивності, одночасно підвищуючи рівень соціальної компетентності.

Системний аналіз соціальної взаємодії вказує, що безпечна прив'язаність не обмежується лише однією особою; її ефект посилюється через наявність декількох значущих дорослих, які забезпечують стабільну підтримку та емоційну регуляцію. Таким чином, значущий дорослий виступає як *захисний фактор*, що створює когнітивну, емоційну та поведінкову основу для розвитку стійкості дитини у складних життєвих ситуаціях.

Наголошується, що навіть один значущий дорослий може виконувати функцію «захисного фактора», знижуючи негативний вплив стресових подій [5]. Психологічний вплив дорослого реалізується через:

- емоційну стабілізацію переживань;
- моделювання ефективних стратегій подолання труднощів;
- формування адекватної самооцінки; – надання смислового пояснення складним подіям.

Отже, дорослий виступає не лише джерелом емоційної підтримки, а й активним учасником формування адаптаційного потенціалу дитини. Регулярне спостереження за поведінкою дітей у класі показує, що наявність дорослого, який підтримує та корегує поведінку, підвищує рівень самостійності та здатність до конструктивного вирішення конфліктів.

Висновки. Резильєнтність дітей молодшого шкільного віку є динамічним процесом позитивної адаптації, що формується у взаємодії внутрішніх ресурсів особистості та соціального середовища. Теоретичний аналіз і узагальнення сучасних досліджень засвідчують, що значущий дорослий є ключовим зовнішнім ресурсом розвитку психологічної стійкості.

Через емоційну підтримку, моделювання конструктивної поведінки, формування позитивної самооцінки та когнітивне структурування досвіду дорослий створює умови для зміцнення адаптаційного потенціалу дитини, що особливо важливо в сучасних кризових умовах навчання та соціалізації.

Список використаних джерел

1. Біла Т., Богдан О., Куліш М. та ін. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни : колективна монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2024. 312 с. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/6347/>.
2. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі : теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf.
3. Потапчук Є., Поліщук О. Резильєнтність – потенціал відновлення особистості у складних життєвих обставинах. *Психологічний журнал*. 2023. Вип. 11. С 34–48. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.11.2023.298404>.
4. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment. New York : Basic Books, 1980. ISBN 978-0465005437.

5. Masten A. S. Resilience in development: Progress and transformation // *Development and Psychopathology*. 2018. Vol. 30. № 5. P. 1833–1846. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy406>.

УДК 159.922.76-053.6:

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРИСТУВАННЯ ПІДЛІТКАМИ
СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ ТА ВІРТУАЛЬНОЮ РЕАЛЬНІСТЮ**

**Горюшова Надія, здобувач ОС «магістр»,
Спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ**

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Постановка проблеми. Користування соціальними мережами набуло системного характеру у підлітковому віці, що визначає актуальність вивчення його впливу на психічний розвиток. Психологічні особливості взаємодії підлітків із соціальними мережами продиктовані їхніми ключовими віковими потребами: пошуком ідентичності, прагненням до групової приналежності та самовираженням.

Соціальні мережі виступають як потужний ресурс для соціалізації та самоактуалізації особистості. Соціальні платформи є інструментом для самопрезентації та формування бажаного Я-образу. Вони забезпечують отримання підтримки від груп однодумців, допомагають підліткам подолати комунікативний дефіцит у реальному житті та сприяють розширенню комунікативної компетентності (письмове спілкування, обмін інформацією). Підлітки використовують мережі для саморозвитку та вивчення нових культурних досвідів, що робить їх важливим джерелом задоволення пізнавальної потреби.

Водночас, надмірне використання соцмереж несе серйозні ризики для психічного благополуччя підлітків. Ідеалізований контент провокує соціальне порівняння, що є прямим чинником зниження самооцінки та підвищення тривожності підлітків й розвитку у них депресивних тенденцій. Встановлено, що використання соціальних мереж понад 3 години на день подвоює ризик негативних психічних наслідків, а страх пропустити важливі події, посилює почуття самотності та соціальну тривогу. Постійний потік швидкого контенту негативно впливає на когнітивні функції школярів, спричиняючи притуплення уваги та погіршення здатності до концентрації. Надмірне акцентування на зовнішності може провокувати негативну упередженість щодо власного тіла і розлади харчової поведінки.

Таким чином, психологічний вплив соціальних мереж на розвиток учнів не є лінійним: він має дуалістичний характер. Соціальні мережі є «дзеркалом» підліткового віку, яке одночасно надає інструменти для розвитку та підсилює їх вразливість перед ідеалізованою реальністю. Головна психологічна особливість полягає у взаємодії суб'єктивних чинників (рівень самооцінки, комунікативні потреби) та об'єктивних чинників (час користування, якість контенту), що визначають кінцевий вектор впливу: від соціальної адаптації до формування залежності та погіршення психічного здоров'я.

Мета повідомлення спрямована на аналіз психологічних особливостей використання підлітками соціальними мережами та їх ставлення до віртуальної реальності. Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань теоретичного аналізу проблеми психологічних особливостей користування соціальними мережами підлітків було використано такі теоретичні методи: аналіз наукових джерел з метою виявлення та визначення сутності ключових понять дослідження, а також проведені емпіричні дослідження тривожності підлітків. Для визначення стану тривожності підлітків, нами був використаний опитувальник Спілберга-Ханіна, призначений для оцінки реактивної та особистісної тривожності. Особистісна тривожність розглядається як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів. Реактивна тривожність - це стан особистості, який характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги та розвивається за конкретною стресовою ситуацією. Якщо особистісна тривожність є стійкою індивідуальною характеристикою, то стан реактивної тривожності може бути достатньо динамічним і за часом, і за ступенем

вираженості. Висновки з емпіричного дослідження свідчать про те, що у частини підлітків спостерігається високий рівень як реактивної так і особистісної тривожності.

Наступним методом дослідження було проведено опитування по Шкалі соціально-ситуативної тривоги Кондаша. За цією методикою навпаки виявлен незначний рівень тривожності підлітків, бо, підліток оцінює не наявність або відсутність у себе якихось переживань, симптомів тривожності, а ситуацію, зважаючи на те, наскільки вона може спричинити тривогу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових повідомлень засвідчує, що вивчення психоемоційних станів підлітків, простеження їх впливу на когнітивну сферу та поведінку є достатньо актуальним напрямком. Зокрема Хомчук О.П. та Пономаренко Т.І. зазначають, що довготривалий вплив негативних умов супроводжується переживанням підлітком негативних станів, що може призвести до формування в нього стійких рис особистості: тривожність, сором'язливість, агресивність, невпевненість в собі [4, с. 109].

Як відмічає Белякова С.М., підлітковий вік є першою віковою сходинкою переходу з дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні [1, с. 23]. Підлітковий період характеризується не лише особливими змінами у фізичному розвитку школяра, але також має певні психологічні особливості, такі як: формування самоідентичності, пошук нових соціальних ролей, збільшення впливу однолітків та прагнення до автономії [1, с. 27]. Згідно Коваль О., підлітковий вік є важливим періодом змін парадигми мрій та ідеалів, а попередня їх система поступово змінюється, трансформується від дитячої фантазійної до реалістичної систем уявлень. При цьому підліток долає цей період з відповідними до віку супутніми психологічними кризовими явищами [2, с. 170].

На думку дослідників, Матохнюк Л.О. та Шпортун О.М., тривожність становить собою фактор, який визначає поведінку людини у конкретних ситуаціях та загалом. Попри те, що існування феномену тривожності не викликає сумнівів, її прояви в поведінці простежити досить складно. Це пов'язано з тим, що тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких як агресивність, залежність і схильність до підпорядкування, облудність, лінощі як результат «вивченої безпорадності», помилкова гіперактивність, відхід у хворобу та інше. Реактивна та особистісна тривожність проявляються коли людина потрапляє в неприємну для неї ситуацію (наприклад, для учня це може бути виконання контрольної роботи, якої він з побоюванням чекав). У цій ситуації негативні психологічні стани, тривожність накопичуються у людини ще задовго до появи неприємної ситуації, і досягає свого максимуму особистісна тривожність у момент, наприклад, коли учень отримує завдання. Реактивна тривожність іноді, залежно від своєї масштабності, може перерости в невроз [3, с. 163].

Висновки. Комплекс обраних методик для вивчення психологічних особливостей прояву тривожності у підлітків дозволив провести емпіричне дослідження, за результатами якого було зафіксовано домінування показників високого рівня тривожності. Таким чином, отримані дані доводять, що тривожність є однією з найбільш гострих проблем підліткового віку. Перспективи подальших наукових досліджень полягають у створенні обґрунтованої психокорекційної програми для ефективного нівелювання тривожності серед підлітків.

Список використаних джерел

1. Белякова С.М. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості дітей підліткового віку. Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості, 14-16 травня 2019 р.; I Міжнародна науково-практична конференція учнівської молоді, студентів, аспірантів, молодих учених та науковців . – ПереяславХмельницький, 2019.-С. 23-27
2. Коваль, О. (2024). ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ СТАРШОГО ВІКУ – СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ. *Актуальні проблеми*

- сучасної медицини: *Вісник Української медичної стоматологічної академії*, 24(2), 170-175. <https://doi.org/10.31718/2077-1096.24.2.170>
3. Матохнюк Л.О., Шпортун О.М. (2020). ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ. *Габітус. Психологія особистості*, (19) 157-163. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.19.27>
 4. Хомчук, О. П., & Пономаренко, Т. І. (2024). ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПІДЛІТКІВ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (1), 109-113. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.1.20>

УДК 159.922.73:159.942-047.22

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ТА ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ

Гусак Тетяна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, Психологія» IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд.психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Проблема розвитку емоційної сфери у дітей молодшого шкільного віку посідає провідне місце у сучасній психологічній науці, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне формування особистісної саморегуляції, соціальної адаптації та емоційної компетентності. Психологи зазначають, що емоційна сфера є однією з базових підсистем психіки, що визначає характер поведінки, мотивацію та міжособистісні взаємини. Як підкреслює Н. Дмитріюк, емоційні переживання становлять «ядро» внутрішнього світу дитини, впливаючи на формування цілісного образу «Я» та морально-ціннісних. Сучасні тенденції розвитку освіти, впровадження компетентнісного підходу та орієнтація на емоційний інтелект актуалізують необхідність глибшого осмислення психологічних особливостей емоційного розвитку дітей цього віку. У шкільному середовищі саме емоційна чутливість дитини визначає її здатність до навчання, ефективність комунікації, рівень довіри до дорослого й загальну задоволеність навчальним процесом [3, с. 87-89].

Актуальність проблеми розвитку емоційної сфери молодших школярів зумовлена тим, що в сучасній школі значна увага приділяється когнітивним результатам, тоді як емоційна складова часто залишається поза увагою. Це призводить до підвищеної тривожності, агресивності, емоційної нестійкості, які ускладнюють процес соціалізації дітей. У контексті гуманізації освіти постає необхідність створення умов для гармонійного розвитку емоційних проявів, формування емоційного інтелекту та емпатії.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей розвитку емоційної сфери у молодшому шкільному віці, узагальнити наукові підходи до цієї проблеми та визначити психологічні чинники, що впливають на її формування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоції є природним механізмом взаємодії людини зі світом, який відображає її потреби, інтереси й ставлення до навколишньої дійсності. Вони мають адаптивну, регулятивну й комунікативну функції. На думку класиків психології емоції виконують інтегративну роль у розвитку психічних процесів і сприяють становленню особистісної цілісності.

Салімоненко-Карачун Д. у магістерському дослідженні підкреслює, що в молодшому шкільному віці емоційна сфера формується на основі активної навчальної діяльності, де провідним чинником виступає позитивне емоційне підкріплення [9, с. 8–10]. Авторка виокремлює такі характерні ознаки цього періоду: безпосередність емоційних проявів, висока вразливість, потреба в емоційному контакті з дорослим, нестійкість емоційних станів. Вона наголошує, що саме в цьому віці закладаються засади емоційного самоконтролю та регуляції поведінки.

Р. Павлюк у своїй праці зазначає, що розвиток емоційності дитини невіддільний від організації навчального процесу, який має бути емоційно насиченим і стимулювати

пізнавальну активність. Дослідник доводить, що формування позитивного емоційного фону під час навчання підвищує рівень засвоєння знань і сприяє гармонійному становленню особистості школяра [7].

За Т. Комар і О. Шісткою, діти молодшого шкільного віку відзначаються високою емоційною інтенсивністю, швидкою зміною емоційних станів і схильністю до наслідування емоцій дорослих. Авторки виділяють кілька ключових напрямів емоційного розвитку: збагачення емоційного досвіду через соціальну взаємодію; поступовий розвиток емпатії – здатності співпереживати іншим; усвідомлення соціальних норм у вираженні емоцій; формування ідентичності через самопізнання й самооцінку. На їхню думку, емоційна сфера молодшого школяра розвивається у взаємозв'язку з когнітивними процесами – мисленням, увагою, уявою. Ці психічні функції забезпечують осмислення переживань, формування моральних почуттів і розвиток емоційного інтелекту [5, с. 70-72].

На формування емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку впливають низка чинників:

1. Сімейне середовище – стиль виховання, емоційна підтримка, взаємини між батьками і дитиною.
2. Педагогічна взаємодія – доброзичливість, емпатія та рефлексивність учителя створюють емоційно безпечний простір навчання.
3. Соціальне оточення – взаємодія з однолітками сприяє розвитку емоційної толерантності, навичок самоконтролю, здатності до співчуття.
4. Індивідуально-психологічні особливості – темперамент, рівень тривожності, самооцінка, когнітивна зрілість.

Навчальна діяльність виступає важливим фактором емоційного розвитку. Вона вимагає концентрації уваги, наполегливості, взаємодії з учителем та однолітками. Позитивні емоції, пов'язані з успіхом у навчанні, підвищують рівень самооцінки, формують віру у власні сили, тоді як часті невдачі можуть стати джерелом тривоги та зниження мотивації. Дослідження Р. Павелківа засвідчують, що емоційна підтримка педагога, справедлива оцінка та позитивна атмосфера у класі сприяють формуванню почуття безпеки, прийняття й довіри, що є базою для розвитку емоційного інтелекту [8].

Окрім цього, навчальний процес є середовищем для виникнення різноманітних емоційних ситуацій: від радості пізнання до переживання труднощів. Як зазначає І. Козубовська, саме через переживання успіху й подолання труднощів дитина вчиться регулювати свій емоційний стан. Регулярне зіткнення з навчальними завданнями різної складності допомагає формувати стійкість, самоконтроль і вміння конструктивно ставитися до невдач.

У молодшому шкільному віці розвивається здатність до співпереживання, розуміння емоційних станів інших. За О. Кононко, саме в цей період закладаються основи емпатійності, альтруїзму, моральних почуттів. Важливою умовою цього процесу є емоційно позитивне спілкування в колективі, взаємодопомога, спільні ігри, участь у творчих справах [6].

Соціальні емоції – сором, гордість, вина, співчуття – стають регуляторами поведінки. Дитина починає оцінювати власні вчинки не лише з позиції зовнішнього контролю, але й на основі внутрішніх моральних норм. Таким чином, емоційна сфера стає індикатором морального розвитку. Додатково зазначимо, що формування емпатії потребує цілеспрямованого педагогічного впливу. Використання методів рольових ігор, аналізу життєвих ситуацій, казкотерапії та обговорення почуттів героїв художніх творів сприяє розвитку в дітей здатності розуміти внутрішній світ інших. Такі форми роботи допомагають перетворити емпатію на стійку моральну рису, що забезпечує емоційно зрілу міжособистісну взаємодію.

Розвиток емоційної сфери залежить не лише від школи, а й від сімейного середовища. Теплі, доброзичливі стосунки з батьками формують почуття захищеності, впевненості, тоді як емоційна холодність або надмірна суворість можуть призвести до замкненості, страху чи агресивності. Психологи наголошують, що стилі батьківського виховання безпосередньо впливають на розвиток емоційного інтелекту дитини [2, с. 97-100].

У мікросоціумі важливу роль відіграють ровесники: саме через спілкування з ними дитина вчиться розуміти емоції інших, домовлятися, вирішувати конфлікти. Досвід колективної взаємодії сприяє становленню емоційної компетентності – здатності адекватно виражати почуття та розуміти переживання оточення. Водночас дослідження вказують, що надмірна залежність від думки ровесників або емоційна нестійкість у групових відносинах може стати джерелом тривоги та соціальної напруженості. Тому важливим завданням школи є формування культури спілкування, толерантності, доброзичливості й підтримки серед дітей, що створює сприятливий психологічний клімат у колективі.

Сучасна педагогіка підкреслює роль учителя як моделі емоційної поведінки. Учитель, який демонструє доброзичливість, врівноваженість, толерантність, сприяє формуванню в учнів емоційної стабільності та позитивного ставлення до навчання. Натомість педагогічна агресія чи емоційна байдужість можуть руйнувати атмосферу довіри. Педагогічна практика свідчить, що застосування ігрових технологій, арттерапевтичних методів, казкотерапії та елементів психологічного тренінгу допомагає дітям розвивати емоційний інтелект, розпізнавати власні почуття, конструктивно їх виражати. Ефективним є використання вправ на розпізнавання емоцій за мімікою, створення «щоденника настрою», обговорення емоційних станів героїв художніх творів [1, с. 69-75].

Крім того, емоційна культура педагога передбачає здатність до саморегуляції, усвідомлення власних емоцій і вміння використовувати їх у процесі спілкування. Учитель, який розуміє власні почуття та контролює їхній прояв, створює атмосферу емоційної стабільності в класі. Такий педагог стає не лише носієм знань, а й прикладом зрілої особистості, здатної до діалогу, взаємоповаги й довіри.

Емоційна компетентність – це інтегральна характеристика, що охоплює емоційне усвідомлення, регуляцію почуттів і вміння співпереживати. За визначенням І. Козубовської, вона є показником зрілості особистості, що забезпечує соціальну адаптацію, розвиток моральних якостей і психічне благополуччя [4]. Формування емоційної компетентності у молодших школярів відбувається в процесі цілеспрямованого виховання: через спільну діяльність, позитивне підкріплення, створення ситуацій успіху, залучення до художньої творчості. Усе це сприяє усвідомленню власних почуттів і формує здатність до їхньої адекватної регуляції. Варто підкреслити, що емоційна компетентність стає основою розвитку життєвих навичок – умінь долати стрес, вирішувати конфлікти, співпрацювати в команді, брати відповідальність за власні рішення. Таким чином, емоційний розвиток у молодшому шкільному віці має не лише психологічне, а й соціальне значення, оскільки формує здатність до ефективної взаємодії у подальшому житті.

Висновки. Отже, розвиток емоційної сфери молодшого школяра є надзвичайно важливим чинником становлення його особистості. Саме в цей період формуються основи емоційної чутливості, здатність розуміти, розпізнавати й вербалізувати власні почуття. Зростання усвідомленості емоцій сприяє переходу від імпульсивних реакцій до довірливої емоційної регуляції, що є основою розвитку вольової сфери та самоконтролю. Уміння дитини розрізняти відтінки переживань створює передумови для становлення емоційного інтелекту, який визначає її подальшу соціальну поведінку.

Навчальна діяльність у молодшому шкільному віці виступає не лише засобом пізнання світу, а й важливим емоційно-виховним середовищем. Переживання успіху, підтримка з боку вчителя, створення ситуацій позитивного підкріплення формують у дитини впевненість у власних силах та стійку мотивацію до навчання. Водночас емоційно негативний досвід – часті зауваження, порівняння, покарання – може викликати тривогу, відчуття неуспіху та зниження самооцінки. Саме тому педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на довірі, підтримці та позитивному емоційному тлі, що стимулює розвиток емоційної стабільності.

Важливим аспектом є формування емпатії, соціальних і моральних почуттів, які стають внутрішніми регуляторами поведінки. Через взаємодію з ровесниками, участь у спільних видах діяльності, аналіз художніх образів та реальних життєвих ситуацій діти навчаються співпереживати, розуміти почуття інших, цінувати людяність і справедливість. Не менш значущу роль відіграє сімейне середовище, де формується емоційна основа довіри до світу:

атмосфера тепла, уваги й любові батьків сприяє розвитку емоційної рівноваженості, тоді як конфлікти чи байдужість – породжують тривожність і невпевненість.

Загалом, гармонійний розвиток емоційної сфери молодших школярів можливий лише за умови взаємодії всіх соціальних інститутів – сім'ї, школи та суспільства – у напрямі формування емоційної компетентності. Висока емоційна культура педагога, гуманістичний стиль спілкування, використання творчих та ігрових методів виховання сприяють становленню емоційно зрілої, емпатійної та морально відповідальної особистості. Таким чином, розвиток емоційної сфери у молодшому шкільному віці є не лише психологічним, а й соціально-педагогічним завданням, від реалізації якого залежить майбутнє емоційне благополуччя й життєва успішність дитини.

Список використаних джерел

1. Бистрик Вікторія Юріївна. Розвиток емоційної сфери молодшого школяра в умовах дистанційного навчання. Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2022. 96 с
2. Дакал Ю. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Збірник наукових праць ВАНУ*. 2020. С. 97–100.
3. Дмитріюк Н. Психологічні особливості емоційних переживань у молодшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*. 2022. № 39. С. 87–98.
4. Козубовська І. В., Повідайчик О. С. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород, 2021. 41 с.
5. Комар Т., Шістка О. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Psychology Travelogs*. 2023. №4. С. 70–73.
6. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
7. Павлюк Р. Розвиток емоційної сфери учнів початкової школи засобами творення віртуально-навчального іншомовного середовища. *Наукові праці Педагогічного інституту КУБГ*. Київ, 2021. С. 1–3.
8. Павелків Р. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2011. 469 с.
9. Салімоненко-Карачун Д. Особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку: магістерська кваліфікаційна робота. Київ : НУБіП України, 2024. 89 с.

УДК 159.9.072:378.015.3-057.875:355.01(477)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Даниш Олена, здобувач ОС «магістр»
спеціальність 053 «Психологія», II курс, РДГУ
Юрчук Олена, здобувачка ступеня PhD, РДГУ

Постановка проблеми. В сучасних умовах життя українського суспільства, які характеризуються значними викликами, пов'язаними зі збройною агресією проти України, збереження психічного здоров'я населення є однією з найбільш важливих задач, вирішенню якої сприяє всебічне вивчення психологічних механізмів адаптації особистості до екстремальних умов. Одним із таких механізмів є резильєнтність особистості, що дозволяє людині пристосуватися до стресу, віднайти в собі внутрішні можливості та ресурси, зміцнити опору на себе, ефективно долати складні ситуації та відновлюватися після переживання негативних подій.

Резильєнтність є одним із головних психологічних ресурсів, завдяки якому особистість здатна адаптуватися до стресових ситуацій, зберегти емоційну стабільність,

підтримати своє психічне здоров'я, що стає особливо актуальним для студентської молоді, яка здобуває професію психолога, в умовах війни. Адже в студентському віці активно формуються особистісні характеристики, які в тому числі відповідають за рівень стійкості, тривожності, вразливості до травматичних подій та складних життєвих обставин. Окрім того, майбутня професійна діяльність в сфері практичної психології вимагає особливої уваги щодо стійкої резильєнтності, яка запобігає психологічному вигоранню та сприяє формуванню здатності допомагати клієнтам в подоланні їх труднощів.

Мета дослідження: здійснити дослідження теоретичних засад вивчення особливостей розвитку резильєнтності майбутніх психологів в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початки вивчення феномену резильєнтності сягають середини минулого століття та базують ся на дослідженнях А.Фрейд, З.Фрейда, Г.Ліндсея, К.Холл, що вкладали в його зміст прояв захисного механізму несвідомого, проте в своїх наукових працях такий термін не використовували. Наразі феномен резильєнтності вивчається багатьма науковцями, такими як: Л.Адаменко, Г.Бонанно, Ф.Вокер, Е.Грішин, О.Давиденко, К.Данкель, Дж.Девідсон, Дж.Кларк, К.Коннор, Р.Німан, М.Нінан, М.Раттер, К.Річі, Л.Сердюк, В.Федорчук, О.Хамініч В.Шодье та ін. Проблеми розвитку резильєнтності, в тому числі в студентської молоді, в умовах війни присвячені праці таких вчених, як: О.Басенко, О.Бойко, А.Буровицька, Ю.Гідрон, Н.Гусак, Л.Дворніченко, О.Кононенко, О.Кокун, Н.Коструба, О.Крецендер, Л.Любіна, Л.Ляшко, А.Максименко, О.Медянової, Е.Міллер-Калас, Л.П'янківська, М.Фарчі, В.Чернобривкіна, В.Чернобривкін, А.Чиханцова та ін.

Резильєнтність, яка сучасними науковцями трактується як здатність ефективно адаптуватися до травми, стресу, свідомо управляти ними, здатність адаптуватися та відновлюватися в складних ситуаціях, здатність регулювати інтенсивність переживань в стресових ситуаціях залежить від низки факторів, які включають особистісні ресурси та вплив оточуючого середовища.

Люди із розвиненою резильєнтністю – це ті, хто пережив складні життєві події та вистояли переди ними, володіють внутрішнім локусом контролю та мають відчуття значущості своїх дій в контексті визначення результату подій. Згідно з думкою О.Чиханцової, резильєнтні люди «... знають, що навіть коли їм важко, вони можуть продовжувати йти вперед, допоки не подолають проблему. Також вони характеризуються здатністю керувати емоціями в умовах стресу. Це не означає, що вони не відчувають сильних емоцій, таких як гнів, смуток чи страх. Це означає, що вони усвідомлюють, що ці почуття тимчасові та з ними можна впоратися, поки вони не минуть. Коли виникають проблеми, резильєнтні люди дивляться на ситуацію раціонально і намагаються знайти рішення, які змінять ситуацію на краще. Вони ставляться до себе з добротою, особливо коли їм важко. Резильєнтні люди усвідомлюють важливість соціальної підтримки і знають, коли потрібно просити про допомогу» [3, с.148].

Сучасні вітчизняні дослідники резильєнтності українців в умовах війни (О.Басенко, О.Кокун, О.Крецендер, Л.Сердюк, О.Чиханцова та ін.) підкреслюють, що після перебування в надзвичайних умовах внаслідок війни викликає стан постійного стресу та травматизації, що стосується усіх учасників подій: як військових, так і цивільних цивільних, як дорослих, зрілих людей, так і дітей та молоді, як тих, кого ці події стосуються безпосередньо, так і залучених опосередковано. Такий стан супроводжується погіршенням показників фізичного та психічного здоров'я, який поглиблюється внаслідок дії факторів, пов'язаних із втратою роботи, майна, житла, фінансів. В сукупності зазначені чинники мають вплив на резильєнтність всього населення України, зокрема майбутніх психологів.

Згідно дослідження резильєнтності в умовах війни такими науковцями, як Л.Дворніченко, О.Медянова, Л.Любіна, В.Шкрабюк [2], виділено основні симптоми, в процесі боротьби з якими розвивається резильєнтність сучасних українців: пригнічений настрій та стан; відчуття покинутості та безсилля; самозвинувачення; апатія та агедонія; страх і паніка; дратівливість; спонтанність у прийнятті рішень; спалахи агресії. Окрім цього, студентська молодь зазнає додаткового стресу, як стверджує А.Буровицька [1, с. 22],

внаслідок нестабільної та загрозової ситуації в країні, надмірного навчального навантаження, економічних труднощів та неможливості знайти роботу, проблем у сім'ї.

Як стверджують Л.Дворніченко, О.Кононенко, О.Медянова та ін. [2, с. 609], розвитку особистісної резильєнтності майбутніх психологів в умовах війни сприяють такі фактори, як: «... відновлення відчуття безпеки через розуміння конкретних життєвих ситуацій кожної людини, пов'язаних із загрозою для життя в умовах воєнного стану; безпечне та органічне реагування на емоційні проблеми людини, які накопичуються внаслідок значних стресів, пов'язаних із порушенням базового відчуття безпеки та воєнними діями; врахування специфіки роботи мозку в ситуаціях зовнішньої загрози; проектування стійкої до зовнішніх загроз системи освіти; спиратися на ресурс психологічного та фізичного комфорту, який є важливим елементом у відновленні особистісної стійкості».

Висновки. Отже, розвиток резильєнтності майбутніх психологів в умовах воєнного стану є процесом, який залежить від багатьох факторів, в тому числі гендерного характеру та включає низку параметрів, що можуть допомогти у розробці та вдосконаленні програм збереження психічного здоров'я молоді на основі відповідного діагностичного обстеження.

Список використаних джерел

1. Буровицька А.І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 2 (4). С. 17-23.
2. Медянова О.В., Дворніченко Л.Л., Любіна Л.А., Шкрабюк В.С., Кононенко О.І. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»*. 2023. № 10 (28). С. 601-611.
3. Чиханцова О.А. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2025. №2 (37). С. 146-153.

УДК [159.922.73:159.923]:159.942

ВПЛИВ СТРАХУ ОСУДУ НА ОСОБИСТІСТЬ ПІДЛІТКА

Джеджера О. В., старший викладач

Кондраток Влада, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), II курс, РДГУ

Постановка проблеми. Підлітковий вік є одним із найскладніших і водночас найважливіших періодів формування особистості, у якому відбувається процес становлення самооцінки, соціальної ідентичності та системи взаємодії з оточенням. У цей час підліток стає особливо вразливим до оцінки з боку ровесників та дорослих, що значною мірою впливає на його поведінку та емоційний стан. Одним із найбільш поширених феноменів, які визначають розвиток особистості сучасного підлітка, є страх осуду що належить до групи соціальних страхів.

Мета дослідження: дослідити вплив страху осуду на особистість дітей в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковій літературі страх визначається як емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда і спрямована на джерело дійсної чи уявної небезпеки або як афективно-чуттєва емоція, яка виникає в ситуації загрози-боязні за свою соціальну чи біологічну екзистенцію у суб'єкта і спрямована на об'єкт – джерело достовірно-конкретної чи ірраціонально-уявної загрози.

Страх як психологічний феномен досліджували Ю.Александров, Д.Бретт, Л.Горохова, В.Живанонва, К.Комарницька, О.Кондаш, Д.Лейн, Р.Мей, Е.Міллер, А.Петрова, Т.Рябовол, О.Резніченко, С.Томчук, Б.Філіппс та ін. Проблеми впливу страхів на формування особистості підлітка були присвячені праці Б.Братуся, І.Войціх, В.Гузенко, Г.Діденко, Б.Збирко, О.Кравчук, О.Лазорко, І.Сингаївської, О.Скоробагатової, М.Тесленко, Т.Шевцової та ін.

Вчені зауважують, що почуття страху зароджується з самого дитинства і супроводжує людину усе життя. Для кожного вікового періоду притаманні певні домінуючі страхи. І це вважається за норму, оскільки кожна дитина в своєму розвитку проходить через низку критичних періодів, в яких часто відбувається загострення тих або інших страхів. Як зазначає В.Гузенко, «...у підлітковому віці відбувається перехрещення страхів, що характеризується зменшенням природних і збільшенням соціальних. Для цього вікового періоду характерні такі соціальні страхи як: страх самотності, страх покарання, страх зробити щось не так, страх втрати контролю над собою, страх викликати увагу з боку оточуючих. Велика кількість страхів у підлітків приводить до уникнення суспільних ситуацій, знижує упевненість в собі, що шкодить формуванню адекватної самооцінки і повноцінному спілкуванню з однолітками» [1].

Згідно з думкою Б.Братуся [1], соціально-психологічна природа страхів підлітків формується в процесі соціалізації, під впливом значущих дорослих, ровесників та загальної системи вимог суспільства. Особливого значення в підлітковому віці має страх осуду як емоційний стан, пов'язаний із переживанням можливої негативної оцінки з боку інших людей, що посилюється за умов низької самооцінки, високої тривожності, перфекціонізму, труднощів у комунікації.

Як наголошують Т.Пономаренко і О.Хомчук [6], підлітки з підвищеною тривожністю та емоційною нестабільністю значно частіше переживають страх помилок, сором та очікування негативної оцінки, що проявляється у низці психологічних наслідків: зниження самооцінки - підліток оцінює себе виключно через ставлення інших; підвищення тривожності - формування соціальної тривожності, страх виступів і самопрезентації; емоційне виснаження - постійний контроль і побоювання критики можуть призвести до апатії та депресивних тенденцій та ін.

Соціальні страхи підлітків також мають вплив на їх соціальну поведінку, що проявляється в якості: соціальної ізоляції - уникання спілкування, щоб не зіткнутись з критикою; конформізму - втрата самостійності рішень та думок; порушення міжособистісних стосунків - недовіра до інших, труднощі у встановленні дружніх і романтичних зв'язків.

Загострення соціальних страхів в підлітковому віці може також призводити до межового розладу або суїцидних намірів. Якщо людина не змогла вчасно впоратися з соціальними страхами то сформується конформна, слабка, безініціативна особистість, яка здатна виконувати будь-які «накази» референтної групи, аби тільки уникнути ізоляції («соціальної смерті»). Такі особистості небагато досягають у своєму житті та скоріше за все будуть складати шар, як мінімум, люмпенізованих особистостей (оскільки, за дослідженнями В.Гузенко, саме сильні соціальні страхи не дозволяють досягти переважання мотивації досягнення успіху над мотивацією уникнення невдач і, як один з наслідків, спостерігається зупинка в просуванні у соціальній ієрархії суспільства [1]), стануть ідеальним підґрунтям формування тоталітарного режиму або, як максимум, соціальні страхи трансформуються у соціофобію.

Зокрема страх осуду гальмує розвиток внутрішньої автономії, формування впевненості у собі, здатність до самовираження, розвиток критичного мислення. Дослідження свідчать, що тривалий страх осуду може також призвести до соціальної фобії та унікальної поведінки, труднощів у навчанні, та спілкуванні, емоційної нестабільності та підвищеного ризику девіантної поведінки.

Науковці рекомендують в роботі з соціальними страхами використовувати різноманітні підходи та методи, такі як: усвідомлення і прийняття страху - прийняття емоцій зменшує її інтенсивність; оступове наближення до тривожних ситуацій - експозиційні техніки знижують рівень страху; техніки релаксації - дихальні вправи, медитація, тілесно-орієнтовані практики; когнітивно-поведінковий підхід - заміна негативних переконань на реалістичні та адаптивні; соціальна підтримка - розуміння та підтримка сім'ї, друзів, педагогів; розвиток емоційного інтелекту - усвідомлення власних емоцій, зниження тривожності, підвищення впевненості; групові тренінги - подолання сором'язливості, формування вміння взаємодіяти та відкрито висловлювати думку.

Висновки. Соціальні страхи, в тому числі страх осуду, є одним із ключових соціально-психологічних факторів, що визначають розвиток особистості підлітка. У цей віковий період формується самооцінка та соціальна ідентичність, тому зовнішня оцінка набуває особливо важливого значення. Надмірна чутливість до критики може викликати тривожність, зниження впевненості та внутрішні конфлікти, що негативно впливає на емоційне благополуччя підлітків. У сучасному медіа середовищі проблема стає ще актуальнішою: соціальні мережі підсилюють залежність від схвалення та провокують зростання соціальної тривожності та унікальної поведінки. Тривалий страх осуду може перешкоджати розвитку самостійності, критичного мислення і здатності до самовираження, а також ускладнювати побудову здорових міжособистісних стосунків. Подолання соціальних страхів потребує цілісного підходу: розвитку емоційного інтелекту, формування адекватної самооцінки, підтримки з боку батьків вчителів і близьких, а також використання методів, зокрема когнітивно-поведінкових технік.

Список використаних джерел

1. Братусь Б., Василюк Р., Забродін Ю. та ін. Концептуальні підходи до розуміння соціально-психологічної природи страхів підлітків. *Актуальні питання психології особистості*. 2015. С.126.
1. Гузенко В.А. Соціальні страхи в процесі соціалізації особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 1 (46). С. 96-103.
2. Збирко Б., Кульчицька А. Психологічні особливості виникнення страхів підлітків. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (10-14 трав. 2021 р.). 2021. С. 61-63.
3. Томчук, М. П. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі монографія. Київ : УМО, 2020. С.320
4. Хомчук, О. П., Пономаренко, Т. І. Особливості психоемоційних станів підлітків стаття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Психологія*. 2024. Вип.1. с. 109-113.

УДК [159.922.73:796]:159.942:159.928

ІГРОТЕРАПІЯ У ФОРМУВАННІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Деркач Наталія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 Початкова освіта, Психологія, IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд.психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Проблема розвитку емоційного інтелекту у дітей набуває особливої актуальності в умовах постійних стресових викликів сучасного світу. У рамках реформ Нової української школи емоційна сфера вважається важливою складовою успішної особистісної та соціальної адаптації дитини. Емоційний інтелект визначають як здатність усвідомлювати й розуміти власні емоції та емоції інших, а також керувати і виражати свій емоційний стан задля гармонійної взаємодії з оточенням. Він включає навички розпізнавання почуттів, самоконтролю, емпатії та здатності використати емоції для досягнення цілей. Як зазначають Н. Ф Одарчук. та І. І. Хмельова [4, с. 68], саме молодший шкільний вік є найбільш чутливим періодом для формування емоційного інтелекту. Водночас сучасна школа та соціум часто фокусуються на академічних знаннях, нехтуючи інтеграцією емоційно-розвивальних методик. У зв'язку з цим виникає наукове питання: якими методами та техніками можна ефективно розвивати емоційну компетентність молодших школярів? Зокрема, виникає необхідність дослідити роль ігрових психотерапевтичних підходів у цьому процесі. Ігротерапія, як природня для дитини діяльність, часто розглядається як перспективний інструмент для роботи з емоційною сферою (страхами, тривожністю,

соціальною адаптацією тощо) у молодшому віці. Вивчення можливостей ігрових технологій у розвитку емоційного інтелекту є важливою педагогічно-психологічною проблемою, оскільки від рівня соціально-емоційних навичок залежить і загальний успіх дитини в навчанні та майбутньому житті.

Метою статті є теоретичне дослідження потенціалу ігротерапії як педагогічної методики для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині існує консенсус, що емоційний інтелект – важливий чинник успішної особистісної та академічної адаптації дитини. Як зазначають вітчизняні дослідники, сформованість емоційної саморегуляції та соціальних навичок у початковій школі корелює із майбутньою стійкістю особистості до стресу. Емоційний інтелект у дітей передбачає розвиток кількох напрямів: пізнання власних емоцій і почуттів, розуміння емоцій інших людей, а також уміння виражати та регулювати емоції. У молодшому шкільному віці ці навички закладаються через різні види діяльності – творчі заняття, спільне обговорення ситуацій, колективні ігри, що стимулюють емоційне пізнання. Таким чином, інтеграція спеціальних освітніх технологій стає важливим аспектом психологічного супроводу дитини на початковому етапі навчання [3, с. 56]

Ігротерапія (дитяча гра в терапевтичному контексті) – це метод психотерапевтичного впливу на дітей (і дорослих) із застосуванням гри. Її мета – не змінювати дитину зовні, а створити безпечний простір, у якому дитина може «прожити» внутрішні переживання через гру при повній увазі й співпереживанні дорослого. Сучасна наука розглядає ігротерапію як один із найефективніших засобів корекції деструктивної поведінки та невротичних реакцій у дітей. Так, Ю. С. Бондарук [1, с. 74] відзначає, що під час ігрової терапії гра пригнічує та нівелює емоційну напругу, зменшує страхи та тривогу дітей, сприяє їх самовираженню і підвищенню самооцінки. У грі діти можуть «відреагувати всі свої емоції, включаючи ті, що пов'язані з травматичним досвідом», що допомагає їм позбутись накопиченого напруження. Крім того, участь у групових іграх зближує учасників, розвиває навички співпраці та емпатії, що є важливими для соціального компоненту емоційного інтелекту.

Ігри з елементами творчості та імпровізації дають дитині можливість безпечно висловлювати емоції. Як зауважує Л. В. Шпак [5, с. 189], основною метою ігротерапії є дозволити дитині «прожити» хвилюючу ситуацію в грі за підтримки дорослого. Це допомагає зняти психологічний напруження і відпрацювати конструктивні моделі поведінки: дитина отримує досвід подолання труднощів у грі, відтворюючи реальні емоційні ситуації. Елемент художньо-творчості (малювання, ліплення) у грі дозволяє пролити світло на внутрішній стан дитини, навіть якщо вона не може вербалізувати свої почуття.

Педагоги рекомендують використовувати різноманітні ігрові вправи для розвитку емоційного інтелекту. Прикладами є: 1) рольові ігри з імітацією побутових або соціальних ситуацій (наприклад, «Дім для іграшки», де дитина виражає емоції своїх героїв), що тренують дитину у розумінні чужих почуттів; 2) творчі арт-заняття (малювання свого настрою, створення «портрета настрою»), які допомагають усвідомити та виразити внутрішні емоційні стани; дидактичні ігри-демонстрації (карти або фото з різними виразами облич) – наприклад, «Впізнай емоцію» – коли діти вчаться «зчитувати» та називати почуття за мімікою однолітків чи персонажів; 3) інтерактивні вправи на емпатію (наприклад, «ранкове коло», де діти діляться настроєм з однокласниками), що розвивають здатність «прочитувати» емоції інших [2]. Під час таких вправ учитель активно використовує елементи ігрової педагогіки. Наприклад, під час інтерактивної гри з картками-символами діти не лише засвоюють навчальний матеріал (букви, цифри тощо), а й одночасно імітують відповідні емоційні реакції. На ілюстрації вчителька демонструє дітям букви в ігровій формі – подібні рольові заняття допомагають розвивати впевненість і позитивно впливати на емоційний стан учнів. Іншим методом є елементи казкотерапії: учні разом з учителем розігрують сюжети казок, обговорюючи мотиви та почуття персонажів, що сприяє розвитку уяви та емоційного розуміння. Таким чином, впровадження цих практик у шкільне навчання стимулює емоційне самопізнання дітей і розширює їх соціально-емоційну компетентність.

Висновки. Проведений аналіз свідчить про те, що ігротерапія є ефективним засобом формування емоційного інтелекту молодших школярів. У ході гри діти можуть природно виявляти, аналізувати й регулювати власні емоції та співпереживати іншим. Навчальні практики із застосуванням ігрових вправ створюють сприятливе середовище для безпечного вираження почуттів. Результати вітчизняних досліджень підтверджують позитивний вплив ігротерапевтичних технологій: вони сприяють саморегуляції, підвищують самосвідомість та гнучкість емоційних реакцій дитини. Найбільш чутливим для цього є молодший шкільний вік, коли дитина активно пізнає себе у взаємодії з однолітками і дорослими. Отже, розробка і застосування методик ігротерапії в початковій школі є доцільним напрямом педагогічного супроводу та корекції емоційного розвитку школярів.

Список використаних джерел

1. Бондарук Ю. С. Ігрова терапія у роботі з психотравмою у дітей. *Наука і освіта*, 2021, № 4-5. С. 311–315.
2. Готмар А. Р. Ігрові та інтерактивні методи розвитку емоційного інтелекту молодших школярів як інструмент формування комунікативної та соціальної компетентностей. *Всеосвіта*. 2025. URL: <https://surl.li/wshrjd> (дата звернення: 01.11.2025).
3. Котик Т. Нова українська школа: теорія і практика формування емоційного інтелекту в учнів початкової школи: навчально-методичний посібник для вчителів початкової школи. Тернопіль : Астон, 2020. 192 с.
4. Одарчук Н. А., Хмельова І. І. Наукові актуалітети розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2024. № 3. С. 68–73.
5. Шпак Л. В. Особливості застосування ігрової терапії в роботі практичного психолога. *Психологія: реальність і перспективи*, 2019. №11. С. 188–192.

УДК 59.922.73-057.874:316.772.4

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТРУДНОЩАМИ В КОМУНІКАЦІЇ З РІВНИМИ ПАРТНЕРАМИ

Дець Юлія, здобувач ОС «магістр»

спеціальність С4 «Психологія», І курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік (6–10 років) є критичним періодом у соціальному розвитку дитини, оскільки відбувається перехід до провідної навчальної діяльності та формування стійкого статусу в колективі однолітків. Комунікативна взаємодія виступає ключовим механізмом успішної соціалізації та інтеграції особистості. Як зазначав Л. Виготський, розвиток психічних функцій відбувається через соціальну взаємодію, а повноцінна комунікація є джерелом особистісного розвитку.

Однак значна кількість дітей у цьому віці стикається з різноманітними комунікативними труднощами, які можуть бути спричинені як внутрішніми (особистісними) факторами, так і зовнішніми (сімейне виховання, педагогічні впливи). Ці труднощі не лише знижують успішність у навчанні, але й призводять до формування емоційного дискомфорту, низької самооцінки та ризику соціальної дезадаптації [1; 3]. Розмаїття форм прояву комунікативних проблем (від пасивності до агресії) вимагає глибокого теоретичного осмислення та розробки диференційованих програм психологічної допомоги, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі сутності комунікаційної сфери та комунікативного потенціалу молодших школярів, емпіричному виявленні найбільш поширеного різновиду комунікативних труднощів та науковому обґрунтуванні програми психологічної допомоги відповідно до виявленої проблеми.

Завдання дослідження: 1) Визначити структуру комунікаційної сфери молодшого школяра; 2) Класифікувати основні різновиди труднощів у комунікації з рівними партнерами; 3) Провести емпіричне дослідження для виявлення домінуючого типу труднощів; 4) Розробити та обґрунтувати зміст корекційної програми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У теоретичній частині дослідження уточнено поняття комунікаційного потенціалу молодшого школяра як сукупності його комунікативної потреби, комунікативної готовності та володіння засобами взаємодії. З опорою на праці О. Скрипченко, Т. Титаренко та інших вітчизняних психологів, було виокремлено чотири основні, якісно відмінні типи комунікативних труднощів:

Відсутність сформованої потреби до взаємодії (аутизація, ізоляція, відсутність інтересу до однолітків) – часто пов'язана з гіперопікою або ранньою акцентуацією на індивідуальних досягненнях.

Невпевненість і соціальна неактивність на фоні існуючої потреби у контактах (сором'язливість, страх оцінки, відмова від ініціативи) – призводить до відчуття самотності, нереалізованої потреби у прийнятті.

Застосування непродуктивних стилів налагодження контактів (агресія, маніпуляція, надмірне домінування) – зумовлено дефіцитом соціальних навичок та неадекватним емоційним реагуванням, часто є спробою приховати власну некомпетентність чи тривожність.

Недостатній розвиток засобів комунікації (проблеми з мовою, бідний словниковий запас, нерозуміння невербальних сигналів) – первинно пов'язані з розвитком мовлення, вторинно – із соціальними бар'єрами [2; 5].

У межах емпіричного етапу, було використано методику соціометрії, спостереження та проєктивні тести. Було встановлено, що найбільшу частотність (близько 42%) мають труднощі, пов'язані із застосуванням непродуктивних стилів налагодження контактів, а саме: агресія та надмірне домінування. Це підтверджує, що значна частина молодших школярів має потребу у формуванні альтернативних, просоціальних стратегій поведінки.

Розроблена програма психологічної допомоги сфокусована на корекції саме цього типу труднощів. Програма реалізується через групові заняття (10 сесій) та включає елементи ігрової терапії, соціально-психологічного тренінгу та когнітивно-поведінкових технік. Основні напрями роботи:

Розвиток емоційної саморегуляції та ідентифікація емоцій (особливо гніву та фрустрації).

Формування емпатії та здатності бачити ситуацію очима іншого.

Відпрацювання конструктивних способів вирішення конфліктів (переговори, компроміс, співпраця).

Корекція неадекватної самооцінки та зниження потреби у постійному домінуванні.

Висновки: Комунікаційна сфера молодшого школяра є багатокомпонентною і включає потребу, готовність та засоби взаємодії. Труднощі у цій сфері вимагають диференційованого підходу. Емпіричні дані підтвердили, що застосування непродуктивних стилів взаємодії (агресія, домінування) є однією з найбільш поширених проблем у молодшому шкільному віці. Психологічна допомога дітям з непродуктивними стилями спілкування має бути комплексною і включати роботу з емоційним контролем, розвитком емпатії та навчанням конкретним, соціально прийнятним навичкам співпраці та партнерства. Це дозволяє не лише усунути зовнішні прояви агресії, але й змінити внутрішні когнітивно-емоційні установки дитини [4].

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Проблема віку. Зібрання творів: у 6 т. Київ: Педагогіка, 1984. Т. 4. С. 244–268.

2. Конончук І. П. Психологічні особливості комунікативної компетентності молодших школярів. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2018. Вип. 1 (6). С. 24–28.
3. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Каравела, 2008. 400 с.
4. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у психологічному вимірі. Київ: Либідь, 2011. 368 с.
5. Фурман А. В. Психологія інтенсифікації навчально-виховного процесу. Київ: Радянська школа, 1988. 200 с.
6. Черепанова І. М. Психологічні основи групової корекції соціальної тривожності молодших школярів. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 240 с.

УДК 316.614.5:316.363.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ РОЗЛУЧЕННЯ В СІМЕЙНИХ ПАРАХ

Івашко Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», II курс, РДГУ
Джеджера Ольга, ст. викладач

Постановка проблеми. Сім'я є однією з найважливіших соціальних інституцій, що формує особистість людини, забезпечує емоційну підтримку та створює умови для психологічного комфорту. Проте, на жаль, не всі сімейні стосунки залишаються стабільними та гармонійними протягом життя. Розлучення стає неминучим для багатьох подружніх пар, і цей процес супроводжується значним емоційним та психологічним навантаженням. Переживання розлучення є складним психологічним явищем, що впливає не лише на подружжя, а й на дітей, близьких і соціальне оточення. Розуміння цих процесів є важливим для надання підтримки та ефективної психологічної допомоги особам, які проходять через розрив сімейних стосунків.

Мета дослідження - теоретично дослідити психологічні особливості переживання розлучення в сімейних парах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлучення в сімейних парах є одним із найбільш складних та багатовимірних психологічних процесів у житті людини. Воно не обмежується лише юридичним оформленням розриву, а включає серію глибоких емоційних, когнітивних і соціальних переживань, які формуються протягом певного часу.

Проблемі психоемоційних переживань в процесі розлучення та після нього присвячені праці таких науковців, як В.Балахтар, А.Буковинський, Н.Гаврилишин, В.Злагодух, А.Кидалова, Н.Погорільська, Л.Помиткіна, О.Столярчук, Л.Хоменко, Н.Хімченко, Я.Шевченко, П.Шевчук та ін

На психологічному рівні розлучення, як зазначають Д.Карпова та Т.Румак, можна розглядати як процес, що проходить через кілька етапів:

- Перший етап - це період незадоволеності стосунками, коли подружжя починає відчувати постійне емоційне напруження, конфлікти та роздратування. На цьому етапі накопичуються психологічні травми, які часто не усвідомлюються людьми, проте вони поступово руйнують емоційну близькість і взаєморозуміння.

- Другий етап пов'язаний з усвідомленням неминучості розриву, що супроводжується почуттям втрати, страхом перед майбутнім і почуттям самотності. Емоційна сфера людини в цей період перебуває під значним стресом: виникає печаль, тривога, образи, знижується життєвий тонус, з'являються симптоми депресії. Психологічний стан у цей час часто характеризується циклічністю: періоди емоційних спадів чергуються з короткими підйомами, що відображає внутрішню боротьбу людини із травмою та спроби адаптуватися до нової реальності.

- Третій етап - це безпосередня психологічна адаптація після розлучення, коли особа намагається перебудувати своє життя, відновити соціальні зв'язки та сформувати нові життєві цілі. Успішність цього процесу значною мірою залежить від рівня емоційної стійкості людини, підтримки соціального оточення, наявності ресурсів для психологічної корекції та особистісної зрілості [1].

Причини розлучення у сімейних парах є складними та багатофакторними, оскільки на рішення про розрив впливають як внутрішньо-психологічні, так і зовнішні чинники.

Однією з найбільш поширених причин є незадоволеність стосунками, що проявляється через несумісність характерів, різні життєві цілі та очікування, конфлікти через побутові чи фінансові питання. Важливу роль відіграє відсутність ефективних комунікативних стратегій: подружжя часто не вміє висловлювати свої потреби та почуття, що призводить до накопичення образ і психологічної дистанції. Невірність є ще однією критичною причиною розлучень, оскільки руйнує довіру і порушує емоційний зв'язок між партнерами. Фінансові проблеми також сприяють емоційній напруженості та конфліктності стосунків, особливо якщо подружжя не має спільного підходу до ведення бюджету або стикається з економічними труднощами. Крім того, причинами розлучень можуть бути залежності (алкогольна, наркотична, ігрова), насильство в сім'ї та вплив соціального середовища, наприклад, тиск з боку родичів або зміни у соціальних і професійних обставинах. Часто подружжя не здатне подолати наслідки подібних кризових ситуацій, і це стає поштовхом до остаточного розриву.

Психологічна готовність до розлучення формується під впливом комплексного переплетіння цих факторів, і в кожному конкретному випадку вона проявляється по-різному, залежно від особистісних характеристик та життєвого досвіду партнерів.

Наслідки розлучення для людини відображаються на емоційній, когнітивній та соціальній сферах життя (Н.Клімова, О.Туриніна):

- В емоційній сфері найпоширенішими є почуття печалі, тривоги, провини, страху та образи. Часто люди відчувають емоційне вигорання та втрату мотивації до активного життя;
- Когнітивна сфера також зазнає значних змін: спостерігаються зниження концентрації уваги, складності у прийнятті рішень, внутрішній хаос і психоемоційна дезорганізація;
- Соціальні наслідки проявляються у формі втрати підтримки соціального оточення, зниження активності у спільнотах, конфліктів із друзями чи родичами, а у разі наявності дітей - у потребі у новому розподілі ролей та відповідальності [2].

Особливу складність становлять наслідки розлучення для осіб з дітьми, оскільки з'являється додатковий стрес через необхідність організації спільного виховання, підтримки контакту з дитиною та забезпечення її психологічної стабільності.

Психологічна адаптація після розлучення є складним, багаторівневим процесом, що вимагає усвідомлення та прийняття розриву, перебудови емоційної сфери, формування нових соціальних зв'язків і визначення життєвих цілей. Підтримка соціального оточення, професійна психологічна допомога та внутрішні ресурси людини відіграють важливу роль у зменшенні негативних наслідків. Люди з високим рівнем емоційної стійкості легше адаптуються, знаходять нові соціальні ролі та життєві цілі, тоді як особи з низькою самооцінкою або підвищеною тривожністю можуть демонструвати стійкі депресивні або тривожні симптоми, що вимагає тривалої психологічної підтримки (Н.Шаповаленко, О.Соокіна [4]).

Сучасна психологія підкреслює ресурсний потенціал розлучення. Криза може стати початком особистісного розвитку, переосмислення життєвих пріоритетів та формування нових життєвих стратегій. Особи, які пройшли цей етап, на що звертають увагу О.Ригель та О.Посацький, здатні розвинути навички самостійності, внутрішньої стійкості та ефективного управління емоціями, що сприяє кращій адаптації до майбутніх життєвих викликів [3]. Переживання розлучення, хоч і є болісним процесом, одночасно відкриває можливості для переоцінки цінностей, побудови здорових стосунків у майбутньому та зміцнення психологічного здоров'я.

Висновки. Психологічні особливості переживання розлучення в сімейних парах виявляються через складний багаторівневий процес, що охоплює емоційні, когнітивні та

соціальні сфери людини. Розлучення не обмежується юридичним оформленням, воно супроводжується низкою психологічних переживань, включно з етапами незадоволеності стосунками, усвідомленням неминучості розриву та адаптацією до нових життєвих умов. Кожний з цих етапів має свої особливості та вплив на психічний стан подружжя, і психологічний досвід розлучення часто включає переживання тривоги, печалі, провини, страху та емоційних зривів. Наслідки розлучення мають багатогранний характер і проявляються у різних сферах життя людини. Емоційна сфера відчуває найбільший вплив, що проявляється у вигляді тривоги, печалі, образи та депресивних станів. Когнітивна сфера змінюється через труднощі концентрації, прийняття рішень та внутрішню дезорганізацію. Сучасна психологія підкреслює, що розлучення, хоч і є кризовим явищем, може одночасно стати ресурсним досвідом, сприяючи особистісному розвитку, переоцінці життєвих пріоритетів та формуванню здорових стратегій поведінки у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Карпова Д., Румак Т. Психологічні особливості поведінки шлюбних партнерів при розлученні. *Psychology Travelogs*. 2023. С. 193-202. URL: <https://pt.khmnmu.edu.ua/index.php/pt> (дата звернення: 05.11.2025)
2. Клімова Н., Туриніна О. Діагностика та корекція психічних станів подружжя на різних етапах розвитку сім'ї. *UNIVERSUM*. 2025. № 18. С. 135-142. URL: <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/1695> (дата звернення: 05.11.2025)
3. Ригель О., Посацький О. Теоретичні основи дестабілізації шлюбу. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2024. № 49. С. 85-96.
4. Шаповаленко Н. Ф., Сорокіна О. А. Психологічні особливості подружніх стосунків в ситуації вимушеного розділення сім'ї. *Габітус*. 2024. С. 235-239.

УДК 159.98:355.1-057.36

МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ОСОБОВОГО СКЛАДУ ЗСУ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кальницький Валентин, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», II курс, РДГУ

Науковий керівник: Джеджеря Ольга, ст. викладач

Постановка проблеми. Війна росії проти України, яка стала причиною необхідності вирішувати завдання щодо забезпечення територіальної цілісності та недоторканості нашої держави, пов'язана із серйозними випробуваннями психологічної та моральної готовності військовослужбовців до участі в бойових діях. Дослідження досвіду бойових дій засвідчує, що в залежності від того, наскільки добре сформовані психологічні та моральні установки, наскільки адекватно вони відповідають умовам бойових дій, значною мірою залежить результат бою. Саме тому морально-психологічний стан особового складу є одним із визначальних чинників, що обумовлює рівень психологічної готовності до участі в бойових діях. Відповідно одним із важливих завдань підготовки військовослужбовців є вплив на їх морально-психологічний стан з метою навчання особового складу розуміти, розрізняти та долати негативний вплив бойових стрес-факторів, формувати високий рівень мотивації виконання військового завдання, професійну та бойову майстерність, здатність швидко входити в бойову обстановку, вміння згуртуватися в єдиний колектив, підтримувати адекватну емоційну атмосферу та психологічний клімат в ньому.

Мета дослідження: здійснити дослідження теоретичних засад проблеми морально-психологічного стану особового складу ЗСУ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему морально-психологічного стану особового складу військових підрозділів ЗСУ, в тому числі його впливу на якість виконання професійних завдань, різні аспекти оцінки морально-психологічного стану військовослужбовців вивчали В.Алещенко, С.Василенко, В.Говорухою, В.Дикуном, О.Ілляк, В.Журавльовим, В.Зеленицький, М.Козяр, П.Криворучко, Н.Мась, В.Мороз, Ю.Московчук, С.Невальонний, Ю.Олександровим, О.Сафіним, В.Стасюк, О.Хміляр, Р.Шпак та ін.

Морально-психологічний стан особового складу Збройних Сил України, відповідно до Статутів Збройних Сил України [6] та інших керівних документів, є об'єктом відповідальності командирів (начальників) різних підрозділів. Адже оскільки бойова потужність генерується людьми, морально-психологічний компонент бойової потужності військ (сил) є одним з необхідних для успішності ведення бойових дій.

Як зазначають В.Дикун, В.Мороз та В.Стасюк, національними керівними документами визначено: «...Командири (начальники) зобов'язані враховувати рівень морально-психологічного стану особового складу під час визначення загального рівня боєздатності військ (сил), вироблення замислу та прийняття рішення на застосування військ (сил), планування і виконання військами (силами) завдань за призначенням. Дані за призначенням. Штаби органів військового управління (військових частин) зобов'язані враховувати дані про морально-психологічний стан особового складу в інтересах підготовки та застосування військ (сил) для визначення рівня їх боєздатності, під час вироблення замислу та планування (моделювання) виконання завдань за призначенням, а також організовувати обмін відповідною інформацією (даними) та взаємодію з доданими військовими частинами (підрозділами)» [3, с.18-19].

В умовах сьогодення показник морально-психологічного стану особового складу В Збройних Силах України є тотожним до показника НАТО «моральний стан». Згідно з Доктриною об'єднаних сил НАТО AJP-01 / STANAG 2437 «...здатність будь-якого «гравця» досягнути бажаного результату шляхом застосування чи погрозою використання сили залежить від його волі, розуміння і спроможності діяти рішуче» [4].

Як зазначається в Доктрині об'єднаних сил НАТО щодо ведення операцій AJP-3 / STANAG 2490, Доктрині об'єднаних сил НАТО щодо планування операцій AJP-5 / STANAG 2526, підтримка морального стану (Maintenance of morale) як результату взаємодії всіх компонентів бойової потужності військ (концептуального, фізичного, морального) є основним принципом ведення операцій.

В арміях провідних країн врахування морально-психологічного стану особового складу є обов'язковим в процесі визначення командирами та штабами співвідношення потенційних бойових можливостей військ, оскільки це дає змогу вирішити проблему планування, підготовки та застосування військ.

У стандарті НАТО AMedP-8.10 / STANAG NATO 2565 психологічні поради для командирів зосереджують увагу командирів усіх рівнів на зацікавленості «...у формуванні та підтриманні морального стану особового складу військ (сил). Командири (начальники) мають надихати особовий склад на виконання завдань. Підтримання належного рівня морального стану особового складу має велике значення для успіху операції. Високий моральний стан залежить від лідерських якостей командування, яке культивує відвагу, енергійність, рішучість, повагу та піклування про підлеглих» [4].

Згідно з тлумаченням М.Варія, морально-психологічний стан особового складу є цілісним, визначальним морально-психологічним явищем, яке походить від єдності та взаємодії духовних, моральних, морально-психологічних, соціальних, політичних, національних, економічних, військово-службових, навчально-бойових (у воєнний час бойових), інших соціально-психологічних і психологічних чинників, які мають інтеграційне відображення в їхній соціальній психіці у вигляді певних морально-психологічних стереотипів, спрямовуючи діяльність і поведінку [3, с.16].

Ю.Московчук визначає поняття морально-психологічного стану особового складу Збройних Сил України як цілісну інтегральну сукупність політичних, духовних цінностей та

позицій, потреб, інтересів, почуттів, які є переважними та домінуючими в свідомості військовослужбовців у даний час чи протягом його певного проміжку [5, с.13].

Об'єктивними факторами (структурними елементами) морально-психологічного стану особового складу в умовах бойової діяльності є:

1. Мотиваційна готовність - стійка система мотивації в умовах виконання конкретних бойових завдань: мотивація до самореалізації, прагнення поваги та самоповаги, патріотичність, вирішення особистих проблем (Г.Нікітенко, В.Шебанова [7, с. 34]);

2. Професійно-військова компетентність - певний рівень, ступінь, якісний та результативний показник сформованості військово-професійних знань, навичок та умінь їх реалізації в бойових умовах, досягаючи певних результатів (О.Богданюк [1, с.28]).

Структура морально-психологічного стану, що характеризується різноманітними проявами внутрішнього стану військовослужбовців, включає в себе такі компоненти: морально-етичний - своєрідність реагування на етичні та моральні аспекти подій, фактів, обставин відповідно до сформованої системи цінностей військовослужбовця, через його світогляд; військово-професійний компонент –ступінь підготовки до виконання конкретних завдань, через рівень військової майстерності, готовності до відповідних дій, згуртованості; психологічний - готовність виконувати поставлені завдання та як рівень стійкості до впливу несприятливих факторів бойових умов, виконання завдань в особливих умовах та інших факторів професійної (службової) діяльності [35].

Дослідження морально-психологічного стану військовослужбовців, які проходять підготовку до участі в бойових діях, має свою специфіку, що визначається необхідністю правильної оцінки несприятливих психічних станів особового складу з метою своєчасного реагування та вжиття необхідних заходів.

Висновки. Таким чином морально-психологічний стан можна розглядати як феномен, що залежить від ситуації (змісту зовнішніх умов та умов конкретних бойових завдань), є динамічним (здатним змінюватись під впливом екстремальних чинників бойових дій), обмеженим у часі і характеризується відносною стійкістю, здатністю до переходу в інші психологічні стани та до зміни своїх характеристик. При цьому об'єктивними факторами (структурними елементами) морально-психологічного стану особового складу в умовах бойової діяльності є військово-професійна компетентність та мотиваційна готовність.

Список використаних джерел

1. Богданюк О.Д. Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С.27–29.
 2. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні : монографія. Львів : ВВП ДУ «ЛП», 1996.
 3. Дикун В.Г., Мороз В.М., Стасюк В.В. Методологія дослідження морально-психологічного стану особового складу військ (сил) : навч.-метод. посіб. Київ : 7ЦБ, 2023. 383 с.
 4. Доктрина об'єднаних сил НАТО AJP-01 / STANAG 2437. URL: https://www.coemed.org/files/stanags/01_AJP/AJP-01_EDE_V1_E_2437.pdf (дата звернення: 1.11.2025)
 5. Московчук Ю.А. Методика оцінки морально-психологічного стану частин і підрозділів Збройних Сил України. Вінниця : ВПСУ, 1997. 23 с.
 6. Статuti Збройних Сил України, затверджені Законами України від 24 березня 1999 року № 548-XIV, №549-XIV, №550-XIV, №551-XIV. URL: https://www.ifnmu.edu.ua/images/studentam/pidgotovka_oficeriv_zapasu/statuti_zsu.pdf (дата звернення: 1.11.2025)
 7. Шебанова В.І., Нікітенко Г.О. Особливості мотивації військовослужбовців до військово-професійної діяльності. *Інсайт : наук. журнал*. 2019. Вип. 2. С. 31–36.
- Випуск 12, 2026. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

УДК: 159.922.6:159.94

**ФЕНОМЕН ПРИВ'ЯЗАНOSTІ В МОЛОДОМУ ВІЦІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ
ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА****Ковтонюк Марія, здобувач ОС «магістр»**
спеціальності 053 «Психологія», I курс, РДГУ**Максимюк Тетяна, кандидат психологічних наук, доцент**

Постановка проблеми. Сучасна психологія підкреслює, що емоційні зв'язки є базовим ресурсом формування особистості, її соціальної адаптації та здатності будувати міжособистісні стосунки. Особливо актуальним стає вивчення феномену прив'язаності в молодому віці, коли відбувається формування індивідуальних моделей близьких стосунків, розвиток емоційної компетентності та визначаються стилі поведінки у парних та соціальних взаємодіях. В умовах сьогодення молоді люди стикаються з підвищеним рівнем стресових ситуацій, що вимагає від них здатності підтримувати стабільні міжособистісні зв'язки та ефективно регулювати емоції.

Прив'язаність виконує кілька ключових психологічних функцій. По-перше, вона забезпечує *емоційну безпеку*, створюючи стійкий емоційний фон для саморегуляції. По-друге, прив'язаність формує основу *для автономності та самостійності*, дозволяючи молодій особистості досліджувати світ і приймати ризики у соціальних ситуаціях, знаючи, що існує постійна підтримка. По-третє, вона сприяє *розвитку міжособистісних компетентностей*, таких як емпатія, довіра та здатність до конструктивної взаємодії в колективі. Ці функції роблять прив'язаність критично важливим механізмом психологічного розвитку, здатним впливати на стійкість особистості до стресу та ефективність соціальної інтеграції.

Метою дослідження є здійснення комплексного аналізу феномену прив'язаності в молодому віці, уточнення його психологічного змісту та структури, а також окреслення основних типів прив'язаності та їх значення для соціальної та емоційної адаптації молоді.

Виклад основного матеріалу. Згідно з теорією John Bowlby, прив'язаність – це глибокий емоційний зв'язок, який формує у молодій особистості відчуття безпеки, надійності та стабільності у взаємодії з значущими дорослими чи партнерами [3]. Підкреслюється, що фігура прив'язаності виступає *«базою безпеки»*, з якої молода людина може досліджувати світ, розвивати автономність і брати на себе соціальні ризики. Цей зв'язок забезпечує стабільну емоційну підтримку, яка необхідна для формування внутрішніх робочих моделей стосунків – психічних схем, що визначають очікування, сприйняття і поведінку у міжособистісних відносинах. Таким чином, прив'язаність є не лише механізмом емоційної регуляції, а й фундаментом для соціальної адаптації та психологічного розвитку.

Західні дослідники [4] стверджують, що наявність емоційно доступного партнера сприяє формуванню «позитивних міжособистісних чеснот», серед яких виділяють здатність до любові, співчуття, прощення, вдячності, поваги та терпимості. У молодому віці це особливо важливо для становлення романтичних стосунків, дружніх контактів та розвитку соціальної емпатії.

Склярова Г.[2] та Галушко Є. [1] звертають увагу на те, що термін *«прив'язаність»* включає в себе як емоційне зближення та прихильність, так і потребу у наявності значущого іншого для стабільного відчуття щастя та психологічного комфорту. У той час як *«прихильність»* може означати позитивне ставлення або симпатію, прив'язаність передбачає глибший психологічний зв'язок із залежністю від доступності іншої особи для емоційного регулювання. Важливо відзначити, що прив'язаність не є статичною характеристикою – вона формує внутрішні робочі моделі стосунків, які впливають на поведінку молодого людини у різних соціальних контекстах.

На підставі експериментальних досліджень виділяють три основні типи прив'язаності [3]:

1. *Безпечна прив'язаність* – характеризується довірою до партнера, комфортним проявом емоцій, здатністю до дослідження нового середовища, спокійною реакцією на

розлуку та повернення значущої особи. Цей тип сприяє формуванню самостійності та здорових взаємозв'язків.

2. *Унікаюча прив'язаність* – проявляється стриманістю у демонстрації потреб, уникає зближення, зменшує експресивність емоцій. Молоді люди з цим типом частіше демонструють автономність на шкоду емоційній близькості.

3. *Тривожно-амбівалентна прив'язаність* – проявляється у прагненні до контролю уваги партнера, одночасних проявах радості та агресії, підвищеній тривожності та сумнівах щодо стабільності стосунків.

Mikulincer M., Shaver P. R. [4] розширюють розуміння типів прив'язаності, підкреслюючи, що:

- Безпечна прив'язаність сприяє високій соціальній компетентності, здатності підтримувати конструктивні стосунки та ефективно вирішувати конфлікти.
- Унікаюча прив'язаність часто пов'язана зі стриманістю у вираженні емоцій і труднощами у довірі, що обмежує близькі стосунки, але може стимулювати самостійність у соціальному середовищі.
- Тривожно-амбівалентна прив'язаність проявляється підвищеною емоційною чутливістю, інтенсивністю переживань та нестійкістю у партнерських і соціальних контактах, що потребує розвитку стратегій емоційної регуляції.

Прив'язаність формує емоційний фундамент, що визначає способи регулювання стресу та соціальної взаємодії. За безпечного типу молодь здатна ефективно взаємодіяти у колективах, проявляти співчуття та підтримку, балансувати автономію та потребу у взаємності [4].

Галушко Є. [1] виділяє *відмінність між здоровою прив'язаністю та співзалежними стосунками*, де наявна надмірна залежність від іншої особи, підпорядкування власних потреб потребам партнера та занижена цінність власної особистості. Такий стан негативно впливає на розвиток самостійності, емоційної стабільності та соціальної компетентності.

Склярова Г. [2] підкреслює роль прив'язаності як *ресурсу для розвитку «ризиків у світі поза стосунками»*, тобто здатності пробувати нові соціальні ролі, досліджувати невідоме та будувати автономні рішення, залишаючись у емоційно підтримуючому контексті.

Дослідження [4] засвідчують, що молоді люди з високим рівнем безпечної прив'язаності не лише частіше демонструють стресостійкість і здатність до конструктивного розв'язання конфліктів, а й характеризуються вищою емоційною гнучкістю та ефективною регуляцією негативних емоцій у складних міжособистісних ситуаціях. Автори підкреслюють, що безпечна прив'язаність сприяє формуванню реляційних чеснот, зокрема емпатії, підтримки, прощення та вдячності, які забезпечують якість, стабільність і довготривалість стосунків у романтичній, дружній і професійній сферах. Крім того, наявність стабільного емоційного зв'язку з партнером або значущою особою підсилює мотивацію до активного соціального дослідження, прийняття нових ролей, розвитку соціальної ініціативності та ефективної комунікації.

Сучасні дані [5] підтверджують, що безпечна прив'язаність у молодих дорослих корелює з високим рівнем саморегуляції, соціальної відповідальності та здатності адаптуватися до змінних соціальних вимог. Автори підкреслюють, що тип прив'язаності визначає не лише поведінкові патерни у романтичних стосунках, а й стиль соціальної інтеграції, стратегії вирішення конфліктів та прояв емоційної компетентності у міжособистісній взаємодії. Зокрема, молоді люди з безпечним типом прив'язаності здатні краще балансувати самостійність у прийнятті рішень та потребу у взаємності, ефективно управляти міжособистісними напруженнями, проявляти підтримку та співчуття у групових чи партнерських взаємодіях, що підсилює їхню соціальну адаптивність і стабільність особистісних зв'язків.

Висновки. Феномен прив'язаності в молодому віці є фундаментальним для емоційного розвитку та соціальної адаптації особистості. Аналіз літератури показує:

1. Прив'язаність забезпечує психологічну безпеку та підтримує здатність до автономії та конструктивних взаємодій.

2. Типи прив'язаності визначають стратегії взаємодії у романтичних та соціальних стосунках, формують стиль регулювання конфліктів та прояв соціальних чеснот.
3. Відмінність між прив'язаністю та прихильністю важлива для розуміння глибини емоційного зв'язку та рівня залежності від іншої особи.
4. Практичне застосування знань про прив'язаність дозволяє психологам у роботі з молоддю сприяти розвитку здорових стосунків, підвищенню соціальної компетентності та емоційної регуляції.
5. Феномен прив'язаності є критично важливим у формуванні внутрішніх робочих моделей стосунків, що визначають поведінку молодої особистості у соціальних та романтичних контекстах.

Таким чином, дослідження феномену прив'язаності в молодому віці має важливе теоретичне та практичне значення, зокрема для розвитку психологічної підтримки, профілактики деструктивних взаємин та формування здатності до гармонійних партнерських взаємодій.

Список використаних джерел

1. Галушко Є. Психологія міжособистісних стосунків: співзалежність та прив'язаність. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Київ : Наукова думка, 2019. № 2 (16). С. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368-2019-2-16-03>.
2. Склярова Г. Аналіз практики використання термінів «прихильність» та «прив'язаність» у науковій психологічній літературі. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. №1 (73). С. 254–259. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-73-254-259>
3. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. London : Hogarth Press, 1969. 318 p.
4. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment Theory as a Framework for a Positive Psychology of Love // Positive Psychology of Love / ed. by M. Hojjat, D. Cramer. Oxford : Oxford University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199791064.003.0006>.
5. Sagone E., Commodari E., Indiana M. L., La Rosa V. L. Exploring the Association between Attachment Style, Psychological Well-Being, and Relationship Status in Young Adults and Adults – A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13, № 3. P. 525–539. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030040>.

УДК: 159.94:355.01

ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНИХ І ТРИВОЖНИХ ПРОЯВІВ В УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Кондратюк Марія, здобувач ОС «магістр»

Спеціальності 053 «Психологія», І курс, РДГУ

Науковий керівник: Максимюк Т. П., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Дослідження депресивних і тривожних проявів в реаліях сьогодення, а саме через безпрецедентну збройну агресію російської федерації проти України, неможливо перебільшити. Виклик, з яким стикається психологія як наука та суспільство в цілому, вимагає від нас швидкого реагування, ретельного вивчення та адаптивної реакції. Перед військовими та психологами постає завдання, аналогів якого немає в новітній історії. Виокремлення цих викликів має задати основу ефективного оцінювання та покращення підтримки психічного здоров'я в учасників бойових дій. Сьогодні особливої ваги набуває вивчення особливостей депресивних і тривожних проявів в учасників бойових дій.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати особливості депресивних і тривожних проявів та їх взаємозв'язок в учасників бойових дій у сучасних умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Дана тематика за різних обставин була вивчена як військовими, так і цивільними психологами. У даній статті розкривається зміст праць та методичних посібників щодо тривоги та депресії, чинники, які впливають на їх виникнення, проведено теоретичний огляд особливостей військової служби після 2022 року, а також згадано про внесок у вивчення стресу Гансом Сельє.

Під час огляду літератури нами з'ясовано, що у методичному посібнику «Охорона психічного здоров'я військовослужбовців в умовах війни» (2024), виданому в двох томах [2, 3], колективом авторів було систематизовано дані від становлення та розвитку психологічного забезпечення у Збройних Силах України до психологічної підготовки. У другому томі детально описано психологічний супровід, відновлення та психологічну реінтеграцію ветеранів, осіб, звільнених з полону, та військовослужбовців з інвалідністю. Питання превенції описані в методичних рекомендаціях Міністерства оборони України «Проблематика депресивних та тривожних проявів», де детально наведено заходи з діагностики та попередження психічних розладів з урахуванням українського досвіду та наукових праць країн НАТО.

Особливо актуальною для дослідження є коморбідність станів тривоги та депресії в учасників бойових дій. Коморбідність (поєднання) тривожних та депресивних проявів в учасників бойових дій (УБД) не є випадковим збігом симптомів, а відображає закономірний механізм реагування психіки на надпотужний стрес [2]. Ганс Сельє, видатний дослідник стресу та основоположник вчення про загальний адаптаційний синдром, описав тристадійну модель «стресової реакції», що складається з етапів тривоги, резистентності та виснаження [7].

Оскільки тривога в бойових умовах виконує адаптивну функцію – вона тримає організм у стані постійної готовності до відсічі. Проте тривала гіперпильність та очікування загрози призводять до глибокого психофізіологічного виснаження. Коли захисні механізми вичерпуються, на зміну тривожному напруженню приходить депресивна апатія. Таким чином, тривога часто виступає предиктором (передвісником) розвитку депресії.

Існує багато досліджень стосовно стресу та депресії в учасників бойових дій періоду війни 2014–2022 років, низка з яких зібрана в тематичних оглядових працях [1]. Але відмінність війни після 2022 року характеризується меншою передбачуваністю для учасників бойових дій. Насамперед це пов'язано з відсутністю чітких термінів служби, на відміну від першого періоду російсько-української війни. Згідно із Законом України «Про військовий обов'язок і військову службу» (ст. 23 «Строки військової служби») [4], на час особливого періоду терміни служби визначаються рішенням Президента України або можуть бути продовжені до дня завершення виконання завдань в інтересах України – тобто не мають чітких і зрозумілих часових рамок.

З цих даних випливає, що військовослужбовець перебуває в стані постійної невизначеності щодо свого майбутнього, не знаючи, скільки часу доведеться перебувати не тільки на службі, а й безпосередньо на бойових позиціях. Велика тривалість військової служби в особливий період може негативно позначатися на особистому та сімейному житті комбатантів. Даної теми торкнулися автори методичного посібника «Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців» [5], де вказується на труднощі учасників бойових дій через тривалі відрядження та проживання складних стресових подій, що веде до депресивних станів через призму сімейних стосунків.

Наступною негативною тенденцією, яка підсилює відчуття невизначеності та невпевненості, окрім внутрішніх процесів в країні, є зовнішня світова безпекова ситуація. Наприклад, згідно з даними Українських студій стратегічних досліджень (УССД), станом на 2025 рік кількість військових конфліктів стабільно збільшується. У звіті «Індекс війни» зазначається: *«Цьогоріч нами індексовано 47 конфліктів (як гарячих, так і викликаних дипломатичним протистоянням). З них 8 воєн, 16 локальних конфліктів... Для порівняння, минулого року індексовано 36 епізодів»* [6]. Збільшення світової напруги створює додатковий психологічний тиск на учасників бойових дій, посилюючи екзистенційну тривогу.

Висновки. Узагальнюючи результати теоретичного огляду, припускаємо, що депресивні та тривожні прояви в учасників бойових дій після 2022 року мають специфічну

етіологію та виражений коморбідний характер. В основі цих станів лежить механізм загального адаптаційного синдрому Ганса Сельє, де тривала тривога, виконуючи початкову мобілізаційну функцію, за умов надпотужного хронічного стресу неминуче призводить до стадії виснаження. Саме це виснаження психофізіологічних ресурсів організму стає головним предиктором трансформації тривожного напруження у депресивну апатію, що потребує від військових психологів комплексного підходу до діагностики та корекції обох станів одночасно.

Список використаних джерел

1. Гаврилькевич В. К., Варвинець С. Л., депресивні прояви у військовослужбовців : огляд літератури. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 91–98. URL: <https://elar.khmn.u.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0c562409-a0e8-41d9-8caf-3eb642e11047/content>.
2. Охорона психічного здоров'я військовослужбовців в умовах війни : у 2 т. / В. М. Мороз, В. О. Олійник, М. А. Коваль та ін.; НДЦ ГП ЗС України; за заг. ред. генерал-майора В. В. Ключкова. Т. 1. Харків : Фоліо, 2024. 815 с.
3. Охорона психічного здоров'я військовослужбовців в умовах війни : у 2 т. / В. М. Мороз, В. О. Олійник, М. А. Коваль та ін.; НДЦ ГП ЗС України; за заг. ред. генерал-майора В. В. Ключкова. Т. 2. Харків : Фоліо, 2024. 602 с.
4. Про військовий обов'язок і військову службу : Закон України від 25.03.1992 № 2232-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2232-12>.
5. Профілактика та вирішення конфліктів у сім'ях військовослужбовців : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗС України, 2023. 115 с.
6. Сиротюк Ю., Олійник Ю. Індекс війни : моніторинг воєнних конфліктів у світі 2025 року. Інформаційне видання недержавного аналітичного центру «Українські студії стратегічних досліджень». URL: <https://ussd.org.ua/2026/02/05/index-vijny-monitoryng-voyennyh-konfliktiv-u-sviti-2025-roku/>.
7. Selye H. Stress and the general adaptation syndrome. *British Medical Journal*, V. 1(4667). 1950. P. 1383–1392. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2038162/>.

УДК 159.922.2

ПРОГРАМА ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ ВПЛИВУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ СІМЕЙНОГО НАСИЛЬСТВА

Лаврук Людмила, здобувачка ОС «магістр»

спеціальність 053 «Психологія», II курс, РДГУ

Науковий керівник : Яцюк Н.О., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Тривалий досвід людства засвідчує особливу значущість сім'ї в житті людини, її впливі на благополуччя кожного члена сім'ї. Загальновідомо, що саме сім'я є найпотужнішим фактором особистісного розвитку дитини, формування її ставлення до світу й до себе, побудову стосунків з іншими людьми. Взаємини між членами родини значною мірою позначаються на уявленнях дітей про їхню роль у майбутній власній сім'ї, відбиваються на конструюванні її моделі. Відтак очевидним є значення гармонійної сім'ї, в якій панують згода, любов, повага і взаємопідтримка.

Однак, як відомо, у світі, зокрема в нашій країні, існує чимало дисгармонійних сімей, члени яких вдаються до фізичного, психологічного, економічного або сексуального насильства, що негативно позначається не лише на психологічному стані й здоров'ї жертв і всієї родини, але й завдає шкоди усьому суспільству.

Проблема сімейного насильства набула особливої гостроти в сучасних соціально-економічних умовах зростання матеріального і психологічного неблагополуччя та зниження рівня

життя значної частини населення. Загальна соціальна напруженість негативно позначається на мікрокліматі сім'ї, призводить до втрати морально-етичних орієнтирів у взаємодії членів сім'ї та, як наслідок, до виникнення шкідливих звичок, порушення норм спілкування у цій соціальній групі. Ризики сімейного насильства в українських сім'ях зростають в умовах війни, коли їх мимовільне перебування в цій надзвичайній ситуації зумовлює численні порушення нормального ритму життя, призводить до переживання тривоги та невизначеності, що може спровокувати агресію проти найближчих людей.

Як свідчать дані Всесвітньої організації здоров'я, від насильства у сім'ї страждають переважно жінки і діти. У сучасному світі насильства зазнає кожна четверта жінка та кожна шоста дитина, а за даними офіційної статистики Генеральної прокуратури України жінки стають його жертвами у 88% випадків. При цьому жертвами стають діти, проти яких були скоєні насильницькі дії, а також присутні під час проявів насильства проти інших членів сім'ї. Водночас варто підкреслити, що громадськості відомі далеко не всі випадки жорстокого поводження у сім'ї – адже багато з них залишаються прихованими через замовчування як жертв, так і тих правоохоронних органів і громадських організацій, до яких вони звертаються.

Подоланню цього явища перешкоджає й традиційна громадська думка. Так, незважаючи на те, що в суспільстві сформувалось негативне ставлення до проявів насильства загалом, чимало наших сучасників ставляться до багатьох його проявів у домашніх умовах як до нормального явища або як до незначного порушення, применшуючи його негативне значення і наслідки.

Утім останні десятиліття ознаменувались посиленням уваги до зазначеної проблеми з боку суспільства, зокрема наукової спільноти. Сьогодні вчені зосереджують свої зусилля не лише на вивченні феноменологічних особливостей сімейного насильства, характеристик його ініціаторів та жертв, але й прагнуть з'ясувати його причини, виокремити головні чинники, виявити можливості запобігання насильницьким діям у сім'ї.

Мета дослідження полягає у розробці програми психопрофілактики впливу психологічних чинників сімейного насильства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема сімейного насильства привертає пильну увагу вчених. Загальну проблему насильства досліджують Л. Гарасіна, М. Головацька, О. Гордуз, О. Григор'єва, О. Кобернік, О. Коломонець, Ю. Кричун, С. Кушнікова, О. Лютак, І. Трубавіна, А. Феліпов, котрі доводять його негативну сутність як соціального зла, що руйнує взаємодію людей. Феномен сімейного насильства як деструктивного чинника у функціонуванні сім'ї та житті її членів є предметом дослідження О. Зінсу, М. Козирєва, Н. Максимової, К. Мілютіної, Н. Сушик.

Актуальність Програми зумовлена не лише великою кількістю проявів сімейного насильства, але й відсутністю тенденцій щодо їх зменшення, що пояснюється як недостатньою обізнаністю з цією проблемою, так і низкою психологічних характеристик членів сім'ї, які проявляються у несприятливому ставленні до себе й до інших людей, неадекватній самооцінці, емоційній відчуженості або невірноваженості, агресивності, конфліктності тощо і можуть призвести до насильства або до підпорядкування насильнику.

У пошуку теоретичних орієнтирів для розроблення Програми ми звернулись до праць дослідників, котрі розробляли питання підготовки молоді до сімейного життя (А. Денисенко, О. Кляпець, Т. Ларіна [6]) та психопрофілактики сімейного насильства (А. Бабенко, К. Босак, П. Власов, М. Дмитренко, А. Довженко, Д. Зінченко, К. Кальницька, Т. Кузнецова-Молодчая, Л. Магдисюк, К. Петровська, А. Присяжнюк, , [1-5; 7; 8]). Узагальнення представлених у них пропозицій дало змогу визначити зміст Програми, який ми презентували у складі чотирьох змістових блоків:

просвітницького, призначеного для інформування молодих людей про сім'ю, її функціонування та особливості внутрішньосімейних взаємин, а також про основні види і наслідки сімейного насильства;

оціночного, орієнтованого на формування оптимального самоставлення та самооцінки;

емоційного, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту: передусім здатності розуміти емоції (свої та інших людей), керувати своїми емоційними проявами;

комунікативного, покликано сформувати позитивне ставлення до інших людей, покращити навички спілкування, підготувати до вибору оптимальних стратегій поведінки у конфлікті.

Реалізація Програми передбачала засвоєння учасниками теоретичного матеріалу, який дає змогу розширити і поглибити уявлення про сім'ю та подружнє життя, сімейні взаємини, сутність та небезпеку насильства, а також роботу з корекції негативних установок щодо себе та інших людей, позбавлення від агресії та імпульсивності, розвитку здатності до емоційної регуляції та довіри безконфліктного спілкування.

Відтак завдання Програми становили:

- ознайомлення з проблемою сім'ї та сімейного насильства;
- корекція самоставлення та самооцінки;
- розвиток емоційного інтелекту в аспекті розуміння емоцій (своїх та інших людей), посилення емпатійності та вдосконалення емоційної регуляції;
- удосконалення комунікативних навичок в аспекті уникнення або розв'язання конфліктних ситуацій.

Програма реалізувалась у формі тренінгу «Психопрофілактика сімейного насильства». В його основу покладено гуманістичний принцип сприяння саморозвитку особистості: розкриття власної індивідуальності, усвідомлення своїх особливостей та можливостей, прийняття своєї цінності та цінності іншої людини, її думок, почуттів, намірів і цілей. Дотримання цього принципу також забезпечувало доброзичливість і толерантність по відношенню до учасників Програми.

До концептуального ядра Програми також увійшли принципи:

діалогізації, який передбачав дотримання суб'єкт-суб'єктних взаємин між тренером та учасниками тренінгу, стимулювання їхньої суб'єктної активності, утримання від монологічної моделі спілкування;

принцип єдності актуального і потенційного в розвитку особистості, що орієнтував на врахування її реальних можливостей та наявного потенціалу, який уможлиблює подальший розвиток;

індивідуального підходу, згідно з яким такі можливості є особливими для кожного учасника тренінгу, що ми враховували у психопрофілактичній роботі;

системності, що зумовлювало необхідність системного аналізу актуальних показників розвитку особистості та наявної ситуації;

стратегічної цілісності, що вимагав дотримання єдиної стратегії психопрофілактики у відповідності з визначеною метою;

багатоаспектності, який визначав важливість поєднання різноманітних аспектів психопрофілактики, що були обумовлені її змістом і завданнями;

диференціації, що вимагав використання різноманітних методів психопрофілактики.

Відповідно було розроблено зміст тренінгу (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміст тренінгу «Психопрофілактика сімейного насильства»

Назва заняття	Мета заняття	Зміст роботи	Час проведення
Підготовчий етап			
1. Знайомство	Знайомство з учасниками тренінгу; визначення змісту, мети і завдань тренінгу; обговорення правил спільної роботи; налаштування на спільну роботу	Вправа «Знайомство» Бесіда (обговорення проблеми взаємин у сім'ї) Обговорення правил тренінгу Вправа «День народження» Підведення підсумків, рефлексія	25 хв. 40 хв. 25 хв. 25 хв. 5 хв.

2. Сімейне насильство – проблема сучасної сім'ї	Розкриття психологічного змісту основних понять (сім'я, відносини у сім'ї, гармонійні відносини, насильство, фізичне насильство, психологічне насильство, економічне насильство, сексуальне насильство) та їх психологічних чинників	Вправа «Привітання» Вправа «Хто я у майбутній сім'ї» Гра «Аргументи-спростування» Міні-лекція «Насильство у сім'ї» Вправа «Портрети кривдника і жертви» Бесіда «Як запобігти насильству в майбутній сім'ї» Підведення підсумків, рефлексія	5 хв. 20 хв. 25 хв. 30 хв. 20 хв. 15 хв. 5 хв.
Розвивальний етап			
3. Самооцінка і самоставлення	Усвідомлення сутності позитивного та негативного мислення, вироблення адекватного самоставлення і самооцінки	Вправа «Самопрезентація» Інформаційне повідомлення «Моя доля. У чиїх вона руках?» Вправа-тест «Знайди себе на дереві» Вправа «Позитивне та негативне мислення» Вправа «Мої найкращі якості» Вправа «Спорука щастя» Руханка «Австралійський дощ» Притча про мужність і ризик» Вправа «Магічне коло бажань» Підведення підсумків, рефлексія	5 хв. 15 хв. 5 хв. 15 хв. 15 хв. 15 хв. 5 хв. 10 хв. 15 хв. 5 хв.
4. Емоційний інтелект	Сприяння формуванню емоційного інтелекту: актуалізація знань про емоційний інтелект, емоції та почуття; розвиток навичок усвідомлення, розпізнавання та вираження власних емоцій і почуттів; удосконалення вміння регулювання свого емоційного стану; засвоєння навичок ідентифікації емоцій інших людей, прояву емпатії	Вправа «Привітання» Вступне слово, вправа «Очікування» Інформаційне повідомлення «Емоційний інтелект та його значення в житті людини» Вправа «Я відчуваю любов, коли ...» Психогімнастика з музичним супроводом Вправа «Обличчя емоцій» Вправа «Що робити з негативними емоціями?» Вправа «Вчимося емпатії» Вправа «Карта емоцій» Вправа «Чарівне місто почуттів» Підведення підсумків, рефлексія	5 хв. 5 хв. 10 хв. 10 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв. 15 хв. 10 хв. 20 хв. 10 хв.
5. Саморегуляція	Удосконалення здатності самоконтролю та саморегуляції емоцій і поведінки	Вправа «Привітання» Вступне слово ведучого Вправа «Розпізнаємо гнів» Вправа «Оволодій своїм гнівом» Рольова гра «Вираження негативних почуттів» Вправа «Ігнорування зовнішніх подразників і контроль ситуації» Вправа «Моє ідкальне «Я» Вправа «Техніки саморегуляції» Вправа «Контроль за власними думками» Підведення підсумків, рефлексія	5 хв. 5 хв. 10 хв. 15 хв. 20 хв. 10 хв. 15 хв. 15 хв. 2 0 хв. 5 хв.
6. Стоп, агресія!	Послаблення агресивності, розвиток довіри до людей	Вправа «Привітання» Вступне слово ведучого Гра «Пілот і диспетчер» Вправа «Спілкування руками» Гра «Малюємо без слів одним олівцем» Вправа «У кого я б перетворився, якби був чарівником?» Гра «Казковий базар» Вправа «Слухаю себе» Вправа «Добрі слова» Вправа «Побажання»	5 хв. 10 хв. 10 хв. 15 хв. 15 хв. 10 хв. 10 хв. 20 хв. 15 хв. 5 хв. 5 хв.

		Підведення підсумків, рефлексія	
7. Розв’язання конфліктів у сім’ї	Поглиблення знань учасників про конфлікт, оволодіння раціональними стратегіями поведінки у конфлікті	Вправа «Привітання: колір настрою»	5 хв.
		Інформаційне повідомлення»Конфлікт»	10 хв.
		Вправа «Дерево сімейного конфлікту»	10 хв.
		Дискусія «Конфлікт – це негативне чи позитивне явище?»	10 хв.
		Вправа «Яблуко і черв’як»	5 хв.
		Міні-лекція «Стратегії поведінки у конфлікті»	10 хв.
		Вправа «Я-висловлювання – ти-висловлювання»	20 хв.
		Вправа «Непорозуміння»	10 хв.
		Вправа «Картинки з ефектом»	10 хв.
		Вправа «Склянка води»	5 хв.
		Вправа «Рецепт від гніву»	10 хв.
		Вправа «Розв’язуємо вузлики»	5 хв.
		Підведення підсумків, рефлексія	10 хв.
		Завершальний етап	
8. Гармонійні стосунки у сім’ї	Мета: актуалізація проблеми гармонійних ненасильницьких стосунків у сім’ї	Вправа «Привітання»	10 хв.
		Вступне слово. Інформаційне повідомлення «Стосунки у сім’ї»	15хв.
		Вправа «Спосіб спілкування»	5 хв.
		Вправа «Входження в іншу роль»	10 хв.
		Вправа «Кулачок»	20 хв.
		Вправа «Вимога-прохання»	5 хв.
		Вправа «Портрет моєї майбутньої сім’ї»	10 хв.
		Вправа «Амеба»	
		Вправа «Повторимо засвоєне»	5 хв.
		Вправа «Два кошики»	
		Підсумки	10 хв.

Тренінг складався із восьми занять, які проводились один раз на тиждень. Кожне заняття тривало 2 години і складалось із таких частин, як привітання, обґрунтування ведучим теми, інформаційне повідомлення або міні-лекція, практичні вправи та обговорення їх ходу й результатів, підведення підсумків і рефлексія заняття, прощання.

Заняття було реалізовано у три етапи: на підготовчому, розвивальному та завершальному етапах.

Перший, *підготовчий етап* був націлений на мотивацію учасників до активної участі в тренінгових заняттях, досягнення просвітницьких завдань із формування базових знань щодо проблеми тренінгу (сімейного насильства), вироблення негативного ставлення до насильства.

У ході його реалізації було проведено два заняття: «Знайомство», «Сімейне насильство». На першому занятті відбулось знайомство учасників один з одним; ознайомлення з метою і завданнями тренінгу, прийняття його правил та налаштування на спільну роботу, обговорення проблеми взаємин у сім'ї та обґрунтування їх важливості для кожної людини. Друге заняття було присвячене обговоренню проблеми сімейного насильства, визначенню змісту основних понять (сім'я, відносини у сім'ї, гармонійні відносини, насильство, фізичне насильство, психологічне насильство, економічне насильство, сексуальне насильство), психологічних чинників та наслідків насильства для членів сім'ї. На цьому занятті багато уваги приділялось формуванню психологічних портретів кривдників і жертв, пошуку можливостей запобігання сімейному насильству, які учасники бачили в розвитку особистісних якостей членів сім'ї (стриманості, толерантності, здатності до самоконтролю і саморегуляції емоцій і поведінки), ставлення до себе (самоповаги, адекватної самооцінки) та членів сім'ї (любові, поваги, розуміння).

На цьому етапі використовувались такі основні методи, як міні-лекція, бесіда-дискусія, вправи, ігри, групова рефлексія.

На другому, *розвивальному етапі* було реалізовано роботу з розвитку особистісних якостей, які могли запобігти впливу основних психологічних чинників майбутніх насильницьких дій або спричинити поведінку жертви: покращення самоствавлення і самооцінки, розвитку емоційного інтелекту, зменшення рівня агресивності та конфліктності, оптимізація стратегій конфліктної поведінки. Для цього було проведено заняття «Самооцінка і самоствавлення» (з метою розвитку позитивного мислення та вироблення адекватної самооцінки й ставлення до себе), «Емоційний інтелект» (спрямованого на ознайомлення з феноменом емоційного інтелекту, розвиток умінь і навичок розпізнавання й усвідомлення своїх і чужих емоцій, регулювання емоційних станів та їх виявлення у поведінці, посилення емпатійності щодо інших людей), «Саморегуляція» (призначеного для вдосконалення здатності учасників до самоконтролю та саморегуляції, ознайомлення з техніками саморегуляції негативних емоцій), «Стоп, агресія!» (націленого на послаблення агресивності та посилення довіри до людей), «Розв'язання конфліктів у сім'ї» (використаного для поглиблення знань учасників про конфлікт і навичок вибору адекватних стратегій поведінки у ньому).

Основними методами на цьому етапі були вправи-розминки, вправи-моделювання, вправи-релаксації, вправи-візуалізації, інформаційні повідомлення, міні-лекції, бесіди-дискусії, групова рефлексія. Вони забезпечували активізацію психологічних механізмів стосовно посилення суб'єктності учасників тренінгу в напрямках самопізнання, самоствавлення, саморегуляції, що сприяло самоусвідомленню ними себе як члена майбутньої сім'ї, осягненню її цінності, розумінню своєї ролі в побудові ненасильницьких відносин.

На третьому, *завершальному етапі* було проведено заняття «Гармонійні стосунки у сім'ї». Його метою було закріпити знання про стосунки у сім'ї та можливості побудови їх гармонійного різновиду, удосконалити способи спілкування, сформувавши портрет майбутньої сім'ї та засвоїти оптимальні сімейні ролі, засновані на усвідомленні своєї відповідальності й спрямованості на взаємодію і взаємодтримку.

На цьому занятті також було підведено підсумок тренінгу. Під час висловлювань щодо своїх вражень від тренінгу та отриманих результатів учасники підкреслили, що їхні погляди на сім'ю та сімейні стосунки зазнали суттєвих змін – вони зрозуміли важливість позбавлення від насильства, прагнення гармонії у взаєминах з рідними, що, на їх погляд, значною мірою залежить від них самих: від самоповаги та визнання цінності членів сім'ї, здатності стримувати свої негативні емоції, контролювати агресивні прояви та зменшувати рівень конфліктності.

Висновок. Таким чином, ми отримали підстави для припущення, що проведена з учасниками експерименту робота з психопрофілактики сімейного насильства уможливила розвиток особистісних якостей, які послаблюють вплив його психологічних чинників. Викладене може свідчити про ефективність реалізованої програми психопрофілактики сімейного насильства.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми сімейного насильства : монографія / Перцева Т. О. та ін. ; за заг. ред. проф. Т. О.Перцевої та проф. В. В. Огоренко. Дніпро : ДДМУ, 2021. 188 с.
2. Бабенко А. М., Босак К. С. Профілактика домашнього насильства: реалії та перспективи. *Організаційно-правові засади запобігання домашньому насильству: реалії та перспективи* : матер. круглого столу, 31 травня 2019 р. / за ред. О. П. Рябчинської. Запоріжжя : КПУ, 2019. С. 24–27.URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/> (дата звернення: 12.11.2025).
3. Дмитренко М. І., Тропін М. В., Власов П. О. Попередження насильства у сім'ї : метод. рек. Дніпропетровськ : ДЮІ МВС України, 2001. 56 с.
4. Запобігання насильству в сім'ї / під заг. ред. А. В. Довженко, А. Й. Присяжнюк, В. А. Ганцюра. Київ : ТОВ НОВА, 2004. 136 с.

5. Зінченко Д. А. Психолого-педагогічна діяльність щодо профілактики домашнього насильства. *Актуальні аспекти психологічного забезпечення професійної діяльності сил безпеки та оборони України* : матер. VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 30 листоп. 2022 р.) / МВС України, Нац. акад. Нац. гвардії України. Харків : Нац. акад. НГУ, 2022. С. 79–81.

6. Кляпець О. А., Ларіна Т. О. Підготовка молоді до подружнього життя : метод. рек. Київ : Міленіум, 2009. 104 с.

7. Кузнецова-Молодчая Т. С., Кальницька К. О. Протидія домашньому насильству. *Протидія домашньому насильству: реалії і перспективи* : зб. тез Обласної наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 24 жовтня 2019 р.) / Чернігів : Черніг. нац. технол. ун-т, ЧНТУ, 2019. С. 92–95.

8. Магдисюк Л. І. Психологічна профілактика насилля : метод. рек. Луцьк : ВежаДрук, 2022. 24 с.

УДК 159.923.35:616.89](477):364-787.5-054.73.

РОЛЬ ДЕРЖАВНИХ ТА ГРОМАДСЬКИХ ІНІЦІАТИВ У ПІДТРИМЦІ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВПО ПІСЛЯ ОКУПАЦІЇ

Любчик Олександра, здобувач ОС «магістр» 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В. І. канд. пед. наук, професор

Внаслідок російської військової агресії та тимчасової окупації українських територій сотні тисяч громадян опинилися в умовах фізичного та психологічного тиску, що призвело до глибоких травматичних переживань. Внутрішньо переміщені особи, які пережили окупацію, зазнали не лише втрати домівки, а й тривалого впливу страху, насильства, інформаційної ізоляції та порушення базових прав. Наслідки таких переживань часто проявляються у вигляді посттравматичного стресового розладу, депресивних і тривожних станів, що ускладнює їхню соціальну адаптацію після евакуації. У цьому контексті особливо важливою є роль державних і громадських ініціатив у створенні доступних і ефективних програм психологічної підтримки для ВПО, які пережили окупацію. Попри наявність окремих державних заходів, проблема комплексної реабілітації таких осіб залишається гострою через нестачу ресурсів, кваліфікованих фахівців та адаптованих до воєнних умов методик допомоги. Аналіз ефективності взаємодії державних і громадських структур у цій сфері є ключовим для розробки довгострокових стратегій психологічної підтримки, які сприятимуть не лише індивідуальному відновленню ВПО, а й загальній стабілізації українського суспільства в умовах війни.

Метою публікації є аналіз ролі державних та громадських ініціатив у забезпеченні психологічної підтримки внутрішньо переміщених осіб, які пережили окупацію, для розробки ефективних стратегій їхньої соціальної адаптації та ментального відновлення.

Ментальне здоров'я – це стан психологічного та емоційного благополуччя, за якого людина може ефективно справлятися зі стресами, продуктивно працювати, взаємодіяти з суспільством і робити внесок у спільноту. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає ментальне здоров'я як невід'ємну частину загального здоров'я, що включає когнітивний, емоційний та соціальний аспекти функціонування людини [1, с.47]. Для підтримки ментального здоров'я внутрішньо переміщених осіб (ВПО) після пережитої окупації в Україні впроваджено низку державних ініціатив. Вони спрямовані на надання психологічної допомоги, створення умов для соціальної адаптації та забезпечення доступу до необхідних послуг. У співпраці з міжнародними партнерами та громадськими організаціями держава реалізує програми, що охоплюють як професійну психологічну підтримку, так і інтеграційні заходи. В табл.1. подано ключові державні ініціативи, які вже впроваджено для допомоги ВПО.

Таблиця 1

**Комплекс державних заходів України з підтримки ментального здоров'я
внутрішньо переміщених осіб після окупації**

№ п.п.	Ініціатива	Опис
1.	Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»	Ініційована першою леді Оленою Зеленською, програма спрямована на формування культури піклування про ментальне здоров'я та забезпечення доступу до психологічної підтримки для всіх українців, включаючи ВПО.
2.	Центри життєстійкості	У межах програми «Ти як?» створено Центри життєстійкості в понад 200 громадах. Вони надають індивідуальну та групову психологічну підтримку, допомагаючи ВПО адаптуватися до нових умов життя та долати наслідки стресу.
3.	Психосоціальна підтримка через сімейних лікарів	Майже 12 тисяч лікарів первинної медичної допомоги пройшли навчання за програмою ВООЗ mhGAP і надають базову психічну допомогу ВПО. За потреби вони перенаправляють пацієнтів до спеціалізованих фахівців.

Джерело: складено автором на основі [1-3]

Аналіз державних ініціатив, спрямованих на підтримку ментального здоров'я внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у постокупаційний період, свідчить про багатовекторність та системний підхід у вирішенні цього комплексного завдання. Запроваджені програми охоплюють широкий спектр заходів – від інтеграції психологічної допомоги в систему первинної медичної ланки до створення спеціалізованих центрів психосоціальної підтримки та соціальних адаптаційних механізмів. Особлива увага приділяється забезпеченню доступності психологічної допомоги, її інтеграції в загальну систему охорони здоров'я та соціального захисту, що сприяє ефективному реагуванню на виклики, з якими стикаються ВПО.

Водночас, актуальним залишається питання подальшого розширення цих програм, їх фінансового та кадрового забезпечення, а також удосконалення механізмів взаємодії між державними структурами, громадськими організаціями та міжнародними партнерами.

В табл. 2 представлено пріоритетні напрями вдосконалення державних та громадських ініціатив у підтримці ментального здоров'я внутрішньо переміщених осіб після окупації.

Таблиця 2

**Пріоритетні напрями вдосконалення державних та громадських ініціатив у підтримці
ментального здоров'я внутрішньо переміщених осіб після окупації**

№ п.п.	Назва напрямку	Опис	Можливі джерела фінансування
1.	Розширення доступу до психологічної допомоги	Створення нових центрів підтримки, мобільних груп допомоги, навчання психологів	Державний бюджет, міжнародні гранти, гуманітарні фонди
2.	Інтеграція психосоціальної підтримки в систему охорони здоров'я	Навчання сімейних лікарів та соціальних працівників для раннього виявлення психологічних проблем	Міністерство охорони здоров'я України, ВООЗ, міжнародні організації
3.	Розвиток онлайн-платформ для психологічної підтримки	Запуск мобільних додатків, онлайн-консультацій, чат-ботів для ВПО	Грантові програми ЄС, підтримка ІТ-компаній, державне фінансування

4.	Соціальна адаптація ВПО через освітні та професійні програми	Програми перекваліфікації, навчальні курси, сприяння працевлаштуванню	Міністерство освіти і науки України, міжнародні фонди, ЄС
5.	Зменшення стигматизації ментальних розладів серед ВПО	Інформаційні кампанії, соціальні проєкти, платформи підтримки та обміну досвідом	Державні програми, медіа-гранти, соціальна реклама

Джерело: складено автором

Запропоновані напрямки покращення державних та громадських ініціатив у підтримці ментального здоров'я ВПО після окупації відображають ключові аспекти, необхідні для ефективної допомоги цій вразливій категорії населення.

Розширення доступу до психологічної допомоги є пріоритетним, оскільки багато ВПО не мають можливості отримати кваліфіковану підтримку через нестачу спеціалістів та відповідної інфраструктури. Це є надзвичайно важливим, оскільки багато переміщених осіб опинилися в громадах, де можливості для отримання якісної психологічної допомоги обмежені або повністю відсутні.

Інтеграція психосоціальної допомоги в систему охорони здоров'я дозволить забезпечити більш системний підхід, зменшити бар'єри в доступі до послуг та охопити більшу кількість людей.

Розвиток онлайн-платформ значно підвищить доступність допомоги, дозволяючи ВПО отримувати консультації незалежно від місця перебування. Це є ефективним рішенням для тих ВПО, які через фізичні, географічні чи соціальні бар'єри не можуть отримати очну консультацію.

Професійна адаптація відіграє важливу роль у покращенні ментального здоров'я, оскільки стабільне працевлаштування та економічна незалежність сприяють відновленню психологічної рівноваги та зниженню рівня стресу.

Зменшення стигматизації ментальних розладів є важливим елементом, оскільки суспільні упередження можуть перешкоджати людям звертатися за допомогою. Дуже часто внутрішньо переміщені особи стикаються з нерозумінням, соціальними упередженнями та відсутністю підтримки, що може погіршувати їхній психологічний стан. Зменшення стигматизації сприятиме формуванню культури турботи про ментальне здоров'я та відкритому діалогу в суспільстві.

Кожен із запропонованих напрямків вище є необхідним для створення ефективної системи допомоги ВПО, що дозволить не лише забезпечити короткострокову підтримку, а й сприятиме їхній довгостроковій соціальній інтеграції та психологічному відновленню.

Висновки. Державні та громадські ініціативи є важливими інструментами підтримки ментального здоров'я ВПО після пережитої окупації, сприяючи їхньому психологічному відновленню та соціальній інтеграції. Запроваджені заходи зосереджені на розширенні доступу до психологічної допомоги, інтеграції психосоціальної підтримки в систему охорони здоров'я, розвитку онлайн-платформ, освітніх і професійних програм, а також на боротьбі зі стигматизацією ментальних розладів. Незважаючи на позитивні зрушення, подальший розвиток цих програм потребує посилення ресурсного забезпечення, розширення міжсекторальної взаємодії та впровадження комплексних підходів до психологічної реабілітації. Забезпечення сталості цих ініціатив є необхідною умовою для відновлення психологічного благополуччя ВПО та загальної соціальної стабільності в умовах війни та післявоєнної відбудови.

Список використаних джерел

1. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / НАПН України; за заг. ред. В. Г. Кременя; В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський, Л. І. Прохоренко, Н. В. Чепелева, Т. І. Куліш,

- С. Л. Чуніхіна, І. Г. Губеладзе, І. І. Ткачук, Н. А. Ярмола. Київ, 2024. 188 с. URL: surl.li/ppzldl (дата звернення: 03.02.2025).
2. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?» URL: <https://howareu.com/> (дата звернення: 03.02.2025).
3. Центри життєстійкості URL: <https://decentralization.ua/news/18119> (дата звернення: 03.02.2025).
4. 17 000 сімейних лікарів пройшли навчання mhGAP, майже 10 000 із них вже надають безоплатні послуги з охорони ментального здоров'я URL: surl.li/uwyijy (дата звернення: 03.02.2025).

УДК 159.942-053.2:615.851.82

АРТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПІДТРИКИ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ

Максимцева Яна, здобувач ОС «магістр» 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доц.

Постановка проблеми : На сьогоднішній день метод арт-терапії є одним з провідних психотерапій. Питання підтримки емоційного благополуччя і є активним предметом вивчення серед психологів. Арт- терапія сама по собі як м'якого невербального методу , залишається недостатньо вивченим питанням її цілеспрямованого застосування саме для корекції та підтримки емоційного стану дітей , які або пережили якийсь психо-травмуючий досвід або перебувають у хронічного психологічного напруження у умовах сучасних криз.

Виклад основного матеріалу: Арт- терапія як метод психотерапії виник в 30-хрр. ХХст. Терапія виникла на основі психоаналізу через вираження свого внутрішнього "Я" у візуальній формі завдяки малюванню , ліпленню , музикотерапії та інших напрямків арт-терпії. Основоположниками даного напрямку є Маргарет Наумбург і Едіт Крамер. В 40-х р. минулого століття Маргарет Наумбург стала використовувати методи арт-терапії як одну з форм психотерапії. Її пацієнти розповідаючи про власні сновидіння їх зображували які вона стала розцінювати як символічну мову. А Крамер в 50-хрр. виявила , що творчий акт створення художнього образу пов'язаний зі зміною внутрішнього досвіду особистості і веде до сублімації, інтеграції та синтезу. [1;2]

Образотворчій діяльності дитини присвячено чимало досліджень. А психологічний аналіз дитячого малюнку ще далеко не вичерпано. В загальному початком дитячого малюнку є її довільні рухи за допомогою олівця на папері. Першими елементами стають кружечки схожі більш на коми в яких діти бачать "котика" або машину. З віком елементи зображення ускладнюються окремими кружечками , овалами , крапками дає назву певних предметів , явищ , що відіграють роль певного малюнку. Поступово розвивається фантазія , спроба малювання кольоровими олівцями обрисів малюнку приводить дитину до опанування простих естетичних цінностей. Таким чином малювання є ігровим видом творчості , образотворчою модифікацією гри : вживанням і перенесенням у ситуацію , наслідувальним характером , симпатичною уявою.[5]

Підтримка емоційного стану дітей через засоби арт-терапії полягає , у тому що дітям дають хорошу можливість наприклад через малюнок вільно висловити власні думки, почуття, переживання та своє ставлення до оточуючих через образи , символи та кольори. Малювання є фундаментальним напрямком арт-терапії для якого можна використовувати найрізноманітніші засоби , такі як фарби , олівці , пастель, фломастери тощо. Виконуючи арт-терапевтичні завдання дитина вчиться через образи символи та кольори якщо взяти малювання виражати свої почуття , емоції , дослухатися до своїх відчуттів та отримувати задоволення від успішного їх виконання. Адже таким чином образи дають легше відстежити напруження , та психологічні порушення ніж через словесність яка особливо в ранній період ще не дуже добре розвинений.[4;6]

Як було вище зазначено арт-терапія окрім малювання або ізотерапії яка також в собі включає багато напрямків , містить в собі ще такі методи як : ліплення , казкотерапія, драматерапія, музикотерапія, танцювальна тощо. Зокрема через ліплення тобто через взаємодію із глиною чи пластилін допомагає легко без напруги вивільнити переживання надаючи їм певної форми. Слугує хорошим методом який дозволяє виявити у дитини гнів , злість , страхи, тривожність , замкнутість , сприяючи розвантаженню м'язових затискачів , формуванню уяви , слугує руховою та емоційною їх розрядкою , а також забезпечує появу нових позитивних емоцій , допомагає подолати апатію та безініціативність , підсилює мотивацію, знімає страх самовираження та в переконанні власної успішності. Глина таким чином слугує ідеальним посередником для дітей у вираженні , як вище зазначалося власних переживань та є чутливим до різних емоцій допомагаючи ефективно на них реагувати . Зокрема ці методи можна поєднати з музикотерапією тобто виконання поставлених завдань через малювання чи ліплення під фонову спокійну музику[1 ;4].

Казкотерапія – як ще один дієвий метод арт-терапії який використовує метафору для створення зв'язків між казковими подіями і поведінкою у власному житті. Для дітей даного віку казка слугує для усвідомлення власної сутності, гармонії між світом і собою , формування креативності.[1;2]

Також при роботі з дітьми в нагоді стають і такі засоби як : драма , танцювальна терапія, метафоричні карти , малювання мандал, піскова та багато різних напрямків [1;4]

Висновки :Отже , арт-терапія надає дитині унікальну можливість невербального спілкування, дозволяючи через малюнок, ліплення, казку чи музику висловити й опрацювати найскладніші емоції та внутрішні переживання, які ще недоступні для словесного вираження. Підтримка емоційного стану дітей за допомогою таких творчих актів сприяє звільненню від напруги, розвитку уяви, подоланню тривожності та формуванню почуття власної успішності. Арт-терапія виступає не просто доповненням, а фундаментально важливим інструментом для гармонізації внутрішнього світу дитини в умовах сучасних викликів.

Список використаних джерел

1. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.–метод. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
2. Кошель А., Кульбако Н. Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти : Навч.–метод. посіб. Чернігів, 2020. 90 с.
3. Красіна Г., Гавриловська К. Техніки арт-терапії : навч.–метод. посіб. Харків : ФОП Захаренко В.В., 2023. 106 с.
4. Кузікова С. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : Унів. кн., 2006. 384 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів. Харків: Веста, вид-во "Ранок". 2006. 256 с.
6. Роменець В. Психологія творчості : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Либідь, 2001. 288 с.
7. Хижна О., Сакалюк О., Куцин Е. Арт-педагогіка і арт-терапія в соціальній реабілітації дітей : посібник. 2-ге вид. Київ : КНТ, 2023. 148

УДК: 159.922:364.04

РОЛЬ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА З ВЕТЕРАНАМИ ТА ЧЛЕНАМИ ЇХ СІМЕЙ

**Маснюк Тетяна, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальність 053 «Психологія», III курс, РДГУ**

Постановка проблеми. Упродовж тривалої повномасштабної війни психіка кожного українця, а передусім військових. ветеранів та членів їх сімей, знаходиться під потужним руйнівним впливом і утримує багаторічну напругу, що призводить до виснаження,

негативних психоемоційних станів, психічних та психосоматичних розладів. При цьому люди по-різному переживають складні ситуації й отримані травми.

Залежно від серйозності їх негативної дії та особистісної здатності до відновлення вони все частіше потребують фахової психологічної допомоги. Важливо підкреслити, що виконуючи свій професійний обов'язок, психолог також знаходиться як під дією воєнних умов, так і під впливом складних психологічних проблем, з якими звертаються ветерани і члени їх сімей. До того ж він стикається із суттєвими труднощами, зумовленими нестачею досвіду роботи із зазначеною категорією клієнтів, що може дестабілізувати його психіку. Адже, як і інші українці, психологи можуть реагувати на складні обставини, переживаючи страх, емоційне виснаження і вигоряння, депресію, ПТСР тощо. А маючи справу з такими розладами в інших, вони змушені знаходити в собі сили долати руйнівні впливи війни, допомагаючи перемогти їх іншим.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування проблеми резильєнтності психологів у взаємодії з ветеранами та членами їх сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Проблему розвитку резильєнтності психологів висвітлюють Г. Бердник, Н. Буркало, В. Бурцан, В. Галузяк, Л. Засекіна, С. Каліщук, О. Кокун, О. Крендецер, Г. Лазос, С. Лукомська, О. Лящ, Є. Мартиненко, Р. Мороз, Н. Підбуцька, В. Подляшаник, Л. Пляка, Д. Сергієнко, Т. Соболева, О. Чиханцова, котрі спрямовують свою увагу на поглиблення обізнаності із досліджуваною проблемою та посилення особистісного ресурсу. Підтвердження важливості резильєнтності психологів також знаходимо у працях, в яких досліджуються особливості їхньої взаємодії із ветеранами та членами їх сімей (Н. Агаєв, О. Вдовіченко, А. Євич, С. Каліщук, З. Кісарчук, О. Кокун, О. Крендецер, Н. Лозінська, О. Люта, С. Ніколаєнко, В. Остапчук, В. Осьодло, О. Педченко, І. Пішко, О. Плетка, Д. Сергієнко, І. Соколова, С. Степанова, О. Фролова).

У контексті аналізу резильєнтності особистості вчені пропонують різноманітні трактування: здатність особистості пережити життєві випробування без порушень фізичного і психічного здоров'я, зберігати повноцінність свого життя у складних умовах, досягати у них своїх цілей і задумів, утримуючи або відновлюючи (у разі потреби) рівновагу (О.Романчук [7]); як здатність пристосовуватись до несприятливих умов, які несуть загрозу життю, здоров'ю або успішній життєдіяльності чи розвитку особистості; відновлюватись після впливу загрозливих факторів (Г.Лазос [4]); здатність особистості до пристосування до складних стресових подій та відновлюватись після їх переживання, зберігати життєстійкість та забезпечувати життєдіяльність (Х.Дзюнь [1]).

Дієвість психологічної допомоги ветеранам та членами їх сімей значною мірою залежить від резильєнтності психолога, котрий повинен зберегти свою професійну спроможність і водночас забезпечити своє благополучне функціонування у фізичному, психологічному та соціальному сенсі, незважаючи на складність взаємодії з такою категорією клієнтів.

У ситуації війни з росією ця проблема набула важливого значення. Її розв'язання – справа тривалого часу, оскільки ті розлади, які переживають ветерани і члени їх сімей, потребують наполегливої роботи сьогодні і в майбутньому в напрямі забезпечення психологічної реабілітації й подальшого супроводу, що є критично важливими «не лише для психофізичного та емоційного відновлення ..., а й успішного втілення ... життєвих проєктів...» (О. Вдовіченко) [5, с. 108].

Проте, як констатують науковці (О. Вдовіченко, О. Педченко, І. Соколова, С. Степанова, О. Фролова), вітчизняні військові і цивільні психологи не отримували потрібної теоретичної підготовки і ще не оволоділи достатньою мірою практикою роботи з військовими, котрі отримали травматичний досвід [5]. Адже до психолога як до фахівця в міждисциплінарній галузі «ставляться досить високі вимоги: ерудованість, гнучкість мислення, допитливість, відкритість до нових знань, толерантність до невідомого» (О. Кокун) [5, с. 44]. Працюючи з ветеранами та їх сім'ями, психологу доводиться стикатись із ситуацією невизначеності, що вимагає швидкою адаптації до будь-яких подій, нерідко

викликає тривогу і напруження. Професійна зрілість психолога означає прийняття ним відповідальності за особистісні потреби, визнання їх існування, розуміння їх динаміки і має на увазі вміння тримати їх відносно ненав'язливими [6].

Згідно з висновками дослідників, основні труднощі пов'язані з набутим травматичним досвідом. Як зазначають О.Кокун та ін., найбільш складним етапом роботи з ветеранами є встановлення довірливих відносин. Адже одним із головних правил військовослужбовців є покладання на себе і відсутність довіри до інших, що вкорінюється задля збереження свого життя. Як наслідок, багато з них не довіряють психологу і здебільшого вважають його малокомпетентним і нездатним вирішити їхні проблеми. При цьому вони переконані у своїй здатності вирішити свої проблеми самостійно, без сторонньої допомоги [6]. Психологу особливо складно дотримуватись класичного нейтралітету у роботі з військовими, які перебували у військовому полоні, котрі гостро реагують на байдужість і потребують емпатії від людей. За словами А. Євич, з цією категорією ветеранів повинні працювати спеціально підготовлені психологи, які забезпечують відновлення, підтримку та стабілізацію звільнених [2].

Таким чином, психолог стикається з низкою надзвичайно складних і гострих людських проблем, які він повинен допомогти подолати. При цьому, як слушно підкреслює один із представників психологічної спільноти, ветеран АТО О. Чаморсов, психолог не завжди володіє достатнім ресурсом для надання допомоги іншому або захисту власної психіки: від переживання небезпечних психоемоційних станів та професійного вигорання: «Психолог – це звичайна людина, а не якась ідеальна істота без недоліків, якесь божество, на яке треба рівнятися» [3].

Отже, важливою передумовою резильєнтності психолога є управління емоціями, що вимагає розвиненого емоційного інтелекту. Як підкреслює О. Чиханцова: «Це не означає, що вони не відчувають сильних емоцій, таких як гнів, смуток чи страх. Це означає, що вони усвідомлюють, що ці почуття тимчасові та з ними можна впоратися, поки вони не минуть» [8, с. 148]. Розвитку їхньої психологічної стійкості (резильєнтності) допомагають також «адекватна оцінка ситуації, гнучкість, адаптивність і позитивне осмислене планування майбутнього в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення» [8, с. 148].

Висновки. У зв'язку зі складністю психологічних проблем ветеранів та їх сімей, які звертаються по допомогу, психологи також піддаються впливу потужних негативних чинників та ризикують отримати вторинний травматичний стрес, вікарну травматизацію, втому від переживання, емоційне вигорання. Резильєнтність є надзвичайно важливою якістю психолога у роботі з ветеранами та членами їх сімей. Володіючи резильєнтністю, він має можливість ефективно адаптуватись до складних ситуацій взаємодії з цією категорією клієнтів та надавати їм потрібну підтримку без травматичних втрат для психологічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Дзюнь Х. Б. Резильєнтність у вимірі психологічних досліджень. *Габітус*. 2024. Вип. 64. С. 16–20.
2. Євич А. «Не кожен психолог справиться». Як проходить реабілітація військових, звільнених з полону. URL: <https://glavcom.ua/publications/ne-kozhen-psikholoh-spravitsja-jak-prokhodit-reabilitatsija-vijskovikh-vizvolenikh-z-polonu-879465.html> (дата звернення: 19.10.2025).
3. Коробкін С. Ветеран-психолог розповів про особливості роботи з військовими. URL: <https://www.ukr.net/news/details/health/94138485.html> (дата звернення: 21.10.2025).
4. Лазос Г. П. Модель психотехнології з розвитку резильєнтності у психологів/психотерапевтів, які працюють з постраждалими. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. 3. № 16. С. 26–43.

5. Психологічна реабілітація і супровід ветеранів війни: досвід Ізраїлю / Вдовіченко О. В. та ін. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w katowicach*. 2023. № 16. С. 107–118.
6. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення : метод. посіб. / О. М. Кокун та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.
7. Романчук О. Психологічна стійкість в умовах війни: індивідуальний та національний вимір. URL: https://i-cbt.org.ua/resilience_ukraine/ (дата звернення: 22.10.2025).
8. Чиханцова О. А. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Журнал сучасної психології*. 2025. № 2 (37). С. 146–153.

УДК: 159.922:364.04

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ У ДРУЖИН ВІЙСЬКОВИХ

Малафей Валентина, здобувачка, ОС «магістр»

спеціальність 053 Психологія, 1 курс, РДГУ

Науковий керівник: Ставицька О.Г., канд.психол наук, доцент

Постановка проблеми. Війна у будь який період історії людства була однією із найбільш травмуючих подій в житті кожного, хто жив у цей час. А особливо для людей, що бачили її на власні очі, а саме військових що брали участь у бойових діях, цивільних осіб що проживали у зоні бойових дій, окупації, та людей що були в полоні. А також свій слід війна не могла не залишити на житті та психологічному стані сімей військовослужбовців. Війна в Україні, як ніколи гостро поставила питання психологічного здоров'я не тільки учасників бойових дій, але і їхніх дружин, батьків, та дітей, які щодня зіштовхуються з різноманітними викликами, і чиє життя докорінно змінила війна. Дружини військовослужбовців зіштовхнулись з кризовими станами викликаними війною, а саме постійним фоновим стресом, та переживанням за чоловіка, який без перебільшень щодня ризикує власним життям. З кожним роком війни все більше жінок зіштовхуються з цією проблемою, тому важливо розуміти основні чинники виникнення кризових станів у цієї групи населення.

Мета статті - дослідити основні психологічні чинники виникнення кризових станів у дружин військових

Виклад основного матеріалу. Кризовий стан - це певний психологічний стан людини, що неочікувано зіштовхнулася з важливою в цілому, чи особисто для неї травматичною подією, яка спричинила непередбачувані, глобальні зміни в житті людини, або яка знаходиться в стані невизначеності та має цілком ймовірну загрозу виникнення психотравмуючої ситуації. [1, с.28]

Якщо говорити на прикладі дружин військових то кризовою ситуацією у їхньому випадку є перебування їхніх чоловіків на війні, що докорінно змінило їхнє життя, побут, та життєвий устрій в цілому. Перебуваючи в шлюбі, вони залишились одні на не визначений термін. Стан невизначеності ще більше посилює відчуття відчаю.

А також у їхньому житті присутній постійний страх за життя чоловіка. Як відомо втрата близької людини є однією з найбільш психотравмуючих подій в житті кожної людини. Це можна віднести до одного з головних психологічних чинників виникнення кризових станів у дружин військових. Це відчуття посилюється через вплив новин про постійні втрати, поховання знайомих чи просто похоронні процесії в місті, а також через спілкування з людьми в якому так чи інакше згадується інформація про втрати з нашої сторони.

Наступним психологічним чинником є свого роду соціальна ізоляція, викликана відчуттям не розуміння зі сторони оточення, яке не має подібного життєвого досвіду. Звісно не можливо говорити про те що на території України є абсолютно безпечні міста через постійні

обстріли з боку Росії, проте якщо говорити про життя людей які проживають в містах, які знаходяться далеко від лінії фронту на перший погляд може здатись, що життя людей не дуже відрізняється від довоєнного. Дружини військових переживають психологічно дуже складний період, тому що фізично багато з них перебувають у безпеці, а психологічно її не відчують, вони знаходяться в оточенні в якому на перший погляд не відбулось ніяких змін, в той час як їхнє життя докорінно змінилося. Знаходячись в соціумі їм часто боляче дивитись на людей, що ходять парами, неможливо не сказати, що ситуацію погіршують соціальні мережі, в яких щодня хтось публікує дописи з сімейного відпочинку, родинних свят і так далі. Вони відчують що їхнє життя ніби поставили на паузу на невизначений термін, поки місто навколо, знайомі друзі продовжують жити. [2]

Говорячи про психологічні чинники кризових станів у дружин військових неможливо не сказати про таке поняття як вторинна травматизація. Перебуваючи у відносній безпеці, вони часто є моральною підтримкою свого чоловіка, що знаходиться в постійній небезпеці. Дружини військових регулярно з перших вуст чують військові історії, свідчення про бойові дії, та різні небезпечні ситуації. Проте є велика різниця між тим коли ви слухаєте про воєнний досвід з перших вуст військового, по телебаченню чи у спілкуванні зі знайомими, та тим щоб чути це з вуст близької людини і розуміти що вона знаходиться в постійній небезпеці, а ти ніяк не можеш на це вплинути. [4]

Ну і звісно, дружини військових це люди, які першими зіштовхнулися з наслідками травматичних досвіду, що пережили їхні чоловіки. Не кожен хто був на війні обов'язково отримав посттравматичний стресовий розлад у найгірших його проявах, так як це залежить від цілої низки психологічних факторів, проте війна так чи інакше вплинула на їхнє життя, психологічний та емоційний стан та навіть на їхні звички. Дружини військових за цих більше ніж три роки війни пережили по своєму травматичний досвід, який також вплинув на їхній психоемоційний стан. Крім цього відбулась так звана зміна ролей, тобто за цей час вони пристосувались до життя в якому вони несуть повну відповідальність за сім'ю, дітей. Їм щодня доводиться виконувати роль матері та батька для своїх дітей, вести самотійно весь побут, а також працювати. Тому коли чоловік повертається додому, або навіть просто приїжджає у відпустку їм доводиться кожного разу заново налагоджувати комунікацію, і кожному по своєму пристосовуватись до спільного життя.

Також варто сказати, що іноді дружинам військових важко продовжувати звичайне соціальне життя. На перший погляд звичайні походи на роботу, навчання можуть супроводжуватись постійним хвилюванням, "а що якщо зараз мій чоловік вийде на зв'язок, а я не зможу з ним поговорити", особливо коли ти не знаєш коли в нього з'явиться можливість знову зателефонувати, це спричиняє шалений психологічний тиск на людину, і заважає продовжувати повноцінно проживати своє життя.

Всі вище перелічені психологічні чинники виникнення кризових станів у дружин військових супроводжуються хронічним стресом, тому що тривале перебування в стані напруження виснажує психіку, а це в свою чергу впливає на загальний фізичний стан. З'являються різноманітні проблеми зі здоров'ям, проблеми зі сном, працездатністю, та постійну втому.

Висновок. Отже, кризові стани у дружин військовослужбовців є результатом тривалого впливу численних психологічних чинників, зумовлених воєнною реальністю. Постійне переживання за життя близької людини, соціальна ізоляція, вторинна травматизація, зміна сімейних ролей та хронічний стрес суттєво впливають на психоемоційний стан жінок, часто призводячи до психологічного виснаження. Усвідомлення цих чинників є першим кроком до створення ефективної системи підтримки та допомоги, спрямованої на збереження психічного здоров'я родин військових, зокрема жінок, які залишаються в тилу, але щодня живуть у реальності війни.

Список використаних джерел.

1. Атаманчук Н. М. Кризова психологія : конспект лекцій. Полтава : Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2023. — 133 с.
2. Шахматова О. В., Левченко І. В. Основи кризової психології : навч. посіб. Харків : “Право”, 2019. 276 с.
3. Тарабріна Н. В. Кризова психологія : підручник. Київ : “Професіонал”, 2020. 384 с.
4. Титаренко Т. В. Кризові стани у шлюбі: психологічні чинники та механізми подолання. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 112–126.

УДК 159.922.7:372.3

РУХЛИВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мельницька Вікторія, здобувач ОС «магістр»
спеціальності 016 «Спеціальна освіта», II курс, РДГУ
Науковий керівник: Юрчук О. І., канд. пед. наук, доцент

Постановка проблеми полягає в тому, що діти дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають виражені труднощі у фізичному та психофізичному розвитку: їм складно координувати рухи, утримувати рівновагу, точно виконувати рухові дії, вони швидко втомлюються й повільно засвоюють нові навички. Такі особливості ускладнюють не лише опанування рухової діяльності, а й комунікацію, соціальну взаємодію та емоційно-вольову регуляцію.

Традиційні методи фізичного виховання не завжди відповідають їхнім можливостям, вимагають значної адаптації та додаткової корекційної підтримки. У цьому контексті важливо знайти засіб, який одночасно розвиває фізичні якості, підсилює мотивацію до активності та сприяє соціальній взаємодії. Рухлива гра є природним видом активності для дошкільника, проте її потенціал у корекції порушень рухового розвитку часто недооцінюється або використовується фрагментарно.

Мета дослідження – обґрунтувати важливість рухливої гри як ефективного засобу фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та показати її можливості у розвитку рухових умінь, корекції психофізичних особливостей та формуванні позитивної мотивації до рухової активності.

Виклад основного матеріалу дослідження підкреслює, що інтелектуальні порушення часто поєднуються з певними труднощами у фізичному розвитку дитини. Зазвичай у таких дітей спостерігається нижчий рівень розвитку загальної та дрібної моторики: їм складніше виконувати точні рухи руками, утримувати дрібні предмети, координувати свої дії чи підтримувати плавність та узгодженість рухів.

Окрім цього, діти з інтелектуальними порушеннями нерідко мають труднощі з орієнтацією у просторі – наприклад, не завжди впевнено визначають напрямок руху, відстань чи власне положення серед предметів. Їхні рухові дії можуть виглядати менш зрілими, менш упевненими, інколи рвучкими або надто повільними, що ще більше ускладнює виконання повсякденних завдань та участь у спільній діяльності з однолітками.

У такій ситуації рухлива гра стає особливо цінним інструментом розвитку. Вона дозволяє природно, без надмірного тиску та перевантаження, активізувати рухову сферу дитини. Під час гри діти виконують різноманітні рухи, але сприймають їх не як вправи, а як цікаву та захопливу діяльність, що приносить задоволення. Рухлива гра поєднує фізичну активність з емоційною залученістю, творчими образами, елементами фантазії та простими правилами, які легко запам'ятати й виконувати. Саме ця доступність, поєднана з позитивними емоціями, допомагає дітям удосконалювати моторику, розвивати координацію й просторове мислення, а також долати певні труднощі, пов'язані з інтелектуальними порушеннями.

Участь у рухливій грі позитивно впливає не лише на фізичний розвиток дитини, а й на її пізнавальні процеси. Під час гри активізуються увага, пам'ять, мислення та спостережливість, адже дитині потрібно стежити за правилами, реагувати на сигнали, запам'ятовувати послідовність дій і швидко приймати рішення. Важливим є й те, що гра стимулює здатність наслідувати – діти повторюють рухи дорослого або інших учасників, навчаючись координувати власні дії та контролювати їх. Для дітей з інтелектуальними порушеннями це має особливе значення, оскільки гра дає можливість розвиватися м'яко й природно, без тиску, який часто виникає під час виконання звичних навчальних чи тренувальних завдань. У грі вони менше відчують страх зробити помилку або виглядати невмілими: ігрова атмосфера знижує рівень тривожності, допомагає подолати почуття невдачі та поступово перейти до виконання більш складних рухових завдань.

Колективні рухливі ігри відіграють ще одну надзвичайно важливу роль – вони розвивають соціальні та комунікативні навички. У процесі спільної гри діти навчаються взаємодіяти: домовлятися між собою, прислухатися до інших, чекати своєї черги, виконувати загальні правила й реагувати на поведінку та дії учасників команди. Такі навички є ключовими для успішної соціальної адаптації, оскільки дозволяють дитині впевненіше почуватися в групі, краще розуміти соціальні ситуації та будувати взаємини з ровесниками.

Систематичне використання спеціально адаптованих рухливих ігор сприяє значним позитивним змінам у фізичному розвитку дітей. Поступово розвиваються такі важливі фізичні якості, як спритність, гнучкість, витривалість, швидкість реакції. Покращується м'язовий тонус, зміцнюється опорно-руховий апарат, стає більш стійкою рівновага, підвищується точність рухів. Усе це комплексно впливає на моторний розвиток дитини, роблячи її рухи більш координованими, плавними та впевненими, що важливо як для повсякденної активності, так і для подальшого навчання та соціальної взаємодії [1, с. 90].

Поступове ускладнення рухливих ігор, а також їх регулярне повторення створюють сприятливі умови для стійкого й послідовного розвитку рухових умінь у дітей. Коли завдання у грі ускладнюються не різко, а поетапно, дитина має можливість поступово адаптуватися, краще засвоїти попередній рівень і будувати нові навички на вже сформованих уміннях. Повторюваність гри відіграє не менш важливу роль: виконуючи знайомі рухи багато разів, дитина вдосконалює точність, швидкість та впевненість своїх дій. Такий підхід сприяє формуванню стійкої динаміки розвитку – навички не з'являються випадково чи нестабільно, а розвиваються послідовно та міцніють з кожним повторенням.

Окрім цього, саме емоційна складова гри робить процес розвитку рухової активності значно ефективнішим. Ігрові ситуації зазвичай насичені яскравими переживаннями – радістю, азартом, інтересом, очікуванням перемоги. Позитивні емоції активізують внутрішню мотивацію: дитина охоче включається в гру, із задоволенням виконує рухові завдання та прагне зробити це знову. Для багатьох дітей, особливо тих, хто швидко втомлюється, втрачає працездатність або намагається уникати будь-яких фізичних навантажень, саме така емоційна привабливість є вирішальним чинником. Вона допомагає подолати внутрішній опір, знижує почуття виснаження, формує позитивне ставлення до рухової активності загалом.

Поєднання поступового ускладнення і повторюваності завдань з яскравим емоційним наповненням гри не лише сприяє ефективному розвитку рухових умінь, а й формує стійкий інтерес до фізичної активності. Це закладає основу для подальшого фізичного й психічного розвитку дитини та зміцнює її потребу в активності й здоровому русі [2, с. 40].

Висновки дослідження свідчать, що рухлива гра є одним із найефективніших засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Її цінність полягає в тому, що вона природно поєднує корекційний та розвивальний впливи: рухливі ігри покращують координацію, точність і узгодженість рухів, сприяють розвитку загальної й дрібної моторики, підсилюють витривалість та м'язовий тонус. Крім того, у процесі гри активізуються пізнавальні функції – увага, пам'ять, мислення, здатність орієнтуватися в просторі та наслідувати дії інших. Рухлива діяльність також позитивно впливає на емоційну сферу: діти стають спокійнішими, більш урівноваженими, у них зменшується тривожність, формується відчуття успіху та віра у власні сили.

Не менш важливим є соціальний ефект, якого забезпечує участь у колективних рухливих іграх. Діти вчаться взаємодіяти між собою, домовлятися, дотримуватися спільних правил, реагувати на дії партнерів і контролювати власну поведінку. Таким чином створюються умови для розвитку комунікативних умінь та гармонійнішої адаптації дитини в колективі. Завдяки своїй доступності, емоційній привабливості та природності рухлива гра формує позитивну мотивацію до рухової активності, допомагає актуалізувати збережені можливості й стає потужним засобом комплексного розвитку. Регулярне застосування адаптованих рухливих ігор у щоденній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями значно покращує їх фізичний стан, підвищує самооцінку, формує впевненість у власних здібностях та сприяє більш повному включенню в освітній і соціальний простір.

Список використаних джерел

1. Чикалова Т. Г. Кубики історій як інструмент розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2020. Вип. 19. С. 89–92.
2. Шевченко Ю. В. Розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі: особливості. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2020. № 3 (96). С. 36–46.

УДК [373.2.015.31:796]:159.955

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Мокринський О.В., здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 4 курс, РДГУ

Науковий керівник: Яцюк Н.О., кандидат психол. наук, доцент

Мислення є однією з провідних пізнавальних функцій, що забезпечує засвоєння дитиною знань про навколишній світ, розвиток мовлення, уяви, пам'яті, уваги. Саме в старшому дошкільному віці відбувається активне формування основних розумових операцій – аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та класифікації. Провідним видом діяльності дитини цього періоду залишається гра, яка створює природні умови для розвитку мислення [1]. Адже саме ігрова діяльність здатна поєднувати у собі пізнавальні, емоційні та комунікативні компоненти, які сприяють розвитку мислення дитини дошкільного віку.

Мета дослідження полягає у вивченні впливу ігрової діяльності на розвиток мислительних процесів дитини старшого дошкільного віку.

Виклад основних матеріалів дослідження. Науково доведено, що ігрова діяльність має унікальний розвивальний потенціал, адже поєднує елементи навчання, спілкування, пізнання та творчості. Саме в грі дитина дошкільного віку активно взаємодіє з навколишнім світом, засвоює соціальні ролі, розвиває здатність до розумових дій, а також, у неї формуються усі психічні процеси. Так, в процесі сюжетно-рольових ігор діти планують власну поведінку, приймають рішення, прогнозують результат дій, що сприяє розвитку логічного мислення, в ході дидактичних ігор – діти навчаються аналізувати ситуації, робити висновки, під час рухливих та будівельних ігор – навчаються планувати свої дії та прогнозувати результат [2, с. 45].

Варто зазначити, що в старшому дошкільному віці відбувається перехід від наочно-дійового мислення, коли дитина мислить через безпосередні дії з предметами, до наочно-образного та словесно-логічного мислення. Так, дошкільники починають розв'язувати завдання подумки, спираючись не лише на реальні дії, а й на уявлення та мовлення.

Також, варто зазначити, що мислення дитини дошкільного віку, тісно пов'язане з його уявою. Так, дошкільник міркує через образи, малює в уяві предмети, ситуації. Саме тому діти

старшого дошкільного віку добре розуміють казкові й ігрові сюжети, здатні вигадувати власні історії [4].

У дітей старшого дошкільного віку, мислення все більше пов'язується з мовленням. Так, дошкільник вчиться пояснювати свої дії, аргументувати вибір, запитувати. Через мовлення відбувається усвідомлення власних розумових дій. Поступово розвиваються такі розумові дії, як: аналіз і синтез (вміння розкласти предмет на частини та поєднувати в ціле); порівняння (знаходження спільного і відмінного); узагальнення (виділення головних ознак); класифікація (групування предметів за ознаками); встановлення причинно-наслідкових зв'язків [5].

Отже, важливим завданням педагога є створення умов для виникнення ігрових проблемних ситуацій. Саме вони стимулюють дітей до пошуку рішень, порівняння, доведення своєї думки, формують вміння робити висновки. Педагог закладу дошкільної освіти, повинен організовувати ігрову діяльність дошкільників так, щоб вона сприяла розвитку операцій мислення, а саме: аналізу та синтезу (через порівняння предметів, пошук спільного та відмінного); узагальнення (класифікація об'єктів за ознаками); установлення причинно-наслідкових зв'язків (у грі-досліді, конструюванні, сюжетних ситуаціях); логічного мислення (через ігри-загадки, ребуси, логічні задачі).

Наприклад, граючи в сюжетно-рольову гру «Магазин» діти не лише виконують ролі продавця та покупця, а й повинні визначити кількість товару, порівняти ціни, знайти оптимальне рішення – усе це активізує розумові процеси.

Особливу роль у розвитку мислення відіграють дидактичні ігри. Вони формують вміння класифікувати предмети за ознаками, знаходити спільне і відмінне, узагальнювати, визначати послідовність дій. Такі ігри, як «Знайди зайве», «Що змінилося?», «Хто де живе?» формують основи логічних міркувань. Будівельно-конструктивні та рухливі ігри також сприяють розвитку просторового мислення, планування та передбачення результату [3].

Не менш важливим є розвиток словесно-логічного мислення, яке формується у процесі спільного обговорення результатів гри, складання розповідей за ігровими ситуаціями, пояснення своїх дій. Саме мовлення стає засобом усвідомлення мисленнєвих операцій, сприяє переходу від наочно-образного до словесно-логічного мислення.

Також, слід зауважити, що розвиток мислення дітей дошкільного віку в процесі ігрової діяльності можливий лише за умови активної участі дорослого. Педагог організовує ігрове середовище, добирає змістовні ігри, стимулює пізнавальну активність, заохочує до самостійного пошуку способів дії. Важливо, щоб гра залишалася емоційно привабливою, викликала інтерес і бажання діяти [2]. Таким чином, гра виступає не лише засобом розваги, а й потужним інструментом інтелектуального розвитку, формування пізнавальної активності, самостійності, творчості дитини, а також, сприяє розвитку мислення.

Висновки. Мислення дітей старшого дошкільного віку набуває більш узагальненого, усвідомленого і логічного характеру. А розвиток мислення в процесі ігрової діяльності забезпечується за умов цілеспрямованого педагогічного керівництва, створення проблемних ситуацій, підбору змістовних ігор та залучення дітей до активного обговорення результатів гри.

Отже, ігрова діяльність є потужним засобом розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку. Вона забезпечує формування пізнавальної активності, самостійності, гнучкості мислення та здатності до логічних висновків. Використання різних видів ігор в освітньому просторі сприяє цілісному розвитку особистості дитини, підготовці її до шкільного навчання.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ: МОН України, 2021. 45 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2016. 248 с.
3. Крутий К. Л. Дитина у світі гри: навч.-метод. посібник. Запоріжжя: ЛПС, 2018. 176 с.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія. Київ: Кондор. 2024. 469с.

5. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. Київ: Академвидав, 2015. 400с.

УДК 159.942:373.3.011.3-057.874

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ніколайчук Дарина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, Психологія», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: доцент Десятничук І.О.

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є одним із найбільш відповідальних етапів у становленні особистості. Зміна соціального статусу, перехід від ігрової діяльності до навчальної та поява нових обов'язків створюють значне психоемоційне навантаження на дитину. У цей період особливої актуальності набуває проблема дитячої тривожності, яка може виступати як чинником мобілізації зусиль, так і серйозною перешкодою для успішної адаптації та психічного здоров'я молодшого школяра.

Особливої актуальності тема тривожності українських дітей набуває з огляду на події, які переживає наша держава через військову агресію росії. Сучасні дослідники підкреслюють, що в умовах сучасного світу, де регіональні конфлікти та військові дії стають все більш актуальними, питання психоемоційного здоров'я дітей відіграє вирішальну роль у суспільстві. Молодший шкільний вік є особливою періодом в житті людини, коли формуються основи психічного здоров'я та стійкості до стресових ситуацій. Умови військових дій можуть суттєво вплинути на психічний стан дітей, спричиняючи ряд психоемоційних проблем, зокрема тривожні розлади [3].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та аналіз психологічних особливостей прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку, виявлення ключових чинників її виникнення в сучасних умовах (зокрема впливу військових дій та цифровізації) та визначення основних форм її вираження у навчальній та міжособистісній сферах.

Виклад основного матеріалу. Тривога – це емоційний стан, який виникає в ситуаціях невизначеної загрози в зв'язку з очікуванням невдачі соціальної взаємодії і перебігом негативних подій. Тривога може бути як конструктивною (що викликає ситуаційну тривогу), так і руйнівною (що пригнічує особисту тривогу) [5].

Тривожність можна охарактеризувати трьома головними ознаками: 1) вона є специфічним почуттям неприємного; 2) характеризується певними соматичними реакціями, насамперед, посиленням серцебиття; 3) усвідомленням самого переживання [6].

Виділяють два головних види тривожності: 1) тривожність, яка породжується конкретними ситуаціями, що спричиняє об'єктивне занепокоєння. Таку тривожність називають ситуативною й вона може виникнути у кожної людини, проте саме вона відіграє позитивну роль у якості своєрідного мобілізуючого механізму; 2) тривожність особистісна, яку розглядають як рису особистості, що часто проявляється в схильності до переживання відчуття тривоги в життєвих ситуаціях; характеризує процес відчуття несвідомого страху, невизначеного відчуття загрози та готовністю сприймати різні події як несприятливі та небезпечні [6].

У сучасній психології тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість, що полягає в підвищеній схильності відчувати неспокій у різних життєвих ситуаціях. На відміну від страху, який є реакцією на конкретну загрозу, тривожність часто не має чітко визначеного об'єкта. У молодшому шкільному віці вона набуває специфічних рис, оскільки безпосередньо пов'язана з новоутвореннями цього періоду: розвитком самосвідомості, рефлексії та довільності поведінки.

Тривожні розлади у дітей мають мультифакторну природу та різноманітні клінічні прояви. Тривожність – це базова емоція, яка виконує адаптаційну функцію. Проте вона може набувати патологічного характеру та значно впливати на психічний розвиток, успішність у

навчанні, соціальне функціонування та, відповідно, якість життя підлітків. За даними ВООЗ, до 10% дітей віком до 12 років можуть мати клінічно значущі прояви тривоги. Проблема часто залишається не діагностованою, особливо у молодших школярів [4]. (русіна)

С. Белякова, досліджуючи тему прояву тривожності і страхів дітей молодшого шкільного віку, зауважила, що кількість тривожних дітей наразі значно збільшилася. Такі діти можуть відрізнятися підвищеним занепокоєнням, емоційною нестійкістю, невпевненістю у собі та своїх діях. У реаліях нашого життя школяреві доводиться стикатися з різними проблемами: активний ритм життя, нові шкільні програми, зайняті батьки, високі вимоги, зміни його соціального статусу, соціального оточення, а також стан війни, обмеження певних можливостей та підвищений контроль батьків, особливо тих сімей, які пережили період окупації, сигнали тривоги, перебування в укритті тощо. З початком відвідування школи у дітей з'являються обов'язки, на них покладають надії, вони відчують себе відповідальними. У результаті посилюється відчуття тривожності, невідповідності очікуванням оточення. Серед дитячих емоцій часто наявні не тільки позитивні, але і негативні емоції. Останні чинять несприятливий вплив як на загальний психологічний настрій, так і на діяльність учня, в тому числі навчальну [1].

Головною особливістю тривожності у дітей 6 (7)-10 (11) років є її тісний зв'язок із навчальною діяльністю та оцінюванням з боку дорослих. Психологи виділяють кілька ключових сфер прояву цього стану. По-перше, це «шкільна тривожність», що виникає через страх невідповідності вимогам вчителів. Дитина боїться помилитися, отримати низький бал або бути висміяною перед класом. Це призводить до формування так званого «синдрому відмінника», коли потреба в успіху стає невротичною.

По-друге, вагомим чинником є міжособистісна тривожність. Молодший школяр прагне завоювати авторитет серед однолітків. Страх бути відкинутим групою або самотністю у колективі провокують емоційну напругу. У дитини може спостерігатися підвищена сором'язливість, закритість або, навпаки, немотивована агресія як захисна реакція на внутрішній дискомфорт.

По-третє, тривожність проявляється на психофізіологічному рівні. Дослідження показують, що тривожні діти частіше страждають на соматичні захворювання (головний біль, порушення апетиту, швидка втомлюваність). Поведінкові прояви включають нав'язливі рухи (посмикування одягу, гризіння олівців), розсіяність уваги та труднощі з концентрацією під час виконання завдань, що потребують тривалого зосередження.

Важливо враховувати, що джерелом тривожності часто виступає сімейне середовище. Гіперопіка, завищені очікування батьків або авторитарний стиль виховання формують у дитини почуття постійної провини та невпевненості у власних силах. Дитина починає сприймати світ як вороже середовище, де кожен крок підлягає суворому суду. У контексті сучасних реалій додатковим стресовим фактором є нестабільність безпекового середовища, що підсилює загальний рівень тривожності навіть у емоційно стійких дітей.

Цікавою, на нашу думку, також є думка В. Леонова та К. Віщукаєва про те, що присутність тривожності у дітей молодшого шкільного віку не є зараз новим явищем. Вчені підкреслюють, що із виникненням та розповсюдженням різноманітних інтерактивних гаджетів діти понурюються в віртуальний світ, відволікаються від навчання та втрачають реальні соціальні контакти. Тому у дітей виникають нерозуміння з віртуальним та реальним світом. В них з'являються тривожні стани перед школою, виконанням навчальних завдань та встановлення контакту з однолітками [2].

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних підходів та сучасних реалій дозволяє констатувати, що тривожність у молодшому шкільному віці є складним, багатограним феноменом, який інтегрує в собі біологічні, соціальні та психологічні чинники. У цей період тривожність трансформується із ситуативного стану у стійку рису особистості, що тісно пов'язано з процесом адаптації до школи, розвитком рефлексії та зміною провідної діяльності.

Ключовими сферами прояву тривожності у сучасних школярів є академічна, соціальна та психофізіологічна сфери. Окремим критичним фактором сучасності є воєнний стан, який створює фон постійної невизначеності та безпекової загрози, що значно підвищує рівень

особистісної тривожності навіть у дітей із раніше стабільною психікою. Своєчасна діагностика та розуміння механізмів дитячої тривожності є необхідною умовою для створення безпечного освітнього середовища та збереження ментального здоров'я підростаючого покоління.

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 «Психологія»*. 2023. № 15 (33). С. 625-636. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-626-636](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-626-636)
2. Леонова В. І., Віщукаєва К. М. Експериментально-дослідна програма подолання тривожності молодших школярів за допомогою ігротерапії. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика професійної освіти*. 2023. № 55 (2). С. 124-128. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2023/55.2.26>
3. Матвійченко О. В., Ведмеденко Н. О., Химич М. А. особливості прояву тривожності у дітей молодшого шкільного віку в умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. № 6 (1). С. 76-85. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6\(1\).2024.08](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.6(1).2024.08)
4. Русіна С. Особливості тривоги в дитячому віці. URL: <https://surl.li/svrwez> (дата звернення: 16.11.2025).
5. Стеценко А. І., Шабінська О. О. Теоретико-методологічні засади подолання тривожності у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Педагогічна та вікова психологія*. 2024. Том 35 (74), № 6. С. 131-137. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.6/21>
6. Халько М. С. Проблема тривожності дітей молодшого шкільного віку у навчальній діяльності. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. 2018. № 16. С. 174-178. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31078>

УДК 159.922.76 : 159.92-056.34

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ

Охремчук Світлана, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), II курс, РДГУ

Науковий керівник: Джемдєра Ольга, ст. викладач

Постановка проблеми. В умовах російсько-української війни, яка нині впливає на кожен українську сім'ю, і дорослі, діти відчують значний психоемоційний тиск стресових ситуацій, пов'язаних як із тривогою за власне життя та здоров'я, так і турботою про членів своєї сім'ї, переживаннями за близьких людей, які знаходяться в зоні бойових дій, в окупації чи на передовій лінії фронту. Дорослі, зайняті вирішенням складних проблем, занурені у необхідність забезпечити сім'ю всім потрібним для виживання та успішного функціонування, часто не приділяють належної уваги підліткам і не можуть вчасно помітити їх потребу у підтримці та допомозі, своєчасно розпізнати ризики психічних розладів.

Мета дослідження: проаналізувати особливості психічних розладів у підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психічні розлади – це патологічні стани, що супроводжуються порушеннями життєдіяльності людини (мислення, емоційна діяльність та поведінка), не властивим у конкретному середовищі. Психічні захворювання є результатом різноманітних дисфункцій у системі організму людини. Вони характеризуються порушеннями у сприйнятті, пам'яті, інтелекті, мисленні, емоціях, загальній поведінці та волі.

В сучасній науці вивченню проблеми психічних розладів, в тому числі серед дітей та підлітків, присвячені праці таких науковців, як: С.Дудник, Л.Гуменюк, І.Марценковський, Т.Пономаренко, Г.Пилягіна, Н.Потрницька, О.Савиченко, І.Тичина, О.Хомчук, А.Чугаєвський, В.Шафранський та ін.

На даний момент встановлення єдиного терміну для опису психічного розладу є недосяжним. Це зумовлено різними чинниками, наприклад, складність феномену психічного здоров'я, постійний розвиток наукових знань та індивідуальні особливості кожної людини. Всі ці фактори суттєво впливають на формування термінології, що ускладнює встановлення універсальної та стабільної системи термінів у психології.

Класифікація психічних розладів за МКХ-10 групує їх у Клас V (F00-F99): органічні, включаючи симптоматичні, психічні розлади (F00-F09); розлади психіки та поведінки внаслідок вживання психоактивних речовин (F10-F19); шизофренія, шизотипові стани та маячні розлади (F20-F29); розлади настрою (афективні) (F30-F39); невротичні, пов'язані зі стресом та соматоформні розлади (F40-F48); поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними порушеннями та фізичними факторами (F50-F59); розлади особистості та розлади у зрілому віці (F60-F69); розумова відсталість (F70-F79); розлади психічного розвитку (F80-F89); розлади поведінки й емоцій, які зазвичай починаються в дитячому та підлітковому віці (F90-F98); неуточнений психічний розлад (F99) [2].

Існують різні підходи до розуміння сутності психічних розладів у підлітків. Дослідники розглядають цей феномен як цілісну характеристику психічної діяльності за певний період, що показує особливості перебігу психічних процесів в залежності від відображення предметів і явищ дійсності, попереднього стану та властивостей особистості. Це цілісна і динамічна характеристика психічної діяльності, що може переходити у стійку рису особистості.

В дослідженні класифікації психічних розладів, А.Чугаєвським [3] було виділено такі їх ключові аспекти:

- Порушення - включають у себе зміни у мисленні (ілюзії та галюцинації), в емоціях (депресія та підвищена тривожність), в сприйнятті (спотворення дійсності) та в поведінці (різні вид девіантної та делінквентної поведінки);
- Вплив - психічні розлади серйозно обмежують здатність людини до взаємодії з оточенням та виконання щоденних завдань, соціального функціонування;
- Причини - можуть бути як біологічні (генетика, нейромедіатори) так і психологічні (стрес, рівень самооцінки), соціальні фактори (несприятливе сімейне середовище, труднощі в школі). Негативні психічні стани в підлітковому віці найчастіше викликані поєднанням внутрішніх та зовнішніх факторів. Основними причинами прояву негативних психічних станів у підлітків, часто є: навантаження (фізичне, фізіологічне, емоційне), монотонність у повсякденному житті, повсякденні подразники, переломні етапи життя, соціальні та соціально психологічні фактори, невизначеність, особистісна дисгармонія (порушення емоційного стану), вплив навколишнього середовища і тд.

Особливості психічних розладів у підлітків полягають у тому, що вони часто проявляються через поведінкові зміни (агресія, ізоляція), емоційну нестабільність (дратівливість, апатія, депресія), проблеми з навчанням, сном, апетитом, а також фізіологічні симптоми, часто маскуючи психопатологію на тлі вікових криз та пошуку ідентичності, включаючи суїцидальні думки та самопошкодження, що вимагає уважного ставлення та вчасної допомоги [3]. Такі прояви, які стають причиною екстерналізованої чи інтерналізованої неадаптивної поведінки, впливають не лише на академічну успішність, якість міжособистісних стосунків, а й на загальну задоволеність життям.

Як зазначають І.Марценковська, І.Марценковський та Т.Скрипник, екстерналізована неадаптивна поведінка, що спрямовується назовні, на соціальне середовище, може проявлятися в різних варіантах, що зумовлюється різними причинами: зумовлені афективними порушеннями - дратівливість (irritability), гнівливість (anger) та ворожість (hostility); зумовлені розладами поведінки та тривогою - ажитація (agitation); зумовлені когнітивними/нейрокогнітивними розладами - упередженість щодо ворожої налаштованості інших дітей, вчителів (hostile attribution bias), емоційна імпульсивність (emotional impulsivity) [1].

У випадках неодноразового повторення неадаптивної поведінки із певною її тривалістю та різноманітністю проявів, може йти мова про такі психічні розлади, що найчастіше зустрічається в підлітковому віці, як:

1. Опозиційно-девіантний розлад (Oppositional Defiant Disorder) – патерн аргументованої та зухвалої поведінки, із мстивістю, дратівливістю;
2. Кондуктивний (антисоціальний) розлад поведінки (Conduct Disorder) – патерн повторюваної девіантної поведінки з агресією до людей або тварин, випадками знищення майна, крадіжками, серйозним порушенням соціальних правил дітьми та підлітками до 18 років;
3. Антисоціальний особистісний розлад (Antisocial Personality Disorder) зазвичай діагностують в осіб >18 років, але подекуди неповнолітні розглядаються у групі ризику щодо цього розладу;
4. Межовий розлад особистості (Borderline Personality Disorder) – патерн поведінки при первазивному розвитку із нестабільністю міжособистісних стосунків, емоційної регуляції, виразною імпульсивністю, починаючи з раннього дорослішання;
5. Експлозивний поведінковий розлад (Intermittent Explosive Disorder) – патерн поведінки із повторюваними епізодами імпульсивних дій, агресивними спалахами, непропорційними подражнику провокацій у дітей >6 років.
6. Розлад дефіциту уваги / гіперактивності (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder) – патерн поведінки з неухважністю та/чи гіперактивністю або імпульсивністю, які заважають функціонуванню або розвитку і не можуть бути пояснені іншим психічним розладом [1].

Інтерналізованою неадаптивною поведінкою є така, що спрямовується всередину, безпосередньо на індивіда та пов'язана з тривогою й розладами настрою:

1. Тривожні розлади – надмірне неконтрольоване занепокоєння, страх, внутрішня напруга, що фізіологічно проявляється як підвищення частоти серцевих скорочень, частоти дихання, напруга м'язів та призводить до нападів тривоги, панічних атак, панічних станів; негативно впливає на адаптивні можливості – підлітки прагнуть усамітніся, уникати ситуацій потенційної тривоги, прогулюють уроки, відмовляються ходити до школи, уникають спілкування;

2. Розлади настрою – тривалі або інтенсивні зміни емоційного стану, які проявляються через різноманітні прояви внутрішньої поведінки, такі як: руйнівне мислення, суїцидальні думки, зниження енергії, самушкоджувальна поведінка, порушення загального функціонування (порушення сну, харчової поведінки, зниження здатності виконувати щоденні рутинні завдання тощо) [1].

Допомога підліткам із психічними порушеннями повинна мати комплексний характер та включати систему цілеспрямованих, узгоджених виражених впливів як зі сторони їх батьків, лікарів-психіатрів, неврологів, так і шкільних педагогів, практичних психологів.

Висновки: У підлітковому віці, коли особистість ідентифікується та формується, будь-які зовнішні потрясіння можуть спричинити розвиток психічних порушень, які проявляються у зміні поведінки, емоційній нестабільності, труднощах у навчанні та соціальній взаємодії.

Розуміння причин та особливостей психічних розладів у підлітків є необхідним для своєчасного виявлення та запобігання їх загостренню. Комплексний підхід, що враховує біологічні, психологічні та соціальні чинники, дозволяє ефективніше підтримувати підлітків у кризові періоди. Важливо, щоб дорослі – батьки, педагоги, фахівці – були уважними до емоційних змін у поведінці підлітків, адже своєчасна допомога може запобігти формуванню стійких психічних порушень та сприяти збереженню психічного здоров'я молодого покоління.

Список використаних джерел:

1. Марценковська І.І., Марценковський І.А., Скрипник Т.О. Раннє виявлення психічних розладів у дітей та підлітків. *Здоров'я України. Неврологія. Психіатрія. Психотерапія*. 2022. №1-2 (60-61). URL: <https://health-ua.com/multimedia/7/0/2/6/7/1661950167.pdf> (дата звернення: 15.11.2025)
2. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд. Австралійська модифікація. URL: <https://kod.poltavalk.com.ua/> (дата звернення: 15.11.2025)

3. Чугаєвський А.А. Поняття та класифікація психічних розладів у контексті кримінального правосуддя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2025. № 3 (88). С.358-359.

УДК: 37.015.3:159.922.7

РОЛЬ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ ЕМПАТІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Пиріг-Щигорцова Юлія, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 013 «Початкова освіта, психологія», IV курс, РДГУ
Науковий керівник: Немеш О. М., доктор психол. наук, професор

Постановка проблеми. В нестабільних умовах сьогодення питання розвитку соціально-емоційної сфери дитини набуває особливої актуальності. Однією з ключових характеристик цієї області є емпатія, яка забезпечує здатність до розуміння емоцій інших людей, співпереживання та побудови конструктивної міжособистісної взаємодії.

Освітнє середовище виступає не лише простором засвоєння знань, а й важливим контекстом формування особистості. Саме в ньому дитина набуває досвіду соціальної взаємодії, що визначає розвиток її емоційної чутливості та моральних якостей. Емпатія в цьому контексті розглядається як здатність не лише розпізнавати емоційні стани інших, але й активно реагувати на них, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Сучасні міждисциплінарні дослідження доводять, що емпатія є складною системою, яка включає чутливість до емоційних сигналів, здатність до емоційного резонансу, прийняття перспективи іншого та мотивацію до турботи про інших. Це підкреслює необхідність розгляду емпатії не лише як психологічної риси, а як динамічного процесу, що формується в соціальному середовищі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль освітнього середовища як чинника формування емпатії молодших школярів та окреслити психологічні умови її розвитку.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науковій парадигмі [2] емпатія розглядається як багатокомпонентне психічне утворення, що інтегрує емоційні, когнітивні та мотиваційні складові. Вона забезпечує здатність людини не лише переживати емоційні стани інших, але й усвідомлювати їх причини, прогнозувати поведінку та будувати відповідну соціальну взаємодію. Такий підхід дозволяє розглядати емпатію не як окрему рису, а як складну функціональну систему, що формується у процесі розвитку особистості.

З позицій сучасної нейронауки емпатія включає низку функціональних компонентів, серед яких виділяють чутливість до емоційних сигналів, емоційне зараження, здатність до прийняття перспективи іншого та просоціальну мотивацію. Важливо, що ці компоненти мають різну динаміку розвитку та спираються як на біологічні механізми дозрівання мозку, так і на соціальний досвід взаємодії дитини з оточенням [5]. Таким чином, емпатія формується у процесі складної взаємодії природжених передумов і соціального середовища, що визначає її варіативність у різних умовах виховання.

Окремої уваги потребує проблема розмежування емпатії та суміжних понять, таких як «симпатія» або «просоціальна поведінка». Хоча ці явища тісно пов'язані, вони мають різні психологічні механізми. Зокрема, «просоціальна поведінка» може бути зумовлена не лише емпатією, але й соціальними нормами, очікуваннями чи прагненням до соціального схвалення. Водночас емпатія виступає важливою афективною основою морального розвитку, хоча сама по собі не гарантує морально правильних дій, що підкреслює її складну природу [6].

У педагогічному контексті емпатія визначає якість взаємодії між учителем і учнем. Її відсутність призводить до формалізації освітнього процесу, втрати індивідуального підходу та зниження ефективності навчання. Натомість емпатійний підхід забезпечує створення довірливих взаємин, сприяє розвитку внутрішньої мотивації учнів та формує позитивний емоційний клімат у класі [3]. Важливо підкреслити, що емпатія педагога проявляється не лише

у співчутті, а передусім у здатності розуміти індивідуальні потреби дитини та відповідно адаптувати освітній процес.

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку емпатії, що зумовлено специфічними психологічними новоутвореннями цього етапу. У цей період активно формується рефлексія, яка дозволяє дитині оцінювати власні вчинки та аналізувати поведінку інших людей, що створює основу для морального розвитку [2]. Розвиток рефлексивних здібностей сприяє переходу від ситуативного реагування до усвідомленого розуміння соціальних ситуацій.

Ключову роль у становленні емпатії відіграє процес децентрації, який забезпечує здатність виходити за межі власної позиції та враховувати точку зору іншого. Саме ця здатність є фундаментом когнітивної емпатії та тісно пов'язана з розвитком мислення. Водночас емпатія пов'язана з формуванням виконавчих функцій і механізмів емоційної регуляції, що мають нейропсихологічне підґрунтя і активно розвиваються у дитячому віці [5].

Важливою характеристикою молодшого шкільного віку є висока чутливість до соціального впливу. Поведінка дітей значною мірою визначається механізмами наслідування, що підсилює роль значущих дорослих, насамперед учителя. Саме через моделювання емоційних реакцій та соціальної поведінки педагог виступає ключовим агентом формування емпатії.

Разом із тим несприятливі умови освітнього середовища можуть суттєво гальмувати розвиток емпатії. Дефіцит емоційно насиченого спілкування, відсутність стабільних довірливих взаємин, а також досвід різних форм депривації призводять до зниження рівня емпатійності, підвищення тривожності та формування труднощів у соціальній взаємодії [2]. Це свідчить про критичну роль якості освітнього середовища у розвитку соціально-емоційної сфери дитини.

Освітнє середовище доцільно розглядати як комплексну систему умов, що включає організацію навчального процесу, характер міжособистісної взаємодії, педагогічні стратегії та емоційний клімат у колективі. Саме поєднання цих факторів визначає можливості розвитку емпатії як інтегральної якості особистості.

Центральною фігурою у цьому процесі виступає вчитель, який задає модель емоційного реагування та соціальної поведінки. Здатність педагога розпізнавати емоційні стани учнів і адекватно на них реагувати є основою формування позитивних взаємин у класі та створення психологічно безпечного середовища [6]. Водночас важливо враховувати, що емпатія як характеристика педагога є складною для вимірювання, а результати досліджень щодо її прямого впливу на академічні досягнення учнів залишаються неоднозначними.

Дослідження показують, що емпатія вчителя має більш виражений вплив на якість емоційної підтримки та міжособистісної взаємодії, ніж на безпосередні навчальні результати. Це зумовлює необхідність комплексного підходу до оцінювання ефективності педагогічної діяльності, який враховує не лише когнітивні, а й соціально-емоційні результати навчання [5].

У контексті сучасних соціальних викликів, зокрема війни, значення емпатії суттєво зростає. Учитель у таких умовах виконує не лише освітню, але й психоемоційну функцію, виступаючи джерелом підтримки та стабільності для дітей. Емпатійна взаємодія сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню відчуття безпеки та адаптації до стресових умов [3].

Особливого значення набуває інклюзивне освітнє середовище [1], яке створює умови для взаємодії дітей з різними освітніми потребами. Така взаємодія сприяє розвитку толерантності, соціальної чутливості та здатності до прийняття іншого. Водночас ефективність інклюзивного середовища залежить від рівня організації педагогічної взаємодії та партнерства між школою і сім'єю. Залучення учнів до спільної діяльності, зокрема проєктної, позакласної та соціокультурної, розширює їхній соціальний досвід і сприяє формуванню емпатійних реакцій. Крім того, створення ситуацій успіху та безпечного простору для взаємодії знижує рівень соціальної тривожності та сприяє інтеграції дитини у колектив.

Формування емпатії у молодших школярів потребує цілеспрямованого використання педагогічних методів, що стимулюють розвиток емоційної чутливості та моральної рефлексії. Ефективними є етичні бесіди, які сприяють осмисленню моральних норм і оцінці поведінки інших людей. Важливо, що такі бесіди дозволяють не лише передавати знання, але й формувати особистісне ставлення до соціальних ситуацій. Рольові ігри та інсценізації створюють умови для ідентифікації з іншими людьми, що є важливим механізмом розвитку емпатії. Через проживання різних соціальних ролей діти вчаться розуміти внутрішній світ іншого, що сприяє формуванню більш глибоких емпатійних реакцій. Додатково використання художньої літератури, зокрема казок, стимулює розвиток співпереживання та здатності до морального аналізу поведінки персонажів [4].

Висновки. Освітнє середовище виступає системоутворювальним чинником формування емпатії молодших школярів, оскільки саме в його межах відбувається інтеграція вікових психологічних передумов розвитку цієї якості з цілеспрямованими педагогічними впливами, що реалізуються через емпатійну позицію вчителя, характер міжособистісної взаємодії, інклюзивну організацію освітнього процесу та використання методів соціально-емоційного розвитку. У результаті, формування емпатії постає як складний багаторівневий процес, зумовлений взаємодією когнітивних, емоційних і соціальних компонентів, що забезпечують соціальну адаптацію дитини, її моральне становлення та здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бахмат Н. В., Довгань О. С. Інклюзивне освітнє середовище в початковій школі. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2025. Вип. 38. С. 74–85. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2025-38-74-85>.
2. Вишнівська Н. В. Емпатія як складова вихованості милосердя молодших школярів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Київ : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2013. Вип. 17. Кн. 1. С. 147–154. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4788/>.
3. Жукова А., Рудакова Н. Емпатія як компонент гуманістичної педагогіки. *Молодь і ринок*. 2025. № 7–8 (239–240). С. 46–50. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339733>.
4. Матвєєнко Т. Розвиток емпатії в учнів молодшого шкільного віку. Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні : матеріал IX наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів першого (бакалавр.) рівня вищ. освіти другого року навчання, м. Харків, 10 трав. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. О. А. Мкртічян. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 16. URI: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19023>.
5. Decety J., Holvoet C. The emergence of empathy : A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*. 2021. Vol. 62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>.
6. Aldrup K., Carstensen B., Klusmann U. Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*. 2022. V. 34. P. 1177–1216. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>.

УДК: 159.922.2:371.3–053.2

РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ВЗАЄМИНАХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Полякова Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, психологія», IV курс, РДГУ

Максимюк Тетяна, канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасний розвиток системи освіти в Україні характеризується активним впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає спільне освітнє середовище

для дітей із різними освітніми потребами. Така організація навчального процесу спрямована не лише на забезпечення доступу до освіти, а й на створення умов для повноцінної соціалізації кожної дитини. У цьому контексті особливого значення набуває характер міжособистісних взаємин між учнями початкової школи, оскільки саме у молодшому шкільному віці активно формуються навички спілкування, взаємодії та сприйняття інших людей.

Успішність взаємодії дітей у класному колективі значною мірою визначається рівнем розвитку соціально-емоційних якостей особистості, серед яких важливе місце посідає емпатія. Здатність розуміти емоційний стан іншої людини, співпереживати та проявляти підтримку сприяє формуванню позитивних міжособистісних взаємин, розвитку доброзичливості та толерантності між однолітками. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах інклюзивного навчання, де взаємодіють діти з різними можливостями розвитку, що потребує створення атмосфери прийняття, взаєморозуміння та психологічної підтримки в дитячому колективі.

Мета дослідження – теоретичний аналіз феномену емпатії та з'ясування її значення у формуванні міжособистісних взаємин учнів початкової школи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

У психологічній науці емпатія розглядається як одна з важливих характеристик особистості, що забезпечує здатність людини розуміти емоційні стани інших людей та реагувати на них у процесі взаємодії. У наукових дослідженнях [1] емпатію найчастіше визначають як здатність до співпереживання, розуміння внутрішнього стану іншої людини та відповідної емоційної реакції на її переживання. При цьому дослідники підкреслюють, що емпатія має складну структуру і включає як емоційний, так і когнітивний компонент. Це означає, що людина не лише відчуває емоційний стан іншого, але й намагається його усвідомити та зрозуміти. Розвинена емпатійність сприяє формуванню чуйності, співчуття та готовності допомагати іншим у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Серед основних проявів емпатії у взаєминах між людьми зазвичай виділяють: емоційне співпереживання, розуміння почуттів іншої людини та готовність до підтримки. Емоційне співпереживання проявляється у здатності людини відгукуватися на переживання інших, співчувати їм або радіти їхнім успіхам. Розуміння почуттів передбачає усвідомлення того, що саме відчуває інша людина, що допомагає будувати більш гармонійну взаємодію. Не менш важливою складовою є готовність до підтримки, яка може проявлятися у бажанні допомогти, підтримати словом або дією [5].

У психологічних дослідженнях [4] підкреслюється, що емпатія відіграє важливу роль у розвитку соціальної взаємодії між людьми. Завдяки цій якості формуються довірливі стосунки, взаєморозуміння та позитивна атмосфера у спілкуванні. Особливого значення розвиток емпатії набуває у дитячому віці, оскільки саме у взаємодії з однолітками діти поступово засвоюють норми соціальної поведінки. Дослідження показують, що діти з більш розвинутою емпатійністю частіше демонструють доброзичливість у взаєминах з однолітками, легше встановлюють дружні контакти та рідше вступають у конфлікти під час спілкування.

Молодший шкільний вік є важливим етапом психічного та соціального розвитку дитини. У цей період відбуваються помітні зміни у сфері спілкування, формується нова система взаємин із дорослими та однолітками, розширюється коло соціальних контактів. Дитина поступово включається у колективну діяльність, вчиться співпрацювати з іншими учнями, дотримуватися правил групової взаємодії та враховувати інтереси інших. Саме у цей період зростає значення соціально-емоційних якостей, які сприяють ефективному спілкуванню та взаєморозумінню у дитячому колективі [3].

Важливе місце у житті молодших школярів посідає спілкування з однолітками. У процесі взаємодії з іншими дітьми формується досвід соціальної поведінки, розвиваються навички співпраці, взаємодопомоги та спільного розв'язання різних навчальних і життєвих завдань. Спілкування з однолітками сприяє розвитку самосвідомості дитини, оскільки у взаємодії з іншими учнями вона починає краще усвідомлювати власні якості, можливості та роль у групі. У цьому контексті міжособистісні взаємини виступають важливим фактором соціального становлення особистості молодшого школяра [5].

У процесі спільної діяльності та спілкування між дітьми поступово формуються дружні стосунки, симпатії й взаємна підтримка. На початкових етапах навчання такі взаємини часто виникають на основі спільних інтересів, ігрової діяльності або спільного виконання навчальних завдань. З часом взаємини між учнями стають більш стійкими та усвідомленими, що проявляється у готовності підтримати однокласника, допомогти йому у складній ситуації або проявити співчуття. Наявність дружніх контактів позитивно впливає на емоційний стан дітей, сприяє відчуттю приналежності до колективу та підвищує їхню впевненість у собі [4].

Важливим чинником гармонійних взаємин у класі є позитивний емоційний клімат. Атмосфера доброзичливості, взаємоповаги та підтримки створює сприятливі умови для адаптації дітей до шкільного середовища. Особливо це актуально для учнів початкової школи, які лише починають свій шлях у системі організованого навчання і потребують відчуття безпеки та прийняття у колективі. У дослідженнях інклюзивної освіти наголошується, що сприятливий психологічний клімат у класі допомагає формувати толерантне ставлення між учнями, сприяє взаєморозумінню та підтримує позитивну взаємодію між дітьми з різними освітніми потребами [1].

Таким чином, міжособистісні взаємини молодших школярів формуються у процесі щоденного спілкування та спільної діяльності. Вони відіграють важливу роль у соціальному розвитку дитини, сприяють формуванню навичок взаємодії та забезпечують психологічний комфорт у класному колективі. Наявність доброзичливих взаємин і позитивного емоційного клімату створює умови для успішної адаптації дітей до навчання та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Інклюзивне навчання передбачає спільну освітню діяльність дітей із різними освітніми потребами, що зумовлює певну специфіку міжособистісної взаємодії в класному колективі. У такому середовищі учні мають можливість щоденно взаємодіяти з однокласниками, які можуть відрізнятися темпом навчання, особливостями поведінки або комунікації. Це створює умови для формування досвіду співпраці, взаєморозуміння та прийняття різноманітності, що є важливим чинником соціального розвитку дітей. Водночас ефективність такої взаємодії значною мірою залежить від рівня сформованості соціально-емоційних якостей учнів, серед яких важливе місце посідає емпатія [2].

У процесі спілкування між учнями інклюзивного класу можуть виникати певні труднощі, пов'язані з різними особливостями розвитку, комунікації або поведінки дітей. Іноді це може призводити до непорозумінь, уникнення спільної діяльності або обмеження контактів між однолітками. За таких умов особливого значення набуває розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й проявляти співпереживання. Наявність емпатійних якостей сприяє більш толерантному ставленню до однокласників, допомагає дітям краще сприймати індивідуальні відмінності та будувати більш доброзичливі взаємини у колективі [5].

Розвиток емпатії відіграє важливу роль у формуванні прийняття дітей з особливими освітніми потребами у шкільному середовищі. Здатність співпереживати іншій людині допомагає учням усвідомлювати переживання своїх однокласників, проявляти підтримку та готовність до взаємодопомоги. Дослідження свідчать, що емпатійність сприяє формуванню дружніх контактів між дітьми, підвищує рівень взаємної підтримки та зменшує прояви відчуження у дитячих колективах [4].

Важливу роль у розвитку емпатійних взаємин між учнями відіграє вчитель, який організовує освітній процес та створює атмосферу взаємоповаги у класі. Педагог може сприяти формуванню емпатії через організацію спільної діяльності дітей, обговорення емоційних ситуацій, підтримку взаємодопомоги та розвиток навичок конструктивного спілкування. Створення доброзичливого психологічного клімату у класі допомагає формувати у дітей позитивне ставлення один до одного та сприяє гармонійній взаємодії у колективі [3].

Висновки. Емпатія є ключовим психологічним чинником розвитку міжособистісних взаємин дітей молодшого шкільного віку, особливо в умовах інклюзивного навчання. Її розвиток сприяє формуванню доброзичливих стосунків між учнями, створює атмосферу взаєморозуміння та психологічного комфорту, підтримує толерантне ставлення та взаємну допомогу у класному колективі. Особливого значення емпатійність набуває для прийняття

однокласників з різними освітніми потребами та розвитку позитивної взаємодії серед дітей. Тому формування емпатійних якостей у молодших школярів слід розглядати як важливе завдання освітнього процесу, спрямоване на створення сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі.

Список використаних джерел

1. Вишнівська Н. В. Емпатія як складова вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів: зміст та рівні сформованості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(1). С. 147–154. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4788/?utm_source=chatgpt.com.
2. Малишевська І. М. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. № 13. С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4914.13.2016.163629>.
3. Матвєєнко Т. Розвиток емпатії в учнів молодшого шкільного віку. Сучасний стан та тенденції розвитку початкової освіти в Україні : матеріали IX наук.-практ. інтернет-конф., м. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 16. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/19023>.
4. Simon P., Nader-Grosbois N. How Do Children with Intellectual Disabilities Empathize in Comparison to Typically Developing Children? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2025. Vol. 55. P. 1754–1769. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06340-3>.
5. Wu Y. The Role of Empathy in Peer Relationships During Childhood and Adolescence. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2023. Vol. 32. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/32/20230615>.

УДК 159.922.7:355.01.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВОЄННИХ ДІЙ

Пу́ха Ната́лія, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс РДГУ

Науковий керівник: Назарець Л.М., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. В умовах воєнних дій суспільство стикається не лише з фізичними загрозами, а й із потужними психологічними викликами, що впливають на всі вікові групи. Особливо вразливими є підлітки, які перебувають на етапі активного становлення особистості, формування життєвих цінностей і соціальної ідентичності. Втрата відчуття безпеки, зміна звичного середовища, переживання втрат і постійна невизначеність створюють надмірний рівень стресу, який може призводити до тривалих психологічних наслідків.

Проблема переживання стресу підлітками у період війни має комплексний характер. Підлітковий вік — це етап розвитку, коли формується самосвідомість, система моральних орієнтирів та навички саморегуляції. У цей період людина вперше стикається з усвідомленням власної ролі у суспільстві та необхідністю приймати самостійні рішення. Умови війни, які супроводжуються руйнуванням базового почуття безпеки, суттєво порушують цей процес. Підлітки часто відчують тривогу, розгубленість, втрату довіри до світу, а іноді й безпорадність перед масштабом подій, що від них не залежать.[1]

Крім того, війна змінює структуру соціальних контактів. Вимушене переселення, розлука з друзями, навчання в онлайн-форматі або в нових школах призводять до зниження рівня соціальної адаптації. У підлітків формується відчуття ізоляваності, самотності, а відсутність звичних форм емоційної підтримки підсилює напругу. Усе це створює передумови для розвитку тривалих стресових розладів, порушення поведінки та зниження навчальної мотивації.

Отже, дослідження психологічних особливостей переживання стресу підлітками під час воєнних дій є вкрай актуальним для сучасної психології, оскільки воно дає змогу зрозуміти закономірності адаптаційних процесів і визначити ефективні шляхи надання допомоги цій категорії молоді.

Метою дослідження є всебічне вивчення психологічних особливостей переживання стресу підлітками в умовах воєнних дій, з'ясування чинників, що визначають інтенсивність і характер емоційного реагування, а також розроблення практичних рекомендацій щодо ефективних форм психологічної підтримки.

Дослідження спрямоване на виявлення особливостей функціонування емоційної, когнітивної та поведінкової сфер підлітків у кризових умовах, а також на аналіз специфіки формування копінг-стратегій, які сприяють збереженню психічної рівноваги. Важливим завданням є встановлення взаємозв'язку між соціальними, сімейними й індивідуально-психологічними чинниками, що впливають на процес адаптації до травматичних подій.[2]

Крім того, мета дослідження полягає у визначенні потенціалу системної психологічної допомоги, що включає шкільне та сімейне середовище, як ключових ресурсів підтримки підлітків у період нестабільності. Розуміння цих закономірностей дає змогу не лише глибше осмислити механізми переживання стресу, але й розробити ефективні шляхи профілактики його деструктивних наслідків, спрямовані на розвиток життєстійкості, емоційної саморегуляції та позитивної ідентичності молоді особистості.[3]

Виклад основного матеріалу. Проблематика стресу в підлітковому віці є предметом численних наукових досліджень, проте в умовах воєнних дій вона набуває особливого значення. Підлітки, які опиняються у зоні бойових дій або змушені покинути домівку, стикаються з багатошаровими стресогенними факторами: загрозою життю, втратами близьких, зруйнованими соціальними зв'язками, нестачею стабільності та контролю над власним життям.

За даними українських і зарубіжних дослідників (Іванова, 2021; Петренко, 2022; Betancourt et al., 2015; Masten & Narayan, 2012), переживання підлітків характеризується комплексом емоційних, когнітивних, поведінкових і фізіологічних симптомів. Емоційні реакції проявляються у вигляді підвищеної тривожності, страху, гніву, смутку, апатії або, навпаки, емоційної нестабільності. Когнітивна сфера зазнає змін у вигляді труднощів із концентрацією уваги, нав'язливих думок, зниження здатності до планування. Поведінкові прояви можуть включати замкнутість, агресію, порушення режиму сну, надмірне занурення у віртуальний простір.[4]

Фізіологічно стрес у підлітків проявляється через часте серцебиття, головний біль, м'язову напругу, швидку втому. В умовах війни такі реакції можуть набувати хронічного характеру, особливо якщо відсутня належна підтримка з боку дорослих.

На рівень стресових переживань впливають кілька основних чинників: ступінь безпосередньої загрози життю, стабільність сімейного середовища, доступ до інформації та її інтенсивність, а також рівень соціальної підтримки. Надлишковий медійний потік, який містить сцени насильства або новини про загибель людей, провокує у підлітків повторне переживання травми, навіть якщо вони перебувають у відносно безпечних умовах.[5]

Позитивним регулятором стресу виступає соціальна підтримка з боку сім'ї, однолітків і педагогів. Саме вона сприяє відновленню відчуття безпеки та стабільності. Дослідження UNICEF (2022) підкреслюють, що залучення дитини до спільної діяльності, спілкування та творчості знижує рівень тривожності й підвищує рівень життєстійкості.

Важливу роль у подоланні стресу відіграють копінг-стратегії — індивідуальні способи реагування на стресові ситуації. У підлітковому віці вони ще не сформовані повністю, тому ефективність залежить від попереднього досвіду, виховання та підтримки дорослих. Найрезультативнішими є активні копінг-стратегії — пошук підтримки, залучення до соціальної активності, заняття спортом, участь у творчих або волонтерських проєктах. Водночас уникнення проблем чи ігнорування емоцій призводить до внутрішнього напруження й може спричинити розвиток тривожних розладів.[6]

Особливістю підліткового віку є підвищена чутливість до соціального оцінювання, потреба у визнанні, що робить молодь більш уразливою до зовнішніх впливів. У ситуації війни ці риси посилюються: підлітки часто відчувають страх бути непочутими або не зрозумілими дорослими. Саме тому важливо забезпечити їм можливість відкритого вираження емоцій, що знижує ризик емоційного вигорання та сприяє стабілізації психоемоційного стану.

Ефективними напрямками психологічної допомоги вважаються індивідуальні консультації, групові тренінги, арт-терапевтичні методики, вправи на релаксацію та розвиток усвідомленості. Важливо, щоб допомога мала системний характер і включала як роботу з підлітками, так і просвітницьку діяльність серед батьків і педагогів. Формування стійких копінг-навичок у школах може стати важливим елементом профілактики посттравматичних розладів.[7]

Психологічна підтримка має бути спрямована на зміцнення відчуття контролю над життям, розвиток життєстійкості та віри у власні сили. Створення стабільного середовища, нормалізація навчального процесу, чітка структура дня — усе це допомагає знизити рівень тривожності та повернути підліткам відчуття безпеки.

Висновки. Дослідження психологічних особливостей переживання стресу підлітками під час воєнних дій свідчить, що даний вік є особливо критичним для формування адаптаційних механізмів. Підлітки переживають стрес більш емоційно, ніж дорослі, через недостатню сформованість навичок емоційної регуляції та слабкий досвід подолання криз. Основними чинниками, які впливають на глибину стресових переживань, є безпека життєвого простору, стабільність сімейних стосунків і рівень соціальної підтримки.

Війна руйнує звичні механізми психологічної рівноваги, тому надзвичайно важливо розвивати системи психологічної допомоги, орієнтовані на підліткову аудиторію. Необхідно впроваджувати шкільні програми психологічної освіти, проводити тренінги з розвитку життєстійкості, навчати дітей конструктивних копінг-стратегій. Ефективна підтримка має охоплювати як індивідуальні консультації, так і групові форми роботи, залучаючи сім'ю, школу та громаду.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на вивчення довготривалих наслідків воєнного стресу для психічного розвитку підлітків, а також на оцінку ефективності різних видів психологічних інтервенцій. Важливим напрямом є створення програм профілактики емоційного виснаження й формування в молоді активної життєвої позиції, заснованої на внутрішній стійкості, оптимізмі та віри у власні можливості.

Список використаних джерел

1. Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2015). Trauma and resilience in war-affected youth: A review of research and practice. *Child Development Perspectives*, 9(2), 105–111.
2. Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–257.
3. Smith, C., Brown, J., & Jones, L. (2020). Adolescent coping strategies in conflict zones: Psychological support and interventions. *Journal of Adolescent Research*, 35(6), 745–765.
4. UNICEF. (2022). *Захист дітей у зонах воєнних дій: Керівництво щодо психосоціальної підтримки*. United Nations Children's Fund.
5. Іванова, О. П. (2021). Психологічні особливості адаптації підлітків в умовах воєнних дій. *Психологія і суспільство*, 3(12), 45–53.
6. Петренко, Л. М. (2022). Соціально-психологічні чинники стресостійкості підлітків у кризових умовах. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*, 67(2), 112–120.
7. Сміт, К., Браун, Дж., Джонс, Л. (2020). *Копінг-стратегії підлітків у зонах конфлікту: психологічна підтримка та інтервенції*. *Journal of Adolescent Research*, 35(6), 745–765.

УДК 159.922.73:159.928

ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**Савтира Максим, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), II курс, РГДУ

Науковий керівник: Джеджера О.В. старший викладач

Постановка проблеми: У сучасному світі інтелектуальний потенціал став куди важливішим за фізичний - він є одним з основних критеріїв успіху у житті. Тому питання розвитку інтелектуальних здібностей у юнацькому віці стає дуже актуальним. Саме цей період характеризується стрімким розвитком інтелектуальних здібностей, закріплення Я-концепції, самовизначення, уточнення життєвих цілей тощо. Тому розуміння основних чинників впливу на розвиток інтелекту допоможе кращому впливу на розвиток інтелекту та побудови процесу корекції негативних факторів.

Мета: теоретично дослідити психологічні фактори розвитку інтелекту в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Проблема визначення інтелекту має доволі поширений науковий контекст, оскільки воно включає в себе різні складники пізнавальної діяльності. За О.Старинською, інтелект слід розглядати як багатовимірну психічну систему, що об'єднує: мислення, увагу, пам'ять, мовлення та низку мета-когнітивних функцій [3]. Науковиця підкреслює що сучасні психологічні концепції не зводять інтелект до єдиної когнітивної здатності, а аналізують його як сукупність різних механізмів переробки інформації. Інтелект же часто розглядається у зв'язку з розвитком особистості і формуються не лише на основі генетики а і під впливом оточення. Можна підкреслити, що інтелект не лише забезпечує здатність до навчання й адаптації, а й відіграє важливу роль у формуванні самостійності, відповідальності і уміння приймати рішення. Таким чином, інтелект виступає одним із центральних компонентів становлення здорової та зрілої особистості. У концепції М.Смұльсон інтелект визначається як динамічний та циклічний процес розвитку що включає появу мета-когнітивних умінь (планування, самоспостереження), що показує здатність інтелекту змінюватися продовж життя [2]. Таким чином, інтелект можна визначити як складну динамічну систему когнітивних та мета-когнітивних процесів, які забезпечують ефективне пізнання, розуміння, аналіз інформації і адаптацію особистості до нових умов навколишнього середовища.

Розвиток інтелекту – це поступовий і нерівномірний процес, що охоплює як кількісні, так і якісні зміни в мисленні. М.Смұльсон підкреслює, що інтелектуальний розвиток має гетерохронний характер: тобто різні інтелектуальні функції дозрівають у різний час, залежно від соціального досвіду та навчальної діяльності [2]. Важливо ще те, що інтелект включає формування не лише тільки знань, але й когнітивних стратегій та умінь самоконтролю. О.Старинська виділяє кілька підходів до розуміння розвитку інтелекту ,це когнітивний, психологічний, діяльнісний і підкреслює, що розвиток інтелекту є складним динамічним процесом трансформації й появи в особистості когнітивних здатностей, що підвищують ефективність її адаптації до різних умов фізичного і соціального довкілля [3]. Що підтверджує попередні слова про постійну зміну інтелекту.

З.Гуріна та В.Ковальова вказують на те, що розвиток мислення юнаків є однією з найбільш динамічних систем, що реагує на зміни в суспільстві. Розвиток інтелекту проходить через еволюцію мислення як динамічної системи. Вчені наголошують, що мислення не просто збагачується змістом, а ускладнюється структурно. В свою чергу когнітивні структури у юнацькому віці мають складну будову й індивідуальну своєрідність. Також складніших рівнів свого розвитку в ранній юності досягає процес сприймання, що стає складним інтелектуальним процесом [1].

Юнацький вік (16–21 років) є періодом найбільш інтенсивного розвитку функцій інтелекту. Згідно з З.Гуріною та В.Ковальновою, саме в цей час формуються складні розумові операції, забезпечується перехід до абстрактно-логічного й теоретичного мислення [1].

Мислення в свою чергу набуває цілеспрямованого характеру. Приблизно тоді з'являється здатність аналізувати власні дії та планувати навчальну діяльність. Можна наголосити, що юнацький вік сприяє становленню інтелекту як інструменту професійного й особистісного розвитку.

В цей час інтелект починає виконувати функцію регуляції діяльності, забезпечує свідоме прийняття рішень, розвиток самостійності і професійної компетентності. На думку М.Смұльсон у юнацькому віці особливе значення набувають мета-когнітивні процеси: молоді люди починають відстежувати свої дії, аналізувати помилки, удосконалювати процес свого навчання [2]. Це відрізняє юнацький інтелект від підліткового, де така рефлексія ще недостатньо розвинена.

Ю.Черножук і Г.Ганзенко підкреслюють також наявність гендерних відмінностей у структурі інтелекту юнаків і дівчат, що проявляється в домінуванні різних інтелектуальних умінь та стратегій переробки інформації [4]. У юнаків частіше переважає логіко-аналітичні складові інтелекту (уміння працювати з абстрактними моделями, конструювання гіпотез, аналізування причинно-наслідкових зв'язків) та оперування математичними та просторовими структурами. Дівчата ж показують більшу розвиненість вербально-комунікативного інтелекту (мовлення, інтерпретація текстів, вербальна пам'ять) та емоційно-соціальних компонентів пізнання (емпатія, розуміння намірів інших), і ще вони кращі в навичках регуляції уваги й організованості в навчанні.

І, дивлячись на фактори впливу, ми можемо виділити такі основні чинники розвитку інтелекту в юнацькому віці, як:

Освітнє середовище – навчання є одним з ключових стимулів розвитку інтелекту, оскільки воно створює проблемні ситуації та вчить як виходити з них, формує складні операції мислення і розвиває рефлексивні механізми;

Мотивація і саморозвиток - інтелектуальний розвиток юнаків дуже тісно пов'язаний з їхньою внутрішньою мотивацією, прагненням до навчання та професійного становлення. Якщо мотивація буде висока, студенти активніше розвивають розумові навички, беруть участь у науковій діяльності. Якщо ж вона низька то студент скоріше всього буде ставитись до навчання не серйозно якщо взагалі буде навчатись;

Мета-когнітивні вміння - самоспостереження, самоконтроль, планування та оцінювання результатів діяльності є одним із найважливіших факторів розвитку інтелекту саме в юності. Оскільки, якщо не розвивати мета-пізнання інтелект в юності, він розвивається повільніше більш нерівномірно й куди менш ефективно;

Соціальне оточення - спілкування з однолітками або іншими людьми, обмін інформацією та переймання якихось рис від інших підвищують когнітивну гнучкість і сприяють розвитку соціальних навичок і загального розвитку загалом;

Гендерні особливості - існують гендерні відмінності у структурі інтелекту, що впливають на темпи розвитку окремих когнітивних функцій [4]. У юнацькому віці це може позначатися на виборі способів навчання чи навчальної діяльності. У хлопців все більш спираються на структурно-логічну обробку інформації і вони більше обирають стратегії, пов'язані з аналізом, узагальненням та моделюванням. Дівчата ж більш схильні застосовувати комбіновані стратегії, поєднання логічної й емоційно-сміслової обробки та аналізувати ситуацію у ширшому соціальному контексті.

Висновок: Інтелект у юнацькому віці, коли формується здатність до абстрактного мислення та критичної оцінки, до творчості, інтелект розвивається дуже інтенсивно та нерівномірно під впливами таких основних факторів як мотивація, освітнє середовище, рефлексивні вміння, соціальна взаємодія та гендерні особливості. Системна підтримка цього процесу дозволить максимально реалізувати інтелектуальний потенціал молоді.

Список використаних джерел

1. Гуріна З. В., Ковальова В. В. Розвиток мислення як динамічна система розвитку інтелекту юнаків. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2013. № 1-2. С. 76-85.

2. Смульсон М. Л., Лотоцька Ю. М., Назар М. М., Дітюк П. П. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному просторі: монографія. К. : Педагогічна думка, 2015. 221 с.
3. Старинська О. В. Основні психологічні підходи до вивчення феномена «інтелект»: теоретичний науковий дискурс. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*. 2022. Вип. 4. С. 9-14.
4. Черножук Ю. Г. і Ганзенко Г. О. Інтелект осіб юнацького віку: гендерний аспект. *Актуальні проблеми життєвого та професійного самоздійснення особистості* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія самоздійснення особистості: теорія, досвід, практика» (19-20 травня 2023 р.). Одеса : ФОП Бєлий А.Є. С. 138-143.

УДК 159.923:159.944.4

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Салюта Наталія, здобувачка ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія» РДГУ

Науковий керівник: канд. психол.наук, доцент Яцюк Н.О.,

Постановка проблеми. Зважаючи на виклики сьогодення, стрімкі зміни в усіх сферах життєдіяльності людини як от: соціальних, політичних, економічних, особистісних, освітніх, тощо – відбувається підвищення навантаження на психологічний стан людини. Задля збереження психічного здоров'я необхідно знаходити нові способи підвищення резильєнтності, яка є основою психологічної стійкості особистості.

Проблема розвитку резильєнтності та пошук методів її підвищення є предметом дослідження як зарубіжних: А.Мастен, М.Унгар, Дж.Бонанно, Н.Гармезі, В.Франкл та ін. так і вітчизняних дослідників: А.Максименко, Н.Пов'якель, О.Чиханцова, О.Кокун та ін. Кожен з науковців досліджує резильєнтність з різним акцентом та в різних контекстах.

Історія досліджень резильєнтності в психології почалася з наукових пошуків у 1970 роках і пройшла кілька етапів становлення. Перший період (1970-1980 роки) пов'язаний з початком використання терміну «резильєнтність» – введеного завдяки роботі О.Хамініч [2,с.160-165]. Другий етап (1980-1990 роки) характеризується суперечностями щодо визначень терміну, пов'язаними з близькістю до понять «життєстійкість», «адаптація». Третій етап з 2000 року і по теперішній час характерний тим, що резильєнтність визначена як комплексне явище, яке охоплює адаптацію, саморегуляцію та здатність долати труднощі і відновлюватись після кризи [3, с.38]. Все це актуалізує необхідність аналізу поняття резильєнтності, способів її формування та підвищення.

Метою даного дослідження є аналіз поняття резильєнтності та визначення факторів впливу на її розвиток, задля забезпечення психологічної стійкості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчаючи дану проблему, необхідно розглянути поняття резильєнтності та визначити – чому вона є ключовою основою психологічної стійкості особистості. Резильєнтність (від англ. – resilience) – визначається як пружність, стійкість, здатність до відновлення після складних стресових ситуацій. Психологічна гнучкість, навичка сприймати невдачі та проблеми як досвід, уміння шукати сенс життя після тяжких травматичних подій, трагедій, зберігаючи психологічну стабільність та функціональність.

Зокрема А.Мастен ідентифікує резильєнтність як розвиток або адаптацію, та здатність динамічної системи пристосовуватись до загроз, перешкод, котрі порушують звичне функціонування та цілісність особистості [4]. Завдяки її позиції резильєнтність стала розглядатися крізь призму адаптації як універсальний захисний механізм психіки. Д.Віндл вважає, що резильєнтність це процес ефективної адаптації до стресу, травми, а також свідомої взаємодії та управління ними. Здатність особистості до адаптації та відновлення в ситуації

нещастя, залежить не лише від внутрішніх ресурсів особистості, але й від її найближчого оточення [1, с.26–64].

Кожна особистість має певний рівень резильєнтності. Визначимо, які ж фактори впливають на цей рівень. Дослідження науковців охоплюють широкий спектр факторів, як от: біологічні, психологічні, соціальні та культурні. Вони взаємодіють між собою та визначають, як людина реагує на стресові ситуації. Г.П.Лазос виокремлює ключові аспекти резильєнтності. Насамперед рівень резильєнтності аналізується у біопсихосоціальному контексті, що охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні аспекти, які формуються в онтогенезі. Також учена наголошує на здатності психіки до поновлення після негативних впливів, а також підкреслює роль резильєнтності в спроможності та формуванні посттравматичного стресового зростання [1, с.35]. Крім того, рівень резильєнтності залежить від таких факторів, як вік, стать, культурний контекст, різноманітні вміння та навички. Г.П.Лазос підтверджує значущі взаємозв'язки між рівнем резильєнтності та самооцінкою, впевненістю у собі, емоційним інтелектом, захисними механізмами, типом прив'язаності, особливостями виховання в ранньому дитинстві, а також позитивними взаємозв'язками [1].

Серед важливих додаткових чинників, що сприяють становленню резильєнтності можна виділити вміння відпочивати, розслаблятися, бути позитивно налаштованим та проявляти оптимізм. Саме ці аспекти створюють підґрунтя до розвитку резильєнтності. Психолог О.Чиханцова пропонує такі способи підвищення резильєнтності як візуалізація успіху, навичка керувати стресом, підвищення самооцінки та самоефективності, покращення процесу прийняття рішень, уміння звертатися за допомогою, вирішувати конфліктні ситуації [3, с.35–40]. Існує низка психологічних факторів, що перешкоджають розвитку резильєнтності. Зокрема, вчені виділяють психологічні травми, досвід насильства, відсутність емоційної підтримки та захисту. Несприятливі фактори можуть включати складні соціально-економічні умови, злидні, обмежений доступ до соціальної та медичної допомоги. Вживання алкогольних та наркотичних речовин також знижують рівень резильєнтності у зв'язку з психологічною та фізичною деградацією особистості.

Висновки. Отже, узагальнення наукової літератури підтверджує, що резильєнтність це складний динамічний процес, що дозволяє не лише проживати життєві кризи та відновлюватися після них, а й використовувати набутий досвід задля подальшого розвитку психологічної стійкості. Основними факторами впливу на розвиток резильєнтності є: зовнішні та внутрішні ресурси, культурний контекст, соціальне оточення.

Список використаних джерел

1. Лазос Г.П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3: Консультативна психологія і психотерапія, 2018, 14, С.26–64.
2. Хамініч О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 6(2). С.160–165.
3. Чиханцова О.А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. Наукові записки Національного університету ім. В.І. Вернадського Серія: Психологія. К. : Вид-во ТНУ ім. В.І. Вернадського, 2023. В.34(73)№1 с.35–40.
4. Neenan M. Developing resilience: a cognitive behavioral approach. Kent, 2009. 224p.

УДК 376.1-056.34-053.4:37.037.1:796.11

РУХЛИВА ГРА, ЯК ЗАСІБ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Скабала Дар'я, здобувачка ОС «магістр»

спеціальності 016 Спеціальна освіта, II курс РДГУ

Науковий керівник: Юрчук О.І., канд. пед. наук, доцент

Постановка проблеми. Рухлива гра є одним із провідних засобів фізичного виховання дітей дошкільного віку, особливо тих, які мають інтелектуальні порушення. Вона інтегрує елементи рухової активності, пізнавальної діяльності та емоційної взаємодії, забезпечуючи всебічний вплив на розвиток дитини.

Завдяки ігровому характеру така діяльність сприймається дітьми не як обов'язкова вправа, а як природне джерело радості та задоволення. Це сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню позитивного ставлення до фізичних навантажень і розвитку внутрішньої мотивації до руху.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз рухливої гри як ефективного засобу фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Питання впливу лікувальної фізкультури на інтелектуальний розвиток дітей досліджували Гладченко О. В., Чеботарьова Н. В, Вавіна Т. І., Миронова С. П., які підкреслюють, що рухлива гра має особливе значення, оскільки дозволяє компенсувати певні обмеження у психофізичному розвитку. Вона стимулює сенсомоторну координацію, сприяє розвитку дрібної та загальної моторики, орієнтування у просторі, рівноваги, а також удосконалює навички самоорганізації. Рухлива діяльність активізує роботу центральної нервової системи, що позитивно впливає на пізнавальні процеси, зокрема увагу, пам'ять, мислення та мовлення [2].

У контексті фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями рухливі ігри виконують також соціально-комунікативну функцію. Вони формують навички спілкування, взаємодії з однолітками, дотримання правил, сприяють розвитку емпатії, адекватного емоційного реагування і підвищенню самооцінки. У процесі гри діти вчаться розуміти інструкції, діяти за зразком, узгоджувати свої дії з іншими, що особливо важливо для соціальної адаптації.

Педагогічна цінність рухливих ігор полягає у можливості диференційованого підходу до кожної дитини. Використання ігор різної інтенсивності та складності дозволяє враховувати індивідуальні можливості та рівень розвитку кожного вихованця. Ігри з елементами наслідування, ритмічними рухами, використанням предметів (м'ячів, обручів, стрічок) допомагають розвивати просторові уявлення, координацію рухів і почуття ритму [1].

Згідно з даними сучасної спеціальної педагогіки, систематичне використання рухливих ігор у навчально-виховному процесі дітей із інтелектуальними порушеннями сприяє не лише фізичному розвитку, а й підвищенню рівня пізнавальної активності та працездатності. Через повторюваність рухових дій у поєднанні з емоційним підкріпленням у дитини формується стійкий інтерес до рухової активності. Важливою умовою ефективності є чітка організація гри, дозування навантаження, підтримка позитивного емоційного фону та похвала за досягнення навіть найменших успіхів.

Таким чином, рухлива гра виступає не лише як засіб фізичного виховання, а й як потужний педагогічний інструмент корекційно-розвивального впливу на дитину з інтелектуальними порушеннями. Вона забезпечує гармонійний розвиток моторної, емоційно-вольової, когнітивної та соціальної сфер, сприяючи формуванню цілісної, активної особистості, здатної до участі в колективному житті та подальшій адаптації у суспільстві.

Рухлива гра є ефективним засобом фізичного виховання дітей дошкільного віку, особливо тих, які мають інтелектуальні порушення. Вона поєднує в собі елементи фізичного навантаження, пізнавальної активності та емоційного розвитку, що забезпечує всебічний вплив на організм і психіку дитини. Через гру діти вчаться координувати рухи, орієнтуватися у просторі, розвивають спритність, силу, гнучкість, а також удосконалюють навички спілкування та співпраці з іншими дітьми.

Для дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку рухлива гра є не лише способом фізичного вдосконалення, а й важливим засобом корекційно-педагогічного впливу. Вона допомагає розвивати увагу, пам'ять, мовлення, знижує рівень тривожності та підвищує впевненість у власних силах. Завдяки рухам, поєднаним із позитивними емоціями, активізується діяльність нервової системи, стимулюється робота мозку, покращується координація та загальний психічний стан дитини [3].

У процесі рухливих ігор діти з інтелектуальними порушеннями навчаються дотримуватися правил, реагувати на сигнали вихователя та взаємодіяти з однолітками. Це сприяє розвитку самоконтролю, формуванню соціально прийнятної поведінки та емоційної стабільності.

Ігри з елементами наслідування, ритмічними рухами або із застосуванням предметів (м'ячів, обручів, стрічок) створюють сприятливі умови для формування просторових уявлень, координації рухів і почуття ритму. Завдяки цьому рухова активність набуває корекційного та розвивального характеру, сприяючи гармонійному психофізичному розвитку дитини.

Педагогічна цінність рухливих ігор полягає в їх гнучкості та адаптивності. Вихователь може змінювати правила, тривалість і складність завдань залежно від індивідуальних можливостей дітей. Такі ігри забезпечують позитивний емоційний фон занять, знімають напругу та стимулюють бажання брати активну участь у колективних видах діяльності.

Висновки. Отже, рухлива гра для дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є не лише формою фізичної активності, а й важливим педагогічним засобом розвитку та корекції. Вона сприяє формуванню рухових навичок, стимулює пізнавальну активність, підтримує емоційну рівноваженість і сприяє соціальній адаптації. Завдяки комплексному впливу рухлива гра забезпечує гармонійний розвиток особистості дитини, створюючи умови для її успішної інтеграції в освітнє середовище та суспільство..

Список використаних джерел

1. Методичні рекомендації. (Форми і методи проведення рухливих ігор для формування компетентностей студентів дошкільного факультету в майбутній професії), Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2021. 49 с.
2. Наказ про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція від 12.01.2021 №33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponentadoshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 01.11.2025)
3. Чумарна М. І. Рухливі розвивальні ігри для талановитих і кмітливих: від 5 до 12. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2017. 72 с. (Серія «Світ малого українця»).

УДК 376-056.2/.3:373.3:159.9

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Сорочик Владислав, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, психологія», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Максимюк Т. П., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України активно розвивається у напрямі впровадження інклюзивного навчання, яке передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. Особливого значення у цьому контексті набуває проблема соціальної адаптації учнів початкової школи в інклюзивному освітньому просторі. Початковий шкільний вік є важливим етапом формування особистості, розвитку комунікативних здібностей та встановлення міжособистісних взаємин у колективі однолітків.

Умови інклюзивного навчання створюють нові можливості для соціалізації дітей. Водночас вони висувають додаткові вимоги до організації освітнього процесу та психологічного супроводу учнів. Соціальна адаптація дітей у такому середовищі залежить від багатьох чинників: особливостей розвитку дитини, психологічного клімату в класі, готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі та підтримки з боку батьків. Вивчення особливостей соціальної адаптації молодших школярів є актуальним, оскільки дозволяє

визначити ефективні підходи до створення сприятливих умов для розвитку кожної дитини та формування толерантного освітнього середовища.

Мета дослідження. Аналіз особливостей соціальної адаптації учнів початкової школи в умовах інклюзивного освітнього простору та визначення основних психологічних чинників, що впливають на цей процес.

Виклад основного матеріалу. Проблема соціальної адаптації дітей з інвалідністю є актуальною, оскільки вона пов'язана з інтеграцією таких дітей у соціум та забезпеченням їх рівного доступу до освіти. Особливої актуальності це питання набуває в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні, що передбачає створення сприятливих умов для навчання дітей із різними освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти. Водночас процес соціальної адаптації може ускладнюватися рядом психологічних, соціальних та освітніх факторів.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що соціальна адаптація дітей з інвалідністю є складним процесом, який передбачає не лише фізичну присутність у закладі, а й активну участь у навчальному процесі та соціальних взаємодіях. Цей процес спрямований на інтеграцію дитини у соціальне середовище, подолання труднощів у спілкуванні та розвиток навичок взаємодії з оточуючими [1, с. 27].

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського різноманіття та встановлення принципів солідарності й безпеки, що забезпечує захист і повну інтеграцію всіх верств населення, зокрема осіб з інвалідністю. У цьому контексті головною метою соціального розвитку є створення «суспільства для всіх», яке реалізує права і можливості кожної людини, насамперед через рівний доступ до якісної освіти. Інклюзивна освіта відкриває широкий простір для розвитку кожного громадянина та сприяє формуванню соціальної компетентності вже у ранньому віці.

Соціальна компетентність дітей з особливими освітніми потребами включає вміння комунікувати, співпрацювати, адекватно виражати емоції, долати конфлікти, проявляти емпатію та адаптуватися до соціальних умов. Формування цієї компетентності залежить від взаємодії дитини з педагогами, батьками, психологами, соціальними працівниками та волонтерами, а також від обраної траєкторії розвитку, адаптованих методів і програм, що враховують індивідуальні особливості дитини [2].

Соціальна адаптація в інклюзивному освітньому просторі має свої специфічні особливості. Вона передбачає взаємодію дітей з інвалідністю та без інвалідності, що створює унікальне соціальне середовище. Важливу роль відіграє асистент вчителя, який забезпечує індивідуальну підтримку учня з особливими освітніми потребами, допомагає у навчанні та сприяє його включенню у колективні активності. Ефективними також є спеціальні адаптовані програми та методики, що враховують можливості кожної дитини, надають послідовні інструкції та підтримку для розвитку соціальних навичок.

Ключовими факторами, що впливають на соціальну адаптацію учнів у інклюзивному середовищі, є:

- психологічні: тривожність, низька самооцінка, страх перед спілкуванням;
- соціальні: рівень підтримки однолітків, формування дружніх стосунків, сприйняття різноманітності в класі;
- педагогічні: готовність вчителя до інклюзивного навчання, використання адаптованих методик, організація групової роботи, стимулювання співпраці між учнями.

Урахування цих факторів дозволяє педагогам створювати сприятливе середовище, де кожна дитина відчуває себе частиною колективу, активно взаємодіє з однолітками та формує соціальні навички, що є критично важливими для подальшого розвитку та інтеграції у суспільство.

Соціальна компетентність молодших школярів формується через навчання та залучення до громадського життя. І. Ніколаеску визначає її як процес і результат засвоєння соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі діяльності та спілкування, здатності застосовувати цей досвід у вирішенні життєвих ситуацій, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, попереджувати конфлікти та

демонструвати емпатійність [3, с. 6]. Ключовими показниками соціальної компетентності є: прийняття соціальних правил і норм, адаптація до вимог соціальної групи, відповідальна поведінка, врахування думки інших, толерантність, емпатія, налагодження гармонійних взаємин, самоконтроль і позитивна самооцінка [4, с. 42].

Для розвитку соціальної компетентності ефективними є різні види діяльності, як навчальні, так і позакласні. Використання народної творчості, ігор, казок, прислів'їв і притч сприяє розвитку співпраці, толерантності, патріотизму та ціннісного ставлення до культури. Театралізація та практичні роботи дозволяють дітям відчувати себе частиною колективу, проживати різні соціальні ролі та формувати навички співпереживання, поваги і взаємодопомоги. Інтерактивні методи, зокрема проектна діяльність, розвивають комунікаційні навички, лідерські якості, здатність аналізувати й робити висновки, підвищують пізнавальну активність школярів.

Важливою умовою ефективної соціалізації є співпраця школи та сім'ї, адже цілісна система цінностей та узгоджені методи виховання формують відповідальне ставлення дитини до себе та оточуючих, а контроль за соціальним середовищем допомагає уникати негативного впливу.

Таким чином, соціальна адаптація учнів початкової школи в інклюзивному освітньому просторі є комплексним процесом, що поєднує педагогічні, психологічні та соціальні впливи. Лише системна та цілеспрямована робота педагогів, батьків і соціального оточення дозволяє сформувати соціально компетентну, активну, відповідальну та толерантну особистість, здатну ефективно інтегруватися у суспільство та реалізувати свій потенціал [5].

Висновки. Соціальна адаптація учнів початкової школи в інклюзивному освітньому просторі є багатокомпонентним процесом, який визначається взаємодією психологічних, соціальних та педагогічних чинників. Успішна інтеграція дитини з особливими освітніми потребами залежить від її внутрішніх ресурсів, готовності однолітків до спільної взаємодії, компетентності педагогів та підтримки сім'ї. Формування соціальної компетентності включає розвиток комунікативних навичок, здатності співпрацювати, проявляти емпатію та адаптуватися до колективних норм і правил. Важливу роль відіграє застосування адаптованих методик, інтерактивних ігор, творчих та проектних видів діяльності, які дозволяють дітям відчувати себе частиною колективу та формувати позитивні міжособистісні стосунки.

Ефективна соціалізація в інклюзивному середовищі потребує системної роботи всіх учасників освітнього процесу: педагогів, асистентів, психологів та батьків. Тільки взаємопідтримка та координація дій дозволяють створити сприятливе середовище, де кожна дитина може реалізувати свій потенціал, розвивати самостійність і відповідальність. Таким чином, соціальна адаптація стає не лише умовою успішного навчання, а й фундаментом формування толерантної, соціально компетентної та активної особистості, здатної інтегруватися в суспільство та ефективно взаємодіяти з оточуючими.

Список використаних джерел:

1. Буланова, Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціально-творчий проект. *Шкільний світ*. №7. 2011. С. 25–31.
2. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип.47. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. С. 63–67.
3. Ніколаєску О. І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: наук.-метод. посіб. Черкаси : ОПОПП, 2014. 76с.
4. Лєпіхова Л. А Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 5–8.
5. Лопатіна Л. В. Формування соціальної компетенції у дітей молодшого шкільного віку. Бібліотека методичних матеріалів. 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/formuvanna-socialnoi-kompetentnosti-u-ditejmolodsgo-skilnogo-viku-74073.html>.

УДК 159.952

СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ТЕОРІЯ, ДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ

Рокіцька Катерина, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія», 2 курсу КНУ імені Василя Стефаника;
Опанасюк Ірина, кандидат психологічних наук,
викладач КНУ імені Василя Стефаника

Постановка проблеми. У сучасному світі все частіше звертають увагу на проблеми, пов'язані з психічним здоров'ям дітей і підлітків. Тому, одним із розладів, що викликає занепокоєння у педагогів, психологів та батьків, є синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), який характеризується нестабільністю уваги, імпульсивністю, надмірною руховою активністю, ускладнюючи процес соціалізації дитини, її навчання та взаємодію з оточенням. На думку дослідників, СДУГ не є лише тимчасовим порушенням поведінки, а глибшим невротизованим розладом, який має біологічне підґрунтя, але проявляється в конкретних соціальних умовах. Раннє виявлення та відповідна корекційна допомога є ключовими факторами успішного розвитку дитини, яка має прояви цього синдрому. Такі вчені, як Р. Барклі, Т. Браун, А. Лурія, В. Кушнір [3;4;5], вивчали особливості прояву СДУГ, розробляли методики діагностики та психолого-педагогічного супроводу.

Мета дослідження: Здійснити теоретичний аналіз природи синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей та підлітків, охарактеризувати підходи до його діагностики та корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю зазвичай проявляється у ранньому дитинстві й часто супроводжує людину протягом усього життя, хоча з віком характер його симптомів може поступово змінюватися. У дитячому віці розлад найчастіше проявляється через неможливість довго залишатися на одному місці, труднощі з концентрацією уваги, виконанням шкільних завдань та дотриманням правил поведінки. У дорослих ці симптоми можуть бути менш помітними, проте вони все одно створюють проблеми у професійній діяльності, організації часу та міжособистісних стосунках. Важливою особливістю СДУГ є його зв'язок із порушенням роботи мозкових структур, відповідальних за увагу, планування та контроль імпульсів. Насамперед ідеться про префронтальну кору та системи, що регулюють дофамінову активність. Вважається, що дефіцит або неефективна регуляція дофаміну є однією з головних причин розвитку цього розладу.

Дослідження в галузі нейропсихології, нейробиології та генетики переконливо доводять, що основні причини СДУГ пов'язані зі структурно-функціональними особливостями головного мозку, зокрема порушенням регуляції нейромедiatorів, таких як дофамін і норадреналін, які відповідають за контроль уваги, імпульсивності та поведінкових реакцій. Окрім того, сучасні дослідження показують, що вплив харчових чинників на прояви СДУГ має опосередкований характер. Наприклад, дефіцит деяких мікроелементів (цинк, залізо, магній, омега-3 жирні кислоти) може негативно позначатися на функціонуванні нервової системи та когнітивних процесах, що певною мірою підсилює симптоматику розладу.

Імпульсивність та нестабільність поведінки, що характерні для людей із СДУГ, підвищують ризик формування різних видів залежностей - як хімічних (наприклад, тяга до психоактивних речовин), так і нехімічних (т.я. солодощі, комп'ютерні ігри, соціальні мережі). Це, у свою чергу, може спричинити супутні проблеми зі здоров'ям - ожиріння, цукровий діабет, порушення соціальної адаптації.

Справжні причини виникнення СДУГ слід шукати насамперед у роботі головного мозку - особливо в областях, що відповідають за саморегуляцію, планування та контроль імпульсів. Згідно з численними нейронауковими дослідженнями, у дітей та підлітків із СДУГ

спостерігаються структурні й функціональні відхилення в префронтальній корі, підкоркових ядрах, мозочку та білих речовинах, що з'єднують ці зони. У огляді «The neurobiological basis of ADHD» наголошується, що СДУГ - це не єдина патологія, а складний спектр порушень із множинною етіологією. Генетичні фактори є значною складовою (спадковість оцінюється на рівні 60-90 %). Структурні дослідження мозку показують, що загальний об'єм мозку у дітей із СДУГ може бути трохи меншим порівняно з контрольними групами, а біологічне дозрівання префронтальної кори та відповідних мереж відбувається затримано. Функціональні обстеження демонструють, що у людей із СДУГ є зміни у «мережі уваги», у взаємодії між цим підходом і центральною виконавчою мережею, що може пояснювати проблеми підвищеної реактивності на стимули та зменшеного контролю.

Значення харчових чинників, зокрема споживання цукру чи підсолоджених напоїв, теж досліджується. Систематичний огляд - метааналіз показав, що існує статистична асоціація між високим споживанням цукру чи цукровмісних напоїв і підвищеним ризиком симптомів СДУГ: у метааналізі 7-ми досліджень (загалом $\approx 25\,945$ осіб) виявлено зведений коефіцієнт 1.22. Проте важливо підкреслити, що гетерогенність між дослідженнями була високою ($I^2 = 81.9\%$), що свідчить про обмеження в інтерпретації цих результатів.

Крім того, дослідження, зосереджене на споживанні підсолоджених напоїв до 2 років віку, виявило, що діти, які споживали більше 200 мл таких напоїв у ранньому дитинстві, мали підвищений ризик розвитку СДУГ у подальшому (коригований ризик = 1.17, 95 % CI 1.08-1.27) за середнього періоду спостереження 9.2 роки. Водночас інше довготривале дослідження (когорте «Pelotas 2004» у Бразилії) не виявило значущої асоціації між споживанням сахарози у віці 6-11 років і появою СДУГ. Отже, висновки щодо ролі цукру залишаються неоднозначними: можливі асоціації існують, але прямого причинно-наслідкового зв'язку з високою переконливістю не встановлено.

Причини виникнення СДУГ у дітей є багатофакторними [1;2]. Серед основних чинників виділяють генетичну схильність, вплив навколишнього середовища, передчасні пологи, преєклампсію, артеріальну гіпертензію, надлишкову масу тіла та ожиріння у матері під час вагітності, а також тютюнопаління вагітних. Дослідження сімейного анамнезу свідчать, що зловживання психоактивними речовинами також може сприяти формуванню СДУГ. Процес встановлення діагнозу є багатоступеневим, оскільки наразі не існує єдиного тесту, здатного достовірно підтвердити наявність розладу. Для виявлення СДУГ застосовують спеціальні контрольні списки симптомів, а також збирають анамнестичні дані від батьків, учителів і самої дитини.

Аналіз мовленнєвих і пізнавальних процесів у дітей із СДУГ показують, що при відносно легких формах розладу найбільші труднощі виникають під час виконання завдань на розуміння прийменникових і інверсійних конструкцій, формування вербальних узагальнень, а також під час вправ на зворотний рахунок. У випадках поєднання СДУГ із затримкою психічного розвитку вказані порушення мають більш виражений характер, що істотно ускладнює навчальний процес. Крім того, діти із СДУГ демонструють значні труднощі при виконанні завдань, пов'язаних із динамічним праксисом, реципрочною координацією та кінестетичними рухами. Такі прояви пов'язують із порушенням функціонування премоторних зон кори головного мозку, які забезпечують координацію рухової діяльності. Правопівкульний дефіцит у дітей із СДУГ часто проявляється у спотворенні зорових образів як під час безпосереднього сприйняття, так і в процесі запам'ятовування. Подібні особливості зорово-просторової обробки інформації можуть зумовлювати схильність таких дітей до перекручення фактів або вигадкування нереальних деталей.

Диференціальна діагностика є обов'язковою, оскільки симптоми СДУГ можуть бути схожими на прояви інших станів, зокрема порушень розвитку, тривожних розладів, депресії, розладів сну, а також ендокринних захворювань.

Основним видом підтримки для учнів з синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) є психокорекційна робота [4]. Вона передбачає комплексні зміни в середовищі дитини як у навчальному закладі, так і вдома, а також корекцію поведінкових стратегій і підходів батьків. Зважаючи на специфіку та складність розвитку дитини з СДУГ, важливим є ретельне

планування кожного етапу корекційної роботи, застосування методів, адаптованих до індивідуальних потреб, та систематичний контроль результатів. Підтримка таких дітей можлива лише за умови тісної співпраці сім'ї [5] та освітнього закладу, адже єдність вимог і послідовність дій дорослих створюють для дитини відчуття стабільності, безпеки та прогнозованості.

Батькам рекомендується формувати чіткий розпорядок дня, адже передбачуваність подій допомагає дитині почуватися впевненіше. Будь-які зміни варто заздалегідь обговорювати, щоб уникнути стресових реакцій. Під час виконання завдань дитині слід допомагати у плануванні послідовності дій, розподілі часу та контролі за завершенням роботи. Доцільно ділити великі завдання на короткі етапи, чергуючи їх із короткими перервами. Такий підхід сприяє підтриманню уваги, зменшенню втоми й поступовому формуванню навичок самоконтролю. Особливе значення має емоційна підтримка та фізична взаємодія - лагідні дотики, обійми, вираження тепла. Це допомагає дитині зменшити напруження та відновити почуття безпеки. Водночас важливо підтримувати зоровий контакт, виражати емоції через міміку та інтонацію, щоб полегшити сприйняття інформації. Важливим є також формування у дитини відчуття успішності: необхідно підбирати завдання відповідно до її можливостей, поступово підвищуючи рівень складності. Успішне виконання навіть простих завдань стимулює впевненість у власних силах і мотивує до подальших досягнень.

Позитивний ефект дає створення системи заохочень - символічних винагород, жетонів або наклейок, які дитина може отримувати за старання та досягнення. Такий метод сприяє формуванню внутрішньої дисципліни й саморегуляції, адже позитивне підкріплення має значно більший вплив, ніж покарання. У свою чергу, позбавлення винагороди, якщо воно застосовується послідовно та без емоційного тиску, може виконувати роль м'якого, виховного обмеження. Педагог має створювати в класі спокійну, структуровану атмосферу, уникати надмірної стимуляції та забезпечувати чітку організацію навчального процесу.

Ефективною є стратегія коротких інструкцій, які супроводжуються візуальною підтримкою - схемами, символами або короткими записами на дошці. Учні із СДУГ необхідно надавати більше часу для засвоєння матеріалу, чергуючи розумову діяльність із короткими фізичними паузами. Таким чином, ефективна допомога дитині з СДУГ можлива лише за умови системної співпраці родини й школи. Батьки формують емоційну стабільність і базові навички саморегуляції, а педагоги створюють сприятливі умови для навчання, розвитку уваги та соціальної адаптації. Спільна, послідовна та доброзичлива позиція дорослих забезпечує гармонійний розвиток дитини і сприяє успішному подоланню труднощів, пов'язаних із цим розладом.

Список використаних джерел

1. Американська академія педіатрії. Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of ADHD. Pediatrics. 2019. Vol. 144(4). e20192528.
2. Американська психіатрична асоціація. DSM-5: Діагностичне та статистичне керівництво з психічних розладів. Київ : Медкнига, 2018. 1056 с.
3. Barkley R. A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. New York : Guilford Press, 2014. 898 p.
4. Лисенко Т. М. Система психолого-педагогічного супроводу дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2020. № 29. С. 87–93.
5. Москаленко В. В. Психологічна допомога сім'ям, які виховують дітей із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Соціальна психологія. 2020. № 3(81). С. 60–67.

УДК 316.613,434-056.49:373.3

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОТИДІЇ БУЛІНГУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**Федорчук Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 013 «Початкова освіта, Психологія» IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулаков Р.С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітньої системи проблема збереження психологічного здоров'я учнів набуває особливої соціальної та науково-практичної значущості. Одним із найнебезпечніших чинників, що порушує безпечне освітнє середовище, є явище булінгу – систематичної агресивної поведінки, спрямованої на приниження, залякування або ізоляцію окремих учнів. Булінг негативно впливає не лише на безпосередніх його учасників, але й на весь учнівський колектив, формуючи атмосферу психологічної напруги, страху та соціальної нестабільності.

Особливо вразливими до проявів булінгу є діти молодшого шкільного віку, адже саме в цей період відбувається активне становлення особистості, формування базових моральних цінностей, соціальних установок та навичок міжособистісного спілкування. Недостатній рівень розвитку саморегуляції, емпатії та рефлексії у поєднанні з нестабільною самооцінкою та потребою в самоствердженні створюють передумови для виникнення агресивної поведінки та закріплення моделей домінування в дитячих групах.

Незважаючи на значний науковий доробок у галузі вивчення булінгу, залишаються недостатньо систематизованими питання психологічної специфіки його прояву саме серед учнів початкової школи, а також практичної ефективності профілактичних та корекційних програм, спрямованих на запобігання цьому явищу. Відсутність єдиного підходу до організації превентивної роботи в закладах освіти, недостатня взаємодія між педагогами, психологами та батьками ускладнюють оцінку результативності застосовуваних заходів. Це зумовлює необхідність поглибленого теоретичного аналізу психолого-педагогічних аспектів булінгу та обґрунтування комплексної системи профілактики та протидії цьому явищу в умовах початкової школи.

Метою дослідження є комплексний теоретичний аналіз феномену булінгу як соціально-психологічного явища у молодшому шкільному віці, виявлення психологічних факторів, що зумовлюють його виникнення та розвиток, а також визначення ефективних напрямів профілактики і протидії булінгу в освітньому середовищі початкової школи для створення безпечного та сприятливого психологічного клімату

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема булінгу в освітньому середовищі є однією з найбільш актуальних у сучасній психолого-педагогічній науці. Дослідження свідчать, що саме у початковій школі формується стиль міжособистісної взаємодії дітей, засвоюються соціальні норми поведінки та визначаються перші ознаки домінування або підкорення у групі [6, с. 46–49]. За твердженням І. Беха, недостатній розвиток емпатії та морально-ціннісних орієнтацій у цьому віці може сприяти агресивним проявам, які у подальшому переходять у системні булінгові дії [1, с. 117–120].

Термін «булінг» у науковий обіг увів Д. Ольвеус, який визначає його як систематичну повторювану агресивну поведінку, при якій одна особа або група навмисно заподіює шкоду іншій, використовуючи нерівність сил або соціального статусу [5, с. 15–18]. Основними ознаками булінгу вчений визначає регулярність дій, свідомість заподіяння шкоди та асиметрію влади між учасниками взаємодії [5, с. 42–44].

У законодавстві України булінг трактується як психологічне, фізичне, сексуальне або економічне насильство, у тому числі із застосуванням електронних засобів комунікації, що здійснюється систематично та може завдати шкоди психічному або фізичному здоров'ю дитини [7, ст. 1; ст. 53].

Наукові підходи сучасних українських дослідників розглядають булінг як форму деструктивної міжособистісної взаємодії в колективі, заснованої на соціальній ієрархії та

прагненні особи до домінування [2, с. 61–64]. Акцент робиться на тому, що дане явище є соціально-психологічним процесом, у якому активну або пасивну участь бере все дитяче середовище [2, с. 126–129].

Молодший шкільний вік характеризується підвищеною емоційністю, нестійкою самооцінкою та високою залежністю від думки однолітків [6, с. 83–86]. У прагненні до самоствердження діти можуть вдаватися до різних форм агресивної поведінки, що часто набувають рис системного переслідування слабших учнів [6, с. 138–141].

З позиції загальної психології агресивна поведінка у дітей цього віку обумовлюється низьким рівнем розвитку саморегуляції та недостатньою сформованістю емоційного інтелекту [3, с. 296–298]. Низька здатність до рефлексії та усвідомлення власних вчинків сприяє повторюваності дій негативного характеру [3, с. 340–342].

Типовими психологічними особливостями дітей-жертв є підвищена тривожність, почуття безпорадності та занижена самооцінка [3, с. 337–339]. Водночас діти-булери відзначаються імпульсивністю, прагненням до переваги та водночас низькою емпатією [1, с. 214–219].

Згідно з рекомендаціями UNICEF, ефективна профілактика булінгу повинна здійснюватися на індивідуальному, груповому та шкільному рівнях і включати формування навичок ненасильницького спілкування, розвиток емпатії та соціальної відповідальності учнів [8, с. 8–12].

На рівні класного колективу рекомендовано регулярне проведення тренінгових занять із розвитку толерантності, навичок вирішення конфліктів і згуртованості групи [8, с. 36–41]. Важливою складовою протидії булінгу є створення шкільних механізмів реагування на звернення постраждалих дітей та забезпечення участі психологів у роботі з конфліктними ситуаціями [4, с. 18–21].

Роль сім'ї у профілактиці полягає у формуванні в дітей моделей ненасильницької поведінки та позитивної самооцінки. За даними педагогічних досліджень, батьківська підтримка суттєво знижує ризик залучення дитини як у роль кривдника, так і жертви булінгу [1, с. 120–123].

Дослідженням є широке коло джерел психолого-педагогічної та соціально-психологічної літератури, присвяченої проблемі булінгу та агресивної поведінки дітей, зокрема наукові праці зарубіжних і вітчизняних дослідників (Д. Ольвеус, І. Бех та ін.), монографії, наукові статті, навчальні посібники, матеріали науково-практичних конференцій, а також дисертаційні дослідження з окресленої тематики.

У процесі роботи використано нормативно-правову базу України щодо запобігання та протидії булінгу в закладах освіти, зокрема положення Законів України та рекомендації Міністерства освіти і науки України. Окремим джерелом слугували методичні матеріали міжнародних організацій, насамперед UNICEF, які висвітлюють сучасні підходи до формування безпечного освітнього середовища та профілактики насильства серед дітей.

Крім того, матеріалом дослідження виступають результати узагальнення практичного досвіду роботи вчителів та практичних психологів початкової школи, дані психологічних спостережень, діагностичних методик та анкетування, що дозволяють розкрити психологічні особливості учнів-учасників булінгових ситуацій та оцінити ефективність профілактичних заходів.

Висновок. Булінг у початковій школі є багатоаспектним соціально-психологічним явищем, що ґрунтується на вікових особливостях розвитку учнів та специфіці їх взаємодії в колективі. Теоретичний аналіз доводить, що найефективнішою формою протидії булінгу є комплексна система профілактичних заходів із залученням школи, сім'ї та фахівців психологічної служби [1, с. 50–53; 7, с. 44–47].

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: гуманістичні основи. Київ: Либідь, 2003. 348 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія міжособистісних стосунків у дитячому колективі. Київ: Інтерсервіс, 2017. 256 с.

3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2016. 512 с.
4. Міщенко О. В. Психологічні аспекти профілактики булінгу у початковій школі. Практична психологія та соціальна робота. 2021. №3. 17–23 с.
5. Ольвеус Д. Булінг у школі: що ми знаємо та що можемо зробити. Київ: Педагогічна думка, 2019. 112 с.
6. Савченко О. Я. Психологія молодшого школяра. Київ: Освіта, 2018. 192 с.
7. Закон України «Про освіту». Ред. чинна станом на 2024 р.
8. UNICEF Ukraine. Протидія булінгу в освітньому середовищі: методичні рекомендації. Київ, 2020. 64 с

УДК 159.9: 98:373.2.015.3-053.8

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

Фесюк Вікторія, здобувачка ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Сьогодні проблема емоційного вигорання вихователів закладів дошкільної освіти є надзвичайно актуальною, особливо в умовах російсько-української війни. Сучасні наукові дослідження підтверджують, що цей синдром широко поширений серед вихователів дошкільних закладів. У професійній діяльності вони відчують значні фізичні та нервово-психічні перевантаження, викликані високою емоційною напругою і відповідальністю за дітей. Здатність до співпереживання, яка є однією з найважливіших якостей вихователя, водночас ускладнює емоційне навантаження, що виникає, і практична роль емоцій у їхній роботі оцінюється неоднозначно. Саме тому тема емоційного вигорання вихователів стає все більш актуальною у сучасному розвитку психологічної науки, що вимагає ретельного вивчення і реалізації заходів для збереження їхнього психоемоційного здоров'я та підвищення ефективності освітнього процесу [1, с. 41].

Мета дослідження - проаналізувати сучасний стан проблеми синдрому емоційного вигорання педагогічних працівників закладів дошкільної освіти та виявити основні чинники його виникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синдром емоційного вигорання означає емоційне виснаження, що зростає з часом. Це поняття вперше використав американський психіатр Г. Фрейденбергер у 1974 році. Особливо вразливими до вигорання на роботі є ті, чия професія пов'язана з постійним спілкуванням і турботою про когось. Необхідність постійно бути на зв'язку, вислуховувати і говорити самому, стежити за важливими новинами, поведінкою інших людей, намагатися виправдати чийсь очікування - усе це призводить до того, що в якийсь момент у людини просто не вистачає енергії на подальшу діяльність [2].

У вітчизняній психології поняття професійного вигорання розглядається насамперед у межах організаційної психології, де центральним об'єктом аналізу є професійна діяльність та її вплив на особистість працівника. Українські науковці (Т. Грубі, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Ю. Ковровський та ін.) наголошують на доцільності використання терміну «професійне вигорання», оскільки він точніше відображає специфіку цього феномена в умовах напруженої праці й інтенсивної міжособистісної взаємодії. Професійне вигорання описується як стан глибокого фізичного, емоційного та психічного виснаження, що формується внаслідок тривалого перебування в емоційно перенасичених і стресогенних робочих ситуаціях.

Важливий внесок у розуміння сутності вигорання зробили Н. Водоп'янова та Є. Старченкова, які розглядають його як реакцію-відповідь на тривалі стреси міжособистісних комунікацій. На їхню думку, емоційне вигорання проявляється у комплексі негативних емоційних переживань, прагненні створити емоційну дистанцію у стосунках із оточенням, а

також у розвитку негативної установки щодо власних професійних досягнень. Вони підкреслюють, що вигорання є багатовимірним конструктом, який формується поступово, а не одномоментно, і поєднує емоційні, мотиваційні та когнітивні порушення.

Л. Карамушка та її колеги акцентують, що професійне вигорання можна розглядати як наслідок некерованого хронічного стресу і як психофізіологічну реакцію на надмірні, часто малоефективні зусилля, спрямовані на задоволення трудових вимог. Такий стан супроводжується психологічним, емоційним, а подекуди й фізичним «відходом» від професійної активності, що фактично означає регрес професійного розвитку й зниження ефективності діяльності. У сукупності ці підходи демонструють, що у вітчизняній психології професійне вигорання трактується як складний, багатокомпонентний феномен, який відображає порушення балансу між вимогами професійного середовища та ресурсами особистості [3, с. 13-15].

Синдром емоційного вигорання проявляється на трьох рівнях: фізичному, емоційному та поведінковому.

Фізичні симптоми вигорання. На фізичному рівні вихователі відчувають постійне виснаження, ніби повна відсутність сил навіть після вихідних або канікул. Часто спостерігається підвищена захворюваність на застуди, ГРВІ через ослаблений імунітет внаслідок хронічного стресу та постійного перебування в дитячому колективі. Багато вихователів скаржаться на регулярні сильні головні болі або ж болі в м'язах, особливо в ділянці шиї та спини через постійне фізичне навантаження. Також спостерігаються зміни в апетиті - його повна відсутність або ж, навпаки, часте відчуття голоду, а також порушення режиму сну, коли виникає або пересипання, або безсоння, адже вихователь не може «відключитися» від робочих думок.

Емоційні прояви вигорання. Емоційна сфера вихователів з синдромом вигорання характеризується постійними сумнівами в собі як у професіоналі, нав'язливими думками на кшталт «нічого не вдається», «діти мене не слухають», «я погана вихователька», «все не має сенсу». З'являється відчуття перебування в пастці, відсутності виходу з рутини та одноманітності робочих днів. Розвивається почуття безпорадності та безсилля перед проблемами дітей та вимогами батьків, втрачається надія на зміни на краще. Формується цинічне ставлення до роботи з дітьми, байдужість до їхніх потреб, робота виконується механічно, виникає роздратування від дитячого плачу чи галасу. Зникає задоволення від роботи, втрачається відчуття завершеності та радисть від успіхів вихованців, пропадає інтерес до творчого підходу в організації занять.

Поведінкові ознаки вигорання. На поведінковому рівні синдром вигорання проявляється у відчуженні від роботи: вихователь приходиться за хвилину до початку робочого дня, поспішає швидше піти після закінчення зміни, уникає додаткових заходів та батьківських зборів. Спостерігається ізолювання від колег, уникнення спільних обговорень, педагогічних рад, методичних об'єднань, оскільки вони виснажують ще більше. Поширеною стає прокрастинація у підготовці планів занять, оформленні документації, пропускаються терміни здачі звітності. Підвищується агресивність або конфліктність у спілкуванні з батьками, колегами, адміністрацією, з'являється підвищений тон у взаємодії з дітьми, нетерплячість, різкі реакції на зауваження [5].

Сучасна система дошкільної освіти в Україні переживає період активних трансформацій, пов'язаних із впровадженням нових освітніх стандартів та інноваційних підходів до виховання дітей. У цих умовах до вихователів закладів дошкільної освіти висуваються все більш високі вимоги не лише щодо професійної компетентності, але й до рівня їхнього особистісного розвитку та психологічного благополуччя. За визнанням фахівців, професійна діяльність вихователя належить до категорії найбільш емоційно затратних, адже передбачає постійну взаємодію з дітьми дошкільного віку, які потребують особливої уваги, турботи та емоційної включеності. Складна економічна ситуація - невисокий рівень заробітної плати, недостатнє матеріально-технічне забезпечення дошкільних закладів, великі групи дітей – у поєднанні з низьким соціальним престижем професії створює умови для надмірного психоемоційного навантаження педагогічних працівників. Практика показує, що зі

збільшенням стажу роботи у вихователів спостерігається погіршення як фізичного, так і психічного здоров'я. Щоденна емоційна віддача, необхідність одночасно приділяти увагу великій кількості дітей, відповідальність за їхню безпеку та розвиток, складні взаємовідносини з батьками вихованців - усі ці фактори чинять руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. У вихователів поступово накопичується емоційна втома, з'являються почуття незадоволеності собою та своєю роботою, труднощі у встановленні контакту з дітьми, батьками, колегами. Робота, яка раніше приносила радість, починає сприйматися як тягар. Це негативно позначається на всій професійній діяльності: знижується якість взаємодії з вихованцями, втрачається творчий підхід до організації освітнього процесу, зменшується рівень задоволеності власною професією. Відбуваються зміни у мотиваційній сфері педагога, і поступово розвивається синдром емоційного вигорання [4, с. 5].

Висновки. Проблема емоційного вигорання серед вихователів у закладах дошкільної освіти залишається надзвичайно значущою в сучасних соціокультурних умовах. Ця професія передбачає значне психоемоційне навантаження, обумовлене інтенсивною взаємодією з дітьми, високою відповідальністю за їхній розвиток і добробут, а також постійною потребою емоційно вкластись у роботу. Хоча співпереживання є важливою рисою для вихователя, воно часто підсилює внутрішнє емоційне напруження, що веде до хронічного стресового стану.

Синдром вигорання у вихователів проявляється у трьох основних площинах: фізичній – через постійну втому і зниження фізичних ресурсів організму, емоційній - у вигляді відчуття розчарування, втрати інтересу до роботи і відчуження, а також на поведінковому рівні, який відображається у пасивності, погіршенні комунікації та зниженні ефективності праці. Ці симптоми не лише послаблюють самопочуття вихователів, а й негативно впливають на якість педагогічного процесу, що може призводити до зниження ефективності виховання дітей.

Важлива роль відводиться соціально-економічним умовам - низька зарплата, недостатня матеріальна підтримка та постійний стрес частково визначають високу схильність до вигорання. Особливо це актуально в умовах війни та постійних змін у системі освіти, що ще більше загострює проблему. За цих обставин, системні заходи підтримки, впровадження профілактичних програм, створення комфортного робочого середовища та підвищення статусу вихователя є необхідними для збереження їхнього психічного здоров'я та професійної мотивації.

Отже, для подолання проблеми емоційного вигорання необхідні заходи на індивідуальному рівні (розвиток навичок саморегуляції, стресостійкості), організаційному рівні (покращення умов праці, психологічна підтримка) та соціальному рівні (підвищення престижу професії, гідна оплата праці). Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку та апробацію ефективних програм профілактики емоційного вигорання, адаптованих до специфіки роботи вихователів дошкільних закладів в українських реаліях.

Список використаних джерел

1. Вербицька Л., Коновалова О. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. *Психологічний журнал*. 2025. №15. С. 40-46. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.15.2025.342105>
2. Зоря Б. Особливості емоційного та професійного вигорання педагогів в умовах війни. *НаУрок*. URL: <https://surl.li/yygxnv> (дата звернення: 20.11.2025).
3. Карамушка Л. М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : *монографія*. Київ : Логос, 2018. 198 с.
4. Колтунович Т.А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 352 с.
5. Яськів І. Емоційне вигорання: причини, симптоми, стадії та як боротися з ним. *MH4U*. URL: <https://surl.li/yohaao> (дата звернення: 24.11.2025).

УДК [159.942:159.928]:159.98:331

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ОСОБИСТОСТІ В АДАПТАЦІЇ ДО ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ

Харчук Марина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: Дзеджера О.В, старший викладач.

Постановка проблеми. У професійній сфері вміння людини адаптуватися до трудового колективу відіграє ключову роль у забезпеченні продуктивності та створенні емоційного благополуччя. Один із чинників, що може суттєво допомогти в цьому процесі є емоційний інтелект - здатність усвідомлювати власні емоції та розуміти почуття інших. Та не зважаючи на зацікавленість темою емоційного інтелекту, його роль у процесі адаптації до трудового колективу досі вивчена недостатньо. Це особливо важливо для психологів, які мають як допомагати клієнтам з адаптаційними труднощами, так і самі ефективно вливатися в робочий колектив. Адже здатність розуміти емоції як власні, так і чужі, часто визначає якість професійної взаємодії. Саме тому, існує потреба у глибшому аналізі ролі емоційного інтелекту особистості на процес адаптації до трудового колективу.

Мета дослідження - теоретично дослідити роль емоційного інтелекту особистості в адаптації до трудового колективу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблемою адаптації у трудовому колективі займалися такі науковці, як А.Василик, К.Мурза, В.Вишньовський, Т.Люштей, В.Лупак. Витоки поняття «адаптація» (від лат. adapto - «приспосовую») пов'язані з працями Г.Ауберта, Ч.Дарвіна, Ж.Піаже, К.Левіна та Г.Сельє, які заклали основи його розуміння в біології, філософії та психології.

У сучасному світі, де люди все частіше відкриваються новому досвіду, змінюють професійні сфери та взаємодіють із різними колективами, поняття адаптації набуває особливого значення. Як складне явище, воно привертає увагу дослідників різних галузей, адже не обмежується лише однією наукою. Та щоб краще зрозуміти, як адаптація трактується в психології, варто звернутися до біологічного коріння. А саме у 1865 році німецький фізіолог Г.Ауберт застосовував поняття «адаптація» для характеристики явища пристосування органів чуття (зору, слуху та ін.) до впливу відповідних зовнішніх подразників різної інтенсивності [4, с.186]. З розвитком теорії еволюції Дарвіна поняття адаптації поступово набуло філософського значення, люди почали замислюватися про своє місце в природі, взаємодію зі світом. Ці міркування сприяли усвідомленню того, що адаптація є процесом, який потребує свідомого вибору. Завдяки цьому філософському підходу термін адаптації перекочував у психологію, де його почали застосовувати для опису здатності людини засвоювати нові знання та отримувати досвід. Це поняття розглядається як механізм, у якому сприйняття нових умов формується під впливом попереднього досвіду, емоційних реакцій та очікувань.

Адаптація також має соціально-психологічний контекст. В трактуванні В.Вишньовського та Т.Люштей – це процес, у ході якого особистість інтегрується в соціальне середовище, пристосовуючи свої психічні та соціальні характеристики до вимог цього середовища [2, с.371].

Поняття адаптації до трудового колективу розглядається як активний процес, у межах якого людина протягом певного періоду має засвоїти правила, налагодити взаємини та прийняти емоційний фон колективу, підтримувати позитивну комунікацію з учасниками. На швидкість цього процесу впливає велика кількість факторів, як зазначають А.Василик і К.Мурза, адаптація працівника охоплює професійний, психологічний, соціальний та організаційний рівні. Кожен із них залежить як від особистісних характеристик працівника, так і від умов, створених організацією. Успішність адаптації визначається рівнем підтримки з боку колективу, корпоративної культури й соціальної інфраструктури [1, с.140].

Одним із головних факторів, що впливають на процес адаптації в трудовому колективі, є особистісні характеристики працівника. Вони можуть як сприяти успішному інтегруванню

в нове середовище, так і викликати певні труднощі. У цьому контексті важливо звернути увагу на один із ключових елементів структури особистості – емоційний інтелект.

На думку Т.Цюпенко, емоційний інтелект є психологічним ресурсом особистості. Авторка зазначає, що він сприяє підвищенню продуктивності діяльності через здатність розуміти та регулювати власні емоції, а також покращує взаємодію із соціальним оточенням завдяки розумінню емоцій інших людей. Емоційний інтелект, за її аналізом, є засобом психологічної стійкості, що дозволяє ефективно протидіяти зовнішнім викликам, адаптуючи поведінку відповідно до ситуації [6, с.10].

У контексті адаптації до трудового колективу емоційний інтелект стає своєрідним інструментом для налагодження успішної взаємодії. Як зазначають К.Гайдукевич і Л.Поліщук, емоційний інтелект складається з чотирьох основних структурних елементів [3, с.82]:

1. Самосвідомість: Аналіз власних емоцій та усвідомлення їхнього впливу на психологічний стан.
2. Самоконтроль: Здатність стримувати свої емоції, адаптуватися до обставин і зберігати оптимізм.
3. Соціальна чутливість: Емпатія та здатність співпереживати.
4. Керування взаєминами: Уміння впливати на оточення та будувати ефективну взаємодію з іншими.

Хоча може здаватися, що в процесі адаптації емоційний інтелект відіграє другорядну роль, насправді він виступає основним регулятивним чинником. Саме від його рівня залежить, як працівник інтегрується в соціальне середовище. Для глибшого розуміння впливу емоційного інтелекту на адаптацію в трудовому колективі варто дослідити його значення на різних рівнях, що стосується як внутрішнього сприйняття працівником себе, так і аспектів міжособистісної взаємодії в команді:

- Адаптація на особистісному рівні: проявляються аспекти самосвідомості та самоконтролю. Працівник, перебуваючи в новому трудовому колективі, де емоційний фон не вивчений та часто нестабільний через стреси, виклики та постійні очікування, починає аналізувати власні емоції такі як тривогу, невпевненість, страх. Це спонукає його до навчання контролю над цими відчуттями, щоб успішно адаптуватися до нової ситуації. Це дозволяє залишатися продуктивним і зосередженим, а також підтримувати особистісну мотивацію що є дуже важливим особливо на початку адаптації. Такий працівник буде швидше приймати зміни та менше перебувати в напруженні.

- Адаптація на колективному рівні: соціальна чутливість яка дає зрозуміти емоції колег та керівництва, сприяє побудові приємної взаємодії та кращого порозуміння. Натомість керування взаєминами дає змогу впливати на оточення та керувати їхніми станами, настроями що може позитивно вплинути на комунікацію. До того ж, емоційний інтелект сприяє створенню позитивного настрою в колективі, стимулюючи взаємну підтримку, згуртованість і загальну ефективність команди. Адже кожен краще розуміє інших, знаходить потрібні слова й може надати необхідну підтримку.

Як підкреслюють У.Моторнюк та Я.Крохмальна працівники з розвиненим емоційним інтелектом здатні успішно управляти своїми емоціями, конструктивно реагувати на критику та ефективно вирішувати конфлікти. Вони вважають, що саме емоційна саморегуляція, емпатія та навички управління взаєминами допомагають уникати негативного впливу і, водночас, перетворювати складні ситуації на сприятливі умови для командної роботи й розвитку [5, с.58]. Таким чином, це не лише індивідуальна якість, а й важливий соціальний чинник, що має позитивний вплив на всю команду.

Висновок. Під час адаптації особистості до трудового колективу емоційний інтелект відіграє ключову роль як на індивідуальному рівні, так і на рівні групи. Його основні складові (самосвідомість, самоконтроль, соціальна чутливість і вміння керувати взаєминами) сприяють емоційній стабільності, здатності до саморегуляції, ефективній комунікації та формуванню продуктивних соціальних зв'язків. Працівники з високим рівнем емоційного інтелекту легше сприймають критику, швидше адаптуються до змін і, загалом, простіше інтегруються у колектив. Це свідчить про те, що емоційний інтелект є не тільки особистісною рисою,

корисною в повсякденному житті, але й соціальним ресурсом, який сприяє успішній адаптації у трудовому середовищі, впливає на згуртованість колективу, рівень мотивації та загальну командну ефективність.

Список використаних джерел

1. Василик А., Мурза К. Сучасні підходи до адаптації та організаційної соціалізації персоналу. *Галицький економічний вісник*. 2020. № 3 (64). С. 137–146.
2. Вишньовський В. В., Люштей Т. А. Вплив соціально-психологічної адаптації особистості на ефективність діяльності трудового колективу. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (Тернопіль, 2024). Тернопіль : ТНТУ, 2024. С. 371–372.
3. Гайдукевич К., Поліщук Л. Емоційний інтелект як важлива складова успіху в професійній діяльності івент-менеджера. *Питання культурології*. 2023. № 41. С. 78–88.
4. Лупак В. С. Соціально-психологічна адаптація як системне явище: теоретичні підходи та концептуалізація поняття. *Психологія особистості*. 2025. № 73. С. 186.
5. Моторнюк У. І., Крохмальна Я. О. Емоційний інтелект у системі управління персоналом: структура та проблеми оцінювання. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. 2022. № 20. С. 56–64.
6. Цюпенко Т. Емоційний інтелект як засіб розвитку психологічної стійкості особистості в умовах сьогодення. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2024. №4. С. 109–115.

УДК 159.292.76-056.34:616.89

РОЗЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ЯК ЧИННИК ПОРУШЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

Ходорчук Аліна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 «Початкова освіта, Психологія», IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л.М., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми: Розлучення батьків у сучасному світі розглядають не лише як юридичний факт розірвання шлюбу, а як складний соціально-психологічний процес, який зачіпає всю сімейну систему та формує різновекторний вплив на розвиток дитини. Упродовж останнього десятиліття кількість досліджень, що аналізують наслідки розлучення для психічного здоров'я дітей, суттєво зросла, що пов'язано з підвищенням уваги до дитячого емоційного благополуччя, поширеністю сімейних трансформацій та розвитком методологічних підходів, які дозволяють точніше визначати механізми ризику. Сучасні роботи демонструють, що наслідки розлучення не є одновимірними та не зводяться виключно до підвищення ризику психопатології. Натомість вони включають комплекс взаємодіючих чинників: інтенсивність міжбатьківського конфлікту, наявність стабільних батьківських практик, соціально-економічні зміни після розриву, якість стосунків із кожним із батьків, а також кумулятивний ефект життєвих стресорів, що часто супроводжують сімейні трансформації.

Мета дослідження – проведення теоретичного та емпіричного аналізу впливу розлучення батьків на психічне здоров'я дітей та виявлення ключових психологічних, соціальних та сімейних факторів, що посилюють або пом'якшують негативні наслідки цього процесу. Очікується, що воно дозволить визначити найбільш вразливі аспекти психоемоційного розвитку дітей у контексті розлучення та окреслити напрямки психологічної та педагогічної підтримки, що можуть забезпечити збереження та зміцнення їхнього психічного благополуччя.

Виклад основного матеріалу дослідження: За даними сучасних мета-аналізів, наслідки розлучення стосуються різних доменів психічного здоров'я. Так, у дослідженнях

американських вчених Фелісітаса Ауерсперг, Томаса Власака, Альфреда Барта [3] показано, що дорослі, батьки яких розлучилися у дитинстві, частіше демонструють підвищений рівень тривоги, депресивних симптомів, зловживання психоактивними речовинами та труднощів у міжособистісних стосунках. Подібні результати підтверджують і роботи Сеймана Рейневелда [6], які пропонують систематичний огляд впливу розлучення на депресивні симптоми в підлітковому та молодому дорослому віці. Це свідчить про те, що розлучення має потенціал довготривалого впливу, який може проявлятися навіть через десятиліття після події. Водночас сучасні українські дослідження наголошують, що соціальний контекст, культурні уявлення про шлюб і сім'ю, а також підтримка соціального оточення можуть пом'якшувати або посилювати вплив розлучення [2].

Сучасні роботи наголошують на особливій ролі міжбатьківського конфлікту як ключового чинника, що визначає ступінь негативних наслідків розлучення. Кармен Годой та Палома Міральєс [5] виявили, що саме в умовах висококонфліктного розлучення діти частіше демонструють симптоми посттравматичного стресового розладу, включно з нав'язливими спогадами, униканням і гіперактивністю нервової системи. Таким чином, травмувальною подією для дитини є не стільки сам факт розлучення, скільки затяжні, емоційно заряджені конфлікти між батьками та їхня нездатність підтримувати конструктивну комунікацію щодо виховання.

Особливу увагу сучасні дослідники приділяють ролі накопичення негативних життєвих подій, зокрема втрати соціальних зв'язків, переїздів, зміни школи, економічної нестабільності. Катерина Кархіна та Марі Хайсінг [4] проаналізувавши вибірку підлітків, виявили, що значна частина впливу розлучення на психічне здоров'я опосередковується пов'язаними стресорами. Це означає, що для багатьох дітей саме сукупність змін, які відбуваються після розлучення, становить основну психологічну небезпеку. Дослідження також демонструють, що діти, які зазнали трьох і більше соціальних стресорів упродовж року після розлучення, мають набагато вищий ризик розвитку депресивних і тривожних симптомів порівняно з однолітками, життя яких було більш стабільним.

У науковій літературі 2020–2025 рр. особливо активно досліджується питання соціально-економічного статусу та його впливу на рівень труднощів, пов'язаних із розлученням. Американські вчені у масштабному когортному дослідженні встановили, що діти, чії матері пережили батьківське розлучення у власному дитинстві й виховують дітей у ситуації повторного розлучення, перебувають у групі подвійного ризику щодо депресивних симптомів. Це вказує на міжпоколінну передачу вразливості, опосередковану як економічними, так і емоційними труднощами. Подібні результати спостерігаються й у роботах українських вчених, де особливо підкреслюється роль соціального капіталу, доступності та шкільної підтримки.

Водночас сучасні теоретичні моделі наголошують не лише на ризиках, а й на ресурсах та стійкості. Модель сімейної стійкості передбачає, що у випадках, коли батьки після розлучення зберігають стабільність виховання, підтримують передбачувані рутинні рамки та демонструють емоційну чуйність, негативні наслідки можуть бути мінімальними або зовсім не проявитися. Визвольна парадигма у дослідженнях розлучення підкреслює, що для частини дітей розлучення може означати завершення періоду хронічного конфлікту та напруги в сім'ї, що сприяє довготривалому поліпшенню психічного благополуччя.

Сучасні інтервенції, орієнтовані на підтримку сімей після розлучення, отримують наукове підтвердження своєї ефективності. Мета-аналіз демонструє, що освітні та психоосвітні програми для батьків, які переживають розлучення, суттєво знижують ризики розвитку психологічних порушень у дітей. Найефективнішими вважаються програми, що включають тренінги регуляції емоцій, техніки позитивної комунікації, навички вирішення конфліктів, а також модулі зі зниження батьківської психологічної напруги. За даними різних досліджень, застосування таких програм корелює з підвищенням стабільності сімейної системи, кращими показниками когнітивної та емоційної адаптації дітей і зниженням рівня батьківського конфлікту.

У сучасному соціальному контексті особливого значення набуває українська специфіка, де роль школи, розширеної родини та громади може суттєво компенсувати втрати стабільності, пов'язані з розлученням. За даними М. Савчин, українські сім'ї часто демонструють високий рівень емоційної залученості родичів, що може виступати потужним ресурсом підтримки дітей [2]. І. Остаповець підкреслює, що взаємодія школи та сім'ї є критично важливою у випадках сімейних трансформацій; учителі та шкільні психологи можуть бути першими, хто помічає зміни у поведінці дитини та забезпечує професійну допомогу [1].

Висновки: Сучасні дослідження дозволяють зробити нам висновок, що розлучення батьків не є уніфікованим предиктором психопатології, але становить підвищений ризик порушень психічного здоров'я, ступінь якого зумовлюється спектром взаємодіючих чинників. Негативний вплив найчастіше пов'язаний із високим рівнем конфлікту між батьками, економічною нестабільністю, кумуляцією стресових подій та порушенням якості батьківсько-дитячих стосунків. Водночас конструктивні батьківські практики, системи соціальної підтримки та науково обґрунтовані інтервенції можуть істотно знизити або нейтралізувати ці ризики. Подальші дослідження мають фокусуватися на аналізі сучасних соціальних умов, цифрових стресорів, впливу воєнних обставин та культурних відмінностей у переживанні розлучення, що є особливо актуальним для України у світлі нових соціальних викликів.

Список використаних джерел

1. Остаповець І. Ю., Резнікова О. А., Ільїна, Ю. Ю. Діагностика особливостей впливу розлучення батьків на ментальне здоров'я дітей-підлітків. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*, № 2(15), 114–125. 2025. URL: <https://dspace.pau.edu.ua/handle/123456789/846>
2. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав. 2005. 202 с.
3. Auersperg, F., Vlasak, T., Ponocny, I., & Barth, A.. *Long-term effects of parental divorce on mental health. A meta-analysis*. Journal of Psychiatric Research. 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2019.09.011>
4. Kateryna Karhina, Tormod Bøe, Mari Hysing, Sondre Aasen Nilsen Parental separation, negative life events and mental health problems in adolescence. *BMC Public Health*, 23, Article 2364. 2023. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17307-x>
5. Paloma Miralles, Carmen Godoy, María D. Hidalgo. long-term emotional consequences in children of divorced parents: A systematic review of emotional consequences of parental alienation exposure. *Current Psychology*. 2021 <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02537-2>
6. Janne M. Tullius, Marlou L. A. De Kroon, Josué Almansa, Sijmen A. Reijneveld Adolescents' mental health problems increase after parental divorce, not before, and persist until adulthood: a longitudinal TRAILS study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2020 <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01715-0>

УДК 159.922.1:316.346.32-053.6

ВЛИВ СТЕРЕОТИПНОЇ ГЕНДЕРНОЇ РОЛІ НА СУЧАСНУ МОЛОДЬ

Циріль Антоніна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (Практична психологія), IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Тема гендерного самосприйняття та прийняття традиційних гендерних ролей є актуальним і важливим напрямком у сучасній психології. Відхід від патріархальної системи є не лише наслідком розвитку феміністичного руху, але і потребою, що виникає через виклики сьогодення. Соціальні установки щодо традиційних гендерних

ролей, що існували раніше призводять до дезадаптації особистості і роблять її неспроможною гармонійно розвиватися.

Ера цифрових технологій та механізація зрівняла людей у можливості виконувати більшу частину завдань, незалежно від рівня фізичної сили. А військовий стан змусив суспільство адаптувати та продемонстрував, що не лише чоловіки, але і жінки можуть ефективно брати на себе обов'язок у захисті країни. Вплив різних соціальних чинників і перехідний період між залишками патріархальності та рівністю статі зумовлює трансформацію уявлень про поняття гендерної ролі та її традиційного прийняття молоддю. Це у свою чергу створює нові моделі поведінки у покоління, що дорослішає у цей межовий період.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей впливу традиційних гендерних ролей у студентському віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Терміном гендерна роль позначають набір очікувань щодо поведінки людини в залежності від її статі, а саме її манера, мова, одяг, жести, реакції на певні події та наявність певного набору рис характеру та навичок. Кожна особистість складається з сукупності соціальних ролей, котрі вона використовує у повсякденному житті за різних видів взаємодії з іншими. Зі зміною соціальної ролі змінюються і рольові функції та обов'язки, котрі мають значущий вплив на розвиток особистості. Розвиток особистості та її психіки відбувається в процесі взаємодії з зовнішнім середовищем, зокрема з соціумом, котрий потребує використання ролівого статусу. Тому набір сталих моделей поведінки, котрі відповідають уявленню соціуму щодо гендерної ролі індивіда значно впливає на розвиток його психіки.

Гендерні ролі розглядають не таких рівнях: соціальному, соціально-психологічному та психологічному. Їх походження та розвиток розглядають у біосоціальних, соціологічних та психосоціальних теоріях, згідно з якими на їх впливає суспільство та культура. Зміст поняття гендерної ролі значно відрізняється в різних культурах та навіть регіонах однієї країни в залежності від ступеня гендерної диференціації. Основу ідеї щодо різноманіття гендерних ролей у різних культурах було закладено у працях таких науковців, як: Патрісія Адлер, Г. Хофстедта, М. Мід, Стівен Дж. Клесс та ін..

Згідно з роботами Шон Меган Берн, серед норм чоловічої гендерної ролі можна виокремити: успішність, фізичну, розумову й емоційну твердість. Тобто чоловік, котрий має стереотипну норму чоловічої гендерної ролі має такі характеристики:

- Успішний. Соціальна цінність чоловіка визначається престижністю зайнятої ним посади та величиною його доходу.
- Фізично сильний та витривалий. Має фізичний рівень сили, щоб дати фізичну відсіч. Часто передбачається, що він повинен бути готовим вступити в бійку або ініціювати її, коли є загроза його авторитету.
- Емоційно твердий. Чоловік повинен приховувати власні емоції, приховувати свій емоційний біль та смуток, вирішувати власні емоційні проблеми самостійно. Тобто бути близьким до набуття схеми емоційної деривації.
- Розумним та контролюючим. Він має знати багато інформації та розбиратися у широкому спектрі питань, бути компетентним, вміти владнати питання у непередбачуваних ситуаціях, вирішувати міжособистісні конфлікти та контролювати ситуацію.[5]

Традиційна жіноча гендерна роль у свою чергу характеризується такими переліком рис, як:

- Емоційна чутливість. Жінка має глибоко відчувати свій емоційний стан та стан інших. Відсутність широкого спектру емоцій та реакції на чужі емоції часто сприймаються як відхилення від норми.
- Турботливість та бажання підтримувати побутовий лад. На жінку покладають відповідальність піклуватися про інших, дбати про емоційний та фізичний стан інших, вирішувати побутові питання і при цьому очікується, що вона бути отримувати задоволення від цього.

- Поступливість та конформізм. Жінка повинна вміти поступитися, слідувати рішенням чоловіка та жертвувати власною думкою, щоб не створити конфліктну ситуацію.
- Пасивність. Оскільки стереотипно вважається, що головна роль жінки полягає у вихованні дітей та господарюванні вдома, то амбіції жінки часто сприймають як перешкоду для цього. Жінок, котрі прагнуть іти вгору по кар'єрній драбині часто сприймають, як тих, хто просто прагне конкурувати з чоловіками та мають неприязнь до них.
- Матеріалістичність. У випадку, коли жінка все ж таки обирає роль домогосподарки та висловлює потребу у фінансах для підтримання побуту, її називають корисливою. В народній творчості жінок часто зображують, як тих, хто фінансово експлуатує чоловіка.

Зважаючи на полярність гендерних ролей, індивід, котрий притримується своєї гендерної ролі втрачає частину ефективних поведінкових моделей. Карл Густав Юнг приділяв значну увагу протилежним схильностям людини. Та вивів загальний закон: наявність будь-якого елемента неминуче вказує на наявність його протилежності. Зовнішня жіночність передбачає внутрішню мужність та ін.. У випадку, якщо протилежності не конфліктують, а доповнюють одна одну, індивід приймає обидві сторони – він рухається до ідеалу цілісності. У протилежному випадку внутрішній конфлікт – рухатиме індивіда до невротичного стану. [2, с 79].

Якщо полярність гендерних ролей може призвести до внутрішнього конфлікту і в подальшому стане причиною неврозу, то їх вплив на особистість, що формується може призвести до значних наслідків.

Очікування щодо стереотипної поведінки молоді, яка відповідає гендерній ролі з'являються ще на етапі вибору професії та вищого навчального закладу. Від дівчат очікується вибір спеціальності гуманітарного напрямку, а від хлопців – технічного спрямування. Якщо ж особа робить протилежний вибір вона може отримати два види зворотного зв'язку від соціуму. Перший варіант передбачає здивування та позитивну реакцію від інших, проте за цього варіанту розвитку подій акцент завжди буде саме на статі особи, що зможе змістити її внутрішню цінність з вектору опори на власні досягнення та досвід на об'єктивізацію себе. Другий варіант передбачає гендерну дискримінацію через оцінювання потенціалу людини крізь суб'єктивну призму стереотипів. Особа може втратити впевненість у власному рівні знань, правильності власного вибору та зазнати упередженості з боку інших. Найчастіше до критики поведінки, що не відповідає гендерній ролі вдаються представники поколінь, що зростали за панування патріархальної системи, що є позитивним фактором, адже вони не є референтною групою для молоді. Як відзначають Т.Говорун, А.Мудрик та ін., найважливішим фактором становлення гендерної ідентичності є однолітки та дорослі, котрим вони довіряють і з котрими вони почувають себе у безпеці.[1; 4] Зважаючи на поширення просвітницької інформації з сфери психології та рух за рівноправність кожне наступне покоління має більше шансів гармонійно розвинути власну гендерну ідентичність.

Процес інтеграції, за дослідженнями С. Котової-Олійник, гендерних підходів у зміст та організацію навчального процесу в деяких закладах вищої освіти країни, розпочався приблизно з 2006 року. Адже саме тоді було впроваджено курси гендерного спрямування. Сьогодні не лише заклади вищої освіти поширюють просвітницьку інформацію щодо гендерної культури, але і різні міжнародні проекти, котрі дистанційно об'єднують молодь для переосмислення норми традиційної гендерної ролі.[3, с. 218].

На території України діє ком'юніті STEM IS FEM, що об'єднує організації, людей та ідеї, що взаємодіють для популяризації освіти та кар'єри в галузях науки, технології, інженерії та математики. STEM is FEM – почесний амбасадор України в сфері науково-освітньої дипломатії МЗС України, та учасник Глобального договору ООН, найбільшої світової спільноти бізнесів та організацій, які працюють відповідно до ESG-принципів.

Висновки. Таким чином, аналіз погляду дослідників уможливорює висновок, що негативний наслідок полярної диференціації традиційних гендерних ролей нівелюється завдяки здобуткам просвітницької діяльності минулих років. І сучасна молодь адаптує нові моделі гендерної ролі. Саме здобутки суспільства та культури сьогодення мають можливість

створити умови для зростання поколінь, котрі прийматимуть уже нову гармонійну гендерну ідентичність.

Список використаних джерел:

1. Говорун Т. В, Кікінеджі О. М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 384 с.
2. Горнай К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозу. Харків : ТОВ «ТЕРРА ЮА», 2025. 304 с.
3. Котова-Олійник С. Значення гендерної компетентності в педагогічному процесі для виховання гендерної культури молоді. *Сучасна молодь: крок у майбутнє : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* Суми, 2008. С. 213-221.
4. Мудрик А. Б. Гендерна компетентність особистості : теорія, діагностика, розвиток : посібник. Луцьк, 2014. 204 с.
5. Burn, Shawn M. The Social Psychology of Gender. – McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 1995. 233 p.

УДК 159.98:355.29-044.332

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ
КОЛИШНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО МИРНОГО ЖИТТЯ**

Чабан Олена, здобувач ОС «бакалавр»
спеціальності 053 «Психологія» II курс. РДГУ
Науковий керівник: Дзеджера О.В., ст. викладач

Постановка проблеми. Адаптація колишніх військовослужбовців є складним та багатовимірним процесом, який пов'язаний зі змінами у світогляді, емоційному стані, комунікативній поведінці та соціальних і сімейних зв'язків. Умови війни формують специфічні стратегії виживання, які можуть бути не продуктивними в мирному просторі. Вивчення цих процесів є необхідним для формування ефективної психологічної підтримки та створити сприятливі соціальні умови для їх адаптації.

Мета дослідження: теоретично дослідити психологічні особливості адаптації колишніх військовослужбовців до мирного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Адаптація колишніх військовослужбовців – це інтегративний процес комплексної підтримки колишніх військовослужбовців, що включає психологічну реабілітацію, соціально-економічну допомогу та інтеграцію у цивільне життя з метою налагодження продуктивних зв'язків і соціальних відносин у цивільному житті [1].

Дослідження актуальної проблеми адаптації колишніх військовослужбовців базується на широкому спектрі наукових робіт, які аналізують соціальні, медико-психологічні та соціально-психологічні аспекти адаптації особистості. Ці питання вивчають як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, що дозволяє створити комплексний підхід до розуміння викликів, з якими стикаються ветерани після повернення до цивільного життя. Теоретико-методологічну базу вивчення проблематики адаптації учасників бойових дій становлять наукові праці зарубіжних дослідників С.Вільямса, Л.Калхуна, Д.Кишбога, Р.Лауфера, В.Холл й інших. У працях вітчизняних науковців О.Кокуна, Г.Ложкіна, Н.Матейчук, В.Осьодло, Н.Пророк, О.Хміляра й інших розглядаються психологічні наслідки впливу бойового стресу на життєдіяльність військовослужбовців [2].

У 2011 р. були опубліковані результати досліджень Pew Research Center, у яких була зроблена спроба знайти відповідь на питання про те, чому ветерани мають складнощі після повернення до мирного життя. Після опитування 1853 ветеранів було з'ясовано, що близько 27% мали складнощі з поверненням до цивільного життя, саме через те, що переживають хронічні посттравматичні стани, що викликані впливом стресових факторів переживання

Випуск 12, 2026. Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

травматичного досвіду та страждань під час поранень, емоційний стрес, смерть товаришів по службі, безпосередня участь у бойових діях [1].

Відповідно до сучасних вітчизняних досліджень, поширеність ПТСР в Україні становить теж приблизно 27%, більше половини населення (57%) перебуває в зоні ризику розвитку ПТСР. Протягом останніх двох років в електронній системі охорони здоров'я (далі – ЕСОЗ) фіксується значне збільшення пацієнтів зі встановленим діагнозом «посттравматичний стресовий розлад». Так, у 2023 р. кількість пацієнтів із ПТСР зросла майже вчетверо порівняно із 2021 р., а за перші два місяці 2024 р. діагноз встановлено фактично стільком же пацієнтам, як за весь 2021 рік [2].

На думку дослідниці Т.Титаренко, участь в бойових діях накладає відбиток на різні рівні життєдіяльності, що своєю чергою потім суттєво впливає на процес адаптації до мирного життя. Військовий втрачає збалансованість, адаптивність і креативність на індивідуально психологічному рівні життєдіяльності. На аксіологічно смисловому рівні складнішим стає пошук сенсів життя, важче отримати задоволення від простих життєвих ситуацій. Соціально-психологічний рівень відзначається зменшенням емпатії та кооперації, зменшується довіра до світу в цілому [4].

Також на процес адаптації учасників бойових дій до цивільного життя впливають дві групи чинників – позитивні й негативні. Позитивні чинники (здобуття нової професії, повернення до попередньої цивільної спеціальності, нові хобі) допомагають пристосуватись до нової ролі в суспільстві, зайняти свою нішу в ньому. Негативні чинники перешкоджають адаптації особистості, впливають на неї деструктивно. Основним негативним чинником адаптації особистості є хронічний посттравматичний стан, клінічні симптоми якого такі: депресія, тривожність, апатія, порушення пам'яті й концентрації, зловживання наркотичними, алкогольними речовинами чи зловживання медикаментами, постійне повернення до неприємних спогадів, загострена пильність і підозрілість, прояви агресивної поведінки, безпричинні приступи злості тощо [3].

Законодавством України визначено три складові частини адаптації особистості учасника бойових дій: 1) психологічна – опанування системи цінностей (норми, настанови, зразки поведінки), культури, які існують у цивільному середовищі, з метою дотримання наявних у ньому вимог до особистості; 2) правова – освоєння правових норм, які регламентують соціальний і правовий статус особи, звільненої з військової служби, та членів її сім'ї, визначають їхні права, обов'язки та можливості, а також опанування інформації про державні органи, установи й організації, які можуть допомогти в освоєнні таких норм і реалізації своїх прав і можливостей; 3) професійна – залежно від професії спеціалізоване вдосконалення наявних професійних знань, умінь і навичок або опанування нових і подальше успішне працевлаштування [5].

Важливу роль відіграють програми соціально-психологічної підтримки, засновані на когнітивно-поведінковому підході, які сприяють розвитку гнучкого мислення, саморозвитку та здатності ефективно взаємодіяти у нових умовах. Психологічний супровід здійснюється через індивідуальні та групові консультативні заняття, тренінги, психотерапію. Постійна комунікація з психологами та практична допомога у працевлаштуванні чи навчанні значно підвищують шанси на успішну інтеграцію ветеранів у цивільне суспільство. Такий підхід допомагає забезпечити більш успішну адаптацію колишніх військовослужбовців до цивільного життя. Забезпечення постійної комунікації між учасниками бойових дій і психологами є важливим аспектом ефективного супроводу. Це допомагає їм відчувати більшу впевненість у собі та здатність управляти складними ситуаціями, які можуть виникнути під час адаптації. Ці аспекти психологічного супроводу сприяють зміцненню психологічного стану колишніх військовослужбовців, їхній успішній адаптації до цивільного життя.

Висновок. Процес адаптації колишніх військовослужбовців і членів їхніх сімей до умов цивільного життя є складним, тривалим, і потребує системної психологічної підтримки. Ефективна допомога має охоплювати три основні етапи - первинну допомогу, кваліфіковану психологічну роботу та довготривалий супровід після звільнення. Саме послідовне поєднання

цих етапів забезпечує подолання наслідків бойового стресу, відновлення внутрішньої рівноваги, соціальних навичок і мотивації до мирного життя.

Список використаних джерел

1. Горбунова В.В., Карчевський А.Б. Підтримка адаптації ветеранів АТО: посібник для ведучих груп. Львів : Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету. 2016. 96 с.
2. Лесков В. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: автореф.дис. на здобуття наук. степеня канд. психол. наук: спец 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». К., 2008. 20 с.
3. Про схвалення Концепції Державної цільової програми соціальної і професійної адаптації військовослужбовців, які підлягають звільненню, та осіб, звільнених з військової служби, на період до 2017 р. : розпорядження Кабінету Міністрів України від 18 грудня 2013 р. № 1068-р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1068-2013-p#n9> (дата звернення: 20.10.2025).
4. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології .Кропивницький : Імекс ЛТД, 2018. 160 с.
5. Linley P., Joseph S. Positive change following trauma and adversity. Journal of Traumatic Stress. 2004. Vol. 17. P. 112–169.

УДК [159.922.8:159.923]:36

ВОЛОНТЕРСТВО ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДІ

Шатковська Марина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія», II курс, РДГУ

Науковий керівник: Дзеджера Ольга, ст. викладач

Постановка проблеми. У сучасних реаліях сьогодення волонтерство стало невід'ємним чинником особистісного розвитку кожної молодої людини. Хоча волонтерство являє собою безкорисливу та добровільну допомогу молоді активно долучається до волонтерства у різних сферах - від гуманітарної до громадської. Кожен у волонтерстві вбачає для себе різні цілі: як можливість допомогти іншим, так і можливість самореалізації та персонального розвитку. Проте й досі до кінця не вивчено, як волонтерство впливає на особистісне становлення молодої людини. Це настановує на потребу у поглибленому дослідженні волонтерської діяльності як важливого чинника особистісного розвитку молоді.

Мета дослідження - визначити психологічні особливості впливу волонтерської діяльності на особистісний розвиток молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток, а також особистісний, є вкрай важливим для молодої людини. Під поняттям розвиток розуміють закономірну зміну явищ чи процесу у часі, що у якісних і структурних перетвореннях (Н.Меленчук [3]). Розвиваючись, людина стає на шлях удосконалення. Саме у молодому віці відбувається активне становлення особистості, коли настає час знайти себе та визначити своє місце у суспільстві.

Особистісний розвиток являє собою становлення особистості, формування цінностей та розвиток внутрішнього потенціалу. Завдяки цьому людина набуває уміння усвідомлювати свої потреби, реалізовувати свої ідеї, а також вміти відкривати у собі різні навички.

Одним із аспектів, що сприяє особистісному розвитку молодої людини, є волонтерська діяльність. Дослідженням загальних положень проблеми волонтерства в суспільному аспекті, а також проблеми психологічної готовності молоді до такої діяльності, займалися такі вчені, як Л.Бевзенко, О.Безпалько, І.Білич, З.Бондаренко, Р.Вайнола, С.Горбунова-Рубан, Л.Жужа,

Н.Заверико, І.Зверева, О.Іщенко, О.Касперович, Г.Крапівіна, Е.Логачева, Т.Лях, І.Мазій, А.Матійчик, Г.Міненко, О.Панькова, В.Погрібна, О.Стрельнікова, С.Харченко, О.Хижняк, Н.Черниш, М.Чухрай, І.Юрченко, В.Щорс та інші.

Волонтерська діяльність у різних її проявах, яка є особливістю сучасного розвинутого суспільства, сприяє моральному й громадянському становленню молоді, поширенню в молодіжному середовищі фундаментальних загально людських цінностей, таких, як милосердя, справедливість, гуманність, чуйність; сприяє самовизначенню та самореалізації молодих людей (А.Марчук, В.Лобода [2]).

Важливим аспектом є ціннісний компонент структури волонтерської діяльності, який охоплює цінності, інтереси та потреби особистості волонтера. Ці елементи формують психологічні якості, необхідні для осмислення життя, включаючи чесність, відкритість, справедливість, терпимість, відчуття свободи, відповідальність за власні дії, самостійність та свідомість. Цінність волонтерської діяльності надає важливість роботі, спонукаючи молодь відчувати свою значимість і користь від своїх зусиль (Е.Балашов [1]).

Завдяки активній волонтерській діяльності молоді люди можуть розвивати в собі соціальну складову, а також випробовувати в собі емпатійність до навколишнього світу. Досвід залученості до волонтерських ініціатив допомагає здобути практичні навички комунікації, брати участь у громадському житті, завдяки якому формується відповідальність та усвідомлення власної ролі у суспільстві. Волонтерство дозволяє утворити навколо себе оточення ініціативних та соціально розвинутих людей, з якими можна обмінюватися досвідом та впроваджувати свої ідеї, що сприяють особистісному розвитку. Не менш важливим є виховувати в собі стресостійкість, а також вміти керувати власними емоціями, щоб мати змогу адекватно реагувати на стресові ситуації. Велику роль у волонтерській діяльності відіграють навички комунікації та вміння відстоювати свою позицію, щоб ефективно взаємодіяти з колективом та іншими людьми.

Розглядаючи ключові психологічні чинники, що впливають на діяльність волонтерів, можна виділити наступні:

1. Емоційність: волонтер повинен бути здатним розуміти емоційні стани як власні, так і оточуючих, а також вміти ефективно регулювати свої почуття.
2. Соціальність: важлива здатність будувати здорові стосунки з різними соціальними групами, включаючи сім'ю, друзів, колег.
3. Особистісні характеристики: волонтер повинен мати глибоке саморозуміння, здатність до самоаналізу та адекватну самооцінку.
4. Розумові здібності: критично важливо володіти навичками збору, аналізу та використання інформації.
5. Моральні якості: волонтерство вимагає дотримання високих моральних стандартів, включно з чесністю, відповідальністю та принциповістю.
6. Патріотизм та милосердя: усвідомлення важливості своєї діяльності для держави та здатність співчувати, оцінювати потреби інших і надавати допомогу.
7. Психологічна зрілість: повноцінний психічний розвиток та здатність до психологічної адаптації та саморегуляції є критично важливими для успішної волонтерської діяльності.

Всі ці чинники так чи інакше впливають на особистісний розвиток молодої людини, допомагаючи їй краще зрозуміти себе, інших та власну роль у суспільстві.

Волонтерська діяльність розглядається як процес, що має чітку мету та здійснюється через цілеспрямовані дії. Ціль у цьому контексті є продуктом особистісного формування та виступає як передбачення бажаного результату. Виконання волонтерської діяльності і її складність залежать від відстані до об'єкта діяльності та доступних ресурсів. Волонтерство передбачає реалізацію через послідовні кроки, де кожен етап спрямований на виконання певного завдання, що керується вищим регулятором - ціллю.

Висновки. Отже, волонтерська діяльність дозволяє проявляти себе як особистість, зміцнювати громадську позицію, а також формувати соціальну складову. Молоді люди можуть реалізувати себе в різних організаціях, щоб «прокачати» комунікативні навички,

розвиток внутрішнього потенціалу та прагнення до самовдосконалення. Саме завдяки волонтерству молоді люди можуть проявити себе та бути корисними суспільству. Таким чином, волонтерська діяльність виконує роль важливого чинника становлення особистості в сучасних реаліях, адже допомагаючи іншим людина розвиває лідерські якості, емпатію, відповідальність та спонукає формуванню цінностей.

Список використаних джерел:

1. Балашов Е.М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*. 2013. №24. С. 12-16 с.
2. Марчук А., Лобода В., Іваниса В. Волонтерська діяльність як засіб самовизначення й самореалізації молоді. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*. 2023. №2(48). С.104-116.
3. Меленчук Н. І. Психологія розвитку та особистісного зростання : конспект лекцій. Одеса : НУ ОЮА, 2024. 71 с.

УДК 316.6:005.591.61

БАЛАНС АВТЕНТИЧНОСТІ ТА ІМПРЕС-МЕНЕДЖМЕНТУ: ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Шевченко Дмитро, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Корчакова Наталія, доктор психол.наук, професор

Виклад основного матеріалу. Питання керування враженням, або імпрес-менеджменту, давно перетнуло межі академічних дискусій і стало предметом практичної уваги рекрутерів, підприємців, медіафахівців та творчих продюсерів. Цей феномен означає контрольоване представлення людиною інформації про різні аспекти буття, включаючи інформацію про інших людей чи події. Елементом керування враженнями є самопрезентація.

Метою повідомлення є висвітлення результатів апробації програми розвитку самопрезентаційних тактик, які здатні підвищувати ефективність стратегії керування враженням без зростання неавтентичної соціальної бажаності.

Емпіричне дослідження проводилося у вибірці п'ятдесяти претендентів на творчі та бізнесові кастинги. У процесі дослідження було виявлено дві ключові тенденції, які вказували на доцільність розробки розвивально-керекційних впливів. По-перше, у деяких із учасників простежувалося домінування стратегії самопросування при наявності ознак її хаотичного застосування. По-друге, низький рівень управління враженням у частини респондентів поєднувався з підвищеною тривогою, що породжувало використання неефективних компенсаторних тактики, зокрема, прохальну маніпуляцію та спорадичні спроби залякування. Кореляційний аналіз підтвердив, що найтісніший позитивний зв'язок існує між показниками самомоніторингу та управління враженням, тоді як надмірна соціальна бажаність радше гальмує прояви автентичності, ніж сприяє привабливості кандидата.

П'ятиденний тренінг суттєво вплинув на ключові конструкти самопрезентації й пов'язані з ними поведінкові тактики. Насамперед зміни проявилися у самомоніторингу: середнє значення зросло з 12.3 до 13.9 бала, а розкид зменшився, що вказує не лише на загальний приріст гнучкості поведінки, а й на вирівнювання міжіндивідуальних відмінностей у групі. Частка респондентів із високим рівнем самомоніторингу збільшилася з 26% до 44%, тоді як «низький» рівень зменшився до 8%. Якісні інтерв'ю підтвердили, що саме ця підгрупа опанувала техніку швидкого «зчитування контексту» і навчилася керувати

переходами між вербальними та невербальними стилями без втрати відчуття автентичності.

Наведена нижче таблиця узагальнює динаміку основних показників між вихідною точкою T_0 та підсумковою T_2 , де ΔM позначає зміну середнього, $t(49)$ – значення t-критерію для пов'язаних вибірок, а d – стандартизований розмір ефекту (Cohen's d).

Таблиця 1.

Порівняння ключових показників до (T_0) і після (T_2) формувального експерименту

Показник	M (T_0)	SD (T_0)	M (T_2)	SD (T_2)	ΔM	$t(49)$	d
Самомоніторинг (SM)	12.3	3.1	13.9	2.8	+1.6	3.26	0.58
Управління враженням (IM)	10.8	3.2	12.3	2.6	+1.5	2.97	0.54
Соціальна бажаність (SDS)	15.0	2.7	13.6	2.4	-1.4	-3.11	0.56
Інтригація	8.2	2.1	9.3	1.9	+1.1	2.41	0.43
Самопросування	7.5	2.4	8.7	2.2	+1.2	2.58	0.46
Прохальна маніпуляція	4.2	2.2	3.6	1.9	-0.6	-1.94	0.35
Залякування	3.9	2.8	2.8	2.1	-1.1	-2.05	0.37

Примітка: для $df=49$ абсолютні значення t приблизно понад 2 відповідають статистичній значущості на рівні $p<0.05$; $d\approx 0.2$ вважається малим, ≈ 0.5 – помірним, ≈ 0.8 – великим.

Інтерпретуючи ці результати, слід почати з самомоніторингу. Помірний розмір ефекту ($d=0.58$) і водночас зниження стандартного відхилення вказують, що учасники не лише «підтягнулися» до вищих значень, а й стали більш однорідними в умінні зчитувати сигнали аудиторії та узгоджувати з ними форму подачі. У практичному вимірі це проявлялося у структурнішій організації короткого пітчу, краще керованому темпі мовлення, точніших паузах і стабільнішому контакті очима. Важливо, що інтерв'ю не виявили зростання цинічності або «театральності»; навпаки, респонденти частіше описували стан

«спокійної зібраності» й «присутності в моменті», що узгоджується зі зниженням ситуативної тривоги, зафіксованим у поведінкових спостереженнях.

Показник керування враженням зріс із 10.8 до 12.3 бала з помірним ефектом ($d=0.54$). Це свідчить не про перехід до агресивного імпрес- менеджменту, а радше про адекватне «дозування» подачі, коли кандидат чітко артикулює компетентність і релевантність без надмірної самореклами. У відеорецензіях експерти відзначали зменшення «розсипаних» відповідей і поява ясних «якірних» тез: хто я, що роблю найкраще, який доказ компетентності демонструю, чому саме тут. Синхронне зростання IM і SM є методологічно важливим: зазвичай високий SM без етичного контролю може виглядати як маніпулятивна гнучкість; у нашому матеріалі паралельне зниження соціальної бажаності стримує цей ризик і підтримує автентичність.

Зменшення соціальної бажаності з 15.0 до 13.6 ($d=0.56$) — ще одна сильна ознака «оздоровлення» стилю самопрезентації. Ідеться не про ігнорування соціальних норм, а про відхід від «ідеального фасаду» на користь правдивої, але професійно підтриманої історії про себе. Саме цей баланс підвищував довіру оцінювачів: коротке, проте предметне проговорювання зон зростання з конкретним планом дій сприймалося як маркер відповідальності, а не слабкості. У підсумку конфігурація «високий SM – помірний IM – нижчий SDS» демонструвала найвищу узгодженість між вербальним меседжем і невербальними сигналами, що і є визначальною ознакою переконливості без втрати щирості.

Динаміка тактик імпрес-менеджменту поглиблює це спостереження. Зростання інтригації на 1.1 бала ($d=0.43$) відображало розвиток доброзичливого тону, легкого гумору, емпатійних підтверджень – тобто тих «соціальних змазок», які роблять жорсткі факти прийнятнішими, не розмиваючи їхньої суті. Паралельне підвищення самопросування на 1.2 бала ($d=0.46$) означало краще вміння називати власні досягнення, спираючись на конкретні артефакти (портфоліо, цифри, рекомендації), а не на узагальнені самохарактеристики. У поєднанні ці дві тактики працювали як дві педалі – теплоти та компетентності, які кандидат починав дозувати залежно від запитань комісії.

Натомість редукція прохальної маніпуляції (-0.6 ; $d=0.35$) та залякування (-1.1 ; $d=0.37$) відбулася у бажаному напрямі. Обидві стратегії у «чистому» вигляді показували нижчу ефективність: перша породжувала враження залежності та нестачі автономії, друга – напружувала взаємодію, провокуючи оборонні реакції аудиторії. Їхнє зменшення, попри відносно невеликі розміри ефекту, важливе з прикладної точки зору: навіть помірне відсікання неадаптивних патернів звільняє когнітивні ресурси для конструктивної подачі і знижує ризик «ефекту відполірованої нещирості». Показово, що значення t для залякування перевищило поріг статистичної надійності, тоді як для прохальної маніпуляції виявилось на межі; це резонно пояснювати більшою «помітністю» залякування для самих учасників у процесі відеофідбеку, де відповідні маркери – холодний тон, жорсткі мімічні фіксації, домінантні пози – легко відслідковуються й коригуються.

Узгоджуючи кількісні зрушення з якісними спостереженнями, можна говорити про виразний механізм змін. Тренінг працював як «двоконтурне» втручання: когнітивний рівень зменшував крайні очікування щодо «ідеального образу» та перебудовував самонавчальні скрипти, тоді як поведінковий рівень через покадровий розбір і багаторазові репетиції стабілізував невербальні канали. Саме ця стабілізація і пояснює зменшення соціальної бажаності: коли невербальний канал перестає «підказувати» напругу та демонстративність, зникає потреба компенсувати це словесними перебільшеннями. У свою чергу, зростання самомоніторингу «зшиває» ці два рівні, дозволяючи гнучко підлаштовувати структуру відповіді, не втрачаючи етичних меж і правдивості.

З позиції практичної валідності важливими є два наслідки. По-перше, помірні за розміром ефекти в сумі формують суттєву зміну в цілісній поведінковій картині: кандидат одночасно звучить структурніше, виглядає спокійніше й залишає враження щирої професійної зрілості. По-друге, така конфігурація переноситься поза межі «завченого» виступу – у блок спонтанних запитань, де потрібна не тільки пам'ять на тексти, а й миттєва саморегуляція. Саме в цій зоні експерти фіксували найбільший приріст переконливості після тренінгу.

Певні обмеження інтерпретації слід визнати відкрито. Значення t для деяких тактик наближаються до порогових, тож для підтвердження стійкості ефектів доцільно збільшити вибірку та подовжити період спостереження. Крім того, зміни в соціальній бажаності, ймовірно, опосередковуються ще й контекстними чинниками — атмосферою взаємодії з комісією, структурою запитань, культурними нормами конкретної галузі. В майбутніх дослідженнях доречно поєднати класичні психометричні вимірювання з об'єктивними індикаторами стресу (варіабельність серцевого ритму, патерни дихання), аби точніше моделювати динаміку станів під час коротких «високих ставок» контактів.

У підсумку ця картина підтверджує центральну тезу нашої роботи: ефективність самопрезентації визначається не силою однієї тактики, а регулятивною здатністю доречно поєднувати теплоту й компетентність, залишаючись правдивим щодо себе. Поєднання підвищеного самомоніторингу, помірного керування враженням і зниження соціальної бажаності створює той самий «коридор автентичної переконливості», у якому вербальні меседжі та невербальні сигнали збігаються, а рішення оцінювачів дедалі частіше схиляються на користь кандидата. Саме тому короткий, але структурований тренінг зі зворотним відеозв'язком є виправданою інвестицією для програм

професійного добору й розвитку soft skills у творчих індустріях та бізнес-середовищі.

Список використаних джерел

1. Ішкова С. С. Психологічні аспекти віртуальної самопрезентації особистості та проблеми соціалізації підлітків : кваліфікаційна робота магістра. Кривий Ріг: ДВНЗ «КНУ», 2024. 60 с. URL: elibrary.kdpu.edu.ua
2. Корчакова Н.В. Психологічні особливості особистісної самопрезентації в молодшому шкільному віці : Дис. канд. психол. наук : 19.00.07 [Текст]. Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2004.
3. Кононенко А. О. Самопрезентація як важливий регулятор соціальної поведінки суб'єкта [Електронний ресурс]. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 4. С. 45-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tpcp_2012_4_11.

УДК [159.922.73:159.928]:159.0-051

ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шевчук Вікторія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 Початкова освіта (ОП «Початкова освіта, Психологія»),

IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулаков Р.С., канд.психол.наук, доцент

У сучасному освітньому середовищі однією з ключових компетентностей, визначених Концепцією Нової української школи, є творчість та ініціативність. Молодший шкільний вік є особливо сприятливим періодом для розвитку креативності, оскільки саме в цей час формуються основи мислення, уяви, самовираження та здатності до експериментування. Незважаючи на високий потенціал дітей цього віку, у практиці початкової школи ще недостатньо розроблено цілісну систему психолого-педагогічного супроводу розвитку творчих здібностей. Психологи часто зосереджуються на корекційній роботі, тоді як важливою є також розвивальна діяльність, спрямована на підтримку ініціативності й гнучкості мислення [1, с. 33]. Роль практичного психолога полягає не лише у діагностиці рівня творчості, а й у створенні сприятливого мікроклімату для самовираження дитини. Він має допомагати вчителю у впровадженні творчих методик, мотивувати учнів до пошуку, фантазування, спільної творчої діяльності.

Метою роботи є визначення особливостей діяльності практичного психолога в закладі освіти щодо розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку та обґрунтування ефективних психолого-педагогічних умов, які сприяють становленню креативної особистості дитини.

Психологи (Дж. Гілфорд, Е. Торранс) розглядають творчість як процес створення нового продукту, що має суб'єктивну або об'єктивну новизну. У молодшому шкільному віці креативність проявляється у вигадуванні нових ідей, фантазіях, асоціативному мисленні, схильності до гри з образами та прагненні експериментувати [7, с. 47]. Молодші школярі мають природну здатність до творчості, оскільки їх мислення є конкретно-образним, емоційним і менш конформним. Проте без підтримки з боку дорослих ця здатність поступово знижується. Завдання практичного психолога – створити атмосферу, де помилка розглядається не як поразка, а як можливість для відкриття.

Одним із провідних чинників розвитку творчості є пізнавальна мотивація. Практичний психолог має стимулювати інтерес до пізнання, дослідження, ставити перед дітьми відкриті питання, що не мають єдино правильних відповідей, спонукаючи до пошуку варіантів рішень. Важливу роль відіграє емоційна складова. Саме через емоції дитина переживає радість відкриття, натхнення, інтерес. Психолог допомагає дитині навчитися усвідомлювати власні почуття, спрямовувати емоції в продуктивне русло, використовувати їх як ресурс для

творчості. Розвиток творчих здібностей передбачає поєднання трьох складників – інтелектуального, емоційного й мотиваційного. Їх гармонійна взаємодія формує гнучке, дивергентне мислення, здатність бачити незвичні зв'язки між предметами і явищами. Одним із перших етапів роботи психолога є діагностика рівня креативності. Для цього застосовуються тести Торранса, методики «Домалюй фігуру», «Кола», «Незакінчені речення», а також спостереження за дітьми у творчих іграх. Такі інструменти дають змогу виявити сильні сторони дитини й обрати відповідні методики розвитку [6, с. 122]. Діагностика не повинна мати оціночного характеру. Її мета – не виявити «здібних» і «нездатних», а зрозуміти, які умови стимулюють або гальмують прояв творчого потенціалу кожної дитини. У роботі психолога важливо враховувати індивідуальні особливості: тип темпераменту, особистісну тривожність, соціальну активність, рівень самостійності. Це дозволяє коригувати методи впливу та забезпечувати персоналізований підхід. Основою розвитку творчості є активна діяльність. Практичний психолог може організовувати ігрові ситуації, у яких діти самі стають творцями: вигадують сюжет, створюють персонажів, визначають правила гри. Така діяльність формує уяву й навички співпраці. Арт-терапевтичні методики – ефективний інструмент розвитку емоційно-вольової сфери. Малювання, ліплення, колаж, аплікація дозволяють дитині виражати емоції невербально, долати внутрішні конфлікти, підвищувати самооцінку. Арт-терапія також допомагає формувати здатність до символічного мислення – уміння через образ передати ідею або почуття. Це сприяє розвитку асоціативності, гнучкості уяви та художньої експресії [5, с. 88-93].

Практичний психолог може впроваджувати арт-паузи, арт-зони для релаксації, спільні творчі проєкти з учителями, виставки дитячих робіт. Такі ініціативи створюють простір емоційної підтримки, де кожна дитина відчуває власну значущість. Ефективним напрямом є використання методів казкотерапії. Через створення або переосмислення сюжетів діти вчаться долати страхи, шукати нестандартні рішення проблем, розвивати мовлення і фантазію. Психолог може проводити казкотерапевтичні групи, де учні самостійно придумують казку про себе, що допомагає усвідомити внутрішній потенціал, посилює самоцінність і впевненість у власних силах. Не менш важливою є музикотерапія. Вона розвиває емоційну сферу, увагу, пам'ять, координацію, сприяє гармонізації психічного стану. Психолог може організовувати спільні музичні імпровізації або слухати з дітьми твори, що стимулюють позитивні переживання [3, с. 114-119]. За дослідженнями А. Капанюк, STEAM-підхід відкриває нові можливості для інтеграції навчання та творчості. Його використання допомагає поєднати логічне й образне мислення, активізує дослідницьку діяльність дітей. Практичний психолог може брати участь у створенні шкільних STEAM-проєктів, спрямованих на розвиток критичного й креативного мислення, співпраці та ініціативності. Це також формує у дітей відчуття власної компетентності. У межах STEAM-освіти важливо формувати навички міждисциплінарного мислення, коли знання з різних галузей поєднуються в єдину систему. Такий підхід стимулює креативність і допомагає дитині бачити світ як цілісну структуру [4, с. 107].

Як зазначає О. Сорочинська процесі роботи психолог має забезпечувати безперервний зворотний зв'язок із дитиною. Обговорення результатів, рефлексія, самооцінка та аналіз власної діяльності допомагають дитині усвідомлювати успіхи, долати страхи і невпевненість. Важливою частиною діяльності є створення позитивного психологічного клімату в колективі. Діти мають відчувати підтримку й прийняття однолітків, що стимулює відкритість і сміливість у висловленні нових ідей. Практичний психолог може проводити соціально-психологічні тренінги, спрямовані на розвиток комунікативної гнучкості, емпатії та взаємоповаги. Це створює умови для колективної творчості, де кожен відчуває свою роль [5, с. 53]. Співпраця з учителями початкових класів є ключовим аспектом. Психолог надає консультації щодо психологічних особливостей дітей, допомагає адаптувати методики до індивідуальних потреб учнів, сприяє гуманізації навчання. Для педагогів доцільно проводити майстер-класи з розвитку креативного мислення, організації творчих уроків, використання ігрових технологій. Це підвищує їхню готовність стимулювати творчість у дітей. У роботі з батьками психолог виступає просвітником. Він навчає дорослих підтримувати дитячу ініціативу, цінувати

нестандартні підходи, схвалювати експерименти, навіть якщо результат відрізняється від очікуваного. Психолог може організовувати тематичні консультації, тренінги або родинні майстерні, що об'єднують дітей і батьків у спільній творчій діяльності. Це посилює емоційний зв'язок у сім'ї та сприяє формуванню культури довіри [4, с. 102-108]. Системність – важлива умова розвитку творчих здібностей. Психолог має здійснювати моніторинг динаміки, аналізуючи зміни у мисленні, уяві, самооцінці та соціальній поведінці учнів. Результати спостережень допомагають своєчасно вносити корективи в індивідуальні та групові програми, адаптуючи їх до потреб конкретних дітей. Такий підхід підвищує ефективність розвивальної роботи. Ефективність діяльності практичного психолога забезпечується комплексністю: діагностика, розвиток, консультування й просвіта мають бути взаємопов'язаними елементами цілісної системи. Результати системної роботи проявляються у зростанні впевненості дітей, активізації пізнавальних інтересів, розвитку самостійності та ініціативності. Творчість стає не лише засобом розвитку, а й життєвою потребою [2, с. 56-61]. Таким чином, діяльність практичного психолога у початковій школі має стратегічне значення: вона не лише сприяє формуванню творчої особистості, а й створює основу для успішної адаптації, емоційного благополуччя й подальшого саморозвитку учня.

Висновок. Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду роботи фахівців переконує, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для становлення креативності: у цьому віці інтенсивно розвиваються уява, гнучкість мислення, емоційно-вольова сфера, здатність до експериментування та самовираження. Проте творча активність дітей не формується стихійно – вона потребує спеціально організованих умов, серед яких важливе місце займає цілеспрямована діяльність практичного психолога. Саме психолог забезпечує комплексний підхід, що поєднує діагностику, розвивальні методи, консультування педагогів і просвіту батьків, створюючи емоційно безпечне середовище, де дитина може вільно мислити, фантазувати та проявляти ініціативу. Проведений аналіз засвідчує, що ефективність розвитку творчих здібностей значною мірою залежить від використання інтегрованих технологій і методик. Арт-терапія, казкотерапія, музикотерапія, STEAM-підхід, рольові ігри, творчі проєкти, групові вправи – усі ці методи сприяють гармонійному поєднанню емоційного, когнітивного та мотиваційного компонентів творчості. Важливо, що психолог має не лише розвивати креативність, а й підтримувати емоційний комфорт дитини, знижувати тривожність, формувати позитивну самооцінку та готовність до самостійного пошуку. Значущою є також співпраця психолога з учителями та батьками, яка забезпечує єдність підходів і формує сприятливий мікроклімат для творчості як у школі, так і вдома. Отже, діяльність практичного психолога у початковій школі є стратегічним чинником становлення креативної особистості. Системна й комплексна робота фахівця створює підґрунтя для розвитку мислення, самовираження й здатності дитини адаптуватися до викликів сучасного світу, що робить творчість не лише навчальною навичкою, а й життєвою необхідністю.

Список використаних джерел

1. Бартошук Х. І. Психолого-педагогічні засади розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2022. 184 с.
2. Гнатюк О. В. Розвиток творчих здібностей здобувачів початкової освіти. *Психологія і педагогіка: сучасні тенденції розвитку*. 2022. № 5. С. 56–61.
3. Євечук В. П. Розвиток творчої особистості молодшого шкільного віку. *Освітній простір України*. 2024. № 2. С. 114–119.
4. Капанюк М. Г. Використання STEAM-технологій на уроках у початковій школі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2024. № 3 (86). С. 102–108.
5. Сорочинська О. А. Арт-технології в роботі з дітьми : навч. посіб. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 212 с.
6. Хараджи М. В., Іващенко А. А. Особливості застосування арт-терапії у корекції страхів дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Психологічні науки*. 2022. Вип. 42. С. 118–124.

7. Чжао Юйсян. Розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку засобами ігрових художньо-педагогічних технологій : дис. ... докт. філос. ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 276 с.

УДК 159.922.8-048.45:004.738.5

ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юрченко Катерина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 053 «Психологія» (ОП «Практична психологія»), IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулакова Л. М., канд. психол.наук, доцент

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком цифрових технологій, які глибоко проникли в усі сфери життя молодшої людини. Юнацький вік є періодом активного становлення особистості, пошуку ідентичності та формування соціальних зв'язків, що робить цю вікову групу особливо вразливою до впливу цифрового середовища. За останні роки спостерігається тривожна тенденція до надмірного використання молоддю смартфонів, соціальних мереж, онлайн-ігор та інших цифрових платформ, що призводить до формування цифрової залежності - стану, за якого людина втрачає контроль над використанням гаджетів і відчуває психологічний дискомфорт без постійного доступу до інтернету.

Мета дослідження - здійснення теоретичного аналізу феномена цифрової залежності в юнацькому віці, виявлення основних чинників її формування та наслідків для психологічного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифрові технології стали невід'ємною частиною життя молоді, пропонуючи безліч можливостей для навчання та спілкування. Проте їх надмірне використання може призвести до негативних наслідків, таких як цифрова залежність та вигорання. Цифрова залежність визначається як стан, при якому індивід виявляє нездатність контролювати своє використання цифрових технологій, що може призводити до негативних наслідків у повсякденному житті. Цей феномен охоплює різні аспекти, такі як залежність від соціальних мереж, відеоігор, інтернет-серфінгу та мобільних додатків.[1] Незалежно від платформи, якщо юнаки постійно онлайн, у них не вистачає часу на інші важливі справи, кажуть експерти. А те, що вони роблять у соціальних мережах, може бути шкідливим для їхнього фізичного чи психічного здоров'я [6].

У результаті проведених емпіричних досліджень було виявлено кілька важливих аспектів цифрової залежності молоді, що свідчить про складний і багатогранний характер цього явища.

Згідно з опитуванням Державного інституту сім'ї та молодіжної політики, юнаки зазвичай використовують Інтернет для спілкування в соціальних мережах (92,8%), пошуку інформації для навчання та роботи (86,2%) і листування електронною поштою (82,2%) та месенджерами (82,2%). Важливо зазначити, що молодь часто використовує кілька цифрових пристроїв одночасно, виконуючи багатозадачність, що збільшує загальний час перебування в цифровому середовищі [5,с.92]. При цьому 95% респондентів вважають, що Інтернет має значний вплив на їхнє життя [3]. Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити наступні висновки:

1. Постійний доступ: створює сприятливі умови для виникнення залежності. Відчуття постійного з'єднання з мережею може стати причиною появи нав'язливого бажання перевіряти соціальні мережі, ігри або споживати контент.

2. Широкий вибір контенту: створює ілюзію нескінченних можливостей для розваг та відпочинку. Людина може зануритися в цей віртуальний світ настільки, що втрачає контроль над часом, проведеним в Інтернеті.

3. Спілкування та взаємодія: Інтернет забезпечує можливість спілкування з іншими людьми навіть без прямого контакту. Соціальні мережі, форуми та онлайн-ігри створюють віртуальне середовище для спілкування та взаємодії, що може стати привабливим для тих, хто відчуває себе відчуженим в реальному житті [2].

Окрім зазначених аспектів, суттєвими є й інші психологічні чинники. Один із більш поширених факторів, що сприяють розвитку інтернет-залежності, - це почуття втрати контролю. Відчуття втрати влади над власними діями та часом, проведеним в Інтернеті, може стати провокуючим фактором у формуванні залежності від цифрових технологій. Додатково, нестабільність у реальному житті, почуття самотності та невпевненості можуть збільшити ймовірність залежності від віртуального світу. Ще одним важливим аспектом є роль соціального оточення. Інтернет-залежність може бути викликана сприятливим середовищем, де використання інтернету вважається нормою або навіть способом соціальної активності. Такі норми прийняття можуть підкріплювати поведінку, яка призводить до залежності від Інтернету, та ускладнювати процес відмови від цього звичаю [1].

Крім того, важливу роль відіграє психологічна потреба в стимуляції та нових враженнях. Інтернет, з його безмежним потоком інформації, відео та інтерактивних можливостей, задовольняє цю потребу набагато ефективніше, ніж більш традиційні джерела. Люди можуть стати відчуженими від реального світу, поглинаючись віртуальною реальністю, яка завжди пропонує більш цікаві та захоплюючі події. Також слід зазначити важливість психологічних механізмів нагороди та позитивного посилення у формуванні інтернет-залежності. Кожен лайк, коментар або новина може викликати в людини внутрішнє задоволення, що стає мотивацією для подальшої активності в мережі. Цей цикл позитивного посилення може зробити інтернет-залежність ще більш поширеною та стійкою [2].

Наслідки цифрової залежності можуть бути серйозними і багатограними. Вони включають не лише психічні, але й фізичні проблеми. Дослідження вказують на те, що надмірне використання цифрових технологій може призвести до підвищеного рівня тривоги, депресії, а також проблем зі сном. Згідно з даними Організації економічного співробітництва та розвитку, підлітки, які витрачають більше відведеного часу на цифрові медіа, мають на 40% вищий ризик розвитку психічних розладів. Статистичні дані свідчать про те, що близько 30% молоді відчувають симптоми цифрової залежності, а 15% із них зізнаються, що їхнє використання технологій негативно вплинуло на їхнє навчання та стосунки з друзями. Ці цифри підтверджують актуальність цієї проблеми і підкреслюють необхідність вивчення її впливу на загальне здоров'я молоді.

Крім того, важливо зазначити, що цифрові технології можуть не лише шкодити, але й допомагати. Вивчення позитивних аспектів помірної використання цифрових медіа, таких як онлайн-підтримка та освітні ресурси, може стати основою для створення стратегій для покращення цифрового добробуту. Однак ризики, пов'язані з надмірним використанням, потребують уважного ставлення та обговорення, оскільки вони можуть мати тривалі та руйнівні наслідки для молодого покоління [1].

Висновок: Проведений теоретичний аналіз підтверджує актуальність проблеми цифрової залежності в юнацькому віці та дозволяє визначити основні чинники її формування: постійний доступ до Інтернету, широкий вибір контенту, потребу у віртуальному спілкуванні, відчуття втрати контролю та вплив соціального оточення, при цьому психологічні механізми нагороди в соціальних мережах значно посилюють ризик залежної поведінки. Статистичні дані свідчать, що 30% молоді відчувають симптоми цифрової залежності, а 95% визнають значний вплив Інтернету на їхнє життя, що призводить до підвищеного рівня тривожності, депресії, порушення сну, зниження академічної успішності та погіршення міжособистісних стосунків. Результати дослідження актуалізують необхідність розробки комплексних стратегій профілактики цифрової залежності та створення програм психологічної допомоги для молоді з урахуванням як негативних наслідків надмірного використання технологій, так і можливостей їх конструктивного застосування для навчання та розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Громова В. Як молодь долає виклики цифрової залежності та вигорання. proIT. URL: <https://surl.li/ijfxmg> (дата звернення: 20.11.2025).
2. Інтернетзалежність - причини поширення та наслідки. Psychologist. URL: <https://surl.li/iprmqd> (дата звернення: 19.11.2025).
3. Rogers K. US teens use screens more than seven hours a day on average | CNN. CNN. URL: <https://surl.li/bfnqwm> (дата звернення: 18.11.2025).
4. Yablonska T., Yuanjie L. Psychological characteristics of young men with Internet addiction: A cross-cultural study. Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series "Pedagogy and Psychology". 2023. Т. 9, № 3. С. 92. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2023.91>
5. Your kid is spending too much time on their phone. Here's what to do about it | CNN. CNN. URL: <https://surl.li/uowzvw> (дата звернення: 19.11.2025).

УДК 159.922.73:159.928**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ОСОБИСТОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ****Юхимець Оксана, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 013 Початкова освіта, Психологія, IV курс, РДГУ

Науковий керівник: Кулаков Р. С., канд. психол. наук, доцент

Постановка проблеми. Інтелектуальний розвиток в наш час відіграє дуже важливу роль. Адже серед численних факторів, що зумовлюють рівень матеріального та культурного життя у будь-якій країні, чільне місце займає досягнутий нею інтелектуальний потенціал. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні чільне місце займає збереження та збагачення інтелектуального фонду нації. Це яскраво відображено в документах про освіту, в сучасній психолого-педагогічній літературі та періодиці. Зокрема, Закон України «Про освіту» [5] визначає освіту як «основу інтелектуального, соціального, економічного розвитку суспільства і держави», де на першому місці поставлено інтелектуальний розвиток нації. Концепція національного виховання студентської молоді [2] також визначає основні методи і завдання національного виховання, серед яких чільне місце займає інтелектуальний розвиток особистості на всіх її вікових етапах, з урахуванням її природних здібностей і нахилів.

Тому дослідження інтелекту, інтелектуальних здібностей, інтелектуального (розумового) розвитку входять до найактуальніших. Їх важливість визначається тим, яку роль відіграє інтелект у становленні, функціонуванні і розвитку особистості, розв'язанні нею соціальних та індивідуально-психологічних проблем. Інтелект визначає успішність і результативність теоретичної і практичної діяльності, від нього залежить креативність поведінки, адекватність взаємин з іншими, соціальні цінності і статус індивіда. Інтелект має вирішальне значення в структурі «Я-концепції» особистості. Інтелект, як і будь-яка інша психічна властивість, розвивається та вдосконалюється упродовж життя індивіда.

Проблема інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці набуває особливої актуальності в сучасних умовах реформування освіти, впровадження компетентнісного підходу та цифровізації навчального процесу. Виникає потреба у глибшому розумінні психологічних механізмів розвитку мислення, уваги, пам'яті, уяви та рефлексії молодшого школяра.

Метою дослідження є теоретичний аналіз психологічних особливостей інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку та виявлення чинників, що сприяють або гальмують цей розвиток у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Період молодшого шкільного віку (від 6–7 до 10–11 років) є ключовим етапом у становленні інтелектуальної сфери дитини. Саме в цей час відбувається перехід від наочно-дійового до логічного мислення, формуються основи

навчальної діяльності, закладаються пізнавальні стратегії та інтелектуальні вміння, які визначатимуть подальший успіх дитини у навчанні та соціальній адаптації.

Інтелектуальний розвиток дитини молодшого шкільного віку характеризується якісними змінами у структурі пізнавальної діяльності.

Відповідно до концепції Ж. Піаже, у цей період дитина переходить від доопераційного до конкретно-операційного етапу мислення. Це означає, що вона починає оперувати логічними операціями, однак вони ще пов'язані з конкретними предметами або ситуаціями [4].

Л. С. Виготський наголошував, що провідним чинником інтелектуального розвитку є навчання, яке випереджає розвиток і створює «зону найближчого розвитку». Завдяки цьому дитина засвоює нові способи мислення через спільну діяльність із дорослими та однолітками [6].

У молодшому шкільному віці активно розвиваються такі психічні процеси:

- увага стає більш стійкою, керованою, з'являється довільність у її розподілі та переключенні.
- пам'ять переходить від мимовільної до довільної; дитина починає використовувати логічні прийоми запам'ятовування (групування, узагальнення, смислове кодування).
- мислення набуває аналітико-синтетичного характеру. З'являється здатність до порівняння, класифікації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.
- мова стає основним інструментом пізнання: формується внутрішнє мовлення, що підтримує розвиток рефлексії.
- увага сприяє розвитку творчого мислення та здатності до прогнозування результатів діяльності [3].

М. Заброцький вважає, що цілісний розвиток інтелекту у молодшому шкільному віці відбувається за такими напрямками:

- засвоєння й активне використання мови як засобу мислення. Цей напрям пов'язаний із розвитком мовлення дітей, активним його використанням під час розв'язування різноманітних завдань. Важливо навчити їх роздумувати вголос, словесно відтворювати думки і виражати в словах та отриманий результат розв'язування задач і виконання вправ;
- поєднання і взаємозбагачення всіх видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного, словесно-логічного. З цією метою дітям пропонують завдання, для розв'язування яких необхідні одночасно і практичні дії, і вміння оперувати образами, поняттями, висловлювати судження;
- виокремлення підготовчої та виконавчої фаз розв'язання завдання. На підготовчій фазі здійснюють аналіз його умов і виробляють план, на виконавчій реалізують його практично, при цьому обов'язкова перевірка отриманого результату [1, с. 65].

Основними ознаками розвитку інтелекту молодшого школяра є якість знань, уміння застосовувати їх на практиці, орієнтування в матеріалі, самостійне набування знань, знаходження нових способів навчальної роботи, темп і легкість засвоєння нового матеріалу, міцність запам'ятовування, самостійне формулювання запитань, що логічно впливають з відомих у задачі співвідношень, знаходження можливих способів розв'язування нетипових завдань [3].

Інтелектуальний розвиток значною мірою залежить від соціального середовища, стилю педагогічної взаємодії, мотивації до навчання, емоційного комфорту в класі. Позитивний вплив мають навчальні методики, що передбачають активне залучення учня до пошуку рішень, проектну діяльність, інтегроване навчання, використання ігрових технологій.

Психологи зазначають, що розвиток інтелекту дитини в цьому віці неможливий без емоційно-ціннісного підґрунтя. Важливо, щоб дитина не лише здобувала знання, а й переживала успіх, відчувала інтерес, мала внутрішню мотивацію до пізнання.

Таким чином, інтелектуальний розвиток молодшого школяра – це цілісний процес, у якому взаємодіють пізнавальні, емоційно-вольові та соціальні компоненти.

Висновки. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування основних інтелектуальних функцій. Розвиток інтелекту залежить не лише від природних здібностей, а й

від умов навчання, соціальної взаємодії, стилю спілкування з дорослими. Ефективне стимулювання інтелектуального розвитку можливе за умови створення психологічно безпечного, мотивуючого освітнього середовища. Важливо формувати в учнів не лише знання, а й уміння мислити, аналізувати, робити висновки, ставити запитання – тобто розвивати метакогнітивні навички.

Список використаних джерел:

1. Заброцький М. М. Основи вікової психології. Тернопіль : Богдан, 2005. 110 с.
2. Концепція національного виховання студентської молоді : Рішення Кабінету Міністрів України від 25.06.2009р. № 7/2-4. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vr2_4290-09#Text (дата звернення: 14.11.2025).
3. Мочан Т. М., Чорба Н. М. Особливості розвитку інтелекту учнів молодшого шкільного віку. URL: <https://surl.li/bdcuxn> (дата звернення: 11.11.2025).
4. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор. 2024. 470 с.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 31.0.2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 13.11.2025).
6. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. Київ : Академія. Серія «Альма-матер». 2024. 384 с.

УДК 159.922.73:[37.015.31:796]:316.62

ВПЛИВ ІГРОВИХ ТЕХНІК НА ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ярмошевич Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 013 Початкова освіта (ОП «Початкова освіта, Психологія»), IV курс, РДГУ
Науковий керівник: Кулаков Р.С., канд.психол.наук, доцент

Молодший шкільний вік є періодом активного становлення емоційно-вольової сфери, розвитку навичок комунікації та регуляції поведінки. У цей час діти часто стикаються з труднощами самоконтролю, імпульсивністю, проявами фрустрації, що може призводити до агресивних реакцій у спілкуванні з однолітками та дорослими. Сучасні освітні підходи підкреслюють необхідність використання м'яких, гуманістично орієнтованих методів впливу. Як зазначає О. Зубченко [3, с. 45-47] такими, є ігрові техніки, що розглядаються як ефективний інструмент формування соціально прийнятної поведінки та зниження агресії, оскільки вони відповідають природі дитячої активності. Ігрова форма допомагає дитині безпечно виражати напруження й агресію, поступово формуючи нові моделі соціально прийнятної поведінки. Застосування таких технік доцільне в роботі психолога, соціального педагога та вчителя початкових класів у рамках навчально-виховного процесу. Корекційні підходи вказують на високу результативність ігрових технік, оскільки гра є природною діяльністю дітей молодшого шкільного віку та засобом безпечного вираження емоцій/

Метою статті є теоретичне обґрунтування застосування ігрових технік для зниження агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку та визначити їх потенціал у психокорекційній роботі.

Агресивна поведінка дітей молодшого шкільного віку може проявлятися у різних формах: від частих вербальних конфліктів, образ і різких висловлювань – до фізичної агресії, спрямованої на однолітків або предмети. Діти часто демонструють негативізм, наполегливе заперечення вимог дорослих, дратівливість, схильність до різких перепадів настрою та емоційної нестабільності. Як зазначає О. Кононко [5], такі прояви нерідко поєднуються з труднощами самоконтролю, імпульсивністю та невмінням конструктивно висловлювати власні почуття.

Виникнення агресивної поведінки зумовлене комплексом внутрішніх і зовнішніх чинників. Важливу роль відіграють особливості сімейних взаємин: високий рівень конфліктності, непослідовність або жорсткість виховних впливів, емоційна холодність чи надмірна поблажливність батьків. Стиль виховання визначає, наскільки дитина відчуває захищеність, підтримку та прийняття – або, навпаки, фрустрацію, що провокує агресивні реакції. Не менш вагомими є соціально-навчальні чинники: труднощі адаптації в школі, конфлікти з однолітками, перевантаження навчальними вимогами, нестача позитивної комунікації. Внутрішні психологічні характеристики – знижена здатність до емоційної регуляції, висока чутливість, низька самооцінка чи нестійке уявлення про себе – також сприяють тому, що дитина не справляється з переживаннями й реагує агресивно. Сукупність цих факторів створює підґрунтя для неадаптивної поведінки, яка потребує своєчасної корекції та підтримки з боку дорослих [1, с. 289-293].

Ігрові техніки виступають ефективним інструментом зниження агресивних проявів завдяки кільком механізмам. Як зазначає, Т Карпінська [4, с. 66-70] ігрова діяльність є провідною для дітей молодшого шкільного віку та виступає важливим механізмом розвитку емоційної регуляції, соціальних навичок та конструктивних моделей поведінки. Використання ігрових технік у корекційній роботі ґрунтується на принципах добровільності, емоційної залученості та безпечного вираження почуттів. До найбільш продуктивних технік належать: 1) *рольові ігри* («Конфлікт і мир», «Помирись зі мною», «Обмін ролями», «Ввічливий діалог»), які дають можливість дітям моделювати соціальні ситуації, вчитися адекватного реагування на конфлікти, знаходити прийнятні способи контакту з іншими. Через програвання ролей дитина опановує альтернативні способи поведінки без загрози покарання чи осуду; 2) *емоційно-релаксаційні ігри* («Глибоке дихання: квітка й свічка», «Спокійна хвиля», «Камінчик і пір'їнка», «Повільний кіт») використовуються для зниження напруги, агресивних імпульсів, неспокою. Дихальні вправи, ігри на розслаблення та уяву сприяють розвитку здатності дітей контролювати свій емоційний стан; 3) *ігри на співпрацю* («Павутинка дружби», «Будівельники» (спільна вежа), «Перенеси предмет разом», «Колективний малюнок») включають кооперативні завдання, які формують навички взаємодії, емпатії, підтримки та колективного вирішення проблем. Дослідження свідчать, що такі ігри зменшують суперництво та конфліктність у групі, замінюючи їх позитивною взаємодією; 4) *техніки арт-терапевтичної спрямованості* («Намалюй свій настрій», «Розірви гнів» (розривання паперу), «Кольоровий шторм», «Пластиліновий монстр»): малювання, ліплення, конструювання дозволяють дітям безпечно виражати агресивні емоції, переводячи їх із поведінкової у творчо-символічну форму. Як зазначає, Т. Євтушенко, арт-терапевтичні ігри сприяють зниженню емоційної напруги та формуванню внутрішнього самоконтролю; 5) *ігри-правила* («Червоне-жовте-зелене» (рух за сигналом), «Мовчанка», «Стоп-гра», «Передай предмет по черзі») дисциплінують поведінку, навчають дотримання норм, вмінню чекати, поступатися, регулювати імпульсивність. Саме через структуру та повторюваність правил дитина оволодіває навичками саморегуляції [2, с. 62-67]. Ефективність ігрових технік зумовлена тим, що вони інтегрують емоційну, соціальну та когнітивну складові розвитку. Діти вчаться розпізнавати власні емоції, прогнозувати наслідки поведінки, обирати соціально прийнятні моделі взаємодії. Важливою умовою результативності є систематичність, підтримка дорослих, безоціночне середовище та поєднання індивідуальних і групових занять.

Висновок. Результати теоретичного аналізу підтверджують, що систематичне та цілеспрямоване використання ігрових технік у роботі психологів і педагогів створює сприятливі умови для гармонійного соціально-емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Ігрова діяльність не лише знижує рівень напруги й агресивності, а й слугує важливим засобом формування в учнів уміння розпізнавати власні емоції, керувати ними та вибудовувати конструктивні стратегії поведінки. Завдяки своїй природності та доступності ігрові техніки допомагають дитині опановувати соціально схвалювані моделі поведінки через діяльність, яка є для неї внутрішньо мотивувальною та емоційно значущою. Вони сприяють зміцненню самооцінки, розвитку соціальної компетентності, здатності до емоційного самоконтролю та адекватного реагування у складних ситуаціях. Отже, ігрові техніки

виступають не лише інструментом зниження агресивності, а й важливим чинником формування просоціальної поведінки, емоційної рівноваги та загального психологічного благополуччя молодших школярів, забезпечуючи підґрунтя для їх успішної адаптації у шкільному та соціальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Глущенко О. А. Психологічні аспекти корекції агресивної поведінки у дітей молодшого віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Херсон. 2022. С. 289-293.
2. Євтушенко Т. С. Корекція агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку методами арт-терапії. *Міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал «ЛЮГОΣ. Мистецтво наукової думки»*. №6. Жовтень, 2019. С. 62-67.
3. Зубченко А. О. Ігрова терапія як інструмент подолання агресивної поведінки у дошкільників *Вісник психології і педагогіки*. 2019. № 15. С. 43-47.
4. Карпінська Т. С. Ефективність профілактики агресивної поведінки дошкільників засобами рухової ігрової діяльності. *Вісник Прикарпатського університету. Серія : Фізична культура*. 2020. Вип. 12. С. 66-70.
5. Кононко О. Дитяча агресія: специфіка, причини виникнення, виховання вміння її долати. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 3. С. 80-85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2019_3_23 (дата звернення: 10.11.2025).

УДК 159.942:159.922

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Яскевець Тетяна, здобувач ОС «магістр»

спеціальності 053 «Психологія», 2 курс, РДГУ

Науковий керівник: Созонюк О.С., канд. псих наук, доцент

У психологічній науці тільки останнім часом стали приділяти увагу емоційним аспектам розвитку та прояву особистості, тому емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження є відносно новим, маловивченим феноменом. На даний момент існують різні підходи до розуміння суті та структури емоційного інтелекту. Однак єдина узгоджена теорія емоційного інтелекту не розроблена. Проте, необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитом практики, що полягає у визначенні факторів, які впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості. Важливість вивчення вікових особливостей емоційної сфери людини пов'язана з тим, що існує тісний зв'язок емоційного та інтелектуального розвитку.

Мета дослідження: визначити вікові особливості розвитку емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоції з'являються в людини ще до її народження. Як зазначає К. Ізард, з віком змінюються не лише емоційні реакції, а й значення активаторів конкретних емоцій [3]. Зокрема, у трирічному віці звук жіночого голосу викликає в дитини усмішку, але, в міру того, як дитина стає старшою, цей же голос може спричинити в неї роздратування. Обличчя матері, яка віддаляється, не викличе особливої реакції у тримісячної дитини, водночас, як 13-місячна дитина відреагує на це сердитим протестом, а 13-літній підліток може навіть зрадіти тому, що залишається в будинку один, без батьківської опіки.

К. Ізард, Ю.А. Макаренко та інші психологи виявили, що в онтогенезі розвиток базальних емоцій, а також знань про них формується з упередженням порівняно з вторинними емоціями. З віком розвиваються позитивні емоції. Момент переживання задоволення в дитячих іграх зрушується в міру розвитку дитини: у маляти задоволення виникає в момент одержання бажаного результату. На наступному щаблі розвитку задоволення дає не лише результат, а й сам процес гри. На третьому щаблі в старших дітей виникає передбачення задоволення на початку ігрової діяльності.

У процесі онтогенезу розвивається здатність використання емоційної експресії як засобу спілкування. З іншого боку, з віком поліпшується розпізнавання емоцій за виразом обличчя. Також з віком відбувається розширення та ускладнення знань про емоції. Збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції (розширюється «словник емоцій»), що відбувається за рахунок диференціації первісних узагальнених понять «приємне-неприємне». Межі емоційних понять стають чіткішими. Збільшується кількість параметрів, за якими характеризують емоції; спочатку їх два - «порушення-заспокоєння» й «задоволення-незадоволення», потім з'являються параметри «зв'язок з іншими», «відповідність місцю» тощо. Якщо в п'ять років діти тісно пов'язують емоцію із ситуацією її виникнення й визначають першу через другу, то пізніше дитина починає диференціювати уявлення про причини емоції та внутрішні стани, які пов'язують ситуації з емоційною реакцією.

Підлітковий вік пов'язаний з функціональним формуванням особистості та її психологічної сфери (К. Ізард, В. А. Лабунська). Весь цей момент являє собою значну перебудову раніше сформованих психологічних структур і походження нових. Цей складний і довгий хід адаптації підлітка до нових суспільних умов власного становлення, що супроводжується цілою палітрою специфічних (нерідко внутрішньо конфліктних) переживань, виявляє підготовленість до адаптаційних процесів як фактору особистого становлення. Емоції підлітків значною мірою пов'язані зі спілкуванням. Тому особистісно-значуще ставлення до інших людей визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій. У підлітків порівняно зі школярами молодших класів поліпшується вербальне позначення базових емоцій страху й радості. Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають усе ближчими до цих емоцій.

Т.О. Немчин описав загальні зміни в емоційній сфері літньої людини за такими ознаками: зміна динамічності емоційних станів, що виражаються або в інертності, або в лабільності емоцій; зростання ролі й місця, займаного негативними емоціями; висока стійкість вищих емоцій, у тому числі емоцій, пов'язаних з індивідуальною творчістю. У літньому віці значно зменшується контроль за виявом емоцій (сміх, радість, сум). Нерідко простежується й протилежне явище - емоційна черствість, зниження емпатійності. До ознак емоційної сфери в людей похилого віку Т.О. Немчин зараховує стійку перевагу тієї чи іншої модальності переживань: тривоги, смутку, роздратованості, незадоволення. Однак є більша категорія осіб, у яких до глибокої старості зберігаються оптимістичний настрій, бадьорість духу [2].

Крім того, зміни емоційної сфери пов'язані як із фізичним, так і психічним станом людини. Нездатність літньої людини що-небудь зробити для інших викликає в неї почуття заздрості й провини, що згодом проростає байдужістю до навколишніх. Водночас у них зростає уразливість. Байдужість літніх людей геронтологи й психіатри розцінюють як спосіб захисту від сильних переживань (у тому числі - й позитивних), які можуть скоротити життя. Зокрема, виникає стареча депресія, яка виявляється в ослабленні емоційного тону, уповільненні емоційної жвавості, афективних реакцій, збіднення міміки тощо.

Щодо статевих розбіжностей в емоційній сфері, то у перші роки життя немає розбіжностей щодо частоти й тривалості негативних емоційних реакцій у хлопчиків і дівчаток, але з віком їхня частота й інтенсивність у хлопчиків зростає, а у дівчаток - зменшується. Це вони пояснюють тим, що дівчатка, маючи ті самі агресивні тенденції, що й хлопчики, бояться виявити їх через покарання. Водночас, до агресії хлопчиків навколишні ставляться прихильніше. Розбіжності в емоційній сфері чоловіків і жінок багато психологів пов'язує саме з особливостями виховання.

Як зазначала К.М. Суханова, чоловіки частіше стримують вияв емоцій, ніж жінки (60% проти 40%), і більше мають потребу в емоційній причетності (100% та 60%). При цьому представники сильної статі частіше ігнорують емоційні проблеми (80% проти 30%). Жінки частіше зберігають емоційну байдужість у взаєминах (60% проти 40%) [2].

Серед дівчат, які дружать, відносини довірливіші, ніж серед хлопчиків. Прагнення до близьких дружніх стосунків із протилежною статтю у дівчат зав'язуються раніше, ніж у юнаків. У літературі зазначається більша емоційна чутливість й емоційна нестабільність жінок. Особи жіночої статі приділяють значно більшу увагу емоційним аспектам міжособистісних взаємин і своїх переживань. Вважається, що вони більш здатні до емпатії.

Висновки. Таким чином, розгляд різних емоційних явищ, що відзначаються в психологічній літературі, дає підставу стверджувати те, що емоційний інтелект людини має складну багаторівневу будову. Психологи виявили, що в онтогенезі розвиток емоційного інтелекту, а також знань про нього формується з упередженням порівняно з вторинними емоціями. Крім цього, з віком розвиваються позитивні емоції. У процесі онтогенезу також розвивається здатність використання емоційної експресії як засобу спілкування, з віком відбувається розширення та ускладнення знань про емоції та збільшується кількість понять, у яких осмислюються емоції.

Отже, значимість емоційного інтелекту в управлінні дією людини величезна, саме тому науковці фіксують мотивуючу значимість почуттів, пов'язують враження з потребами та їх задоволенням.

Список використаних джерел

1. Піаже Ж. Психологія інтелекту Київ: Кондор, 2004. 192 с.
2. Зарицька В.В. Емоційний інтелект: аналіз наукових теорій / Теорія і практика сучасної психології. 2010. Вип.1.С.17-22.
3. The relationship between emotional intelligence and the different roles in cyberbullying among high school students in Tehran / K. Razjouyan [et al.] // Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences. 2018. Vol. 3. № 12.

Частина 2

**ЛІТЕРАТУРНИЙ КРЕАТИВ:
«СТУДЕНТСЬКИЙ ДАРУНОК УКРАЇНСЬКИМ ДІТЯМ»
(авторські казки)**

ЯК ЧЕРЕПАША ТІНА НАВЧИЛОСЯ НЕ СОРОМИТИСЯ

Буцко Ірина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

У зеленому лісі, серед м'якої трави й запашних квітів, жила маленька черепашка Тіна. Вона була лагідна, добра й дуже чемна. Але мала одну трудність – вона страшенно соромилася всіх навколо. Коли звірята гралися у схованки – Тіна лише спостерігала. Коли співали пісні, вона тихенько підспівувала сама собі, щоб ніхто не чув. А коли хтось кликав її до гри, вона ховала голову у свій панцир і шепотіла: «Може, іншим разом...»

Одного разу в лісі стало гомінко – зайчик Петрусь оголосив: «У неділю буде Свято пісень і танців! Кожен, хто хоче, виступить на галявині перед усіма!»

Тіна злякано сховалася в панцир: «Ой, тільки не я... Я така тиха, я нічого не вмію...

Весь тиждень усі звірята репетирували. Білочка Соня співала пісню про горішки, їжачок Кузя придумав танець з яблуками, а ведмежа Михасик тренував свій рик – бо хотів «заспівати як справжній лев».

А Тіна тільки спостерігала. Їй так хотілося приєднатися! Вона тихенько пробувала співати біля струмочка – і голос у неї був ніжний, мелодійний, схожий на шелест листочків. Та щойно вона думала, що хтось може її почути, – знову ховалася.

Настав день свята. Галявина прикрашена квітами, звірята зібралися з усіх куточків лісу. Першою виступила білочка Соня. Вона трішки тремтіла, але співала щиро. Потім їжачок Кузя – усі сміялися від радості, бо його яблука розкотилися просто в натовп.

А потім ведучий – сова Софія оголосила: «Хто хоче ще показати свій талант?». Настала тиша. І тут маленька Тіна відчула: її сердечко сильно б'ється. Вона дуже боялася, але щось у середині шепотіло: «Якщо я зараз не спробую, ніхто й не дізнається, що я теж можу співати.»

Вона зробила крок уперед, потім ще один. Усі звірята здивовано глянули — адже ніхто не очікував виступу від Тіни. Тіна глибоко вдихнула й почала співати. Спочатку дуже тихо, а потім голосніше. Її пісня була про дощик і веселку, про те, як добре, коли сонечко знову світить після грози.

Коли вона закінчила, галявина вибухнула оплесками! «Як гарно!» – вигукнула білочка Соня. «Тіна, ти просто чудо!» – сказав їжачок Кузя. А ведмежа Михасик навіть приніс їй квітку. Тіна зніяковіла, але вже не ховалася в панцир. Вона усміхнулася й відчула: Бути собою – це зовсім не страшно. Навпаки, це дуже приємно.

Відтоді Тіна не соромилася ні співати, ні грати з друзями. І коли бачила когось, хто сидить осторонь, вона підходила й лагідно казала: «Не бійся. Я теж колись соромилася. Але світ дуже добрий, якщо зробити перший крок».

І всі звірята в лісі полюбили Тіну за її щирість і лагідне серце.

МАЛЕНЬКИЙ ВОГНИК ВЕЛИКОЇ НОЧІ**Водяна Анастасія, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

У затишній долині, де трава пахла медом, а вечори світилися срібним туманом, жив маленький світлячок на ім'я Люмко. Він був найменшим серед усіх світлячків, але мав одне особливе уміння – його світло було незвичайно теплим, ніби маленький вогник надії.

Щовечора всі світлячки вилітали освітлювати лісові стежки, щоб нічні мешканці могли безпечно знайти дорогу додому. Та одного разу, коли сонце сховалося за пагорбами, а небо засяяло першим зорепадом, на ліс насунув густий туман. Він був таким непроглядним, що навіть старі мудрі жуки губили дорогу.

«Сьогодні ми не летимо, це небезпечно», – промовив головний світляк. Але Люмко помітив під кущем маленьку мишку, що тремтіла від страху й притискала до себе свій згорток.

Ти загубилася? - м'яко спитав він.

Я не можу знайти нірку, а туман усе ховає... - прошепотіла мишка.

Люмкове серце спалахнуло сильніше, ніж будь-коли. Не бійся. Я проведу тебе. Моє світло знайде дорогу навіть крізь туман.



І вони рушили. Туман стелився щільною ковдрою, гілки чіплялися за лапки, а нічні звуки здавалися ще глибшими. Але Люмко не зупинявся. Його маленьке світло вирізало серед темряви вузьку доріжку - саме ту, яку мишка шукала. Чим далі вони йшли, тим сильніше світив Люмко. Він ніби знав: коли хтось поруч потребує твоєї допомоги, у тобі прокидається сила, про яку ти й не здогадувався.

Нарешті попереду з'явилася знайома мишці корчована нірка. Ти врятував мене, Люмко! - радісно пискнула мишка. - Твій вогник найтепліший у всьому лісі.

Люмко повернувся додому лише тоді, коли туман почав розсіюватися.

Головний світляк помітив, як яскраво сяє маленький світлячок. Ти знайшов світло, яке має лише той, хто вміє нести добро іншим. Пам'ятай про це, Люмко.

Відтоді маленький світлячок став провідником для всіх лісових мандрівників. І навіть коли ночі були найтемнішими, його промінець завжди знаходив шлях - світло маленького серця, здатного освітити цілий світ.

КАЗКА ПРО ГАННУСЮ І ДІДУСЯ, ЩО НАЗАВЖДИ ЗАЛИШИВСЯ В ЇЇ СЕРЦІ**Глінчук Ірина, здобувач ОС «бакалавр»**

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

У далекій країні жила собі маленька дівчинка Ганнуся. Вона була життєрадісною дівчинкою і дарувала свою посмішку всім навколо. У неї були блакитні очі, як чисте небо, і русяве кучеряве волоссячко, що м'яко блищало на сонці. Коли Ганнуся посміхалася, здавалося, що навіть сонечко світить яскравіше.

Найбільше у світі дівчинка любила свого дідуся Олеся. Дідусь умів розповідати найцікавіші казки - про добрих звірят, чарівні ліси та сміливих героїв. Ганнуся могла слухати їх годинами, затамувавши подих, і завжди просила:

- Дідусю, ну ще одну, будь ласка!

Тоді дідусь усміхався й турботливо пригортав онучку до себе.

- Гаразд, моя маленька слухняна дівчинко, але це вже остання на сьогодні...

Його обійми були найтеплішими у світі, і поруч з ним дівчинка почувалася в безпеці.

Вони любили разом малювати, вигадуючи нових казкових героїв, на папері. І щоразу, коли дідусь домальовував кумедне звірятко - чи то kota в чоботях, який їсть морозиво, чи їжачка на велосипеді, чи жабку у спідниці з квітів, - вони сміялися так щиро, що навколо ставало світло й радісно.

Дідусь часто казав Ганнусі, що близькі люди не зникають назавсім. Навіть коли їх уже немає поруч, вони залишаються з нами у серці, у спогадах і в тій любові, яку подарували.

- Бо любов, - казав він, - не зникає. Вона живе всередині нас і гріє, коли нам сумно.

Та одного дня дідусь став незвично тихим та спокійним. Він частіше сидів у кріслі біля вікна, загорнувшись у теплий плед, і вже не так усміхався, як раніше.

Ганнуса це помічала і намагалася розвеселити його. Вона малювала сонце, квіти та посмішки - щоб йому стало краще.

- Дивись, дідусю, ось ми з тобою на галявині! - радісно казала вона, показуючи свій малюнок.

Дідусь тихо усміхався і гладив її по голівці й відповідав:

- Дуже гарно, моя дівчинко. Від твоїх малюнків одразу стає світліше на серці.

Минали дні. Дідусь майже не вставав із ліжка й говорив дедалі менше, але все ж намагався посміхатися, коли Ганнуса підходила й пригорталася до нього.

У його очах було стільки тепла, ніби він хотів сказати ще багато, та слів йому вже не вистачало.

А одного тихого ранку дідуся не стало. Ніби тихий вітерець забрав його сон до неба. Ганнуса дуже сумувала. Її оченята, що колись сяяли, стали сумними, а посмішка зникла з обличчя. Вона більше не хотіла малювати й не сміялася, як раніше. Навіть сонечко здавалося тьмянішим без її сміху.

Дівчинка сиділа біля вікна, тримаючи у руках свій малюнок, на якому намалювала себе й дідуся на зеленій галявині під теплим сонцем.

Вона притиснула малюнок до грудей і тихо прошепотіла:

- Дідусю, чому тебе немає?..

Світ навколо став ніби безбарвним, бо разом із дідусем зникла частинка її радості.

Мама тихенько підійшла до Ганнусі, обійняла її і лагідно сказала:

«Дідусь тепер спить на небі, моя люба. Він залишив цей світ і пішов туди, де немає болю, де панує світло й спокій. Але згадай, що він тобі говорив: близькі люди не зникають назавжди. Він завжди буде поруч із тобою – у твоїх спогадах, у твоїх мріях і в твоєму серці. Доню, він дивиться на тебе з неба, зі своєї нової домівки: спостерігає за тобою, радіє твоїм успіхам і береже тебе.

Він тепер твій ангел-охоронець, що оберігатиме тебе, де б ти не була. Його не можна побачити, але можна відчутти серцем. Головне - у це щиро вірити, і тоді його тепло завжди житиме поруч із тобою, нагадуючи, що любов ніколи не зникає».

СОНЯЧНИЙ ПРОМІНЧИК ТА ХМАРИНКА

Крупко Ірина здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Жив собі на небі маленький Сонячний промінчик. Він був наймолодшим серед усіх променів і дуже любив свою роботу – будити світ зранку. Щоранку він лагідно торкався вершечків дерев, будив квіти, гладив по голові пташенят і тихенько шепотів людям:

— Прокидайтеся, день уже починається!

Усе довкола раділо його теплу. Люди виходили на вулицю, квіти відкривали пелюстки, навіть маленький кіт, який жив у дворі, вигрівався на підвіконні. Промінчик був щасливий: він приносив добро і світло.

Але одного ранку небо почало сіріти. На обрії з'явилася Хмаринка. Вона повільно наближалася, сумна й велика, закриваючи собою Сонце.



— Іди геть! —
образився
Промінчик. —
Через тебе мене
ніхто не
побачить. Я ж
хочу, щоб усі
посміхалися!
Хмаринка
зітхнула.
— Я не хочу тобі
заважати...
Просто мені
сьогодні дуже
важко. Всередині
мене багато

дощу, і я не знаю, як його випустити, щоб нікого не образити.

Промінчик на мить затих. Він ніколи не замислювався, що хмарам теж може бути важко. Він наблизився до неї і лагідно сказав:

— Я можу тобі допомогти. Якщо дозволиш, я трохи тебе зігрію. Твій дощик стане теплим і добрим, і всі будуть тобі вдячні.

Хмаринка здивовано глянула на Промінчик:

— Ти хочеш мені допомогти, навіть якщо я тебе закриваю?

— Так, бо коли одному погано, то іншому треба дати трішки свого тепла, — усміхнувся він.

Промінчик почав лагідно гріти Хмаринку. Спершу їй стало лоскотно, потім — тепло, а тоді вона не витримала і розплакалася. Її сльози падали м'яко на землю — не холодні, не сердиті, а теплі, добрі.

І тоді сталося диво: трава ожила, квіти розкрили свої пелюстки, пташки защебетали гучніше. Люди підняли голови й сказали:

— Який гарний дощик!

Хмаринка полегшено зітхнула.

— Мені стало легше. Дякую тобі, Промінчику. Ти не просто світлий — ти добрий.

Промінчик усміхнувся:

— Коли ми допомагаємо одне одному, світ стає теплішим, навіть якщо йде дощ.

З того часу, коли Хмаринці знову ставало сумно, вона шукала свого друга Сонячного промінчика. А він завжди прилітав і нагадував:

— У кожному дощі є трохи світла, головне — дозволити йому засяяти.

І з того часу після кожної їхньої зустрічі на небі з'являлася веселка — знак того, що добро і тепло завжди перемагають сум.

МАЛЕНЬКІ ГЕРОЇ ВЕЛИКОГО МІСТА

Малишевська Діана, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

У маленькому містечку жила дівчинка Марта. Вона любила малювати й завжди намагалася допомагати друзям. Одного ранку над містом пролунав гучний гуркіт, який налякав усіх. Люди спершу не розуміли, що відбувається, і ховалися в будинках. Марту теж охопив страх, але вона зрозуміла, що не може просто сидіти без діла.

Вона побігла до свого друга Петра, і разом вони помітили, що багато тварин у містечку злякалися та заблукали. Котики сиділи під лавками, собаки бігали перелякано вулицями, а маленькі пташки падали з дерев. Марта взяла кошик, Петро – плед, і вони почали збирати тварин, щоб віднести їх у безпечне місце.

Інші діти, побачивши, що Марта і Петро не залишилися осторонь, теж приєдналися. Хтось ніс їжу для людей, хтось допомагав переносити воду, хтось шукав господарів для тварин. Кожен робив те, що міг, і поступово місто наповнилося рухом і організованістю.

Хоча гуркіт інколи повторювався, ніхто вже не стояв осторонь. Діти діяли разом, допомагаючи і підтримуючи один одного. Вони вчилися вирішувати проблеми: хто з ким працює, як швидко знайти господаря для котика, як перенести маленьку пташку без шкоди. Кожна дія робила їх сильнішими та впевненішими.

Коли гуркіт стих, місто оглянулося: деякі будинки були пошкоджені, але всі люди та тварини були в безпеці. Мешканці обіймали дітей і дякували їм за сміливість і організованість. Марта зрозуміла головне: сміливість – це не відсутність страху, а вміння діяти, коли страшно, і допомагати тим, хто потребує допомоги.

З того дня діти завжди пам'ятали: у складних ситуаціях можна об'єднатися і діяти разом. І навіть маленькі вчинки допомоги роблять місто сильнішим.

ПРИГОДИ СВІТЛЯЧКА

Мамчур Евеліна, здобувач освіти «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри



Жив собі у великому лісі маленький Світлячок. Він був таким маленьким, що інколи інші комахи його навіть не помічали. А Світлячкові здавалося, що він нічим не відрізняється від інших — ні швидкий, ні сильний, ні гучний. Одного вечора він прокинувся й раптом помітив: його світло згасло. Світлячок почав тріпотіти крильцями – ні промінчика. Він дуже злякався: — Як же так? Якщо я не світю, то хто я тепер? Він вирішив піти шукати відповідь. Спочатку він зустрів стару Мудру Сову. — Собо, скажи, чому моє світло зникло? Сова тихо всміхнулася:

Твоє світло ніколи не зникає. Воно просто інколи хоче відпочити. Прислухайся до себе – може, ти дуже втомився? Світлячок задумався. Справді, останнім часом він намагався бути всюди, допомогти всім, хто кликав. Він не давав собі ні хвилини спокою. Далі він зустрів Лісовий Вітер.

— Вітре, ти знаєш, де моє світло?

— Твоє світло в середині тебе, – відповів Вітер. Просто інколи його закривають хвилювання, як хмари закривають місяць. Але ж місяць нікуди не зникає.

Світлячок на мить притих. Йому хотілося в це вірити. Насамкінець Світлячок прийшов до спокійної Річки. Вода повільно текла, ніби дихала.

— Річко, як мені знову знайти своє світло? Річка тихо дзюркотіла:

— Просто побудь біля мене. Послухай, як я тік-так течу. Подивись, як світло місяця грає на моїй поверхні. Дозволь собі трохи спокою – і світло саме повернеться. Світлячок сів на теплий камінчик і нарешті просто... видихнув.

Він дивився на воду, слухав природу, і вперше за довгий час не поспішав нікуди. Його маленьке серце ставало легшим і спокійнішим.

І раптом — на кінчику його животика з'явилось маленьке, тепле, ледь помітне світіння. Потім воно стало сильніше. І ще сильніше.

Світлячок всміхнувся:

— Моє світло повернулося... А значить, воно ніколи й не зникало.

Він зрозумів головне: світло живе всередині нього завжди. Просто інколи йому потрібен відпочинок, турбота і трохи тиші. І відтоді, коли Світлячок відчував втому, він зупинявся біля річки, дивився на воду і давав собі час, щоб знову засяяти.



ДЕ ЖИВЕ СВІТЛО ?

Ничипорук Ольга, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Жила собі дівчинка на ім'я Лія. Вона була звичайною – сміялась, інколи втомлювалась, любила тихі вечори й теплий чай. Але було в ній щось, чого не бачили інші. Усередині Лії жило світло. Воно не горіло яскраво, не сліпило й не вимагало уваги – воно просто було. Жило там, де серце, і чекало, щоб його помітили.

Інколи світло ставало меншим. Коли Лія довго мовчала замість говорити. Коли намагалася бути зручною. Коли вірила чужим словам більше, ніж власним відчуттям. У такі дні їй здавалося, що вона загубилась, хоча насправді вона просто відходила від себе.

Одного разу Лія прокинулась із відчуттям порожнечі. Світ навколо був, а тепла всередині – ні. Тоді вона вирішила вирушити в дорогу, щоб знайти відповідь на головне запитання: «Де живе світло?»

Дорога привела її до Лісу Тіней. Там дерева шепотіли страху, що колись оселилися в думках Лії:

«Ти не достатня», «Помилишся», «Краще мовчи».

Крок за кроком ці слова ставали густішими, важчими, й світло всередині ледь жевріло.

Лія сіла на холодну землю й заплющила очі.



— Я більше не знаю, хто я... — тихо сказала вона.
І в тиші з'явилась Сова — спокійна, уважна, без осуду.
— Ти шукаєш світло зовні, — сказала Сова. — Але воно нікуди не зникало. Його просто закрили страхи.
— Як його побачити? — запитала Лія.
— Скажи правду, — відповіла Сова. — Ту, яку ховала навіть від себе.
Лія затамувала подих і прошепотіла:
— Я втомлена. Мені боляче. Я маю право бути собою.
І в ту ж мить у грудях з'явилося тепло. Маленьке, але справжнє.
Дорога повела її далі — до Долини Дзеркал. У них Лія побачила себе різною: сильною і наляканою, впевненою і загубленою, радісною і мовчазною. Вона хотіла відвернутись, але зрозуміла: кожне відображення — це теж вона.
— Я приймаю вас, — сказала Лія. — У мене є місце для вас усіх.
Світло стало глибшим.
Потім була Річка Часу. У воді пливли спогади — моменти, за які Лія себе картала. Вона заплакала, але не втекла. Вперше вона сказала собі:
— Я робила найкраще, що могла, з тим, що знала тоді.
Річка стала прозорою, а світло — теплим і стійким.
Наприкінці подорожі Лія побачила дім. Не зі стін — а з прийняття. Там можна було бути живою, справжньою, разом із усіма своїми почуттями.
І тоді Лія зрозуміла: світло живе не в правильності, не в схваленні й не в силі.
Світло живе в правді про себе.
У здатності слухати.
У дозволі бути.
Відтоді, коли в її житті з'являвся туман, Лія не бігла шукати вихід. Вона просто клала руку на серце й тихо запитувала:
— Де живе світло?
І вона завжди знала відповідь.

ХОРОБРИК ТА НЕВИДЕМЕ ЛИСТЯ

Олесюк Анна, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальність 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Жив-був у густому зеленому лісі маленький зайчик на ім'я Хоробрик. Насправді, його назвали так не тому, що він був хоробрим, а тому, що мама-зайчиха дуже хотіла, щоб її синочок колись навчився не боятися. Бо Хоробрик боявся всього на світі.

Коли в лісі шумів вітер — він ховався в норку. Коли гілка трісне — він здригався. Коли вечоріло — він закривав очі й уявляв, що день ще триває. Навіть власна тінь іноді лякала його, бо вона виглядала великою і темною.

Одного вечора, коли Хоробрик сидів біля своєї нірки й дивився, як сонце ховається за дерева, він тихенько зітхнув:

— От якби я не боявся... Я б тоді міг подорожувати, стрибати по галявинах і навіть відвідати Темний ліс.

У цю ж мить він почув тихе «ух-ух» — і перед ним з'явилося маленьке совеня з великими очима.

— Чому ти такий сумний, зайчику? — запитало воно.

— Бо я боюся всього, — зізнався Хоробрик. — А хочу бути сміливим.

Совеня лагідно всміхнулося і простягло йому маленький амулет — срібне листя, що блищало у світлі місяця.

— Це не просто листочок, — сказала воно. — Він нагадуватиме тобі, що справжня сміливість не

в чарівних речах, а всередині тебе. Коли тобі стане страшно – просто доторкнись до листочка й пригадай: ти вже маєш усе, щоб упоратися зі своїм страхом.

Зайчик подякував і повісив амулет на шию. І хоч йому все ще було трохи лячно, в його серці засвітилася маленька іскорка надії.

Наступного дня Хоробрик почув, як хтось кличе на допомогу. Це була білочка, яка не могла дістати свої запаси з глибокої дуплянки. Зайчик спочатку відступив — він боявся висоти. Але потім торкнувся срібного листочка, згадав слова совеняти й обережно піднявся по стовбуру. Серце билось швидко, але він зробив крок – і ще один. І ось – він допоміг білочці!

— Ти такий хоробрий! — вигукнула вона.

Хоробрик зникнув, але йому було приємно. Того дня він уперше відчув, що страх не такий страшний, коли робиш добро.

Минув час. Зайчик щодня робив маленькі хоробрі вчинки: виходив уночі подихати повітрям, переходив через струмок, допомагав їжачкові знайти загублені яблука. Кожен раз, коли йому ставало страшно, він клав лапку на срібне листя – і страх ніби танув, як сніжинка на сонці.

Одного разу в лісі здійнялася буря. Вітер ламав гілки, дощ заливав стежки, а всі звірята поховалися по домівках. Хоробрик почув, як у хащах хтось плаче. То було маленьке совеня, яке випало з гнізда. Зайчик тремтів, але не вагався. Він торкнувся амулета, вдихнув глибоко й побіг крізь дощ. Його шерсть промокла, лапки тремтіли, але він дістався дерева і допоміг совеняті вибратися на безпечне місце.

Коли буря стихла, усі звірята вийшли зі сховків і подякували зайчикові. А маленьке совеня виявилось дитиною того самого мудрого совеняти!

Наступного ранку сова знову прилетіла до Хоробрика. — Ти довів, що справжня хоробрість – не у відсутності страху, а в серці, яке здатне діяти попри нього. Амулет виконав свою місію, тепер він не чарівний – бо чарівність живе у тобі.

І Хоробрик зрозумів: бути хоробрим — це значить вірити у себе, навіть коли страшно. Відтоді він став справжнім другом для всіх лісових мешканців і завжди підтримував тих, хто ще не знайшов свою сміливість.

А срібне листя він залишив у дуплі старого дуба – щоб будь-який звір, який знайде його, згадав: хоробрість починається з маленького кроку назустріч собі.

МАРІЧКА І СОНЬКО

Слюз Анна, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Жила-була маленька дівчинка Марічка. Вона була дуже добра, але часто сумувала. Іноді їй здавалося, що ніхто її не розуміє – навіть коли всі усміхалися, Марічці було самотньо.

Одного дощового дня вона сиділа біля вікна й тихенько шепотіла:

— Якби в мене був справжній друг, я б більше ніколи не сумувала...

І раптом почула тихе скавчання. Під вікном стояв маленький мокрий песик із сумними очима. Його шерсть злипла від дощу, а хвостик тремтів від холоду.

Марічка вибігла надвір, взяла його на руки й ніжно промовила:

— Не бійся, я тебе зігрію.



Вона принесла песика додому, витерла рушником і дала йому їсти. Песик вдячно притулився до неї й тихенько засопів. Так почалася їхня дружба.

З того дня дівчинка назвала його Соньком – бо він любив засинати поруч, поклавши голову їй на коліна.

Минали дні. Коли Марічка засмучувалася, Сонько тихо лизав її руку. І тоді їй ставало легше. А коли песик боявся гучних звуків, Марічка гладила його по спині й казала:

— Не бійся, я з тобою.

Так вони навчилися підтримувати одне одного.

Одного ранку, коли Марічка прокинулася, Сонько сидів біля дверей і дивився на неї своїми теплими очима. Здавалося, він говорив без слів:

— Ти вже не самотня. Бо коли любиш і турбуєшся – завжди маєш силу.

Марічка усміхнулася. Вона зрозуміла: справжня дружба – це коли обидва світяться від доброти. І навіть коли надворі дощ, у серці все одно тепло.

МАЛЕНЬКЕ ДЕРЕВО ТА НЕВИДИМИЙ ВІТЕР

Федорченко Ірина, здобувач ОС «бакалавр»

спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія», 3 курс, РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

В одній зеленій, мирній Долині ріс Ясен, ще зовсім молодий. Усі дерева навколо – міцні Дуби, гнучкі Верби, спокійні Клені – жили неквапливо, насолоджуючись сонцем та дощем. Але Ясен був іншим. Його тендітні гілки завжди тремтіли, а листя шепотіло навіть у повній тиші.

Ясен відчував Невидимий Вітер. Це був не той Вітер, що приносив прохолоду чи розносив насіння. Це був Вітер "А Що Як?" – він шепотів про майбутні бурі, про засухи, про те, що якась його гілка може зламатися, а коріння – не витримати.

"А що, як завтра сонце не зійде? А що, як птах не повернеться на мою гілку? А що, як мій сік закінчиться?" – ці думки-пориви постійно трясли Ясен.

Ясен так сильно зосередився на цьому Невидимому Вітрі, що його власне зелене життя проходило повз. Він не відчував радості від дощу, бо думав про можливий град, і не грівся на сонці, бо боявся спеки.

Одного разу, коли його тремтіння стало нестерпним, він звернувся до старого Дуба, чие коріння простягалося глибоко в землю.

— Мудрий Дубе, як ти живеш? Як ти не боїшся? Мої гілки розриває Невидимий Вітер! Дуб мовчав. Лише після довгої паузи він тихо сказав:

— Ясене, я теж відчуваю вітри. Багато вітрів. Але подивися на мене. Де моя сила? Вона не в гілках, які бачать усі. Вона глибоко під землею.

— У корінні? – здивовано запитав Ясен.

— Так. І твоя теж там. Невидимий Вітер живиться твоїм поглядом. Ти дивишся в небо, шукаєш бурю, і вона здається тобі неминучою. Спробуй опустити погляд. Зверни його всередину.

Ясен спробував. Він припинив дивитися вдалину, де, як йому здавалося, формуються хмари. Він заплющив свої "очі" – місце, де його стовбур торкався землі.

Він почав відчувати власне Коріння. Спочатку це було важко. Він відчував лише сирість і темряву. Але потім він відчув міцність. Він відчув, як його коріння чіпляється за каміння, як воно п'є вологу із глибоких, недоступних поверхніх шарів. Він відчув, що він є частиною землі, а не просто іграшкою вітру.

Кожна його думка про "А Що Як?" приходила, але тепер, замість того, щоб трясти гілками, він спрямовував енергію вниз, у Коріння.

«А що як завтра буде буря?» – вітер шепотів. *«Моє коріння витримає,»* – тихо відповідала його внутрішня сила. *«А що, як не вистачить води?»* *«Мої глибокі корені вже знайшли джерело,»* — казав він собі.

З часом Ясен не перестав відчувати Невидимий Вітер. Він іноді все ще приходив і шепотів про небезпеки. Але тепер Ясен не віддавав йому всю свою увагу.

Коли Вітер "А Що Як?" приходив, Ясен дозволяв йому пролетіти крізь гілки. Гілки тремтіли, але стовбур залишався непохитним. Тремтіння більше не було панікою, воно стало легким коливанням, яке він міг витримати.

Ясен зрозумів: Вітер не зникне. Але Ясен може обрати, де шукати свою силу. Він не може контролювати погоду, але може поглибити своє Коріння.

І тоді він зміг відкрити очі та побачити Долину. Він побачив красу Сонця, смак Дощу та спів Птахів. Він зрозумів, що, зосередившись на Корінні, він звільнив свої гілки для Життя.

Ти, як той Ясен, маєш і силу, і красу. Ти не можеш зупинити Вітер "А Що Як?" (тривогу), але ти можеш навчитися спрямовувати енергію вниз, до свого Коріння.

ЗІРОЧКА ДЛЯ МАРКА

Холодько Дарина, здобувач ОС «бакалавр»

Спеціальності 012 «Дошкільна освіта. Психологія» 3 курс. РДГУ

Науковий керівник: Безлюдна В.І., канд. пед. наук, доцент, професор кафедри

Коли сонце ховалося за будинки, а небо ставало фіолетовим, Марко завжди сідав біля вікна. Йому подобалося спостерігати, як з'являються зорі. Спочатку – зовсім темно, потім одна зірочка спалахує на обрії, немов не витримала чекати. Вона завжди була першою, і найяскравішою.

Марко дивився на неї щовечора. Вона світила так, ніби знала його на ім'я.

Тато Марка був військовим. Одного дня він пішов захищати країну, і більше не повернувся. Мама сказала, що тато став героєм – він боронив усіх, кого любив, навіть незнайомих людей. І що тепер він на небі.

Марко слухав, але не до кінця розумів. Як це — бути на небі? Чи не холодно там? Чи бачить тато, як Марко росте? Коли хлопчик питав, мама лише тихо усміхалася: — Він завжди поруч, просто тепер ти не можеш його торкнутись. Але якщо сумно – подивись на небо. Найперша зірочка — це твій тато.

Але хлопчик не був певен, що це правда. Бо як тато може бути так далеко й одночасно поруч?

Вночі йому часто не спалося. І щоразу, коли він сидів біля вікна та спостерігав за зірками, під будинком тихо з'являлася біла кішка. Вона завжди приходила саме тоді, коли Марко дивився на небо.

Вона сиділа під бузком, підібгавши лапки, і дивилася вгору – туди ж, куди й він.

Марко бачив її багато разів, але тільки одного вечора вирішив спуститися у двір.

— Привіт, — прошепотів він. — Ти теж любиш дивитись на зірки?

Кішка підняла голову. Її очі світилися, мов маленькі ліхтарики.

— Люблю, — відповіла вона. — Особливо на ту, що світиться для тебе.

— Для мене? – здивувався хлопчик. Але чому?

— Бо вона – твоя, – промуркотіла кішка. Вона з'являється першою, щоб ти не думав, що сам.

Хлопчик подивився вгору й побачив знайому зірочку.

— Мама каже, що то мій тато. Але я не знаю, чи це правда.

— Мама часто мають рацію, – лагідно відповіла кішка. – Твій тато – світло. Коли він пішов захищати людей, у ньому було багато добра і любові. Таке світло не зникає. Воно просто підіймається вище й допомагає тим, хто залишився на землі.

Хлопчик мовчав. Десь усередині зацміло, але вже не так боляче, як раніше.



— То чому я його не бачу, коли день? – запитав він

— Бо вдень ти маєш дивитись під ноги, щоб не спіткнутись, – усміхнулася кішка. – Але зірка все одно там, просто чекає ночі.

Вони сиділи поруч. Марко дивився на небо, а кішка тихенько муркотіла. Здавалося, що навіть вітер став лагіднішим.

— Як тебе звати? – спитав хлопчик.

— Кіра, – відповіла вона.

— А тебе я вже знаю. Ти той, хто вміє дивитись угору навіть тоді, коли болить.

Тієї ночі Марко вперше не плакав. Він просто дивився на свою зірку і шепотів:

— Добраніч, тату. Я бачу тебе.

Наступного ранку він знову знайшов Кіру у дворі – вона грілася на сонці біля лавки. Марко поставив перед нею мисочку з молоком.

— Дякую, що показала мені його, – сказав він. Кішка примружила очі.

— Він завжди був тут. Просто тобі треба був час, щоб зрозуміти.

Хлопчик усміхнувся й глянув угору. День був ясний, і зірок не видно. Але він знав – там, за сонячним світлом, є його тато. І що коли настане ніч, перша зірка обов'язково спалахне – тільки для нього.

ЗМІСТ

Частина 1.

ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ КОНТЕНТ МОЛОДІЖНИХ ПОШУКІВ

Артемова Ольга, Рачинська Олеся,	Вплив професійної самоєфективності персоналу організацій на його суб'єктивне благополуччя в умовах війни.....	3
Бельська Людмила	Вплив моделі сімейних стосунків на формування навичок спілкування с однолітками.....	5
Боднар Тетяна	Емоційно-вольвий розвиток дитини з особливими потребами дошкільного віку як система психічних властивостей.....	7
Бондар Дарина	Розвиток емоційного інтелекту особистості у молодшому шкільному віці.....	10
Боярчук Мар'яна, Безлюдна Валентина	Прагнення до привабливості в умовах впливу соціальних мереж у контексті психологічного супроводу.....	12
Бровчук Катерина	Сиблінгова взаємодія та її роль у розвитку емоційної сфери дітей різного порядкового місця народження.....	15
Бруцька Марія	Особливості навчальної діяльності дітей із підвищеним рівнем тривожності.....	17
Бурчак Тетяна	Особливості застосування арт-терапевтичних технологій у роботі зі старшими дошкільниками.....	20
Величко Іванна	Сучасний стан використання оздоровчої фізичної культури у психофізичному розвитку дітей із ЗПР.....	23
Водзін Ангеліна	Роль емоційного інтелекту у професійній діяльності педагога.....	27
Водяна Катерина	Психологічні методи впливу на самооцінку підлітків.....	30
Гасянок Поліна	Душевне відродження особистості травмованої війною: двофазна інтегративна модель психокорекції «ПроЖити» для внутрішньо переміщених жінок.....	33
Гордійчук Аліна, Максимук Тетяна	Роль дорослих у формуванні резильєнтності дітей молодшого шкільного віку.....	36
Горюшова Надія	Психологічні особливості користування підлітками соціальними мережами та віртуальною реальністю	38
Гусак Тетяна	Формування емоційної компетентності дітей молодшого шкільного віку: психологічні умови та педагогічний вплив....	40

Даниш Олена, Юрчук Олена	Особливості розвитку резильєнтності майбутніх психологів в умовах воєнного стану.....	43
Джеджера Ольга, Кондраток Влада	Вплив страху осуду на особистість підлітка.....	45
Деркач Наталія	Ігротерапія у формуванні емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку.....	47
Дець Юлія	Психологічна допомога дітям молодшого шкільного віку з труднощами в комунікації з рівними партнерами.....	49
Івашко Анастасія, Джеджера Ольга	Психологічні особливості переживання розлучення в сімейних парах.....	51
Кальницький Валентин,	Морально-психологічний стан особового складу ЗСУ як психологічна проблема.....	53
Ковтонюк Марія, Максимюк Тетяна	Феномен прив'язаності в молодому віці: психологічний зміст та структура.....	56
Кондратюк Марія	Особливості депресивних і тривожних проявів в учасників бойових дій.....	58
Лаврук Людмила	Програма психопрофілактики впливу психологічних чинників сімейного насильства.....	60
Любчик Олександра	Роль державних та громадських ініціатив у підтримці ментального здоров'я впо після окупації.....	66
Максимцева Яна	Арттерапія як метод підтримки емоційного стану дітей.....	69
Маснюк Тетяна	Роль резильєнтності у взаємодії психолога з ветеранами та членами їх сімей	71
Малафей Валентина	Психологічні чинники виникнення кризових станів у дружин військових.....	73
Мельницька Вікторія	Рухлива гра як засіб фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	75
Мокринський Олександр	Розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності.....	77
Ніколайчук Дарина	Особливості прояву тривожності у молодшому шкільному віці.....	79
Охремчук Світлана	Особливості психічних розладів у підлітків.....	81
Пиріг-Щигорцова Юлія	Роль освітнього середовища у формуванні емпатії молодших школярів	84

Полякова Анастасія, Максимюк Тетяна	Роль емпатії у взаєминах учнів початкової школи в умовах інклюзивного навчання.....	86
Пука Наталія	Психологічні особливості переживання стресу підлітками під час воєнних дій.....	89
Савтира Максим	Психологічні фактори розвитку інтелекту в юнацькому віці.....	92
Салюта Наталія	Резильєнтність як основа психологічної стійкості особистості.....	94
Скабала Дар'я	Рухлива гра, як засіб фізичного виховання дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.....	95
Сорочик Владислав	Особливості соціальної адаптації учнів початкової школи в інклюзивному освітньому просторі.....	97
Рокіцька Катерина, Опанасюк Ірина	Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей та підлітків: теорія, діагностика, корекція.....	100
Федорчук Вікторія	Теоретичні основи вивчення проблеми попередження та протидії булінгу в початковій школі.....	103
Фесюк Вікторія	Синдром емоційного вигорання педагогічних працівників закладів дошкільної освіти: сучасний стан проблеми.....	105
Харчук Марина	Роль емоційного інтелекту особистості в адаптації до трудового колективу.....	108
Ходорчук Аліна	Розлучення батьків як чинник порушення психічного здоров'я дітей.....	110
Циріль Антоніна	Вплив стереотипної гендерної ролі на сучасну молодь.....	112
Чабан Олена	Психологічні особливості адаптації колишніх військовослужбовців до мирного життя.....	115
Шатковська Марина	Волонтерство як чинник особистісного розвитку молоді.....	117
Шевченко Дмитро, Корчакова Наталія	Баланс автентичності та імпрес-менеджменту: інтерпретація результатів формуального експерименту.....	119
Шевчук Вікторія	Технології роботи практичного психолога з розвитку творчого потенціалу у дітей молодшого шкільного віку.....	122
Юрченко Катерина	Феномен цифрової залежності в юнацькому віці.....	125
Юхимець Оксана	Психологічні особливості інтелектуального розвитку особистості у молодшому шкільному віці.....	127

Ярмошевич Анастасія	Вплив ігрових технік на зниження рівня агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку.....	129
Яскевець Тетяна	Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту.....	131

Частина 2
ЛІТЕРАТУРНИЙ КРЕАТИВ:
«СТУДЕНТСЬКИЙ ДАРУНОК УКРАЇНСЬКИМ ДІТЯМ»
(авторські казки)

Буцко Ірина	Як черепаха тіна навчилося не соромитися.....	134
Водяна Анастасія	Маленький вогник великої ночі.....	135
Глінчук Ірина	Казка про Ганнусю і дідуся, що назавжди залишився в її серці.....	135
Крупко Ірина	Сонячний промінчик та хмаринка.....	135
Малишевська Діана	Маленькі герої великого міста.....	138
Мамчур Евеліна	Пригоди світлячка.....	138
Ничипорук Ольга	Де живе світло?.....	139
Олесюк Анна	Хоробрик та невидиме листя.....	140
Слюз Анна	Марічка і Сонько.....	141
Федорченко Ірина	Маленьке дерево та невидимий вітер.....	142
Холодько Дарина	Зірочка для Марка.....	143

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Студентський дайджест

Збірник наукових матеріалів здобувачів вищої освіти

Випуск 12

Упорядники:

проф. Павелків Р. В., проф. Корчакова Н. В.**проф. Безлюдна В. І.**

Підписано до друку 22.12.2025 р.

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 16,2. Наклад 300

С - 86 **Студентський дайджест**: зб. наукових матеріалів здобувачів вищої освіти РДГУ.
Вип.12 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2025. 132 с.

УДК 159.9+316.6

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2025

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:

Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення №183
від 25.01.2024 року

Ідентифікатор медіа: R30-02513

Суб'єкти у сфері друкованих медіа:

Рівненський державний гуманітарний університет,

вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, 33014, Україна;

тел.: (0362) 62-03-56

email: rectorat@rshu.edu.ua

Видавництво «SBA Print»

вул. Бережанська, 5, м. Київ

Телефон: +38 (067) 3933334.

email 3933334@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 5409 від 02.08.2017 р.