



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРИУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
РАДА МОЛОДИХ ВЧЕНИХ

# ДЕБЮТ

**Збірник тез доповідей здобувачів вищої освіти  
психолого-педагогічного факультету**

Київ 2026

УДК 061.3(063)

Дебют: Збірник тез доповідей студентів психолого-педагогічного факультету МДУ за результатами участі у Декаді студентської науки 2026 / За заг. ред. к.екон.н., доц. Марена Т.В., к.пед.н., доц. Демидової Ю. О. Київ, 2026. 277 с.

Редакційна колегія: д.пед.н., проф. Задорожна-Княгницька Л.В., к. філ.н., доц. Нетреба М.М., к. пед. н., доц. Блашкова О. М., к. пед. н., доц. Голюк О.А., к. пед. н., доц. Грошовенко О.П., к. пед. н., доц. Деснова І.С., д. пед. н., проф. Крутій К.Л., к. пед. н., доц. Макаренко С.І., к. пед. н., доц. Поповська О.А., к. психол.н., проф. Перепелюк Т.Д., к. пед. н., доц. Присяжнюк Л.А., ас. Ребро О.В., д.пед.н., проф. Фунтікова О. О., ст. викл. Хаджинова І.В., к. психол. н., доц. Шахов В.В., ст. викл. Яйленко.

Матеріали збірника висвітлюють результати науково-дослідної роботи студентів МДУ, які присвячені актуальним питанням психології, дошкільної освіти, інноваціям в освіті дітей раннього і дошкільного віку, історії педагогіки, шляхам удосконалення сучасної початкової освіти, теоретико-методичним аспектам фізичного виховання, фізичної культури і спорту тощо.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Радою молодих вчених Маріупольського державного університету.

Протокол № 3 від 17.02.2026 р.

Редакція не несе відповідальності за авторський стиль тез, опублікованих у збірнику.

© Маріупольський державний університет, 2026

**ЗМІСТ**  
**СЕКЦІЯ**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

Балан І., Полілуєва І. ЗАГАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ	11
Барчук О. ПОДОЛАННЯ ДЕПРИСИВНИХ СТАНІВ, КОРЕКЦІЯ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ, СУПРОВІД У СТАНІ «НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ВТРАТИ»	13
Бершадський М., Блашкова О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ВТРАТИ МОЖЛИВОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	15
Буткевич О., Полілуєва І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ	17
Виговська І. МІЖСОБИСТІСНІ РОДИННІ СТОСУНКИ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК 25-30 РОКІВ	20
Войтовська В. СТАБІЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВЕТЕРАНА, ВІДНОВЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ З СІМСЮ	23
Гетман О. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ «Я-ЧОЛОВІК» ПІД ВПЛИВОМ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ	26
Долженко Т. СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РАС (З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ)	28
Дудуляк І., Перепелюк Т. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЛІДЕРСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	31
Зайцева І., Деснова І. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	34
Зуб Д., Осадченко І. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	37
Зуза І., Біліченко П. ТЕОРЕТИЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	41
Калина Б., Полілуєва І. КОМУНІКАТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ БОЙОВИХ ДІЙ	44
Каштанова К., Полілуєва І. ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ	46

Ковальська Т., Кравченко О. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	48
Ковальчук А., ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	51
Крутий К., Костенко Н. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЖІНОК 40–50 РОКІВ ЗІ СТАТУСОМ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	54
Куркчи Р., Перепелюк Т. ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЙНИХ СПОРТСМЕНІВ: ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ	56
Лесько Х., Блашкова О. ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ЛЮДИНИ ДО ЖИТТЯ В УМОВАХ ВІЙНИ	57
Лисенко Н., Деснова І. АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ	60
Литвинов М., Зінченко В. КОГНІТИВНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ДЕПРЕСІЇ У ЧОЛОВІКІВ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ (30–50 РОКІВ)	63
Лихина І., Біліченко П. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	65
Макрецька І. ПРИВ'ЯЗАНІСТЬ ЯК ВНУТРІШНЯ ОПОРА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ	67
Мануйлова Т. ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕТНОСТІ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПОМІЧНИКА В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	69
Мацків В., Перепелюк Т. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ТРАВМИ ТА ПСИХОЕМЦІЙНИХ СТАНІВ ПОСТРАЖДАЛИХ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА	73
Місецький С. СІМ'Я ЯК КЛЮЧОВИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ З ІНВАЛІДНІСТЮ	76
Мерецька В. РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	77
Меркотан А., Деснова І. АКТУАЛЬНІСТЬ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЖІНКАМ, ЯКІ ЧЕКАЮТЬ РІДНИХ З ПОЛОНУ	80
Наріжна Т. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ПОВНОЛІТНЮ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ	

В ПЕРІОД ЕКСТРЕМАЛЬНО НЕВИЗНАЧЕНИХ УМОВ	83
Невзгляденко Ю., Осадченко І. СОЦІАЛЬНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	85
Невмержицький В., Тичина І. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСІБ ДОРОСЛОГО ВІКУ	88
Ольшанський В., Блашкова О.. РОЛЬ ВІЙСЬКОВОГО КАПЕЛАНА У ДУХОВНОМУ ТА ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З МОРАЛЬНОЮ ТРАВМОЮ	91
Осикова Т., Полілуєва І. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА ЗНИЖЕННЯ СТРЕСУ В ПІДЛІТКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ	94
Останіна Г., Блашкова О.. ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ЗВО	97
Паценко О., Перепелюк Т. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ	100
Прокопишина Н., Полілуєва І. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	103
Радченко В., Перепелюк Т. ДІДЖИТАЛ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ	106
Ромах Ю., Перепелюк Т. АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ (ВІК 25-50 РОКІВ)	109
Слободиська О., Блашкова О. СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ	111
Смалевська З., Полілуєва І. ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТІВ	113
Таран В., Полілуєва І. ЧИННИКИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ПОДРУЖНЬОМУ ЖИТТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ	115
Татарінова Г., Полілуєва І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ	118

Токарева С., Полілуєва І. МІЖ ПОКЛИКАННЯМ ТА ВИСНАЖЕННЯМ: ЯК ПЕДАГОГУ ВБЕРЕГТИ СЕРЦЕ ВІД ВИГОРАННЯ	120
Чудаєва Н. СПІВРЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СПІЛЬНИХ СЕНСОРНИХ ПРАКТИК	123
Чупріна К., Перепелюк Т. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МОЛОДІВ УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	126
Шахов В., Фоміна А. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА ТЕХНІКИ САМОДОПОМОГИ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ	128
Шахов В., Донцова Ю.. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ	131
Шевченко В. ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ РЕСУРСІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	135
Шмалюк Т. НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП	138
Ярова С. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ	140
Яровий С., Перепелюк Т. ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ З ПОЛОНУ: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР	142

## **СЕКЦІЯ**

### **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА СПОРТУ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ СПОДІВАНЬ**

Головіна О. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НУШ	146
Дегерменджі Ю. ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	149
Дубонос М. РОЗВИТОК ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ	152

Канченко К. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	155
Лівак О. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ ЗВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	157
Любiмцева Е. СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	159
Недєлько П. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	162
Педченко В. ВАЖЛИВІСТЬ МАСОВОГО НАВЧАННЯ НАВИЧКАМ ПРАКТИЧНОЇ СТРІЛЬБИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ	166
Руденко Т. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	168
Сапіга Тетяна. ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ «УЧИТЕЛЬ – БАТЬКИ» ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	172
Стуконог К. РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	174
Стуконог К. ОПТИМІЗАЦІЯ ГОРМОНАЛЬНОГО ТА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ВИДІВ ФІТНЕСУ	175
Усенко В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	178
Шевчук О. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	180
Шляпников А. ІГРОВІ ІНТЕГРОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	185

## СЕКЦІЯ

### ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Андрейчук О. ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РУХОВИХ ІГОР	188
Бугайова І. ВПЛИВ ЗАПИТАНЬ ВІДКРИТОГО ТИПУ НА ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	191
Возненко К. ВПЛИВ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ІГРАШОК-«МОРОК» НА ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	193
Глобча І. ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	196
Іванікова А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ	199
Калюжна А. РОЗВИТОК ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ	202
Капітоненко Л. ЗМІСТ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	205
Караваєва А. ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	208
Кирилюк О. УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОДЕЛІ АДАПТАЦІЇ СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	209
Маріч О. ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	212
Міроненко К. ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	215
Окунєв А. STREAM-ОРІЄНТОВАНІ ЗАНЯТТЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	218

Пантюк К. РОЛЬ ГЕНДЕРНО НЕЙТРАЛЬНИХ ІГРАШОК У ПОДОЛАННІ СТЕРЕОТИПІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	221
Стражева І. РОЛЬ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	224
Тимошук О. ІГРОВІ СТРАТЕГІ ПІДТРИМКИ УВАГИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ	227
Тичинська Ю. РОЗВИТОК ВИКОНАВЧИХ ФУНКЦІЙ (УВАГА, ГАЛЬМУВАННЯ) ЧЕРЕЗ ІГРИ-ПРАВИЛА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	230
Тіточка Є. РОЗВИТОК УМІННЯ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	233
Устенко О. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ	235
Фролова Н. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	238
Черниш М. РОЗВИТОК РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНОЮ РАНЬОГО ВІКУ	240

## СЕКЦІЯ

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Барабуль Р. РУХОВА АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	244
Жураковська Г. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЦІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ	247
Краснікова-Герасименко В. СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА РЕІНТЕГРАЦІЯ ТИМЧАСОВО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА КОРДОН: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ	250
Литвин Д. ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	253

Саварина Д. ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	256
Савік К. ВПЛИВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛАННЯ НА ПІЗНАВАЛЬНИЙ НА ПІЗНАВАЛЬНУ СФЕРУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	259
Соколенко І. ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	262
Тхір Н. СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	264
Усенко О. ДИЗАЙН-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕДБАЧУВАНОВОГО МАЙБУТНЬОГО	267
Фемяк А. СТИМУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ – ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	271
Хрїстюк О. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ	273
Шаламова Є. ВИКОРИСТАННЯ ФОТОТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	275
Шаповалова В. ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІК	279

## ЗМІСТ

Балан Ірина,  
I курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

### ЗАГАЛЬНІ ТЕОРЕТИЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ

У традиційній вітчизняній періодизації підлітковий вік визначають як хронологічний проміжок, що фіксується у межах від 11 до 15 років. Цей етап онтогенезу характеризує своєрідну межу між дитинством і дорослістю. Е. Еріксон описував підлітковий вік як одну з найважчих частин життя, що пов'язана зі статевим дозріванням й актуалізацією соціалізації у спільнотах однолітків. Молода людина має систематизувати диференційовані уявлення про себе у стабільний інтелектуальний фундамент ідентичності [5]. У підлітків значно трансформується ставлення до здобуття освіти й соціальних контактів у школі, зокрема, ставлення до особистості вчителя стає більш важливим для підлітків, порівняно з формальною успішністю. Основними новоутвореннями психіки підлітків є потреба у визнанні оточення, прагнення до самоствердження, самооцінка, словесно-логічне мислення, почуття дорослості. Усі ці аспекти пов'язані зі змінами емоційної сфери, що є зовнішніми індикаторами тенденцій психічного розвитку. У цьому контексті доцільно проаналізувати ключові наукові праці, що присвячені означеній проблематиці.

Т. Голенштейн і Д. Лентейжн вказують на те, що підлітковий вік є унікальним періодом життя, що характеризується сукупністю емоційних, пізнавальних, неврологічних і соціальних перетворень. Ці зміни, врешті решт, формують структури емоційної регуляції [6]. У підлітковому віці проявляється значна варіативність емоційних реакцій у контексті різних соціальних сфер. У дослідженнях Д. Ф. Мацієвського зазначається, що підліткам властива виявлена негативна динаміка агресії, суму, тривоги [8]. Проте переживання гніву й печалі поступово стають менш інтенсивними з дорослішанням підлітка. У науковій розвідці Р. Ларсона і М. Хем нестабільність емоційних реакцій у підлітковому віці пов'язується з

такими соціальними особливостями як перші романтичні стосунки, конфлікти з батьками й вчителями, поглиблення взаємодії з однолітками [7]. Б. Присяжнюк, узагальнюючи теоретичний доробок інших науковців, виокремлює такі особливості емоційної сфери підлітків: високі показники емоційної збудливості й схильності до драгування; формування емоційної пам'яті; актуалізація переживання страху й тривоги; значна амбівалентність емоційної сфери; розвиток оцінної функції емоційних реакцій; висока емоційна прив'язаність до спільноти однолітків; формування емоційної основи пізнавальних інтересів; емоційна вибірковість дружби [3]. О. Щербакова і Л. Кондрацька зазначають, що найбільш типовими рисами емоційної сфери підлітків є переважання страху, виявлена агресивність, низька емпатія, нестабільність емоційної основи життєвих планів і мрій [4]. М. Мельничук і М. Рева підтверджують дисгармонійний характер емоційних реакцій у досліджуваному віці [2]. Також дослідники констатують значущі зв'язки позитивних емоцій зі сприятливим досвідом міжособистісної комунікації з однолітками. Г. Дубровинський і М. Дудкевич констатують, що порушення емоційного інтелекту у підлітковому віці спричиняє підвищення тривожності, проблеми самоствердження, зниження ефективності соціальної перцепції [1]. Ці висновки підтверджують системні зв'язки емоційних реакцій та інтелектуальних процесів у досліджуваному періоді.

Отже, трансформації емоційної сфери у підлітковому віці відбуваються в умовах актуалізації внутрішніх суперечностей, зміни соціальної ситуації розвитку, появи низки особистісних новоутворень. Формування емоційної саморегуляції забезпечує поступову стабілізацію емоційної сфери, зокрема, зниження інтенсивності переживань суму й гніву. Гармонійний характер розвитку емоційної сфери підлітків залежить від позитивного досвіду комунікації з оточенням. Значущим для стабільності емоційної сфери підлітків є становлення структури емоційного інтелекту.

### Література

1. Дубровинський Г., Дудкевич М. Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2022. Вип. 1(15). С. 15–22.
2. Мельничук М. М., Рева М. М. Особливості впливу комунікативного досвіду на емоційність підлітків. *Молодий вчений*. 2023. № 12 (124). С. 101–104.
3. Присяжнюк Б. В. Особливості розвитку емоційно-почуттєвої сфери у дітей підліткового віку. *Вчені записки ТНУ ім. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34. (73), № 2. С. 60-64.
4. Щербакова О. О., Кондрацька Л. В. Вікові особливості психоемоційного стану підлітків. *Габітус*. 2023. Вип. 55. С. 67-71.

5. Erikson E. H. *Childhood and society*. W W Norton & Co., 1950. 600 p.
6. Hollenstein T., Lanteigne D. M. Emotion regulation dynamics in adolescence. In P. M Cole & T Hollenstein (Eds), *Emotion regulation: A matter of time*. 2018. 1st ed. P. 158–176.
7. Larson R., Ham, M. Stress and «storm and stress» in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*. 2016. № 29 (1). P. 130–140.
8. Maciejewski D. F., van Lier P. A. C., Branje S. J. T., Meeus W. H. J., Koot, H. M. A daily diary study on adolescent emotional experiences: Measurement invariance and developmental trajectories. *Psychological Assessment*. 2017. № 29(1). P. 35–49.

Барчук Олена,  
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти, заочної форми навчання,  
освітня програма «Соціальна робота»,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

### **ПОДОЛАННЯ ДЕПРИСИВНИХ СТАНІВ, КОРЕКЦІЯ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ, СУПРОВІД У СТАНІ «НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ВТРАТИ»**

Сучасні реалії війни ставлять перед психологічною наукою виклики, які не мають аналогів у минулому. Поєднання депресивних розладів, криз у сімейній комунікації та специфічного феномену «невизначеної втрати» (коли близька людина зникла безвісти або перебуває у полоні) потребує комплексного підходу. Психологічна допомога в таких випадках спрямована не лише на подолання симптомів, а й на пошук сенсів у ситуації крайньої невизначеності [5].

Депресія у ветеранів або членів їхніх родин часто має реактивний характер і тісно пов'язана з пережитою травмою або хронічним стресом. Травматичний досвід «закарбовується» не лише в пам'яті, а й на фізіологічному рівні, що детально описує Бессел ван дер Колк, вказуючи, як депресія блокує здатність до близькості та відчуття власного тіла [2].

Робота з негативним ставленням до себе, світу та майбутнього. Особлива увага приділяється «провині вцілілого», яка є частиною посттравматичного спектра [3].

Поступове повернення до рутинної діяльності як спосіб подолання апатії. Як зазначає Віктор Франкл, людина здатна витримати будь-яке «як», якщо знає «навіщо». Пошук сенсу стає фундаментом для виходу з глибокої депресії [5].

Війна змінює динаміку родинних зв'язків, створюючи дистанцію між тим, хто повернувся, і тими, хто чекав. Сімейні стосунки проходять через випробування дистанцією та кардинальною зміною ролей [4].

Ветеран може відчувати, що сім'я його не розуміє, а родина – що ветеран став «чужим». Б. ван дер Колк наголошує, що для відновлення зв'язку необхідно використовувати методи, які допомагають партнерам знову відчувати безпеку поруч один з одним [2].

Корекція має на меті перерозподіл обов'язків, які за час відсутності ветерана повністю лягли на плечі партнера чи партнерки [6].

О. Безпальча та В. Сільченко підкреслюють, що родина є ключовим ресурсом у процесі реабілітації, але лише за умови, що самі члени родини отримали допомогу та подолали вторинну травматизацію [1].

Навчання «ненасильницькому спілкуванню», де замість звинувачень використовуються «Я-повідомлення». Це дозволяє знизити рівень конфліктності в період реінтеграції [6].

Термін «невизначена втрата», введений Полін Босс, описує травматичну ситуацію, яка не має чіткого завершення чи офіційного підтвердження. Головна складність полягає у когнітивному дисонансі, який переживає родина. Типологія стану за П. Босс: фізична відсутність при психологічній присутності: (Полон або зникнення безвісти). Тіло близької людини далеко, але в думках сім'ї вона «живе» активніше за присутніх. Сім'я потрапляє у «психологічну пастку», застигаючи у часі [4].

Фізична присутність при психологічній відсутності: (Важка депресія, ПТСР). Людина поруч, але «її там немає». Це призводить до «тихого розлучення» та глибокої самотності членів родини [2].

Особливості супроводу полягають в тому, що на відміну від звичайної втрати, тут неможливо завершити процес горювання. Родина живе в стані «між життям і смертю». Допомога полягає у розвитку стійкості до невизначеності. Ключовим є прийняття «обох реальностей»: людина може повернутися (надія), але життя має тривати зараз (реальність) [4, 5].

Практичний кейс та методичні рекомендації: розглянемо випадок родини зниклого безвісти (статус понад 6 місяців). Дружина перебуває в стані «магічного мислення» (пошук екстрасенсів, постійний моніторинг мереж).

Перехід від питання «Чому?» до питання «Як жити далі в цій непевності?». Відновлення сімейних ритуалів (вечері, прогулянки з дітьми) як способу стабілізації психіки [1].

Здатність функціонувати, не маючи всіх відповідей. Це шлях від безпорадності до набуття нової внутрішньої сили [5, 6].

Уникати токсичного оптимізму («усе буде добре»). Стимулювати створення «ритуалів пам'яті та надії», які дають опору [4].

Працювати з депресією як з природною реакцією на надзвичайні обставини, а не як з патологією [3].

Подолання депресивних станів, корекція сімейних стосунків та супровід у ситуації «невизначеної втрати» є взаємопов'язаними процесами, що потребують від фахівця емпатійної витривалості [4]. Успіх корекції залежить від інтеграції поведінкової активації, когнітивної переробки травми та екзистенційної терапії [2, 5].

Найголовнішим фактором зцілення залишається відновлення соціальних та емоційних зв'язків. Людина здатна подолати найважчу депресію, якщо відчуває свою приналежність до спільноти та підтримку сім'ї [1, 5]. Психологічний супровід у стані невизначеності – це шлях від безпорадності до набуття нової внутрішньої сили, що дозволяє жити повноцінно, не чекаючи на остаточні відповіді.

### Література

1. Безпальча О., Сільченко В. Повернення ветерана: Як підтримати його та себе. Посібник для дружин. К.: Фонд «Відродження», 2022.
2. Ван дер Колк, Бессел. Тіло веде лік. Як залишити психотравми в минулому. К.: Віват, 2022.
3. Кочарян О. С. та ін. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям: Навчальний посібник. Харків: ХНУ, 2017.
4. Психологічна допомога сім'ям в умовах війни / За заг. ред. В. Г. Панка. К.: НІКА-ЦЕНТР, 2023.
5. Віктор Франкл. Людина в пошуках справжнього сенсу. К.: Клуб Сімейного Дозвілля, 2016.
6. Тісельський О. Життя після війни. Посібник з реінтеграції. Київ, 2021.

Бершадський Максим,  
3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Блашкова Олена,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ВТРАТИ МОЖЛИВОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Специфіка фахової підготовки студентів-психологів заочної форми навчання, які є представниками студентської молоді, зумовлює високий рівень автономності освітньої діяльності та істотну віртуалізацію професійної комунікації. Значна частина навчальної та міжособистісної взаємодії відбувається у цифровому середовищі, що, поряд із функціональними перевагами, актуалізує ризики формування синдрому втрати можливостей (Fear of Missing Out, FOMO). За умов обмеженої безпосередньої взаємодії з академічною спільнотою переживання соціальної ізоляції поступово може трансформуватися у стійку тривожність, пов'язану зі страхом пропустити значущий освітній або професійний досвід.

Теоретико-методологічні засади дослідження ґрунтуються на положеннях теорії самодетермінації, відповідно до яких синдром FOMO розглядається як наслідок фрустрації базових психологічних потреб у приналежності та компетентності [4]. У цьому контексті особливу наукову цінність мають праці А. Гудімової, у яких обґрунтовано деструктивний потенціал FOMO як предиктора формування соціально-мережевого розладу та адиктивних форм поведінки у студентської молоді [1].

Разом із тим результати сучасних досліджень засвідчують, що інтенсивність і характер проявів синдрому FOMO не є універсальними та значною мірою залежать від індивідуально-психологічних ресурсів особистості. Зокрема, дедалі більшої уваги набуває емоційний інтелект як чинник психологічної саморегуляції у цифровому середовищі. Встановлено, що високий рівень емоційного інтелекту виконує модераторну функцію, знижуючи негативні емоційні наслідки FOMO та пов'язані з ним афективні порушення [2].

Структурні й функціональні характеристики емоційного інтелекту як системи здібностей до усвідомлення, регуляції та використання емоцій детально представлені у працях Е. Носенко та Н. Ковриги [3].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що прояви синдрому FOMO у студентів-психологів заочної форми навчання суттєво детермінуються рівнем розвитку емоційного інтелекту. Для осіб із високим його рівнем характерна сформованість механізмів емоційної ідентифікації та рефлексії, що забезпечує здатність до усвідомлення причин власних емоційних станів і, відповідно, зниження інтенсивності тривоги, пов'язаної з інформаційним перевантаженням [3]. Успіхи інших у цифровому середовищі в такому разі сприймаються не

як загроза власній компетентності, а як потенційний ресурс для професійного зростання й саморозвитку [2].

Натомість у студентів із низьким рівнем емоційного інтелекту синдром FOMO частіше набуває дезадаптивного характеру. Недостатній розвиток регуляторних і рефлексивних механізмів ускладнює усвідомлення джерел емоційної напруги, що зумовлює орієнтацію на зовнішню соціальну валідацію та проявляється у компульсивній поведінці в соціальних мережах і підвищеній тривожності [4]. За таких умов ситуативний страх втрати можливостей може поступово трансформуватися у стійкі форми соціально-мережевої залежності, що негативно позначається на процесі професійного становлення майбутнього психолога [1].

Таким чином, емоційний інтелект виступає ключовим чинником психологічної резистентності до синдрому FOMO у студентів-психологів заочної форми навчання, забезпечуючи формування більш адаптивних стратегій взаємодії з цифровим освітнім середовищем, зниження ризиків емоційної дезадаптації та підтримання професійно орієнтованої мотивації.

### Література

1. Гудімова А. Х. Синдром втрачених можливостей як предиктор соціально-мережевого розладу користувачів. *Проблеми розвитку суспільства та держави: сучасні наукові виклики* : матеріали всеукраїнської наукової конференції молодих учених (м. Одеса, 2 грудня 2022 р.) / уклад. В. С. Кучерявенко, А. С. Давтян ; за ред. Н. Д. Маслій, К. І. Спасової. Одеса, 2022. С. 36–40.
2. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 159 с.
3. Kartol A., Gündoğan S. The mediating role of emotional intelligence in the relationship between the fear of missing out in social environments (FOMO) and depression. *European Journal of Education Studies*. 2020. Vol. 6, Issue 11. P. 1–16. DOI: 10.5281/zenodo.3613904.
4. Przybylski A. K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29, Issue 4. P. 1841–1848. DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.014.
5. Перепелюк Т.Д. Емоційний інтелект: емпатійний дискурс. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 3. С. 98-102.  
<https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/issue/view/17>

Буткевич Ольга,

1 курс, другий (магістерський) рівень освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри  
педагогіки, психології, соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

У цілому, академічна прокрастинація – це системне відкладання реалізації академічних завдань, що пов'язане зі зниженням успішності, а також потенційно може вплинути на психічне й фізичне здоров'я здобувача вищої освіти. Цей психічний феномен є проблемою особистісного і соціального розвитку студентів. Наукове вивчення цього явища має суттєве теоретичне й практичне значення, оскільки дозволить оптимізувати освітній процес у закладі вищої освіти.

Як зазначає Х. Шоувенбург у вищій школі академічна прокрастинація є досить поширеним проблемним явищем, що проявляється у понад половини студентів. Це, своєю чергою, знижує успішність людини у різних сферах життя [4]. К. Клінгсік зазначає, що поведінкове відкладання завдань у навчанні з несприятливими наслідками для студента є фундаментальним критерієм діагностики цього явища [3]. При цьому необхідно розрізняти прокрастинацію з обдумуванням, сумнівами, стратегічним відкладанням завдань студентами у навчально-професійній підготовці.

Академічна прокрастинація, зазвичай, пояснюється як негативна дисфункція саморегуляції. У цьому контексті, доцільно визначити чотири стратегії саморегуляції, що тісно пов'язані з прокрастиною поведінкою здобувачів вищої освіти.

1. Академічна прокрастинація як наслідок домінування імпульсивної системи саморегуляції, що пригнічує раціональні підходи до розв'язання освітніх задач. Д. Густавсон з колегами зазначає, що імпульсивність студентів корелює з порушеннями формулювання навчальних цілей [2]. Переважання імпульсивної стратегії навчання призводить до затримки виконання освітніх завдань.

2. Академічна прокрастинація як наслідок дисфункцій емоційної регуляції. Негативні емоції, зокрема, відраза до здобуття освіти, є показовим предиктором прокрастинації у вищій школі. У цьому контексті відкладання спричиняє стрімке покращення емоційного фону студентів, що проявляється у швидкій, але деструктивній адаптації. Водночас оскільки

прокрастинація порушує освіту, то ця поведінка є ірраціональною з позиції довгострокових цілей вищої освіти.

3. Академічна прокрастинація як результат обмежених функцій саморегуляції. Така поведінка розвивається внаслідок зниження працездатності й емоційного вигорання від навчання. Нівелювання життєвої енергії корелює з втратою ініціативи й блокуванням активних навчальних дій.

4. Академічна прокрастинація, що проявляється у контексті нерівномірного розвитку феномену саморегуляції здобувачів вищої освіти. Як зазначає А. Гранд і С. Карстенс, особи з високими показниками самоконтролю менше контролюють себе у контексті виникнення сильної спокуси [1]. Такі люди використовують превентивні тактики самоконтролю, які дозволяють уникати боротьби й забезпечувати гомеостаз. Оскільки цей тип академічної прокрастинації спрямований на теперішній час і не здатні адекватно моделювати майбутнє у когнітивній діяльності.

Для кращого розуміння феномену академічної прокрастинації необхідно з'ясувати об'єктивні й суб'єктивні чинники розвитку цієї поведінки:

1. Ситуативні спокуси у контексті цілеспрямованого здобуття освіти. Якщо студенти зустрічаються з можливістю веселої вечірки у процесі навчальної підготовки, то це може вимагати актуалізації додаткових вольових зусиль. Ф. Сіройс зазначає, що здійснення емоційного контролю в умовах сильної спокуси вимагає суттєвих психічних ресурсів, що може викликати системне психічне виснаження [5].

2. Відраза до навчального завдання є потужним стимулом відволікання від освітніх цілей. П. Стіл емпірично довів наявність сильної кореляції між відразою до навчальних задач і академічною прокрастинацією [6]. Також відраза до освітньої діяльності пов'язана з фрустрацією у контексті вищої освіти.

3. Прагнення уникнути несприятливого враження. У цьому контексті можна констатувати зв'язок відволікаючої поведінки зі збереженням стабільності власного іміджу.

4. Втома від навчальної діяльності внаслідок нестачі психічних ресурсів для здійснення освіти. Брак психічної й соціальної енергії може викликати емоційне неприйняття навчальних дій. Низька працездатність може провокувати відкладання у навчанні.

5. Дедлайни виконання завдань в освітньо-професійній підготовці. Так, часова віддаленість результату є вагомим чинником академічної прокрастинації. У цьому контексті, індивідуальне повідомлення з врахуванням тенденцій конкретної академічної групи є ефективним стимулом освіти.

Отже, академічна прокрастинація трактується як постійний процес відкладання виконання освітніх завдань, що викликає зниження успішності й погіршення здоров'я. Цей

психічний феномен є системною проблемою, що заважає належному функціонуванню вищої освіти. Основними чинниками розвитку такої поведінки є ситуативні спокуси, емоція відрази до навчання, прагнення зберегти імідж, втому, неконструктивні навчальні дедлайни.

### Література

1. Grund A., Carstens C. A. Self-control motivationally reconsidered: «acting» self-controlled is different to «being good» at self-control. *Motiv. Emot*, 2019. V. 43. P. 63–81.

2. Gustavson D. E., Miyake A., Hewitt J. K., Friedman N. P. Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychol. Sci.* 2014. V. 25. P. 1178–1188.

3. Klingsieck K. B. Procrastination in different life-domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. 2020. V. 32(2). P. 175–185.

4. Schouwenburg H. C., Lay C. H., Pychyl T. A., Ferrari J. R. *Counseling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. 250 p.

5. Sirois F. M., Molnar D. S., Hirsch J. K., Back M. A meta-analytic and conceptual update on the associations between procrastination and multidimensional perfectionism. *Eur. J. Personal.* 2017. № 31. P. 137-159.

6. Steel P. *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things Off and Start Getting Stuff*. Publisher: Harper Perennial, 2012. 264 p.

7. Перепелюк, Т., Гриньова, Н. Дослідження особливостей соціальної адаптації молоді України в умовах сьогодення. *Психологічний журнал*, 2025, (14), 146–154. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328874>

Виговська Інна,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Практична психологія»,

Маріупольський державний університет

### МІЖСОБИСТІСНІ РОДИННІ СТОСУНКИ

### ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІ ЖІНОК 25-30 РОКІВ

Найбільш розробленим і методологічно насиченим напрямом у дослідженнях взаємодії професійної та сімейної сфер є феномен work–family conflict – конфлікт між ролями працівника та члена сім'ї/родини. У нашому дослідженні ми буде використовувати два терміни – «сім'я» та «родина». Сім'я є об'єктом правової охорони, а тому визначення поняття

«сім'я» закріплене в чинному законодавстві. Правовий аналіз Сімейного кодексу України (ст. 3) уможливило дійти висновку, що вона складається з таких частин: соціологічне визначення сім'ї (ч.1) – сім'я є первинним і основним осередком суспільства; юридичне визначення сім'ї (ч.2) – сім'ю складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки. Підставами створення сім'ї є: «... на підставі шлюбу, кровного споріднення, усиновлення, а також на інших підставах, не заборонених законом і таких, що не суперечать моральним засадам суспільства» (ч. 4) [3].

Сім'я – це нуклеарна сім'я, тобто батьки та їхні діти. Родина – це всі родичі, такі як дядьки, тітки, двоюрідні брати та сестри, бабусі та дідусі тощо. Саме такими тлумаченнями дефініцій ми будемо користуватися в нашому дослідженні. Починаючи з класичної концептуалізації J. H. Greenhaus та ін. [5], конфлікт «робота-родина» розглядається як багатовимірне явище, що охоплює часовий, напружений (strain-based) та поведінковий типи. Ця типологія є теоретичним підґрунтям для більшості емпіричних досліджень і зберігає актуальність у сучасних оглядах. Значну кількість досліджень (О. Власова, Т. Дзюба, Л. Карамушка та ін. [1; 2] присвячено виявленню детермінант конфлікту ролей. Найстійкіші емпіричні підтвердження отримали такі чинники, як високі часові та когнітивні вимоги роботи, емоційне виснаження, надмірна робоча залученість, наявність малолітніх дітей, асиметричний розподіл домашньої праці, а також дефіцит організаційної та партнерської підтримки. Метааналітичні дослідження [7; 8] показують, що робочі чинники сильніше пов'язані з діадою «робота → родина», тоді як родинні та позаробочі чинники більшою мірою пояснюють інтерференцію «родина → робота».

Останній напрям вирізняється високим рівнем стандартизації. Широко застосовуються валідовані багатовимірні шкали (зокрема, інструмент Carlson et al. [4]), що дозволяють роздільно вимірювати напрям і тип конфлікту. Саме завдяки цьому work–family conflict є одним із найкраще операціоналізованих конструктів у психології праці та сім'ї, що забезпечує порівнюваність результатів у різних країнах і професійних групах. Також добре розробленим є напрям, що фокусується на позитивній взаємодії між роботою і родиною. Концепція work–family enrichment, запропонована J. H. Greenhaus і N. J. Powell [5], розглядає роботу й сім'ю/родину не лише як конкуруючі, а й як взаємодоповнювальні сфери, у яких ресурси можуть переноситися з однієї ролі в іншу. Емпіричні дослідження (Spurk D. та ін. [8]) демонструють, що до таких ресурсів належать професійні навички, саморегуляція, впевненість у собі, позитивний афект, соціальний капітал і відчуття компетентності.

Накопичення ресурсів у професійній сфері може підвищувати якість сімейних стосунків, тоді як підтримувальне сімейне середовище сприяє залученості, мотивації та психологічній стійкості на роботі. Важливо, що дослідження збагачення доповнюють

конфліктну модель, формуючи ресурсний підхід до інтерфейсу «робота—родина». Цей напрям вважається добре концептуалізованим, хоча кількісно поступається масиву досліджень конфлікту ролей. Окремий, відносно добре сформований масив досліджень стосується партнерської підтримки в сім'ях із двома працюючими партнерами (dual-earner couples). У фокусі уваги — емоційна, інструментальна та так звана кар'єрна підтримка (career support), що охоплює заохочення професійних амбіцій, розподіл домашніх обов'язків, легітимацію кар'єрних рішень партнера.

Аналізовані нами дослідження демонструють зв'язок партнерської підтримки з нижчим рівнем стресу, вищою задоволеністю шлюбом і роботою, а також із більшою стабільністю кар'єрних траєкторій. Особливу увагу приділено жінкам управлінської та професійної ланки, для яких описано специфічні форми «спонсорської» підтримки з боку партнера — символічне підтвердження права на кар'єрний успіх і зменшення рольового конфлікту. Разом із тим сучасні огляди (Allen T. D., Lapierre L. M., Michel J. S.) підкреслюють, що кар'єрні результати у dual-earner couples досліджені слабше, ніж показники конфлікту або балансу. Більшість робіт мають індивідуальний, а не діадний (dyadic) дизайн, що обмежує розуміння взаємного впливу партнерів. Попри це, сам феномен партнерської підтримки як чинника професійного благополуччя вважається добре підтвердженим емпірично . [6; 7].

У психології кар'єри добре опрацьованим є підхід до професійного успіху як багатовимірного конструкта, що охоплює об'єктивні та суб'єктивні показники. До об'єктивних належать рівень доходу, посада, кількість підвищень, до суб'єктивних — кар'єрна задоволеність, відчуття сенсу, відповідності роботи особистим цінностям і самореалізованості (Spurk D., Hirschi A., Dries N. [8]). Цей поділ має принципове значення для досліджень взаємодії «робота—родина». Емпіричні дані свідчать, що родинні стосунки та партнерська підтримка сильніше пов'язані саме із суб'єктивними показниками успіху, ніж з об'єктивними кар'єрними досягненнями. Отже, сімейний контекст відіграє ключову роль у формуванні відчуття професійної реалізованості, навіть за відсутності швидкого зростання формальних кар'єрних показників. Цей напрям характеризується наявністю перевірених інструментів і чітких операціоналізацій, що дозволяє інтегрувати змінну «професійна самореалізація» у міждисциплінарні дослідження праці, сім'ї та благополуччя. *Підсумуємо.* Найкраще в досліджуваній нами темі опрацьовано: конфлікт ролей «робота-родина» та його детермінанти; позитивні форми взаємодії у вигляді збагачення й ресурсного переносу; роль партнерської підтримки в dual-earner couples; багатовимірне розуміння професійного успіху й самореалізації. Ці напрями формують теоретично й емпірично стійке підґрунтя для подальшого нашого досліджень, зокрема більш інтегрованого аналізу кар'єрних наслідків у сімейному/родинному контексті.

## Література

1. Власова О. І. Психологічні чинники професійної самореалізації особистості. *Психологія і суспільство*. 2016. № 3. С. 52–61.
2. Карамушка Л. М., Дзюба Т. М. Психологічні особливості поєднання професійних і сімейних ролей у працюючих жінок. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2014. № 1. С. 37–46.
3. Науково-практичний коментар Сімейного кодексу України. URL: <http://meگو.info/> (дата звернення 10.12.2025).
4. Carlson D. S., Kasmar K. M., Williams L. J. Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of Vocational Behavior*. 2000. Т. 56, № 2. С. 249–276. DOI: 10.1006/jvbe.1999.1713.
5. Greenhaus J. H., Powell G. N. When work and family are allies: A theory of work–family enrichment. *Academy of Management Review*. 2006. Т. 31, № 1. С. 72–92. DOI: 10.5465/amr.2006.19379625.
6. Lapierre L. M., Allen T. D. Work-supportive family, family-supportive supervision, and work–family conflict: Testing a model of work–family facilitation. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2006. Т. 11, № 2. С. 169–181. DOI: 10.1037/1076-8998.11.2.169.
7. Michel J. S., Kotrba L. M., Mitchelson J. K., Clark M. A., Baltes B. B. Antecedents of work–family conflict: A meta-analytic review // *Journal of Organizational Behavior*. 2011. Т. 32, № 5. С. 689–725. DOI: 10.1002/job.695.
8. Spurk D., Hirschi A., Dries N. Antecedents and outcomes of objective versus subjective career success: Competing perspectives and future directions. *Journal of Management*. 2019. Т. 45, № 1. С. 35–69. DOI: 10.1177/0149206318786563.

Войтовська Валентина,  
2 курс, другий (магістерський) рівня вищої освіти, заочної форми навчання  
освітня програма «Соціальна робота»  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## СТАБІЛІЗАЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВЕТЕРАНА, ВІДНОВЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЇ З СІМ'ЄЮ

Актуальність теми зумовлена масовим поверненням захисників до цивільного життя. Процес переходу від «комбатанта» до «цивільного» є складним психофізіологічним викликом. Стабілізація емоційного стану ветерана – це не лише відсутність симптомів ПТСР – це зміна

світосприйняття. Це трансформація, що дозволяє особистості знову інтегруватися в соціум через відновлену здатність до безпечної прихильності, емпатії та переживання щастя, здатність знову відчувати безпеку, радість, маючи попередній досвід та наслідки травм. Ключовим майданчиком для такої реабілітації є сім'я, проте саме вона часто стає зоною найбільшої напруги через невідповідність очікувань та реальності.

Психологічна специфіка перехідного періоду, після перебування в зоні бойових дій психіка ветерана працює в режимі «максимальної ефективності для виживання». Гіперпильність: постійне сканування простору на предмет загроз. Емоційна депревація: на фронті почуття (страх, ніжність, сум) «вимикаються», щоб не заважати виконанню завдань.

Труднощі з «цивільним» часом: у війську все чітко, у цивільному житті – багато невизначеності [1].

Алгоритми стабілізації емоційного стану базуються на трьох рівнях: фізіологічному, когнітивному та соціальному. робота з тілом: оскільки стрес акумулюється в м'язах та нервовій системі, першочерговим є відновлення сну та фізична розрядка. Техніки «заземлення» (наприклад, метод 5-4-3-2-1: назвати 5 предметів, які бачиш, 4, які можеш торкнутися тощо) допомагають повернутися в момент «тут і зараз». Психоемоційна саморегуляція: ветерану важливо навчитися ідентифікувати «тригери» – запахи, звуки чи фрази, що викликають спалахи гніву або паніки [2].

Відновлення комунікації з родиною: етапи та перешкоди. Сім'я за час відсутності ветерана пройшла свій шлях адаптації. Дружини/чоловіки стали більш автономними, діти підросли. Криза ролей: часто виникає конфлікт за «лідерство» в родині. Ветеран може відчувати себе зайвим, якщо бачить, що побут налагоджений без нього.

У процесі стабілізації ветерана основний психологічний тягар часто лягає на плечі партнера (дружини або чоловіка). Це може призвести до феномену, відомого як «втома від співчуття» або вторинний травматичний стрес.

Партнер настільки глибоко занурюється в переживання ветерана, що починає відчувати симптоми, схожі на ПТСР: порушення сну, постійну тривогу, дратівливість та емоційне вигорання. Ознаки «втоми від співчуття»: відчуття безпорадності («що б я не робив/ла, йому/їй не стає краще»); зниження здатності до емпатії (поява роздратування замість співчуття); бажання дистанціюватися або «втекти» від спілкування.

Шлях до подолання: партнер повинен мати власні джерела відновлення (хобі, спорт, спілкування з друзями), незалежні від стану ветерана. Важливо усвідомити, що партнер може підтримати, але не може «вилікувати» ветерана замість фахівців.

Порада: не намагайтеся негайно перебрати на себе всі обов'язки, починайте з малих справ.

Вторинна травматизація. Члени родини можуть відчувати втому від «складної» поведінки ветерана. Це нормально, але потребує обговорення. Безпальча О. та Сільченко В. акцентують увагу на тому, що комунікація має бути «ненасильницькою». Важливо використовувати «Я-повідомлення» (наприклад, «Я відчуваю тривогу, коли ти мовчиш», замість «Ти вічно мовчиш») [3, 5].

Практичні рекомендації для членів сім'ї та ветеранів. Для успішної реінтеграції рекомендується дотримуватися таких правил: Повага до тиші: Якщо ветеран не хоче говорити про війну – не тисніть; спільна активність: Найкраще зближує не розмова, а спільна дія (ремонт, прогулянка, спорт); легітимізація професійної допомоги: Звернення до психолога – це не ознака слабкості, а «технічне обслуговування» психіки [4].

Посттравматичне зростання (ПТЗ): Трансформація болю в силу. Концепція посттравматичного зростання стверджує, що люди, які пережили психологічну травму, часто повідомляють про позитивні зміни, що виникають саме в результаті боротьби з кризовими обставинами. Це не означає, що травма є «хорошою», це означає, що людина здатна знайти в ній ресурс для побудови якісно нового життя.

Згідно з моделлю Лоуренса Калхуна та Річарда Тедеші, зростання зазвичай відбувається за п'ятьма основними векторами:

Зміна особистісних пріоритетів та цінностей: Ветеран починає відсікати другорядне, фокусуючись на тому, що дійсно має значення (життя, здоров'я, родина). Дрібні побутові проблеми, які раніше викликали стрес, перестають бути значущими.

Зміцнення стосунків із близькими: Попри труднощі комунікації, успішне подолання кризи створює глибший рівень інтимності. Вислів «ми пройшли через це разом» стає фундаментом нової довіри. Усвідомлення власної сили: Розуміння «якщо я вижив там, я зможу впоратися з будь-чим тут» дає колосальну впевненість у власних ресурсах. Відкриття нових можливостей: Часто ветерани після повернення кардинально змінюють професію, починають займатися волонтерством або громадською діяльністю, знаходячи нове покликання.

Екзистенційні та духовні зміни: Глибоке переосмислення питань життя і смерті, пошук відповіді на питання «для чого я тут?», що веде до більшої духовної зрілості.

Роль сім'ї у процесі зростання. Зростання не відбувається автоматично. Це результат важкої когнітивної роботи — «перетравлення» досвіду. Сім'я виступає в ролі «співчутливого свідка». Коли рідні визнають не лише біль ветерана, а й його нову мудрість, це стимулює трансформацію ПТСР у ПТЗ.

Практичне застосування концепції. Замість того, щоб фокусуватися виключно на «лікунні симптомів» (безсонні, спалахах гніву), терапія та сімейна підтримка мають бути спрямовані на: формування нового нарративу (історії життя), де війна – це не кінець, а важка,

але змістовна частина шляху. Пошук нових цілей, які корелюють із набутими на війні якостями (лідерство, вірність, стійкість) [5]. Селігман М. наголошує, що ПТЗ – це не про заперечення болю, а про здатність людини інтегрувати цей біль у свою ідентичність таким чином, щоб стати «більшим», ніж вона була до травми. А у поєднанні з працею Бессела ван дер Колка, це дає розуміння, що зцілення відбувається через дію та нові позитивні зв'язки з соціумом.

Стабілізація стану ветерана – це марафон, а не спринт. Головними інструментами тут є терпіння, режим дня, фізична активність та відкрита, але обережна комунікація в родині. Сім'я має стати «тихою гаванню», де ветерана приймають не за його заслуги, а як особистість.

У методичних рекомендаціях зазначається, що успіх адаптації на 70% залежить від підтримки найближчого оточення та готовності громади приймати ветерана як активного члена суспільства [6].

### Література

1. Безпальча О., Сільченко В. Повернення ветерана: Як підтримати його та себе. Посібник для дружин. К.: Фонд «Відродження», 2022. 84 с.
2. Ван дер Колк, Бессел. Тіло веде лік. Як залишити психотравми в минулому. К.: Віват, 2022. 448 с.
3. Кочарян О. С. та ін. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям. Харків: ХНУ, 2017. 160 с.
4. Психологічна допомога сім'ям в умовах війни / За заг. ред. В. Г. Панка. К.: НІКА-ЦЕНТР, 2023. 210 с.
5. Селігман М. Як навчитися оптимізму. К.: Наш Формат, 2018. 280 с.
6. Тісельський О. Життя після війни. Посібник з реінтеграції. К., 2021. 120 с.

Гетман Олексій,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## ТРАНСФОРМАЦІЯ ОБРАЗУ «Я-ЧОЛОВІК» ПІД ВПЛИВОМ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО ПЕРЕМІЩЕННЯ

Повномасштабна війна призвела до масового вимушеного переселення українців, із-поміж яких чималу частину становлять чоловіки, які опинилися в умовах різкої зміни життєвого середовища. Біженство для чоловіка – це не лише втрата дому та стабільності, а й

зіткнення з новими соціальними очікуваннями, обмеженнями та викликами, що безпосередньо впливають на психічний стан і якість адаптації.

У чоловіків та жінок різний досвід вимушеного переміщення та отримання доступу до притулку. Для жінок створюються більш сприятливі умови для адаптації, ніж для чоловіків. Більшість програм допомоги вимушеним переселенцям, орієнтовано саме на жінок, та дітей, як на більш уразливу категорію населення. Допомогу, як правило, спрямовано на покращення економічних, соціальних і культурних прав, особливо у сфері забезпечення житлом, отримання грошової та медико-санітарної допомоги.

Для чоловіків особливо характерним є тиск гендерних ролей: вимога залишатися «сильним», контролювати емоції, забезпечувати безпеку та стабільність навіть у нестабільних умовах. Такий внутрішній та зовнішній пресинг нерідко ускладнює звернення за допомогою, посилює переживання тривоги, ізоляції й емоційного виснаження. На чоловіка покладається більше відповідальності та певних очікувань. Такий погляд не враховує психологічних особливостей, властивим усім людям незалежно від статі.

Наявність розгорнутої «Я-концепції» передбачає не тільки становлення себе як особистості, а й здатності до проблематизації свого «Я», здатності до знаходження нових ціннісних утворень. Становлення особистості, становлення здатності до самовизначення та трансформації своєї «Я-концепції» є не лише тривалим процесом, а й процесом, що нескінченно оновлюється впродовж усього життя людини.

Прояв людини, і становлення її як особистості, більшою мірою визначається соціокультурними функціями та відповідає їх численним різновидам. Соціальне життя представлено у вигляді системи рольових відносин, де набір ролей транслюється від покоління до покоління через колективне несвідоме, а соціалізація відбувається як процес послідовного засвоєння змісту цих ролей через механізм ідентифікації. Отже, кожна роль – це набір певних психологічних характеристик. Простіше кажучи, людина створює саму себе, свій «Я-образ».

Одним з найважливіших аспектів вікового розвитку і становлення «Я-концепції», є формування гендерної ідентичності. Є все очевиднішим, що міграція і переміщення населення є гендерно-диференційованими явищами. Вирішальними чинниками виявляються гендерно-орієнтовані норми, які керують суспільством, а також гендерні очікування та різне співвідношення сил. Вимушене переселення супроводжується втратою роботи, зміною соціального статусу, відчуттям втрати контролю над життям. Саме ці чинники є підґрунтям для розвитку хронічного стресу, депресивних реакцій, труднощів у побудові нових соціальних зв'язків і пошуку не тільки власного місця в новому середовищі, а і пошуку нового себе.

Ці складні життєві умови неабияк впливають на зміни в самоусвідомленні. Проблема психологічних ресурсів та стратегій подолання у чоловіків-біженців залишається вивченою

значно менше, ніж у жінок. У наукових роботах переважають дослідження загального посттравматичного стресу, тоді як питання чоловічої адаптації, особливостей їхніх копінг-стратегій, переживання втрати статусу та соціальної ролі майже не розглядаються. Дослідження внутрішніх ресурсів, адаптаційних механізмів та чинників, які сприяють зміні переживання внутрішнього образу «Я-чоловік», та психічній стійкості чоловіків у ситуації вимушеного переселення, є вкрай необхідним. Отримані результати можуть стати основою для розробки цільових психологічних програм підтримки, спрямованих саме на чоловічу аудиторію.

### Література

1. Аршава І., Носенко Д. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуально-психологічні та особистісні кореляти. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2012. Т. 20. Вип. 18. С.3-9.
2. Шамне А. В. Суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України. *Технології розвитку інтелекту*. 2014. Т. 1 Вип. 7. С.15-19.
3. Dolbin-MacNab M. L. Yancura, L. A. International Perspectives on Grandparents Raising Grandchildren: Contextual Considerations for Advancing Global Discourse. *The International Journal of Aging and Human Development*. 2018. № 86 (1) p.p. 3–33. <https://doi.org/10.1177/0091415016689565>
4. Donato K. M., Gabaccia, D. Gender and International Migration: From the Slavery Era to the Global Age. 2028. New York, USA: Russell Sage Foundation.

Долженко Тетяна,  
Ікурс, перший (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## **СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З РАС (З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНОГО МОВЛЕННЯ)**

У сучасній практичній психології сенсорна інтеграція посідає одне із найпочесніших місць в роботі з дітьми, які мають розлад аутистичного спектру (далі – РАС).

*Актуальність дослідження сенсорної інтеграції значно зростає в умовах поєднання РАС з інтелектуальними порушеннями та обмеженим розвитком функціонального мовлення. З одного боку, інтелектуальна недостатність обмежує можливість дитини щодо переробки сенсорної інформації та формування адаптивних стратегій реагування, з іншого, низький рівень функціонального мовлення ускладнює здатність висловлювати/виявляти власні почуття та думки, що призводить до посилених поведінкових проблем.*

*Сенсорні дисфункції є одним з ключових чинників, що визначають особливості формування поведінкової стратегії у дітей з розладами аутизму. Вони проявляються у вигляді підвищеної або зниженої чутливості до сенсорних стимулів, труднощів у переробці та інтеграції інформації, порушення вибірковості реагування. Сенсорна дисфункція може проявлятися в поведінці як неконтрольована емоційна реакція, тривожність, у вигляді істерики, агресії чи аутоагресії [1].*

*Сенсорна інтеграція є несвідомим процесом, що відбувається в головному мозку (ми не замислюємося над цим, як не замислюємося над диханням); організовує інформацію, отриману за допомогою органів чуття (смак, зір, слух, запах, дотик, нюх, рух, сила тяжіння та розташування у просторі); надає значення тому, що ми відчуваємо, обираючи те, на чому варто сконцентруватися (наприклад, слухати викладача і не звертати уваги на вуличний шум); дозволяє обдуманно діяти та реагувати на ситуацію, у якій опинилися (адаптивна відповідь) [2; 8, с. 34].*

Отже, дослідження актуальності сенсорної інтеграції щодо дітей з РАС є важливим кроком до глибшого розуміння їхніх потреб і пошуку ефективних шляхів розвитку та корекційної підтримки у напрямку формування поведінкових стратегій.

Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, що базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), розробила американський психолог та ерготерапевт Джин Айрес (Anna Jean Ayres) у 1950-х роках у Каліфорнії [2]. У своїх наукових працях науковиця обґрунтувала положення про те, що здатність нервової системи інтегрувати сенсорні сигнали різної модальності є базовою умовою формування адаптивної поведінки, пізнавальної діяльності та емоційної регуляції.

Е. Д. Айрес визначила сенсорну інтеграцію як нейробиологічний процес, що забезпечує організацію відчуттів тіла та навколишнього середовища для ефективної взаємодії з ними, а також розкрила зв'язок між порушеннями сенсорної обробки та труднощами розвитку у дітей [2]. Запропонований нею підхід є науковим підґрунтям для розробки діагностичних і корекційних методів, які широко застосовуються у психологічній практиці під час роботи з дітьми з порушеннями розвитку, зокрема з розладами аутистичного спектра.

**Так**, Camarata S., Miller L.G., Wallace M.T. зосередилися на розширенні наукових уявлень про механізми сенсорної обробки та їх вплив на психічний розвиток дитини [4]. Спираючись на концептуальні засади сенсорної інтеграції, запропоновані Е. Д. Айрес, науковці здійснила ґрунтовну систематизацію сенсорних порушень, увівши поняття **розладу сенсорної обробки** як окремої клініко-психологічної категорії.

У науковому полі все частіше паралельно з терміном «сенсорна інтеграція» використовується термін «виміри сенсорної обробки» (sensory integration/sensory processing treatment (SI/SP-T)) [4]. Це дало змогу розглядати сенсорні труднощі не лише як супровідні симптоми інших порушень розвитку, а як самостійний чинник, що визначає особливості поведінки, навчальної діяльності та емоційної регуляції дітей. У своєму дослідженні ми будемо використовувати сталий термін «сенсорна інтеграція» уведений у науковий обіг у середині ХХ століття, і яким користується більшість дослідників та практиків.

При порушенні сенсорної інтеграції виокремлюють такі методи діагностики: сенсорне спостереження (у повсякденних і клінічних умовах); анкетування (опитувальники, що визначають сенсорний профіль дитини (SPM, SPM-p, SP); стандартизовані тести ASI (тест із сенсорної інтеграції і праксису SIPT; оцінка сенсорної інтеграції Айрес EASI; тести сенсорної функції у дітей TSFI тощо).

На жаль, в Україні стандартизовані діагностичні методики для визначення порушень сенсорної інтеграції не є адаптованими. Найдоступнішим інструментом для виявлення сенсорних дисфункцій у дітей залишається метод сенсорного спостереження та укладання сенсорного профілю [3, с. 89].

До адаптованих методик діагностики сенсорної інтеграції належать інструменти та підходи, що були розроблені або модифіковані з урахуванням вікових, когнітивних, мовленнєвих та поведінкових особливостей дітей з порушеннями розвитку, зокрема з розладами аутистичного спектра.

До них відносять стандартизовані опитувальники для батьків і педагогів, спрямовані на виявлення індивідуального сенсорного профілю дитини (наприклад, сенсорні профілі та шкали сенсорної обробки), структуровані спостереження за поведінкою дитини в різних сенсорних ситуаціях, а також адаптовані клінічні проби, що не потребують високого рівня вербальної інструкції чи збереженого інтелекту.

Важливою складовою адаптованої діагностики є використання ігрових та діяльнісних форм обстеження, які дозволяють оцінити особливості сенсорної модуляції, дискримінації та інтеграції в природних умовах.

Отже, застосування адаптованих методик діагностики сенсорної інтеграції є необхідною умовою ефективної психологічної практики, оскільки воно створює підґрунтя для

розроблення індивідуалізованих програм корекційно-розвиткової роботи. Точна та адекватна діагностика сенсорних порушень сприяє оптимізації психологічного супроводу, формуванню адаптивних поведінкових стратегій та підвищенню якості життя дітей з розладом аутистичного спектру.

### Література

1. Адаптована клінічна настанова, заснована на доказах. Державний експертний центр МОЗ України, Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім», Асоціація батьків дітей з аутизмом [та ін.]. Київ. 2015.
2. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ: Вид-во Ростислава Бурлаки, 2024. 280 с.
3. Прокопчук Н. В. Сенсорна інтеграція як ефективний метод у роботі з дітьми із сенсорними дисфункціями. *Поради спеціаліста журнал Імідж*. № 1 2025. С. 87-90 URL : [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-87-90](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-87-90) (дата звернення: 19.12.2025)
4. Camarata S., Miller L.G., Wallace M.T. Evaluating Sensory Integration/Sensory Processing Treatment: Issues and Analysis *Evaluating Sensory*. 2020. № 556660. С. 1-13. URL : <https://www.frontiersin.org/journals/integrative-neuroscience/articles/10.3389/fnint.2020.556660/full> (дата звернення 21.12.2025)

Дудуляк Ірина,

1 курс, перший (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»

Маріупольський державний університет

Перепелюк Тетяна,

кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології

Маріупольський державний університет

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЖІНОЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЛІДЕРСТВА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабне військове вторгнення в Україну зумовило глибокі трансформації соціального та професійного простору, що суттєво вплинули на психологічні умови реалізації лідерського потенціалу жінок. В умовах воєнного стану жінки дедалі частіше виконують управлінські функції, очолюють професійні колективи, беруть участь у стратегічному прийнятті рішень як у цивільному, так і у військовому середовищі. Це актуалізує потребу в

науковому аналізі особливостей розвитку жіночого професійного лідерства в кризових умовах.

Жіноче лідерство в умовах війни формується під впливом тривалого стресу, високого рівня відповідальності та необхідності швидкої адаптації до змін. У зв'язку з цим особливої уваги потребує дослідження психологічних характеристик, зокрема організаторських здібностей та соціально-психологічних чинників, що визначають ефективність жіночого професійного лідерства.

За результатами дослідження О. Кікінежді, Н. Савелюк та Л. Мороз, жіноче лідерство в Україні розглядається як соціально-психологічний феномен, що поєднує особистісні характеристики лідерки та соціальні очікування щодо її ролі в суспільстві. Автори наголошують, що жінки-лідерки характеризуються високим рівнем емпатії, відповідальності, орієнтацією на співпрацю та підтримку міжособистісних відносин.

Водночас дослідники зазначають наявність гендерних стереотипів, які можуть обмежувати професійну самореалізацію жінок-лідерок. У кризових умовах воєнного стану ці стереотипи поступово втрачають свою силу, оскільки на перший план виходить ефективність управлінських рішень, психологічна стійкість та здатність до організації діяльності в умовах невизначеності. Жіноче професійне лідерство в Україні набуває нових соціально-психологічних характеристик, що зумовлені воєнним контекстом.

Важливим чинником розвитку жіночого професійного лідерства є організаторські здібності, зокрема Л. Лукович підкреслює, що жінка-управлінець відрізняється здатністю до ефективного планування, координації діяльності колективу та прийняття відповідальних управлінських рішень [2]. Авторка зазначає, що організаторські здібності жінок тісно пов'язані з комунікативною компетентністю, емоційною чутливістю та здатністю до адаптації. В умовах воєнного стану ці якості стають важливим психологічним ресурсом, який дозволяє підтримувати стабільність роботи колективу та знижувати рівень емоційного напруження. Організаторські здібності жінки-управлінця виступають ключовим чинником ефективної реалізації професійного лідерства в кризових умовах [1].

Особливу увагу проблемі жіночого лідерства в умовах війни приділяють І. Кобозова та Т. Гура, які аналізують психологічні аспекти лідерської діяльності жінок в умовах постійної загрози, підвищеного рівня стресу та емоційного виснаження. Авторки наголошують, що війна змінює вимоги до лідерської ролі, висуваючи на перший план життестійкість, здатність до саморегуляції, емоційну стабільність та готовність діяти в умовах невизначеності [3].

Встановлено, що жінки-лідерки часто поєднують професійні обов'язки з додатковими соціальними ролями, що може призводити до емоційного виснаження. Водночас високий

рівень внутрішньої мотивації та соціальної відповідальності сприяє збереженню ефективності їхньої професійної діяльності.

У публікації С. Савченко, присвяченій жіночому лідерству під час війни, підкреслюється значення моральної відповідальності та ціннісних орієнтацій жінок-лідерок, які формуються під впливом воєнного досвіду. Жінка-лідер дедалі частіше асоціюється зі стійкістю, відповідальністю та здатністю до самоорганізації [].

Проблему жіночого лідерства у Збройних Силах України розглядають Т. Храбан та О. Сілко. Автори відзначають, що жінки-військовослужбовиці стикаються з підвищеними психологічними вимогами, зокрема необхідністю подолання гендерних упереджень. Разом із тим їхній лідерський потенціал реалізується через дисциплінованість, відповідальність та високий рівень професійної мотивації [4].

Дослідники наголошують, що розвиток жіночого лідерства у військовому середовищі потребує психологічної підтримки, подолання стереотипів та формування сприятливих умов для професійного зростання.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що розвиток жіночого професійного лідерства в умовах воєнного стану має чітко виражену соціально-психологічну специфіку. Військовий стан виступає чинником, що одночасно ускладнює професійну діяльність жінок і сприяє актуалізації їхнього лідерського потенціалу.

Отже, жіноче лідерство в сучасній Україні формується як поєднання професійної компетентності, емоційної стійкості та соціальної відповідальності. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення психологічних ресурсів підтримки жінок-лідерок та профілактики емоційного вигорання в умовах тривалого воєнного стресу.

### Література

1. Кікінежді О., Савелюк Н., Мороз Л. Соціально-психологічний феномен жіночого лідерства в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 2. С. 56-63.

<http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/229150/228885> (дата звернення: 06.02.2026)

2. Лукович Л. Особливості організаторських здібностей жінки-управлінця. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2020. Вип. 11. С. 109-115.

<https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/4030> (дата звернення: 06.02.2026)

3. Кобозова І. Г., Гура Т. В. (2025). Психологічні аспекти жіночого лідерства в умовах воєнного стану – ключове джерело.

<https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/364f9aaf-145c-4de6-bbd4-0d01861ff6c0/content> (дата звернення: 07.02.2026)

4. Савченко С. Жіноче лідерство під час війни (за матеріалами публіцистики) *Journal Article*. 31 December 2023 in teka komisji Polsko-Ukraińskich Związków Kulturowych <https://czasopisma.kul.pl/index.php/teka/article/view/16394/14697> (дата звернення: 07.02.2026)

5. Храбан Т.Є. Сілко О.В. Жіноче лідерство у збройних силах: виклики та перспективи. *Вісник Національного університету оборони України*, 2023. <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/280976/276319> (дата звернення: 07.02.2026).

Зайцева Ірина,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»

Маріупольський державний університет

Ірина Деснова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Сучасні події в умовах воєнного стану формують екстремальні умови існування, що висувають підвищені вимоги до особистості щодо активації психологічних механізмів адаптації. Ці механізми являють собою складну систему взаємопов'язаних психічних процесів, основна функція яких полягає у відновленні порушеної внутрішньої рівноваги, мінімізації деструктивного впливу травматичного досвіду та забезпеченні функціональної життєздатності особистості в умовах тотальної невизначеності та загрози. Дослідження психологічного профілю осіб, які опинилися в зоні військового конфлікту, дозволяє виділити два основні рівні функціонування цих механізмів: механізми внутрішньої саморегуляції та механізми соціальної реінтеграції.

Особи, які зазнали вимушеного переміщення, становлять одну з найуразливіших соціальних груп у державах, уражених збройними конфліктами, екологічними катастрофами чи іншими формами суспільного протистояння. Сучасні українські дослідження фіксують значні порушення психоемоційного функціонування серед переселенців, ідентифікуючи ключові стресогенні чинники примусової міграції, що деструктивно впливають на соматичне та психологічне благополуччя дорослої популяції [2]. Процес вимушеного переміщення генерує комплекс нових ризиків для особистості: адаптація до незнайомого середовища, тривале перебування у транзитному стані, несприятливі житлові умови на новому місці,

психотравма від насильницького відриву від звичного простору, втрата матеріальних ресурсів та розрив усталених соціальних зв'язків і мереж підтримки.

Провідним інтегративним механізмом, що забезпечує довгострокову адаптацію особистості до реалій військової дійсності, виступає резильєнтність, або життєстійкість. Ця динамічна психологічна якість охоплює три фундаментальні взаємопов'язані компоненти, які функціонують як самостійні механізми внутрішньої саморегуляції. По-перше, залученість – це механізм, що забезпечує глибоку внутрішню переконаність особистості у важливості та значущості власної діяльності, трансформуючись в умовах кризи у стійку установку на активну життєву позицію, а не пасивне спостереження за подіями. По-друге, контроль – механізм, що відображає віру людини у власну спроможність впливати на перебіг подій та результати свого життя, навіть коли зовнішній контроль над ситуацією втрачено. По-третє, прийняття ризику – це механізм, який дозволяє особистості сприймати зміни, включно з кризовими, не як фатальну загрозу, а як неминучий та природний елемент життя, що потенційно містить можливості для набуття нового досвіду та особистісного зростання.

На початковому етапі реагування на військову кризу активуються емоційно-когнітивні механізми самозбереження, серед яких домінуючими емоційними станами виступають тривожність та страх. Ці емоції, попри їхню очевидну деструктивність при хронізації, на ранніх етапах виконують важливу адаптивну функцію мобілізації психічних ресурсів. Тривожність слугує універсальним сигналом внутрішньої небезпеки, змушуючи індивіда негайно переорієнтувати свою діяльність на пошук безпечного простору та необхідних ресурсів для виживання. Страх перед реальною загрозою життю та здоров'ю активує базові поведінкові реакції самозбереження [5]. Однак тривале перебування в стані підвищеної тривожності призводить до психологічного виснаження, посилення депресивних тенденцій та емоційно-агресивних станів, що вимагає застосування зовнішніх психокорекційних втручань.

Досвід вимушеного переміщення ініціює глибокий інтраперсональний конфлікт, який дослідники описують як потрапляння особистості в «пастку невідомого» [3]. Цей конфлікт виникає внаслідок гострого зіткнення внутрішньої емоційної прив'язаності до рідного дому, звичного середовища та зовнішньої об'єктивної необхідності негайної евакуації. Вирішення цього конфлікту здійснюється через запуск механізму ціннісної реорганізації життєвого простору. Особистість змушена провести радикальну ревізію власної системи цінностей та життєвих пріоритетів, відмовляючись від довгострокових, наразі недосяжних планів та проєктів на користь базових, нагальних пріоритетів, таких як збереження життя, забезпечення здоров'я та безпеки. Успішний запуск механізму когнітивного переосмислення травматичного досвіду дозволяє трансформувати ірраціональне почуття провини з деструктивного стану у конструктивну силу, спрямовуючи психічну енергію на процеси відновлення та реабілітації.

Механізми соціальної адаптації та реінтеграції відіграють ключову роль у довгостроковому самозбереженні особистості. Вони включають два основні напрямки: інструментальну реінтеграцію, що передбачає активний пошук житла, працевлаштування та побудову нових інфраструктурних зв'язків, а також емоційну приналежність, яка реалізується через встановлення нових міжособистісних контактів, участь у громадській чи волонтерській діяльності, що допомагає подолати відчуття соціальної ізоляції [1].

Події в умовах воєнного стану мають диференційований вплив на різні категорії населення. Особливо вразливою та чутливою до травматизації групою є внутрішньо переміщені діти шкільного віку та підлітки, чия психіка перебуває у процесі активного формування. Дослідження динаміки їхнього психологічного стану виявили значне підвищення рівня дратівливості та агресивності як поведінкових форм вираження внутрішньої напруги, а також тривожності та депресії як емоційних станів, що свідчать про серйозне порушення механізмів внутрішньої психічної рівноваги [2]. Для військовослужбовців, які функціонують в умовах максимального ризику психотравматизації, критично важливим є проактивний цілеспрямований розвиток резильєнтності через спеціалізовані програми тренування життєстійкості. Такий підхід розглядається сучасними дослідженнями як найбільш ефективний інструмент для попередження та пом'якшення наслідків травматичних психічних розладів, забезпечення психологічної підготовленості до викликів бойових умов [6].

Оскільки внутрішніх індивідуальних механізмів психологічного захисту часто виявляється недостатньо для подолання наслідків масштабних криз, активізується гостра потреба у зовнішньому механізмі підтримки – комплексному психосоціальному супроводі. Цей супровід функціонує як механізм відновлення працездатності та соціальної інтеграції, включаючи декілька ключових напрямків роботи: формування психологічної готовності особистості до активного працевлаштування через подолання суб'єктивних бар'єрів (апатія, страх невдачі, знижена самооцінка), розвиток навичок психологічної самопомоги через участь у тренінгових та консультативних заняттях, а також системну роботу з подолання бар'єра недовіри до соціальних інституцій, що часто виникає як захисна реакція на травматичний досвід. Отже, психологічні механізми адаптації особистості в умовах воєнного стану функціонують як складна багаторівнева взаємозалежна система, що забезпечує поступовий перехід від стану гострої дезадаптації до стану резилієнтної стійкості.

### Література

1. Александров Д., Охріменко І., Зарічанський О., Яцишин О. Особливості соціально-психологічної адаптації вимушено переміщених осіб до нового соціального середовища. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2025. № 13. С. 544–566. URL:

<https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/9e3f3b06-3fd0-44fe-8fcc-8d2d9266df5c/content>

(дата звернення: 03.01.2026).

2. Страшок Л. А., Міхановська Н. Г., Даниленко Г. М. та ін. Динаміка психологічного стану внутрішньо переміщених дітей шкільного віку та підлітків. *Modern Pediatrics. Ukraine*. 2024. Т. 7, № 143. С. 68–74. URL: <http://mpu.med-expert.com.ua/article/view/321878/312379>

(дата звернення: 23.12.2025).

3. Федосєєв В., Харченко А., Лісеная А. Психологічні особливості емоційної сфери внутрішньо переміщених осіб першої та другої хвилі. Психологічне консультування та психотерапія. 2024. № 21. С. 6–18. URL: <https://ekhnuir.karazin.ua/bitstreams/39cdec9f-7b76-40b2-a71c-440807179282/download> (дата звернення: 04.02.2026).

4. Чорна В. О., Шмуля Л. В. Соціально-психологічні особливості внутрішньо переміщених осіб. 2024.

[https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2514/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%20%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-2024\\_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0.pdf](https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2514/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BB%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D1%96%20%D1%87%D0%B8%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-2024_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0.pdf) (дата звернення: 23.12.2025).

5. Шимко М. В. Особливості соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців зрілого віку в умовах війни : кваліфікаційна робота магістра. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2024. 63 с.

6. Prakarienė D., Kazlauskaitė Markelienė R. Resilience training for military personnel: a narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21, Iss. 3. Art. 336.

[https://www.researchgate.net/publication/381758765\\_Challenges\\_of\\_resilience\\_training\\_for\\_military\\_personnel\\_in\\_the\\_Lithuanian\\_Armed\\_Forces](https://www.researchgate.net/publication/381758765_Challenges_of_resilience_training_for_military_personnel_in_the_Lithuanian_Armed_Forces) (дата звернення: 03.01.2026).

Зуб Дарина,

4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Соціальна робота»

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Осадченко Інна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Актуальність теми застосування арт-терапія як методу соціальної роботи зумовлена зростанням кількості людей, які переживають психоемоційну травму, хронічний стрес, наслідки війни, вимушеного переміщення та соціальної дезадаптації. У практиці соціальної роботи зростає попит на методи, що поєднують психосоціальну підтримку, реабілітацію та відновлення ресурсності клієнтів, особливо для дітей, підлітків та вразливих груп.

Арт-терапія належить до найрезультативних засобів психосоціальної підтримки дітей, які зазнали травматичного досвіду з причини вимушеного переміщення. Вона створює безпечний простір для вираження внутрішніх переживань і допомагає дитині поступово відновлювати емоційну рівновагу. Так, О. Вознесенська обґрунтовує, що арт-терапія дозволяє опрацювати психічну травму шляхом символічного вираження переживань у творчості, що особливо важливо для дітей, які не мають достатніх вербальних навичок для опису складних емоційних станів [3]. Творча діяльність активізує природні ресурси самовідновлення, дає змогу опосередковано звернутися до складних спогадів з допомогою образів, символів та метафор, а також сприяє включенню травматичного досвіду в цілісну життєву історію дитини. Арт-терапія не передбачає прямого проговорювання травмувальних подій, що мінімізує ризик повторної травматизації та забезпечує м'якший і безпечніший формат психологічної допомоги.

В. Анголенко та Н. Печериця визначають арт-терапію у соціально-педагогічній роботі як систему психологічного та педагогічного впливу засобами образотворчого мистецтва, спрямованого на гармонізацію особистості шляхом розвитку здібностей самовираження та самопізнання [1]. У процесі роботи з внутрішньо переміщеними дітьми арт-терапія виконує низку важливих функцій:

1. Діагностичну, адже шляхом аналізу творчих продуктів фахівець може виявити приховані емоційні труднощі та внутрішні конфлікти.
2. Терапевтичну, спрямовану на опрацювання травмувального досвіду та поступове емоційне відновлення.
3. Розвивальну, що передбачає формування творчих здібностей, зміцнення самооцінки та впевненості у власних силах.
4. Соціалізувальну, адже шляхом спільної діяльності діти інтегруються в колектив, набувають навичок взаємодії та співпраці [1].

Важливою перевагою арт-терапевтичного методу є його доступність: він не потребує складного технічного забезпечення та може застосовуватися спеціалістами соціальної сфери після відповідної професійної підготовки.

Теоретичні основи арттерапії базуються на інтеграції психоаналітичних, гуманістичних та когнітивно-поведінкових підходів до розуміння людської психіки [6]. Психоаналітична традиція розглядає творчість як спосіб символізації несвідомих конфліктів та їх виведення на рівень свідомості, де вони можуть бути опрацьовані. Гуманістичний підхід акцентує на ресурсності особистості та можливості самоактуалізації шляхом творчого самовираження. Когнітивно-поведінкова перспектива розглядає арт-терапію як інструмент зміни дисфункціональних думок та формування адаптивних патернів поведінки. Інтеграція цих підходів дозволяє створювати комплексні арт-терапевтичні програми, що враховують різні аспекти психологічного стану дитини [1; 3; 7].

Особливості використання арттерапії зумовлюються специфікою психологічних труднощів і потреб внутрішньо переміщених дітей, які часто стикаються з почуттям втрати, нестабільності, тривожності та соціальної ізоляції. Л. Полторак підкреслює, що арттерапевтична робота із травмованими дітьми має бути структурованою, поетапною та обов'язково включати створення безпечного простору для самовираження [6]. Початкові етапи роботи спрямовані на встановлення довірчих стосунків, зниження тривожності, відновлення відчуття контролю та безпеки. Використовуються безпечні, структуровані техніки: малювання мандал, робота з кольором, створення колажів із готових зображень. На наступних етапах можна переходити до глибших проєктивних методів, що дозволяють дитині символічно виразити та опрацьовати травмувальний досвід: малювання страхів, створення історій, робота з метафорами.

Ю. Гундертайло обґрунтовує потенціал арт-терапевтичних технологій у відновленні життєвої неперервності переселенців, що є особливо важливим для дітей, чиє життя було кардинально змінене вимушеним переміщенням [4]. Творчі методи дозволяють дитині інтегрувати минуле, теперішнє та майбутнє у єдину наративну лінію, надати смисл пережитому, знайти ресурси у складному досвіді. Техніка «лінії життя», створення «книги спогадів», колажування етапів свого шляху допомагають дитині усвідомити, що попереднє життя не зникло безслідно, а стало частиною її ідентичності. Робота з майбутнім – візуалізація мрій, створення карт бажань, малювання ідеального дня – дозволяє відновити здатність до планування та надії, що часто порушується внаслідок травми.

Особливої значущості набуває групова форма арт-терапевтичної роботи. У межах групи діти мають можливість усвідомити, що їхній досвід не є унікальним і вони не залишаються сам на сам зі своїми переживаннями. Вони бачать різні способи реагування на подібні ситуації, отримують підтримку від однолітків, які також пережили схожі події. Колективна творчість – створення спільних колажів, настінних розписів чи інсталяцій – сприяє формуванню відчуття спільності, приналежності до групи та розвитку навичок взаємодії.

Після виконання творчих завдань, обговорення результатів допомагає дітям висловити свої почуття словами, почути альтернативні тлумачення образів і глибше усвідомити власний емоційний стан. Водночас спеціаліст повинен уважно контролювати групову динаміку, запобігати проявам критики чи булінгу та підтримувати атмосферу довіри, прийняття й психологічної безпеки [5].

Міжнародні дослідження підтверджують ефективність арттерапії у лікуванні посттравматичного стресового розладу у дорослих та дітей. Так, В. Вакер встановила, що використання арттерапії у роботі з тими дітьми, які пережили страхіття війни, сприяє зниженню симптомів ПТСР, покращенню емоційної регуляції та соціального функціонування [8]. Систематичний огляд та метааналіз ефективності креативних терапій у лікуванні ПТСР, проведений F. Вакер та колегами, продемонстрував, що арт-терапія має помірний, але статистично значущий позитивний ефект на зменшення посттравматичних симптомів, особливо у випадках, коли вербальна терапія є недостатньо ефективною. Дослідження підтвердили, що арт-терапія є безпечним та ефективним методом роботи з травмованими дорослими, який добре переноситься клієнтами та має низький відсоток відмов від терапії.

Сучасні тенденції розвитку арттерапії включають інтеграцію традиційних та медійних технологій, індивідуалізацію підходів та розширення діапазону творчих методів. В. Швець розглядає інтегровану арт-терапію як інструмент, що поєднує різні види мистецтва: образотворче, музику, драму, танець, поезію – для повнішого самовираження особистості [7]. О. Вознесенська обґрунтовує потенціал медіа арт-терапії, що використовує сучасні технології (фотографія, відео, цифрове мистецтво, створення блогів) для роботи з підлітками, які є активними споживачами медійного контенту [2]. Мультиmodalний підхід дозволяє кожній дитині знайти найкомфортніший та ефективний для неї спосіб самовираження, враховує індивідуальні переваги та здібності.

Отже, арт-терапія є науково обґрунтованим і дієвим інструментом соціальної роботи з внутрішньо переміщеними дітьми. Вона забезпечує безпечне опрацювання травматичного досвіду, сприяє стабілізації емоційного стану, розвитку навичок саморегуляції та соціальної взаємодії. Застосування групового формату додатково допомагає долати соціальну ізоляцію та формувати підтримуюче середовище, що має вирішальне значення для успішної адаптації дітей у нових умовах життя.

Подальшого дослідження потребує перевірка ефективності окремих методів арттерапії у соціальній підтримці.

## Література

1. Анголенко В. В., Печериця Н. М. Арт-терапія у соціально-педагогічній роботі: навч.-метод. посібник для здобувачів вищої освіти спеціальності 231 Соціальна робота. Харків, 2024. 124 с.
2. Вознесенська О. Л. Медіа-арт-терапія: визначення, сутнісні ознаки, особливості та механізми впливу. *Простір арт-терапії*. 2017. № 2(22). С. 4–15.
3. Вознесенська О. Л. Можливості арт-терапії в подоланні психічної травми. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій* : зб. статей. Київ, 2015. С. 98-110.
4. Гундертайло Ю. Д. Потенціал арт-терапевтичних технологій відновлення життєвої неперервності переселенців. *Простір арт-терапії*. 2016. № 2(20). С. 21–30.
5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
6. Полторак Л. Ю. Арт-терапія в соціальній роботі : навч. посібник. Херсон : ФОП Грінь Д. С., 2014. 152 с.
7. Швець В. Інтегрована арт-терапія як інструмент гармонізації суб'єктивних та об'єктивних умов відновлення психологічного стану молоді. *Психологічний журнал*. 2023. № 10. С. 79–88. URL: <https://doi.org/10.31499/2617-2100.10.2023.285325> (дата звернення: 12.02.2026).
8. Baker B. A. Art speaks in healing survivors of war: The use of art therapy in treating trauma survivors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. 2015. Vol. 12. № 1–2. P. 183–198. URL: DOI: 10.1300/J146v12n01\_10 (дата звернення: 12.02.2026).

Зуза Інна,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Психологія»,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Біліченко Павло,

кандидат педагогічних наук, доцент. кафедри педагогіки, психології,

соціальної роботи та менеджменту,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## ТЕОРЕТИЧНІ УЯВЛЕННЯ ПРО РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблематика емоційного інтелекту в сучасній психологічній науці розглядається крізь призму трьох теоретичних векторів: як психологічна здатність; як особистісна характеристика; як інтегративна модель, що поєднує ознаки перших двох позицій. Доцільним є окреслення особливостей кожного з означених підходів. У межах першої концепції емоційний інтелект трактують як сукупність специфічних здібностей, до яких належать сприймання та інтерпретація емоційних сигналів, емоційна детермінація пізнавальних процесів, усвідомлення власних і чужих переживань, а також регуляція емоційних станів. Такий підхід акцентує увагу на когнітивно-операційних аспектах емоційної сфери та її ролі в адаптації особистості. Інша теоретична позиція визначає емоційний інтелект як відносно стабільну поведінкову модель або особистісну рису, що, на відміну від здібностей, характеризується меншою варіативністю та стійкістю у часі. У межах цього теоретичного напрямку К. Петрідес зазначає, що структурними компонентами емоційного інтелекту як риси виступають психологічна стійкість, самоконтроль, емоційність і комунікативність [6, С. 340]. Таким чином, увага зосереджується на індивідуально-психологічних властивостях, які визначають особливості емоційної поведінки особистості.

Інтегративний підхід поєднує характеристики двох попередніх концепцій. Яскравим прикладом такої інтерпретації є модель Д. Гоулмана, відповідно до якої емоційний інтелект охоплює здатність до розпізнавання й регуляції емоцій, саморегуляцію, самомотивацію, диференціацію емоційних переживань та управління міжособистісною взаємодією [1]. Зазначені компетенції корелюють зі схильністю до лідерства та ефективного управлінського стилю. Однією з ключових функцій емоційного інтелекту є формування психологічної резистентності та здатності до продуктивного подолання негативного стресу (дистресу).

У межах розгляду проблеми розвитку емоційного інтелекту у молодшому шкільному віці, особливу наукову значущість мають результати дослідження О. Мельник, у якому обґрунтовано, що розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є системним процесом, результативність якого безпосередньо пов'язана зі спеціальною професійною підготовкою педагогів [3]. У цій науковій розвідці до умов успішного формування емоційного інтелекту молодших школярів віднесено: урахування індивідуальної специфіки емоційного розвитку дитини; діагностику емоційного стану та особистісних особливостей учнів; організацію групових форм роботи; засвоєння знань, що забезпечують адекватне вираження емоційних станів; формування алгоритмів диференціації та регуляції власних емоцій з урахуванням переживань інших; активне застосування ігрових методів моделювання емоційно значущих ситуацій; створення психологічно комфортного освітнього середовища; використання письмового самоаналізу як засобу рефлексії.

Т. Коваль і М. Запорожець досліджують особливості розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах війни. Дослідники підкреслюють, що діти молодшого шкільного віку ще не завжди здатні повною мірою усвідомлювати власні емоційні переживання. У ситуаціях соціальних труднощів вони нерідко демонструють деструктивні реакції, зокрема страх, гнів і образу [2]. Зазначені тенденції значно посилюються в умовах воєнного часу. М. Шпак емпірично доводить зв'язок психологічного благополуччя дітей молодшого шкільного віку й розвитку емоційного інтелекту [5]. У зв'язку з цим розвиток емоційного інтелекту потребує системної підтримки та партнерської взаємодії між батьками й педагогами. Важливим завданням цього процесу є формування навичок адекватного усвідомлення та вираження емоцій, а також засвоєння способів конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях. Є. Федоренко пропонує застосовувати у початковій школі такі інструменти розвитку емоційного інтелекту: рольові ігри, сторітелінг, скрайбінг, елементи психогімнастики та арттерапії (зокрема казкотерапію, лялькотерапію, фототерапію) [4].

Отже, розвиток емоційного інтелекту молодших школярів слід розглядати як комплексний педагогічний процес, що потребує цілеспрямованої професійної підготовки вчителів початкових класів. Ключовими аспектами такої діяльності є формування вміння розпізнавати, контролювати й усвідомлювати емоційні переживання. Водночас важливого значення набуває впровадження інноваційних педагогічних практик, спрямованих на гармонійний розвиток емоційної сфери особистості дитини.

### Література

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Vivat, 2018. 512 с.
2. Коваль Т., Запорожець М. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів і умовах війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 6. С. 41–48.
3. Мельник О. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 73(1). С. 128–133.
4. Федоренко Є. Програма розвитку емоційного інтелекту молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи : матеріали III наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищ. освіти ф-ту початк. навчання*, Харків, 5 груд. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2023. С. 62.
5. Шпак М. М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 266–270.

6. Petrides K. V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sánchez-Ruiz M.-J., Furnham A., Pérez-González J.-C. Recent developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 2016. № 8. P. 335–341.

7. Перепелюк Т.Д. Емоційний інтелект: емпатійний дискурс. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 3. С. 98-102.

<https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/issue/view/17>

Калина Богдана,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
канд. псих. наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## **КОМУНІКАТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ БОЙОВИХ ДІЙ**

У статті проаналізовано комунікативні характеристики військовослужбовців з різним досвідом бойових дій, що відображається на стилі спілкування, рівні довіри та емоційній стриманості.

Бойовий досвід докорінно змінює структуру комунікації військовослужбовця, перетворюючи її з формально-статутної на прагматично-захисну.

### **1. Військовослужбовці без бойового досвіду.**

Для них характерна орієнтація на статутну комунікацію. Спілкування суворо відповідає нормам Статуту внутрішньої служби (використання звертань «Пане/Пані», чітка субординація).

Часто спостерігається уповільнена інтеграція в колектив через дистанціювання з боку досвідчених колег, що може знижувати бойову готовність підрозділу. Мовлення зазвичай відповідає теоретичній моделі – воно лаконічне, логічне та зосереджене на виконанні інструкцій.

Військові без досвіду сприймають зауваження як частину навчання. Для ВБД критика від людини «без досвіду» може стати тригером агресії або повного ігнорування.

## 2. Військовослужбовці з бойовим досвідом.

Бойовий досвід формує специфічний «комунікативний фільтр», де пріоритетом стає змістовність та щирість, а не формальність. Спілкування стає максимально конкретним («коротко і по суті»), оскільки в зоні бойових дій зайві слова можуть створювати ризики. Активне використання військового сленгу та професійних виразів (наприклад, «прийняв», «плюс»), які зберігаються навіть у цивільному житті.

Бойовий досвід насичує мову специфічним сленгом, який слугує маркером приналежності до бойової спільноти. Перевага надається жестам та невербальним сигналам (вказування напрямків, знаки мовчання), що є звичкою, виробленою в умовах бойової тиші.

Спостерігається підвищена дистанція з цивільними та тими, хто не має аналогічного досвіду («свій-чужий»). Довіра виникає лише до побратимів зі спільним досвідом; до людей без бойового досвіду часто зберігається комунікативна дистанція.

Участь у бойових діях може призводити до загостреності емоційних реакцій або, навпаки, до "емоційного заніміння" як захисного механізму.

У комунікації на перший план виходять цінності бойового братерства, взаємодопомоги та пряомолінійності.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, розуміємо, що стан стресу може спричинити як мобілізацію комунікаційних навичок для виконання завдання, так і призвести до замикання (ступору). Спеціальна психологічна підготовка допомагає адаптувати навички спілкування до екстремальних умов, зміцнюючи ефективність підрозділу.

При спілкуванні з військовими, які мають бойовий досвід, важливо уникати тригерних питань про деталі боїв або втрати, натомість проявляти щирість та повагу до їхнього шляху адаптації.

### Література

1. Неурова А., Романишин А. Психологія індивідуальної роботи з військовослужбовцями. Київ, 2023. 335 с. (Містить методики індивідуальної комунікації з різними категоріями особового складу).

2. Кокун О. М. та ін. Формування психологічної готовності військовослужбовців... до виконання завдань під час бойового злагодження. Київ, 2021. 170 с..

3. Ільїна О. Психологічна реабілітація військовослужбовців після бойових дій. Київ: Міленіум, 2021. 200 с..

4. Комунікація з ветеранами і ветеранками: методичні рекомендації. Український ветеранський фонд, 2025. (Практичні поради щодо етичної взаємодії з людьми, які мають бойовий досвід)..

5. Стратегічні комунікації для безпекових і державних інституцій. За ред. О. Давліканової. Київ, 2022. 278 с..

Каштанова Катерина,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання  
освітня програма «Психологія»  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
канд. псих. наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## **ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛІЄНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

У сучасних умовах війни поняття резилієнтності набуло для студентської молоді не лише наукового, а й глибокого екзистенційного значення. Студентство як вікова та соціальна група змушене одночасно розв'язувати нормативні завдання юнацького і раннього дорослого віку та адаптуватися до реалій тривалого воєнного стресу. Поєднання освітніх вимог, професійного самовизначення й соціальної активності з постійною загрозою безпеці, втратами та невизначеністю майбутнього формує унікальний психологічний контекст, у якому життєстійкість стає ключовим ресурсом збереження психічного здоров'я та навчальної ефективності.

Сучасні емпіричні та теоретичні дослідження засвідчують, що резилієнтність студентської молоді в умовах війни не може розглядатися як фіксована особистісна риса. Вона постає як динамічний процес, пов'язаний із активним подоланням труднощів, переосмисленням досвіду та здатністю відновлювати функціонування в умовах тривалої загрози. Особливої інтенсивності стресові чинники набувають у студентів, які проживають на територіях, наближених до зони бойових дій, або перебувають у ситуації регулярних повітряних тривог та обстрілів [2].

У таких умовах суттєво зростає ризик порушення когнітивної продуктивності. Хронічний стан напруженого очікування небезпеки призводить до виснаження уваги, зниження здатності до концентрації та ускладнення процесів засвоєння навчального матеріалу. Паралельно посилюється феномен цифрової втоми, пов'язаний із тривалим дистанційним навчанням, яке часто відбувається в умовах обмеженого простору або укриттів.

Обмеження безпосередньої міжособистісної взаємодії негативно впливає на задоволення потреби у соціальних контактах, що є критично важливою для психологічного розвитку студентської молоді [1].

Вагомим психологічним викликом виступає екзистенційна тривога, яка проявляється у втраті відчуття передбачуваності життя та сумнівах щодо доцільності довгострокового планування. Усвідомлення крихкості майбутнього знижує академічну мотивацію та ускладнює формування професійних перспектив, що безпосередньо пов'язано зі зниженням суб'єктивного відчуття контролю над власним життям.

Важливим чинником розвитку резиліентності в умовах війни є поступове відновлення суб'єктної позиції студента. Якщо на початкових етапах воєнних подій домінувало переживання безпорадності та позиція жертви обставин, то з часом спостерігається трансформація у стан активної включеності та відповідальності. Волонтерська діяльність, участь у громадських ініціативах та взаємодопомога набувають значення психологічного ресурсу, який дозволяє не лише підтримувати інших, а й інтегрувати власний травматичний досвід у конструктивну життєву стратегію [3].

Аналіз психологічного стану студентської молоді в динаміці дозволяє говорити про формування феномену посттравматичного зростання як вищого рівня прояву резиліентності. У низці випадків пережиті випробування стають поштовхом до глибшого усвідомлення особистісних цінностей, зміни життєвих пріоритетів та зміцнення відчуття внутрішньої сили. Такий процес не зводиться до простого повернення до довоєнного рівня функціонування, а передбачає якісні зміни у світогляді, самоідентичності та ставленні до майбутнього.

Значну роль у підтримці життєстійкості відіграє трансформація соціальних зв'язків у студентському середовищі. Спільний досвід переживання небезпеки, перебування в укриттях, участь у волонтерських ініціативах та колективне розв'язання побутових труднощів у періоди блекаутів сприяють формуванню нових форм солідарності та горизонтальної підтримки. Цифрові платформи та соціальні мережі в цих умовах виконують не лише комунікативну, а й регулятивну функцію, стаючи інструментами швидкої взаємодопомоги та психологічної підтримки. Такий соціальний капітал формує своєрідний колективний ресурс стійкості, який частково компенсує дефіцит відчуття безпеки [2].

У наукових працях останніх років обґрунтовується доцільність багаторівневої підтримки резиліентності в освітньому середовищі. На індивідуальному рівні акцент робиться на розвитку навичок саморегуляції, емоційної стабілізації та рефлексії. На рівні малих груп важливим є формування стійких студентських спільнот, у яких реалізується принцип взаємної підтримки. Інституційний рівень передбачає системне впровадження програм психологічного

супроводу у закладах вищої освіти та створення спеціалізованих центрів психологічної й ветеранської підтримки [1].

Особливого значення набуває адаптація освітнього процесу до реалій воєнного часу. Гнучкі навчальні графіки, чутливе ставлення до психологічного стану студентів під час контролю знань та інтеграція тренінгів із розвитку життєстійкості сприяють формуванню відносно безпечного освітнього простору. У цьому контексті заклад вищої освіти виконує стабілізувальну функцію, стаючи точкою опори та впорядкованості в умовах загальної нестабільності.

Таким чином, резилієнтність студентської молоді в умовах війни постає як комплексний психологічний феномен, що поєднує індивідуальні, соціальні та інституційні ресурси. Здатність знаходити сенс у кризових обставинах і трансформувати травматичний досвід у ресурс розвитку виступає не лише умовою особистісного благополуччя, а й важливим чинником майбутнього соціального та професійного відновлення українського суспільства.

#### **Література**

1. Афузова Г.В., Найдюнова Г.О., Кротенко В.І. Особливості резильєнтності першокурсників закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Національна безпека України в умовах сучасних викликів* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Чернігів, 22 серпня 2023 р. Чернігів : ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 2023. С. 22–25.
2. Бельська Н. А. Мельник М. Ю. Дослідження резильєнтності учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. С. 98–107.
3. Буровицька А. І. Особливості резильєнтності студентів під час навчання в умовах воєнного часу. *Наукові записки. Серія: Психологія*. Вип.(2) 2024. С.17–23.

Ковальська Тетяна,  
1 курс, магістерський рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Соціальна робота»,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Сучасна українська школа стоїть перед викликами побудови інклюзивного освітнього середовища, яке відповідає потребам кожної дитини незалежно від її індивідуальних

особливостей. Одним із ключових напрямів забезпечення інклюзії є соціально-педагогічна робота з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП), яка має специфічний характер. Вона вимагає не лише професійної підготовки, а й особливої чутливості до потреб дитини, її сім'ї та соціального оточення.

Соціально-педагогічна робота з дітьми з ООП має низку специфічних особливостей, зумовлених як індивідуальними характеристиками самих дітей, так і соціальними, освітніми й нормативними умовами. Насамперед вона ґрунтується на принципі індивідуалізації супроводу, який передбачає врахування освітніх, психофізіологічних і соціальних потреб кожної дитини. Основою цього підходу є індивідуальна програма розвитку (ІПР), що включає не лише навчальні цілі, але й завдання, спрямовані на адаптацію, розвиток самостійності, побутових та комунікативних навичок, соціалізацію[1].

Важливою особливістю такої роботи є міждисциплінарний підхід, що передбачає співпрацю між різними фахівцями: соціальними педагогами, психологами, логопедами, дефектологами, реабілітологами, медиками, асистентами вчителя. Соціальний педагог відіграє координуючу роль, об'єднуючи зусилля школи, родини та громади задля забезпечення повного супроводу дитини в освітньому процесі.

Однією з провідних цілей соціально-педагогічної діяльності є соціалізація дитини через практичну діяльність. Формування життєвих навичок, моделей поведінки в соціумі, навичок самообслуговування відбувається через рольові ігри, тренінги, спільну діяльність з однолітками, відвідування публічних місць, участь у шкільному житті. Це сприяє зниженню тривожності, розвитку впевненості в собі та зменшенню ізоляції.

Невід'ємною частиною роботи є підтримка сім'ї, яка часто переживає психологічне навантаження, пов'язане з діагнозом дитини, складнощами в комунікації з освітніми закладами або стигматизацією. Соціальний педагог надає батькам консультування, проводить просвітницьку роботу, навчає методам виховання й спілкування з дитиною, допомагає родині бути активним учасником освітнього процесу, а не просто спостерігачем.

Особливу увагу в роботі з дітьми з ООП заслуговує бар'єрно-чутливий підхід. Усі зовнішні (архітектурні, комунікативні) та внутрішні (психологічні, емоційні) бар'єри повинні бути виявлені та, за можливості, усунуті або компенсовані. Це може включати адаптацію навчального простору, використання допоміжних засобів, доступ до громадських ресурсів тощо [2].

Не менш важливою є правозахисна функція соціального педагога, яка передбачає забезпечення реалізації прав дитини на освіту, охорону здоров'я, соціальний захист. Спеціаліст виступає як посередник між родиною, закладом освіти та державними органами,

залучає громадські організації для підтримки прав дитини та впровадження інклюзивної політики.

Формування толерантного ставлення до дітей з ООП є однією з головних цілей просвітницької діяльності соціального педагога. Робота спрямована на зміну ставлення не лише серед учнів, але й серед педагогів, батьків, представників громади. Поширення інформації про інклюзію, проведення тренінгів, круглих столів, тематичних заходів – усе це сприяє створенню відкритого, доброзичливого середовища.

Окремо варто відзначити превентивний аспект, а саме профілактику вторинної інвалідизації та девіації. Діти з ООП часто стикаються з ризиками соціальної ізоляції, депресії, тривожності, формування агресивної або замкнутої поведінки. Соціальний педагог вчасно виявляє ці тенденції та спільно з іншими фахівцями розробляє програму підтримки [6].

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність у закладі загальної середньої освіти є системним і багаторівневим процесом, який вимагає не лише професійної компетентності, а й глибокого розуміння людських потреб, вміння працювати з різними категоріями учасників освітнього процесу. Така робота створює основу для реального включення дітей з ООП у шкільне життя, дає їм можливість повноцінно розвиватися, здобувати знання, досвід і впевнено інтегруватися в суспільство.

### Література

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта від основ до практики: монографія. Київ: Атопол, 2016. 152 с. <https://shorturl.at/e15J5>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Київ: Ранок, 2019. 304 с. Режим доступу: <https://shorturl.at/RqdVF>
3. Стеблюк С. В. Методика інклюзивного навчання за Концепцією «Нова українська школа» (для здобувачів вищої освіти спеціальності 016 «Спеціальна освіта» денної та заочної форм навчання): навчальний посібник. *Ужгород, 2023. 113 с.* <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058428.pdf>
4. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ: А.С.К., 2012. С. 3–11. <http://archive.ussf.kiev.ua/iearticles/119/>
5. Гарбар С. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: науково-методичний збірник. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. 219 с. <https://dspace.udpu.edu.ua>

6. Харченко Н.А, Перепелюк Т.Д. Вплив статево-рольової поведінки на соціальну адаптацію дітей-аутистів. Вісник Національного університету оборони України. К.: НУОУ. № 2 (76), 2024-03-29. С. 133-141. <http://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/17804/10687>

Ковальчук Альона,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік характеризується інтенсивним становленням емоційної сфери, коли відбувається формування базових навичок розпізнавання, розуміння та регуляції власних переживань. Емоційний інтелект являє собою здатність людини усвідомлювати власні емоції, керувати ними та розпізнавати емоційні стани оточуючих. Період від трьох до семи років є критичним для становлення навичок, пов'язаних із отриманням та проявом емоційних станів. Накопичені в дошкільному віці емоційні звички мають вирішальну дію на подальше життя. У дослідженні ми будемо користуватися таким визначенням: *емоційний інтелект дитини старшого дошкільного віку* – це інтегративна особистісна характеристика, що виявляється у здатності дитини усвідомлювати власні емоції й емоції інших, адекватно їх виражати, регулювати емоційні стани та будувати соціальну взаємодію [6].

*Структура емоційного інтелекту охоплює самоусвідомлення, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та соціальні навички.* Самоусвідомлення передбачає здатність дитини розпізнавати власні емоційні переживання та розуміти їх причини. Саморегуляція відображається у вмінні контролювати імпульсивні реакції та управляти інтенсивністю емоційних проявів. Емпатія забезпечує можливість розуміти почуття інших людей та адекватно реагувати на них. Соціальні навички дозволяють вибудовувати ефективну комунікацію з однолітками та дорослими [1, с. 50].

Психологічні особливості дошкільників створюють сприятливі умови для розвитку емоційного інтелекту. У дітей віком від трьох до семи років добре розвинені базові емоції - радість, гнів, страх, сум, заздрість, сором. Емоційне життя дошкільника збагачується та стає більш різноманітним через розширення соціальних контактів та активну взаємодію з навколишнім середовищем. Відбувається перехід від мимовільних емоційних реакцій до більш усвідомлених проявів почуттів.

*Розвиток емоційного інтелекту у дошкільному віці характеризується низкою специфічних особливостей.* По-перше, спостерігається розширення спектру зрозумілих емоцій та їх вербалізація. Діти поступово навчаються називати свої переживання та описувати емоційні стани інших людей. По-друге, формується здатність до вольової регуляції власних емоційних проявів, хоча вони залишаються переважно ситуативними. По-третє, розвивається емоційна децентрація – здатність враховувати почуття інших людей, що є основою емпатії [2, с. 38].

Емоційна сфера дошкільника розвивається інтенсивніше за інтелектуальну. Емоційний досвід дітей стрімко стає ширшим та багатшим, невпинно формується емоційне ставлення до себе, інших людей та навколишньої дійсності. Процес накопичення емоційного досвіду відбувається через пряму взаємодію з дорослими та однолітками, через гру, спостереження та наслідування. Дошкільники активно копіюють емоційні реакції батьків та інших значущих дорослих, що підкреслює роль соціального навчання [3, с. 144].

*Розвиток емоційного інтелекту має безпосередній вплив на соціальну адаптацію дитини.* Діти з розвиненими навичками розпізнавання та управління емоціями демонструють більш адаптивну поведінку в колективі, легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими та мають більші шанси на встановлення теплих взаємин із близькими людьми. Діти, які розуміють свої та чужі емоції, є більш чуйними, соціально адаптованішими, їх частіше обирає група однолітків. Емоційний розвиток людини проявляється в зростанні здатності організму до саморегуляції емоційних станів, у словесних та невербальних виразах емоцій. Дошкільний період є переломним етапом, коли відбувається збагачення та насичення різноманітністю емоційного життя. Здатність точно сприймати емоції, оцінювати та виражати їх, застосовувати знання емоційної сфери для регулювання емоцій формує основу для подальшого емоційного та інтелектуального зростання [4, с. 280].

Становлення емоційної децентрації та початкових рефлексивних конструктів є ключовими досягненнями дошкільного віку. Діти поступово навчаються виходити за межі власного емоційного стану та враховувати переживання інших людей. *Опанування емоційною грамотністю є фундаментом для успішної інтеграції дитини в соціум.* Діти з розвиненою здатністю аналізувати та контролювати афективну сферу виявляють гнучкішу тактику взаємин, ефективніше досягають бажаного у комунікації та створюють глибші емоційні прив'язаності. Емпатійні особистості, здатні зчитувати емоційний контекст ситуації, користуються популярністю серед однолітків і легше інтегруються в колективні активності.

Гармонійний розвиток емоційного інтелекту у дошкільному віці закладає фундамент для успішної соціалізації, академічних досягнень та психологічного благополуччя в майбутньому. Діти з високим рівнем емоційного інтелекту демонструють кращу адаптацію до

освітнього середовища, проявляють більшу наполегливість у досягненні цілей та ефективніше долають стресові ситуації. Період дошкільного дитинства є сензитивним для формування емоційних компетенцій, що визначає необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку емоційного інтелекту в закладах дошкільної освіти та родині [5, с. 198].

Отже, дошкільний вік є сензитивним періодом для становлення емоційного інтелекту, коли закладаються базові навички розпізнавання, розуміння та регуляції емоційних станів. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку проявляються через активне збагачення емоційного досвіду, формування емпатії, розвиток емоційної децентрації та становлення здатності до саморегуляції. Розвиток емоційної сфери в дошкільному віці визначає успішність подальшої соціалізації дитини, забезпечує психологічний добробут та створює передумови для ефективної адаптації до навчання. Розуміння психологічних механізмів формування емоційного інтелекту дозволяє створювати оптимальні умови для його цілеспрямованого розвитку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

### Література

1. Борисенко К., Бадер С. Особливості розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2021. № 1(48). С. 48-52. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/234898> (дата звернення: 08.12.2025).
2. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. *Психологічний часопис.* 2019. Т. 5. № 7. С. 34-49.
3. Гладун Л. В., Жаркова І. Емоційний інтелект та його формування в старшого дошкільника засобами театралізованої діяльності. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія Педагогіка. Психологія.* 2023. № 4. С. 141-147. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/93> (дата звернення: 08.12.2025).
4. Лазаренко В. В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Молодий вчений.* 2019. № 12 (76). С. 279-282. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1234> (дата звернення: 08.12.2025).
5. Шпак М. М. Становлення емоційного інтелекту в дошкільному віці як передумова його розвитку в молодшого школяра. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2016. Вип. 4. С. 196-205.
6. Eggum N.D., N. Eisenberg K. Kao, T.L. Spinrad R. Bolnick C. Hofer A.S. Kupfer & W.V. Fabricius. Emotion Understanding, Theory of Mind, and Prosocial Orientation: Relations Over Time in Early Childhood. *The Journal of Positive Psychology.* 2011. № 6 (1) P.p. 4–16.

Крутій Катерина,  
доктор педагогічних наук,  
професор, професор кафедри дошкільної освіти,  
Маріупольський державний університет  
Костенко Наталя,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ЖІНОК 40–50 РОКІВ ЗІ СТАТУСОМ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Жінки віком 40–50 років, які мають статус внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО), перебувають на складному перетині вікової кризи середньої дорослості, гендерно зумовлених ролей і травматичного досвіду вимушеного переміщення. Для більшості з них це період різкої втрати стабільності: дому, соціального статусу, професійної реалізації, звичного кола спілкування та відчуття контролю над життям. Водночас саме ця вікова група часто демонструє парадоксальну стійкість: за високого рівня стресу жінки зберігають функціональність, відповідальність за інших та здатність до швидкої адаптації. *З позицій вікової та гендерної психології жінки цього періоду мають такі характерні риси:* стадія переоцінки життєвого шляху («що я зробила», «що ще можу»); підвищена чутливість до втрат і несправедливості; прагнення до смислу, а не лише до виживання; загострення екзистенційних запитань (цінність себе, часу, стосунків). Автори досліджень (О. П. Коханова, Є. Р. Бурячок та ін.) визначають також і гендерно зумовлені особливості, а саме: орієнтація на турботу, підтримку, збереження зв'язків; висока відповідальність за дітей, літніх батьків, родину загалом; схильність до емоційної роботи (стримування власних емоцій заради інших); менша схильність відкрито заявляти про власні психологічні труднощі («я маю триматися») [1]. Психологічні та соціальні особливості накладаються на гормональні зміни (зменшення естрогену, клімактеричні явища), мають місце також і гендерні стереотипи щодо сприйняття себе, що вимагає переосмислення власної ідентичності та життєвих цілей, часто у відповідь на стреси та зміни в суспільстві. Попри травматичні обставини, жінки 40–50 років, які мають статус ВПО, володіють *значним ресурсним потенціалом, як-от: особистісні ресурси, соціальні ресурси та смислові ресурси*. Коротко схарактеризуємо їх.

*До особистісних ресурсів* науковці (А. Н. Eagly, А. М. Koenig та ін.) відносять: життєвий досвід подолання криз (економічних, сімейних, професійних); розвинену рефлексію

(здатність осмислювати події, робити висновки); емоційна зрілість (кращий контроль імпульсів, ніж у молодших вікових груп); відповідальність і дисципліна, що підтримують щоденну життєдіяльність [2]. *До соціальних ресурсів*: орієнтація на побудову та підтримку соціальних мереж; готовність до взаємодопомоги й волонтерської активності; здатність інтегруватися в нові спільноти шляхом виконання ролі «мами», «фахівчині», «помічниці». *Смислові ресурси* визначаються як: чітке усвідомлення цінності життя та безпеки дітей; здатність знаходити сенс у турботі про інших; патріотична та громадянська ідентичність як джерело внутрішньої опори. Визначимося, що саме смисловий компонент є ключовим: жінки 40–50 років значно легше витримують труднощі, якщо бачать, заради чого вони це роблять.

Проте, поряд із ресурсами спостерігаються і *суттєві ризики*: хронічне емоційне виснаження через тривалу напругу; синдром «відкладеного життя»; зниження самооцінки внаслідок втрати професійної ролі; психосоматичні прояви (порушення сну, головні болі, соматичні скарги); труднощі з прийняттям допомоги («я маю впоратися сама»).

*Особливо небезпечним є невидиме виснаження: зовні жінка функціонує, але внутрішньо ресурс майже вичерпаний.* Задля підтримки та відновлення психологічних ресурсів та підтримки жінок ВПО 40–50 років доцільно *створити такі умови*: визнавати їхній досвід і силу, а не лише вразливість; створювати простори безпечного емоційного висловлювання; підтримувати відновлення професійної ідентичності; розвивати програми, орієнтовані на: самопідтримку; роботу зі смислами; профілактику емоційного вигорання; використовувати групові форми роботи, де жінка не лише отримує, а й віддає, що для цього віку надзвичайно ресурсно.

Отже, жінки 40–50 років зі статусом ВПО є не лише вразливою, а й потужною ресурсною групою. Їхня психологічна стійкість ґрунтується на життєвому досвіді, гендерно зумовленій здатності до турботи та високому рівні смислової мотивації. За умови своєчасної психологічної підтримки ці жінки здатні не лише відновлювати власні ресурси, а й бути опорою для родин і громад, до яких вони переміщені.

### Література

1. Коханова О. П., Бурячок Є. Р. Вплив гендерних стереотипів на самореалізацію жінок *Modern research in world science*. 2023. № 39 (1). С. 859–865.
2. Eagly A. H., Koenig A. M. The Vicious Cycle Linking Stereotypes and Social Roles. *Current Directions in Psychological Science*. 2021. Vol. 30. № 4. P.p. 343–350.

Куркчи Руслана,  
4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»  
Маріупольський державний університет  
Перепелюк Тетяна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ ВИГОРАННЯ У ПРОФЕСІЙНИХ СПОРТСМЕНІВ: ФАКТОРИ РИЗИКУ ТА СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ**

У сучасному професійному спорті психологічне вигорання спортсменів розглядається як одна з найбільш актуальних проблем, що негативно впливає не лише на результати змагальної діяльності, але й на психічне здоров'я особистості загалом. Постійні інтенсивні тренувальні навантаження, високі очікування щодо результатів, конкуренція та тиск з боку тренерів і соціального оточення створюють умови для формування хронічного стресу та психоемоційного виснаження спортсменів [1].

Поняття психологічного вигорання вперше було введено Г. Фройденбергером, який описував його як стан емоційного, фізичного та мотиваційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу стресогенних чинників. У подальших дослідженнях К. Маслач та її колег вигорання визначається як багатовимірний синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистих досягнень [3].

У спортивній діяльності феномен психологічного вигорання має специфічні прояви, пов'язані зі зниженням мотивації до тренувань, емоційним відчуженням від спортивної ролі, втратою задоволення від змагального процесу та сумнівами щодо власної професійної компетентності. Дослідники наголошують, що вигорання спортсменів формується поступово та є наслідком тривалого дисбалансу між вимогами спортивної діяльності та наявними психічними ресурсами.

До основних факторів ризику розвитку психологічного вигорання у професійних спортсменів належать індивідуально-психологічні характеристики, зокрема високий рівень перфекціонізму, орієнтація на зовнішню мотивацію та низька стресостійкість. Значну роль відіграють також організаційні чинники: надмірні тренувальні навантаження, недостатній відпочинок, відсутність психологічного супроводу та несприятливий психологічний клімат у команді [2].

Важливим напрямом подолання та профілактики психологічного вигорання є впровадження системного психологічного супроводу спортсменів. Такий супровід передбачає розвиток навичок саморегуляції, формування внутрішньої мотивації, оптимізацію цілей спортивної діяльності та забезпечення балансу між тренуванням і відновленням. Дослідження підтверджують, що підтримка з боку тренера та позитивна взаємодія в команді сприяють зниженню ризику розвитку вигорання [5].

Отже, психологічне вигорання у професійних спортсменів є складним багатофакторним явищем, яке потребує комплексного підходу до вивчення та профілактики. Своєчасне виявлення факторів ризику та застосування ефективних стратегій психологічної підтримки сприяють збереженню психічного здоров'я спортсменів і підвищенню ефективності їхньої професійної діяльності.

### Література

1. Appleton P. R., Hall H. K. Perfectionism and athlete burnout. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 2011. Vol. 33. P. 1–19.

URL: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/33/4/article-p1.xml>

2. Cresswell S. L., Eklund R. C. Athlete burnout: A longitudinal qualitative study. *The Sport Psychologist*. 2007. Vol. 21. P. 1–20.

URL: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/21/1/article-p1.xml>

3. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press, 1985. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>

4. Freudenberger H. J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159–165. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

5. Goodger K., Gorely T., Lavallee D., Harwood C. Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*. 2007. Vol. 21. P. 127–151.

URL: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/tsp/21/2/article-p127.xml>

Лесько Христина,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Практична психологія»,

Маріупольський державний університет

Блашкова Олена,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

Вже понад 12 років Україна потерпає від війни. Ми вже звикли до сигналів тривоги, вибухів та до жахливих новин. Для когось ці події є поштовхом більше працювати, а хтось замикається у собі.

Нам потрібно правильно реагувати на нову реальність та вміти пристосовуватися до неї. Але не завжди можемо впливати на адаптацію. Для того, щоб ми мали сили довше протриматися, маємо зрозуміти, а скільки нам ще потрібно триматися. Це і є найбільшою проблемою.

Коли ми адаптуємось до зими, то впевнені у тому, що вона точно закінчиться до весни. Але війна, на жаль, не має чітких та визначених для нас термінів. Наш організм відчуває себе обманути через те, що не розуміє доки все це буде тривати і скільки ще потрібно часу, щоб перечекати [4].

Наша психіка намагається пристосуватися до усього цього жаху, але це буває по-різному – то допомагає нам вижити, то навпаки, тільки гірше робить. Деструктивна адаптація виникає, коли людина звикає до небезпеки чи насильства і починає вважати це нормою. З неї важко вибратися, бо людина часто навіть не розуміє, що з нею відбувається та може призвести до ПТСР та інших психічних розладів під час та після війни.

Конструктивна адаптація – це коли ми розуміємо, що все це жахливо і ненормально, але якось все одно продовжуємо жити далі. У турботі про себе, відновленні щоденних справ, навчанні, спілкуванні, плануванні. Це дає ресурс і енергію, необхідні для підтримки себе й країни. Натомість почуття провини за «нормальне життя» виснажує нас морально і позбавляє сил. Життя триває тут і зараз, і чим раніше ми це зрозуміємо, тим легше буде відновлюватися [5].

Перший напрям психологічної адаптації – інформаційний детокс. Зазвичай ми не можемо відірватись від перегляду новин, негативних, сумних, усі ці звістки (масові ракетні обстріли, окупації, жорстокі вбивства цивільних та військових) розхитують нас, тому варто на певний період часу обмежити себе від новин.

Ще один спосіб адаптації – це те, що мені нагадує фразу із роману «Звіяних Вітром» Маргарет Мітчелл – «Я не буду думати про це сьогодні, я подумаю про це завтра». Спробуйте говорити собі це, коли важкі думки лізуть у голову, які їдять вас зсередини.

Третій напрям адаптації передбачає збереження соціальних зв'язків і сенсів життя. Спілкування з близькими, взаємна підтримка, продовження навчання, роботи або хобі дають відчуття контролю й перспективи. Піклуватися про себе – це не байдужість до війни, це як заряджати батарейку. Саме психологічна стійкість дозволяє людині довше залишатися корисною для суспільства та підтримувати країну в умовах тривалих випробувань.

Також допомагає відчувати, що ти хоч щось контролюєш у своєму житті, навіть дрібниці: планування дня, виконання посильних завдань, створення особистих ритуалів безпеки. Допомагає також переключення уваги на діяльність, що має сенс – волонтерство, допомога іншим, професійна реалізація або навчання. Такі дії знижують відчуття безпорадності й посилюють внутрішню стійкість [3].

П'ятий напрям психологічної адаптації – це є робота з емоціями: дозволити собі боятися, сумувати, злитися і не корити себе за це. Корисним є ведення щоденника, творчість, арт-практики, які допомагають безпечно виражати переживання. За потреби важливо звертатися по психологічну допомогу, адже своєчасна підтримка фахівця запобігає розвитку глибших психічних розладів. Адаптуватися до війни – це не означає звикнути до жахів, а навчитися жити, залишаючись людиною, цінності й турботу про себе та інших [1, с.219-230].

Водночас важливо розрізнити психологічну адаптацію та уникання. Адаптація передбачає усвідомлення небезпеки й власних емоцій за умови продовження життя та виконання соціальних ролей. Натомість уникання полягає у придушенні переживань, ігноруванні емоційного стану або повному відстороненні від реальності. Хоча уникання може тимчасово знижувати рівень тривоги, у довготривалій перспективі воно підвищує ризик деструктивної адаптації, емоційного виснаження та розвитку посттравматичних розладів [2, с.116-152].

Коли йде війна, наша психіка не просто раз і назавжди адаптується – це постійний процес, який не припиняється. Як ми себе почуваємо, залежить від того, наскільки важко зараз на фронті, як довго ми вже під стресом, які в нас є внутрішні сили і чи підтримують нас близькі. Коли розумієш, що це нормально – постійно пристосуватися, легше справлятися з тим, що навколо все змінюється, менше звинувачуєш себе і краще тримаєшся психологічно. Пам'ятаємо: підтримуючи себе, ми зберігаємо сили підтримувати Україну й наших захисників.

### Література

1. Адаптація у военний час: що є нормою, а що – ні [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nzi.theukrainians.org/adaptacziya-u-voyennyj-chas-shho-ye-normoyu-a-shho-ni-vidpovidaye-psyhologynya.html> (дата звернення 09.01.2026р.)
2. Адаптація до війни: чому вона відбувається і як собі допомогти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nashkiev.ua/life/adaptatsiya-do-viini-chomu-vona-vidbuvaetsya-i-yak-sobi-dopomogti> (дата звернення 09.01.2026р.)
3. Варій М. Й. Психологія особистості : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. С. 219-230.

4. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 116-152

5. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost\\_lichnosti.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/9065/1/Zhiznestoykost_lichnosti.pdf) (дата звернення 10.01.2026р.)

6. Кушнерик М., Перепелюк Т. (2025). Ресурси психологічної адаптації студентів до умов війни. Вісник національного університету оборони України, 85(3), 125-131. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-85-3-125-131>

Лисенко Наталя,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Ірина Деснова,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТИЙКОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Підлітковий вік є визначальним етапом розвитку особистості, який значною мірою зумовлює її подальший життєвий шлях. Саме в цей період формується цілісне уявлення про себе, усвідомлення власного місця у світі, життєвих орієнтирів, цінностей і цілей. Водночас підлітковий період характеризується підвищеною нестабільністю та інтенсивністю змін, що нерідко супроводжується проявами девіантної поведінки. У цьому контексті формування асертивності в підлітковому віці набуває особливої актуальності. Асертивність, яка проявляється в упевненому, відкритому й коректному висловлюванні власних думок, почуттів і переконань із повагою до прав інших, є важливою передумовою успішної соціальної адаптації та гармонійного особистісного розвитку особистості. [4]. Водночас В. Нечерда зазначає, що «термін «асертивність» походить від англійського слова «assertive» (асертивний), що означає наполегливий, впевнений у собі» [5].

Між іншим асертивна взаємодія визначається як здатність відкрито, чітко й ефективно виражати власні думки, почуття та потреби з дотриманням прав і повагою до позицій інших людей, що передбачає вміння відстоювати власні інтереси без порушення меж співрозмовника

[6]. Опанування цієї якості сприяє самореалізації, особистісному зростанню та створює умови для позитивних соціальних змін.

У наукових підходах асертивною вважається особистість, яка характеризується здатністю до рефлексії, автономністю у прийнятті рішень і вчинків, умінням уважно слухати співрозмовника та розуміти його почуття й потреби. Така особистість здатна відкрито заявляти про власні наміри й сприяти їх реалізації, адекватно сприймати критику та виважено на неї реагувати, а також ефективно знаходити конструктивні способи розв'язання конфліктних ситуацій [5]. Асертивна поведінка як форма соціальної взаємодії поєднує впевненість, самоповагу та здатність конструктивно висловлювати власні думки й емоції без агресії чи пасивності [1]. На думку В. Нечерди сформована асертивність підвищує рівень соціальної компетентності та забезпечує успішну соціальну адаптацію особистості, тоді як її недостатність зумовлює труднощі у соціальній взаємодії та ризик соціальної дезадаптації [5].

Підлітковий вік також розглядається як сенситивний період для становлення асертивності, оскільки саме на цьому етапі завершується формування основних психофізичних та особистісних характеристик. У межах цього вікового періоду молода людина набуває здатності до усвідомленого визначення власної ціннісної позиції щодо себе, соціального оточення та навколишнього світу, а також до вибудовування ефективних стратегій реалізації життєвих цілей.

Асертивність як особистісна характеристика виявляється в сукупності таких якостей, як цілеспрямованість, конструктивність, впевненість у собі, відповідальність, рішучість, автономність, самостійність і незалежність, ефективність діяльності, суб'єктна позиція, ініціативність, наполегливість і вимогливість до себе, а також здатність до емпатії, рефлексії та аналітичного мислення [3]. Становлення асертивної поведінки ґрунтується на розвитку навичок самоаналізу, самоспостереження й усвідомленого осмислення власних думок, дій і переживань. Важливою умовою розвитку асертивності є усвідомлення особистістю власних прав і обов'язків, адекватна самооцінка та оцінка інших, чітке визначення життєвих цілей і готовність до прийняття компромісних рішень. При цьому асертивність не формується ізольовано, а розвивається в процесі активної соціальної взаємодії.

Складність феномена асертивності зумовлена його багатовимірним характером, що поєднує когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. У процесі її розвитку особистість опановує здатність не лише конструктивно відстоювати власні права, а й усвідомлено брати відповідальність за свої вчинки. Це створює умови для досягнення життєвих і професійних цілей за збереження продуктивних і гармонійних міжособистісних взаємин. Актуальність дослідження асертивності визначається її ключовою роллю у становленні соціально зрілої

особистості, спроможної ефективно адаптуватися до динамічних умов сучасного суспільства [3].

Як стверджує Д. Шульга, «концепція асертивності була сформульована на початку 1960-х років американським психологом А. Солтером. Вона включила в себе основні ідеї гуманістичної психології, зокрема, наголошувала на важливості самореалізації та протиставляла це концепції маніпулювання людьми» [7].

К. Гранде в своїх дослідженнях стверджує, що «асертивність як унікальний феномен вивчають сучасні вітчизняні науковці-психологи (В. Лучків, І. Нагаєвська, Л. Ніколаєв та ін.), й сходяться на тому, що асертивність є суттєвим елементом успішної комунікації та взаємодії в різних сферах життя, визначається вмінням виражати власні думки, почуття й потреби чітко та впевнено; уміння виражати себе асертивно допомагає уникати непорозумінь, сприяє розвитку відкритого спілкування та сприяє позитивному впливу на навколишнє середовище» [2]. Отже, асертивність слід розглядати не лише як соціальну навичку, а як цілісний феномен, що інтегрує компоненти успішної комунікації, розвитку особистості та гармонійної взаємодії з оточенням.

Важливо відзначити, що в закордонних дослідженнях асертивність здебільшого пов'язується з такими характеристиками, як успішність, автономність, самостійність і впевненість у собі. Натомість у вітчизняній психологічній літературі цей феномен частіше інтерпретується крізь призму відповідальності, сформованої особистісної позиції, морально-ціннісних орієнтацій та здатності протистояти груповому тиску. Поведінковий підхід до розуміння асертивності передбачає аналіз її зовнішніх проявів, зокрема відкритості у вираженні власних потреб і вимог, а також уміння встановлювати й підтримувати соціальні контакти. Водночас невпевнена поведінка асоціюється з нечіткістю цілей, завищеними або нереалістичними очікуваннями, неадекватною оцінкою власних досягнень і недостатньою здатністю використовувати попередній досвід [7].

Отже, розвиток асертивності сприяє не лише вдосконаленню комунікативних умінь, а й формуванню психологічної стійкості до зовнішніх викликів. Асертивна особистість здатна відкрито й аргументовано висловлювати власні погляди та досягати поставлених цілей без використання маніпулятивних чи агресивних стратегій. Такий стиль поведінки дає змогу уникати надмірної пасивності у міжособистісних стосунках, водночас зберігаючи повагу до партнерів по взаємодії. У сучасному соціальному середовищі асертивність виступає важливою передумовою ефективної комунікації, сприяє створенню позитивного психологічного клімату в професійному просторі, конструктивному розв'язанню конфліктів і формуванню тривалих взаємин.

## Література

1. Візнюк І., Долинна А., Долинний С. Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни. Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни. Матеріали ХХ науково-практичного семінару. 2025. С.13-17.
2. Гранде К. Особливості прояву асертивної поведінки підлітків в інокультурному середовищі. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. Вип. 6. С.309-313.
3. Комар Т., Синюк В. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. 2024. Вип. 6. С.36-43.
4. Малигін О., Федоренко А. Асертивність як ключовий чинник розвитку здорової сексуальності в юнацькому віці: формування навичок усвідомленої та відповідальної взаємодії. *Психологічний часопис*. 2025. Вип. 2. С.45-54.
5. Нечерда В. Розвиток асертивності учнів старших класів у контексті формування успішної особистості: до проблеми дослідження. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 55, т.1. С.188-192.
6. Савченко Т. Асертивна взаємодія учнів під час війни – як шлях до адаптації, саморозвитку і збереженню психічного здоров'я. Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни. Матеріали ХХ науково-практичного семінару. 2025. С.63-65.
7. Шульга Д.М. Психологічний аналіз поняття «асертивність» у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 20024. №1. С.90-96.

Литвинов Максим,

І курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Психологія»,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Зінченко Володимир,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології,

соціальної роботи та менеджменту,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

**КОГНІТИВНІ ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ ДЕПРЕСІЇ У ЧОЛОВІКІВ  
СЕРЕДНЬОГО ВІКУ (30–50 РОКІВ)**

Депресія у чоловіків середнього віку (30–50 років) є клінічно та соціально значущою проблемою, оскільки цей період життя часто поєднує високе навантаження (праця, відповідальність за сім'ю, фінансові зобов'язання) та підвищені очікування щодо «успішності» й самоконтролю. У таких умовах особливої ваги набувають когнітивні чинники, що підвищують вразливість до депресивних розладів і підтримують їх перебіг.

В межах когнітивного підходу депресивні переживання розглядаються як наслідок активації дисфункційних схем, базових переконань і правил («я маю/повинен...», «я недостатній...»), які спотворюють обробку інформації та спрямовують увагу на загрози, втрати й власні помилки. Такі когнітивні структури формують стабільні негативні інтерпретації подій і самосприйняття, що підтримує знижений настрій та поведінкову пасивність [1, с. 2–3].

Одним із ключових когнітивних чинників є низька самооцінка та негативне ставлення до себе як до «некомпетентного/невартого», що може виступати вразливістю до подальшого розвитку депресивних симптомів у разі стресових подій. Дані лонгітюдних узагальнень підтримують модель уразливості, відповідно до якої низька самооцінка підвищує ризик наступної депресії [4, с. 224].

Важливу роль відіграють самокритика, почуття провини та сорому, які посилюють внутрішній конфлікт і руйнівну самооцінку. Самокритичний стиль мислення пов'язаний із депресивною симптоматикою та тенденцією інтерпретувати труднощі як підтвердження власної «поганості» або «недостатності», що підсилює румінації та відчуття безвиході [2, с. 315–316].

Специфіка чоловічої депресії часто ускладнює своєчасне розпізнавання та звернення по допомогу: частина чоловіків демонструє «нетипові» прояви (дратівливість, агресивність, зловживання психоактивними речовинами), а також сильніші установки на емоційне стримування й самодостатність. Дотримання ригідних маскулінних норм може підсилювати дисфункційні переконання («просити допомоги – слабкість») і провокувати провини за «невідповідність», що опосередковано підживлює депресивний стан [3, с. 117–118].

Отже, для пояснення виникнення депресії у чоловіків середнього віку доцільно розглядати сукупність когнітивних чинників: негативні схеми Я, низьку самооцінку, самокритику, провину/сором, румінації та ригідні «повинен»-переконання, посилені соціальними очікуваннями. Розуміння цих чинників є основою для подальших досліджень і для створення психоосвіти та психотерапевтичної допомоги (зокрема КПТ), які допомагають змінювати дисфункційні переконання та знижувати самокритику.

## Література

1. Beck A. T., Haigh E. A. P. Advances in Cognitive Theory and Therapy: The Generic Cognitive Model. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2014. Vol. 10(1). P. 1–24. DOI: 10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734.
2. Costa J., Marôco J., Pinto-Gouveia J., Ferreira C. Shame, Self-Criticism, Perfectionistic Self-Presentation and Depression in Eating Disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 2016. Vol. 16(3). P. 315–328.
3. Magovcevic M., Addis M. E. The Masculine Depression Scale: Development and Psychometric Evaluation. *Psychology of Men & Masculinity*. 2008. Vol. 9(3). P. 117–132. DOI: 10.1037/1524-9220.9.3.117.
4. Sowislo J. F., Orth U. Does Low Self-Esteem Predict Depression and Anxiety? A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139(1). P. 213–240. DOI: 10.1037/a0028931.

Лихина Ірина,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Біліченко Павло,  
кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри педагогіки, психології,  
соціальної освіти та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема формування вольових якостей особистості дитини дошкільного віку. Формування вольових якостей у дошкільному віці є важливою передумовою розвитку саморегуляції, відповідальності та здатності до свідомого контролю поведінки, що визначає подальшу успішність навчання й соціальної адаптації дитини [2, с. 52]. Саме у цей період відбувається становлення довільної поведінки, розвиток самоконтролю та здатності підпорядковувати власні дії визначеним правилам і вимогам. Розвинена вольова сфера забезпечує готовність дитини до подальшого навчання, сприяє соціалізації та формуванню позитивного досвіду взаємодії з оточенням.

У психологічній науці вольові якості розглядаються як інтегративні властивості особистості, що проявляються у цілеспрямованості, наполегливості, витримці та здатності долати труднощі. У дошкільному віці вони проявляються у здатності дитини дотримуватися правил, стримувати імпульсивні реакції, планувати власні дії та співвідносити їх із поставленою метою [1, с. 41]. Важливою особливістю цього періоду є поступовий перехід від мимовільної поведінки до довільної, що свідчить про якісні зміни у розвитку психічних процесів.

Провідною діяльністю дошкільника є гра, яка створює сприятливі умови для формування вольових проявів. У процесі сюжетно-рольових ігор дитина навчається діяти відповідно до правил, стримувати миттєві бажання, планувати власні дії та співвідносити їх із поставленою метою [3, с. 77]. Таким чином, ігрова діяльність виступає важливим психологічним механізмом розвитку саморегуляції та внутрішнього контролю.

Важливою психологічною умовою становлення вольових якостей є організація педагогічно доцільного середовища, що передбачає підтримку дитячої ініціативи, поступове ускладнення завдань та позитивне підкріплення успішних дій. За таких умов у дитини формується внутрішня мотивація, що сприяє розвитку наполегливості й відповідальності. Особливого значення набуває узгодженість виховних впливів педагогів і батьків, оскільки стабільність вимог сприяє закріпленню вольових проявів у повсякденній поведінці.

На мою думку, розвиток вольових якостей дітей дошкільного віку доцільно розглядати як цілеспрямований психолого-педагогічний процес, який поєднує емоційний розвиток, формування мотивації до діяльності та засвоєння соціальних норм. Вольова сфера дитини формується поступово, через накопичення позитивного досвіду подолання труднощів, що в майбутньому забезпечує готовність до навчальної діяльності та ефективної соціальної взаємодії.

Отже, формування вольових якостей дітей дошкільного віку є цілеспрямованим психолого-педагогічним процесом, який забезпечує розвиток особистісної зрілості, здатності до саморегуляції та психологічної готовності до навчальної діяльності.

### **Література**

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2018. 280 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2019. 416 с.
3. Савченко О. Я. Психологія розвитку дитини дошкільного віку: підручник. Київ: Академвидав, 2020. 312 с.

Макрецька Ірина,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## **ПРИВ'ЯЗАНІСТЬ ЯК ВНУТРІШНЯ ОПОРА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ**

Процес психологічного розвитку особистості в онтогенезі є складним багаторівневим механізмом, де фундаментальну роль відіграє характер емоційних зв'язків між дитиною та значущим дорослим. Згідно з теорією Джона Боулбі, ці ранні взаємодії не зникають після завершення дитинства, а трансформуються у стійку психічну структуру – внутрішню робочу модель (Internal Working Model). Ця модель функціонує як когнітивно-емоційна репрезентація, що слугує «ментальною картою» для особистості протягом усього життєвого шляху. Вона визначає базову модальність сприйняття навколишнього середовища та власних можливостей у ньому: людина з надійною базою сприймає світ як прогнозований, а себе – як варту любові та захисту. Натомість дефіцит безпеки в дитинстві змушує дорослого перецінювати дійсність як джерело постійної загрози, ворожості та непередбачуваності [1, с. 42].

Надійна прив'язаність у цьому контексті виступає не просто емоційним зв'язком, а ключовим фактором формування резильєнтності – здатності психіки зберегти стабільність та відновлюватися після важких випробувань. У кризових умовах воєнного стану, які є визначальними для сучасного українського суспільства, інтерналізований досвід безпеки виконує роль «психологічного імунітету». На нейробіологічному рівні надійна прив'язаність сприяє ефективнішій роботі префронтальної кори, що дозволяє гасити надмірну активність мигдалеподібного тіла під час стресу. Це мінімізує ризик виникнення деструктивних реакцій на травматичні події, оскільки дитячий досвід співрегуляції поступово конвертується у внутрішню навичку саморегуляції та здатність до емоційного контейнування [3, с. 115]. Таким чином, особистість отримує здатність до «самозаспокоєння», що є критичним для запобігання розвитку ПТСР у ситуаціях тривалої загрози.

В умовах постійної небезпеки типи прив'язаності диктують різні стратегії адаптації. Особи з надійною прив'язаністю демонструють гнучкість: вони здатні визнавати страх, але не дають йому паралізувати волю, активно залучаючи соціальну підтримку як ресурс. Натомість тривожний тип прив'язаності схильний до гіперпильності та катастрофізації, що призводить до швидкого емоційного виснаження через постійний пошук зовнішньої опори, яка в умовах

війни часто є нестабільною. Унікаючий тип, навпаки, схильний до надмірної самоізоляції та витіснення емоцій, що створює ілюзію контролю, але в довгостроковій перспективі веде до психосоматичних розладів та блокування механізмів соціального зцілення [5, с. 210].

Для витримання екстремальних умов війни та збереження цілісності особистості необхідно свідомо зміцнювати систему внутрішніх та зовнішніх опор. Ключовою рекомендацією є підтримка «безпечних зв'язків» через регулярну комунікацію з близькими, що виконує функцію зовнішньої емоційної регуляції (співрегуляції). Навіть у стані соціальної дистанції відчуття приналежності до групи чи громади створює ефект «розподіленої безпеки». Важливою є також практика інтерналізації — свідоме звернення до пам'яті про минулий досвід безпеки та підтримки, що допомагає стабілізувати психіку в моменти паніки. Розвиток навичок самоспівчуття та зниження вимог до власної продуктивності є необхідними умовами для збереження ресурсу.

Тип прив'язаності безпосередньо корелює зі здатністю до емпатії та конструктивної співпраці, що є основою волонтерського руху та соціальної згуртованості. Надійна опора дозволяє особистості бути автономною, зберігати критичне мислення, але водночас залишатися відкритою до взаємодопомоги без страху бути використаною [2, с. 88]. Розуміння цих глибинних механізмів відкриває шлях до розробки корекційних методів, які допомагають дорослим людям трансформувати дефіцитарний дитячий досвід у свідому внутрішню ресурсність. Це забезпечує психологічну стійкість не лише окремої особистості, а й нації в цілому, гарантуючи ментальне виживання в часи глобальних трансформацій.

### Література

1. Боулбі Дж. Створення та руйнування емоційних зв'язків / пер. з англ. Київ: Павлін, 2004. 160 с.
2. Максименко С. Д. Психологія особистості : підручник. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2015. 548 с.
3. Тичина І. В. Психологія дитячо-батьківських взаємин : навч. посіб. Умань: Визаві, 2020. 164 с.
4. Ainsworth M. S., Bowlby J. An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*. 1991. Vol. 46, No. 4. P. 333–341.
5. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2016. 706 p.

Мануйлова Тетяна,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Соціальна робота»,  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## **ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕТНОСТІ ПЕРСОНАЛЬНОГО ПОМІЧНИКА В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Діяльність персонального помічника в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями будується відповідно до європейської філософії самостійного проживання, згідно якої клієнт (користувач послуг) є «керівником» свого помічника. Тому основні вимоги базуються не на медичних протоколах, а на особистій сумісності та довірі. Це узгоджується зі Статтею 19 цієї Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (CRPD) («Незалежний спосіб життя та включення до громади») та підтверджується офіційним тлумачення від Комітету ООН – General Comment No. 5 on Article 19 [1].

Організацією, що визначає стандарти персональної допомоги в Європі є ENIL (European Network on Independent Living) – Європейська мережа незалежного проживання. Вона наголошує на тому, що користувач послуги має сам контролювати свій супровід. У європейській практиці роль персонального помічника (Personal Assistant - PA) базується саме на моделі самостійного життя (незалежного проживання), коли акцент зміщується з «лікування» на «підтримку прав, свобод та вибору особи». Базовим є визначення персональної допомоги, за принципом: «Нічого про клієнта без клієнта».

Відповідно цьому, ключовими компетенціями, які виділяються для персонального помічника в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями є:

### **1. Сприяння автономії та прийняттю рішень**

Це компетенція, яка у країнах ЄС вважається ключовою. Помічник не приймає рішення за особу, а допомагає їй пройти через процес вибору. Це передбачає підтримку у прийнятті рішень (Supported Decision-Making) – вміння помічника розкласти для клієнта складну ситуацію на прості варіанти, не нав'язуючи власну думку; та розуміння концепції гідного ризику (Dignity of Risk) – визнання права особи на помилку, що є частиною людського досвіду.

### **2. Комунікація, направлена на інклюзивність**

Важливою компетенцією є здатність комунікувати на будь-яких рівнях, шляхом застосування якнайширшого переліку інструментів, у тому числі засобів альтернативної та додаткової комунікації (AAC) – методів невербальної комунікації (піктограми, мова жестів, спеціальні електронні додатки, тощо), якщо клієнт має труднощі з вербальним спілкуванням;

спілкування «легкою мовою» (Easy-to-Read) – навик перекладати складну інформацію (документи, новини) на спрощену форму, доступну для сприйняття клієнтом.

### 3. Психосоціальна підтримка та деескалація

Дана компетенція передбачає розуміння стану клієнта та усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків у його поведінці. Вона містить як позитивну поведінкову підтримку (PBS) - вміння аналізувати причини складної поведінки клієнта та запобігати кризам без застосування тиску чи примусу; так і вміння працювати з «емоційними тригерами» с – вивчення й застосування індивідуальних особливостей підопічного та вміння вчасно переключити увагу.

### 4. Соціальна фасилітація

Фасилітація передбачає ненав'язливе прийняття рішень на основі обговорень, формування спільної мети, залучення клієнта до процесу формування і втілення рішення у життя. У соціальному плані помічник виступає «містком» між клієнтом і громадою: забезпечує навігацію у просторі і у громаді – допомагає у користуванні транспортом, відвідуванні культурних заходів, пошуку гуртків за інтересами і кіл спілкування; а при потребі здійснює адвокацію – коректно добивається дотримання прав клієнта в публічних місцях (магазинах, банках, лікарнях) [4].

В Україні вимоги до професійної компетенції помічника в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями базуються на постулаті, що клієнт є роботодавцем помічника. Навіть, якщо особа має ментальні порушення, її воля є пріоритетною (через механізм підтримки прийняття рішень). На додачу до компетенцій, перерахованих вище, варто згадати й інші якості помічника.

Повага до автономії та «права на голос»: Клієнти вимагають, щоб помічник не приймав рішення самостійно («я знаю, як для тебе краще»), а діяв згідно з вказівками особи.

Індивідуалізація: Послуга підлаштовується під графік та потреби людини, а не навпаки.

Самостійний вибір: Клієнт має право сам обирати, хто саме буде її персональним помічником.

Відсутність патернелізму і дискримінації: Клієнт очікує партнерства, а не стосунків, на кшталт опіки «дорослого над дитиною», тобто, потрібне щире ставлення до підопічного як до рівного, без жалю чи зверхності.

Надійність та пунктуальність: Для людей з ментальними порушеннями (наприклад, з розладами аутистичного спектру) стабільність (незмінність помічника) є критичною характеристикою наряду з передбачуваністю, тобто здатністю помічника дотримуватися графіку та чітко виконання домовленостей і послідовність – виконанням дій у певному порядку, якщо це важливо для психологічного комфорту клієнта.

Етичність та конфіденційність: Помічник стає свідком найінтимніших моментів життя, тому важливими якостями є нерозголошення – клієнт має бути впевнений, що деталі його стану чи приватного життя не обговорюватимуться з третіми особами і повага до приватного простору – вміння бути поруч, але залишатися «невидимим», коли клієнт хоче побути наодинці або з родичами чи друзями.

Соціальна гнучкість: Клієнти часто очікують, що помічник буде «непомітним супроводом» у соціумі, при цьому важливі адаптивність у громаді – вміння асистувати так, щоб не привертати зайвої уваги оточуючих до інвалідності клієнта та наявність спільних інтересів – часто клієнти обирають помічників зі схожими хобі (музика, спорт, прогулянки), щоб взаємодія була природною. Це дає клієнтові відчуття безпеки без обмеження свободи, основаної на розумному компромісі між забезпеченням безпеки, але не шляхом тотального контролю чи заборон.

Слід зазначити, що батьки (або офіційні представники, що їх заміщають) та родичі, що зазвичай, виступають «гарантами стабільності» та безпеки клієнта теж мають «право голосу» у питаннях, що стосуються професіоналізму помічника в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями. Їхні вимоги, часто більш прагматичні та орієнтовані на довгостроковий догляд. Їхній запит поєднує бажання контролю із пошуком «своєї людини» для сім'ї. Ось основні вимоги з боку батьків, опікунів або родичів:

#### 1. Надійність та емоційна стійкість:

Поняття «надійності» передбачає те, що родичів критично важливо бути впевненим, що помічник не зникне у складний момент. Стресостійкість, тобто, вміння зберігати спокій під час спалахів агресії або сенсорних перевантажень клієнта є важливою вимогою до професійної підготовки помічника. Довгострокова присутність є сподіванням на те, що помічник буде людиною, готовою працювати тривалий час, оскільки зміна помічника — це величезний стрес для особи з ментальними порушеннями.

#### 2. Спеціальні знання та навички (Hard Skills):

Серед спеціальних якостей варто зазначити розуміння діагнозу (знання особливостей конкретного стану: РАС, синдром Дауна, інтелектуальні порушення тощо); володіння техніками деескалації (здатність заспокоїти клієнта без застосування примусу, використовуючи, наприклад, позитивну поведінкову підтримку (PBS)); навички надання першої домедичної допомоги при епілептичних нападах або інших кризах.

#### 3. Прозорість та комунікація з родиною:

Батькам важливо отримувати зворотний зв'язок: що відбувалося протягом дня, який був настрій, чи були інциденти, тому важливо мати навички звітності – без надлишкових подробиць, але й не формально.

4. Дотримання сімейних правил: Батьки впускають людину у свій дім, тому чесність та моральні якості є пріоритетом. Помічник має підтримувати встановлений батьками режим дня, дієту та методи виховання/корекції, дотримуватися правил співіснування, релігійних і харчових табу, передбачених у сім'ї клієнта.

#### 5. Соціальна активізація та розвиток:

Батьки хочуть, щоб помічник не просто «наглядав», а сприяв прогресу розвитку побутових навичок, навчання клієнта самостійності (користуватися грошима, купувати продукти, готувати їжу), розширення соціального кола, організація дозвілля поза домом, щоб зняти навантаження з батьків та соціалізувати клієнта.

#### 6. Загальні компетенції (Soft Skills):

Важливими якостями помічника в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями є емпатія та повага, здатність ідентифікувати себе з іншою людиною на інтелектуальному та емоційному рівнях та поважати її гідність; навички встановлення меж, як вміння розмежовувати професійні та особисті стосунки для запобігання вигоранню.

#### 7. Спеціальні (професійні) компетенції:

Підтримка життєдіяльності клієнта шляхом надання допомоги у побутових справах (гігієна, приготування їжі), що сприяє незалежному проживанню в громаді.

Соціальний супровід та адвокація через представлення інтересів особи в органах влади та захист її прав.

Психосоціальна підтримка клієнта, сприяння емоційному добробуту та допомога в саморегуляції.

Правова компетентність, знання прав осіб з інвалідністю та основ законодавства, що регулює послуги персонального асистента в Україні.

#### 8. Юридично-правові функції:

Згідно з українським законодавством помічник в роботі з особами з інтелектуальними порушеннями повинен мати дієздатність, тобто, помічником може бути лише повнолітня дієздатна особа. Ім'я помічника реєструється органом опіки та піклування за заявою особи, яка потребує допомоги, тобто, його робота повинна бути оформленою, відповідно чинного Законодавства України. Помічник має певні правові повноваження: наприклад, може мати право на вчинення дрібних побутових правочинів та отримання виплат (пенсії, аліментів) в інтересах підопічного.

### **Література**

1. ENIL (European Network on Independent Living): Головна організація, що визначає стандарти персональної допомоги в Європі. Вони наголошують на тому, що користувач послуги має сам контролювати свій супровід.

2. EASPD (European Association of Service providers for Persons with Disabilities):  
Надає навчальні модулі для персоналу, що працює з ментальними порушеннями.
3. Inclusion Europe: Організація, що спеціалізується саме на людях з інтелектуальними порушеннями та їхніх помічниках. Розробники стандартів «Легкої мови».
4. Проєкт Common European Framework of Reference for Social Care (ECC): Описує базові компетенції для працівників соціальної сфери в ЄС.

Мацків Вероніка,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Перепелюк Тетяна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ТРАВМИ ТА ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПОСТТРАЖДАЛИХ ВІД ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА**

Проблема домашнього насильства залишається одним із найбільш складних викликів для сучасної України, набуваючи нових характеристик в умовах повномасштабної збройної агресії. Хронічний стрес, вимушене переміщення осіб, економічна нестабільність та «нормалізація» агресії в суспільстві створюють підґрунтя для зростання латентних випадків насильства в родині. Як зазначає М. Салтер, тривале перебування в ситуації насильства формує «комплексну травму», що потребує не лише короткострокової стабілізації, а й тривалого психологічного супроводу.

Для мешканців прифронтових міст, зокрема Краматорська, ситуація ускладнюється ефектом «синергії травм», де загроза життю від обстрілів нашаровується на міжособистісну жорстокість. У цьому контексті створення та розвиток мережі Денних центрів соціально-психологічної допомоги особам, які постраждали від домашнього насильства є стратегічно важливим завданням для забезпечення безпеки громади.

За останні роки Україна здійснила значний прорив у законодавчому забезпеченні прав постраждалих осіб. Фундаментом системи є Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству». Він вперше надав чітке визначення чотирьом формам насильства: фізичному, психологічному, сексуальному та економічному.

Ключовим етапом стала ратифікація Стамбульської конвенції у 2022 році, яка впровадила міжнародні стандарти «належної обачності» держави у захисті жінок від насильства. На рівні виконавчої влади механізм допомоги деталізовано у Постанові КМУ № 658, що визначає порядок взаємодії суб'єктів: поліції, соціальних служб, медиків та закладів освіти.

Важливою частиною законодавства є впровадження заходів негайного реагування, таких як терміновий заборонний припис (Наказ МВС № 654) та проведення оцінки ризиків (Наказ МВС та Мінсоцполітики № 369/180). Ці документи дозволяють фахівцям Денних центрів діяти в правовому полі, пріоритезуючи безпеку постраждалої особи над інтересами збереження сім'ї, якщо існує загроза життю.

Денний центр соціально-психологічної допомоги – це спеціалізована служба, що забезпечує комплексний підхід до подолання наслідків домашнього насильства без обов'язкового цілодобового перебування (хоча при ньому можуть функціонувати «кризові кімнати» терміном до 10 діб).

Згідно з методологією В. М. Бондаровської, Денний центр виступає як «точка входу» у систему захисту. Основними функціями Центру є:

- первинне консультування та психологічна діагностика стану постраждалих;
- розробка індивідуального плану безпеки та супроводу;
- надання послуги «кризового втручання» (заземлення, стабілізація);
- забезпечення доступу до юридичної допомоги та соціальних послуг.

Унікальність Денного центру полягає в його відкритості. На відміну від шелтерів, де адреса є конфіденційною, Денний центр часто працює як відкритий простір, що дозволяє знизити рівень стигматизації постраждалих та проводити широку просвітницьку роботу.

Ефективність допомоги у Центрі неможлива без злагодженої роботи команди фахівців. Спираючись на дослідження В. Бондаровської, ми виділяємо мультидисциплінарну модель як найбільш дієву. Вона передбачає, що психолог, соціальний працівник та юрист працюють не окремо, а в межах єдиного «Case management» (ведення випадку).

Психологічний складник цієї взаємодії базується на принципах віктимології. Як зазначає С. О. Гарькавець, постраждалі часто мають сформовану «віктимну ідентичність», яка блокує здатність до прийняття рішень. Робота фахівців Центру спрямована на руйнацію стану «вивченої безпорадності». Юрист пояснює права, соціальний працівник допомагає знайти ресурси, а психолог працює над відновленням Я-концепції, що в комплексі дає людині відчуття суб'єктності.

Особливе місце в структурі допомоги посідають мобільні бригади соціально-психологічної допомоги. Вони забезпечують оперативність (екстреність) надання послуг.

Згідно з посібниками UNFPA, мобільна бригада дозволяє надати допомогу там, де постраждала особа почувається найбільш вразливою, або забезпечити швидку евакуацію до «кризової кімнати».

Робота Денного центру в прифронтовій зоні вимагає адаптації класичних програм. Типова програма для постраждалих осіб (Наказ Мінсоцполітики № 1434) у Краматорську доповнюється методами екстремальної психології.

Важливим є етап психологічної стабілізації. Використання технік заземлення та соматичної регуляції (за С. Хейнс) дозволяє клієнту повернути відчуття меж власного тіла, які були зруйновані актами насильства. Тільки після відновлення базового відчуття безпеки можливий перехід до когнітивної перебудови установок та соціальної реінтеграції.

Україна сформувала потужну нормативну базу, яка ставить безпеку людини вище за традиційні патріархальні цінності «збереження родини будь-якою ціною». Денний центр є оптимальною організаційною формою надання допомоги, оскільки поєднує екстрену підтримку (кризові кімнати, мобільні бригади) з довготривалою соціальною реабілітацією. Для прифронтових регіонів, таких як Краматорськ, діяльність таких центрів є фактором збереження ментального здоров'я громади, оскільки дозволяє превентивно працювати з наслідками подвійної травматизації.

Отже, перспективи подальших досліджень полягають у розробці специфічних програм психокорекції для жінок-ВПО, які зазнали насильства, з урахуванням концепцій комплексної травми та ноогенної мотивації.

### Література

1. Про запобігання та протидію домашньому насильству : Закон України від 07 груд. 2017 р. № 2229-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2018. № 5. Ст. 35.
2. Питання взаємодії суб'єктів, що здійснюють заходи у сфері запобігання та протидії домашньому насильству і насильству за ознакою статі : Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серп. 2018 р. № 658.
3. Бондаровська В. М. Соціальна робота з жінками, які зазнали насильства : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
4. Гарькавець С. О. Психологічні основи віктимології : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2023. 170 с.
5. Мобільна бригада соціально-психологічної допомоги постраждалим від домашнього насильства: особливості створення і забезпечення роботи : практич. посіб. / Т. В. Журавель та ін. Київ : UNFPA, 2020. 84 с.
6. Salter M. A deep wound under my heart: Constructions of complex trauma and implications for women's wellbeing and safety from violence. Sydney : ANROWS, 2020. 164 p.

## **СІМ'Я ЯК КЛЮЧОВИЙ РЕСУРС ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ ТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Повномасштабна війна в Україні зумовила різке зростання кількості ветеранів і військовослужбовців, які повертаються до мирного життя з досвідом бойових дій та набутою інвалідністю. Поєднання фізичних ушкоджень, психологічної травматизації та необхідності соціальної реінтеграції створює складні умови для психологічної реадaptaції особистості. У цьому контексті особливої значущості набуває роль сім'ї як найближчого соціального середовища, здатного як підтримувати процес відновлення, так і ускладнювати його.

Психологічна реадaptaція розглядається сучасними дослідниками як багатоаспектний процес, що охоплює подолання наслідків бойового стресу, інтеграцію травматичного досвіду, формування нової ідентичності та відновлення психологічного благополуччя [2]. За наявності інвалідності цей процес ускладнюється необхідністю прийняття змін у фізичному стані, зниженням автономії та трансформацією соціальних ролей, що часто супроводжується депресивними, тривожними та посттравматичними проявами [1].

У науковій літературі сім'я розглядається як один із ключових ресурсів психологічної підтримки ветеранів. Дослідження О. М. Кокуна та О. М. Ігнатовича засвідчують, що емоційна підтримка, прийняття та стабільні міжособистісні зв'язки в сім'ї сприяють зниженню інтенсивності посттравматичних симптомів і підвищенню рівня психологічної стійкості військовослужбовців [2; 3]. Подібні висновки представлені й у зарубіжних працях, де наголошується на позитивному впливі сімейної згуртованості та соціальної підтримки на перебіг посттравматичного стресового розладу у ветеранів [4].

Водночас повернення військовослужбовця з війни часто супроводжується кризою сімейної системи. Зміна ролей, емоційна відстороненість, підвищена дратівливість або замкненість ветерана можуть призводити до порушення комунікації та зростання конфліктності в сім'ї [5]. У випадку набутої інвалідності сім'я стикається з додатковими труднощами, пов'язаними з доглядом, фінансовим навантаженням і психологічним виснаженням членів родини. За відсутності належної психологічної підтримки сім'я може втрачати свій ресурсний потенціал і перетворюватися на чинник додаткового стресу.

Системний підхід до проблеми реадaptaції підкреслює необхідність залучення сім'ї до процесу психологічного супроводу ветеранів. На думку Ф. Волш, розвиток сімейної резильєнтності, навичок конструктивної комунікації та емоційної регуляції сприяє відновленню не лише окремої особистості, а й усієї сімейної системи [4]. Таким чином, психологічна допомога має бути спрямована не лише на ветерана, а й на членів його родини з урахуванням їхніх потреб і ресурсів.

Отже, сім'я виступає важливим чинником психологічної реадaptaції ветеранів та військовослужбовців ЗСУ з інвалідністю. Емоційна підтримка, прийняття та згуртованість у сімейному середовищі здатні значно полегшити процес повернення до мирного життя, тоді як дисфункційні сімейні взаємини можуть його ускладнювати. Це зумовлює актуальність подальших наукових досліджень і розробки комплексних програм психологічної підтримки сімей ветеранів.

### Література

1. Ігнатович О. М. Психологічна підтримка ветеранів у процесі реінтеграції в цивільне життя. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Вип. 58. С. 134-145.
2. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Олійник В.О., Хоружий С.М., Ларіонов С.О., Сириця М.В. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. К. : 7БЦ, 2023. 175 с.
3. Стасюк В. В., Федоренко Ю. А. Роль сімейного середовища та соціальної підтримки в процесі психологічного відновлення учасників бойових дій. *Психологічні перспективи*. 2023. № 41. С. 210-221.
4. Walsh F. *Strengthening Family Resilience*. 3rd ed. New York : Guilford Press, 2016.
5. Figley C. R. *Trauma and the Family*. New York : Brunner/Mazel, 2014.

Мерецька Валерія,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## РОЛЬ САМООЦІНКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Підготовка майбутніх психологів передбачає не лише засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, а й формування професійної ідентичності як усвідомлення себе в ролі

фахівця. На етапі навчання здобувачі вищої освіти часто стикаються з внутрішніми сумнівами щодо власної професійної спроможності, невпевненістю у своїх можливостях, тривожністю перед майбутньою професійною діяльністю та коливаннями професійного самовизначення. Такі переживання можуть ускладнювати процес професійного становлення та впливати на формування образу себе як майбутнього фахівця. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення психологічних чинників, що визначають процес формування професійної ідентичності майбутніх психологів у період їх фахової підготовки.

Одним із важливих психологічних чинників професійного становлення є рівень самооцінки. Самооцінка визначає ставлення особистості до власних знань, навичок і особистісних якостей, впливає на готовність брати відповідальність за професійну діяльність, приймати професійну роль та долати труднощі навчання. Недостатньо сформована або нестабільна самооцінка може ускладнювати процес професійного самовизначення, знижувати впевненість у власній компетентності та негативно позначатися на ефективності навчальної і майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим дослідження взаємозв'язку самооцінки та професійної ідентичності майбутніх психологів є актуальним завданням сучасної психологічної науки та практики професійної підготовки фахівців.

Метою нашого дослідження є роль самооцінки у формуванні професійної ідентичності майбутніх психологів у процесі їхньої фахової підготовки. Задля досягнення поставленої мети визначено такі завдання: охарактеризувати самооцінку як психологічний чинник професійного становлення особистості; проаналізувати особливості формування професійної ідентичності майбутніх психологів; обґрунтувати значення самооцінки у процесі усвідомлення себе майбутнім фахівцем-психологом.

Самооцінка розглядається як одне з ключових психологічних утворень особистості, що визначає ставлення людини до себе, власних можливостей і результатів діяльності та виконує регулятивну функцію у поведінці й професійному розвитку. У психологічних дослідженнях (Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C.) самооцінка трактується як загальне ставлення особистості до себе, що відображає рівень прийняття власної цінності та значущості. Для майбутніх психологів рівень самооцінки має особливе значення, оскільки впливає на впевненість у професійній компетентності та прийняття професійної ролі [3].

Авторами досліджень самооцінка розглядається не лише як відносно стійке утворення, а й як динамічний психологічний ресурс, що змінюється під впливом життєвого досвіду, соціальної взаємодії та професійної діяльності. За результатами сучасних лонгітюдних і метааналітичних досліджень встановлено, що рівень самооцінки пов'язаний із психологічним добробутом, академічною успішністю, професійною самореалізацією та здатністю долати труднощі розвитку.

Адекватна самооцінка сприяє формуванню впевненості у власних можливостях і підтримує активну позицію особистості у процесі професійного зростання. Водночас занижена або нестабільна самооцінка асоціюється з підвищеною тривожністю, сумнівами у власній ефективності та труднощами у прийнятті важливих життєвих і професійних рішень [3; 5]. Окрім цього, дослідження Sowislo J. F., Orth U. свідчать, що самооцінка виконує захисну функцію в умовах професійного стресу та невизначеності, сприяючи збереженню внутрішньої стабільності особистості.

Для майбутніх психологів адекватна самооцінка виступає ресурсом психологічної стійкості та професійного розвитку в умовах фахової підготовки [5]. Професійна ідентичність розуміється як усвідомлення людиною себе у професійній ролі, прийняття цінностей обраної професії та розуміння власного місця у професійній спільноті. Для майбутніх психологів цей процес пов'язано із формуванням образу «Я – психолог», переживанням сумнівів щодо власної компетентності та пошуком внутрішньої впевненості у правильності професійного вибору. Саме на етапі фахової підготовки закладається підґрунтя професійного самосприйняття, що надалі впливають на стиль професійної діяльності та ставлення до себе як спеціаліста [1]. У сучасних дослідженнях професійна ідентичність майбутніх психологів розглядається як складний багатовимірний процес, що включає формування професійних цінностей, розвиток рефлексії, усвідомлення власних можливостей і прийняття відповідальності за майбутню професійну діяльність. Дослідження Skorikov V. та Vondracek F. W. свідчать, що рівень самооцінки майбутніх психологів пов'язаний зі сформованістю професійної ідентичності, впевненістю у правильності професійного вибору та готовністю до практичної діяльності [4].

У контексті професійного становлення самооцінка розглядається як важливий психологічний ресурс, що впливає на формування професійних намірів, кар'єрних рішень і готовність до професійної діяльності. Сучасні емпіричні дослідження підтверджують, що самооцінка і професійний розвиток перебувають у взаємозумовленому зв'язку: позитивний навчально-професійний досвід сприяє зростанню самооцінки, тоді як труднощі професійної адаптації можуть знижувати її рівень [2]. Рівень самооцінки безпосередньо впливає на формування професійної ідентичності майбутніх психологів, оскільки визначає ставлення студента до себе як до майбутнього фахівця. Адекватна самооцінка сприяє усвідомленому прийняттю професійної ролі, готовності до навчання, розвитку професійних навичок і рефлексії власного досвіду. Натомість занижена або нестабільна самооцінка може супроводжуватися страхом помилок, сумнівами у власній професійній придатності та труднощами у формуванні стійкого образу «Я – психолог». Самооцінка виступає важливим

психологічним чинником, що опосередковує процес становлення професійної ідентичності майбутніх психологів у ході їх фахової підготовки [1-5].

Отже, у результаті теоретичного аналізу встановлено, що самооцінка відіграє важливу роль у процесі формування професійної ідентичності майбутніх психологів. Адекватна самооцінка сприяє підвищенню впевненості у власних можливостях, готовності до професійного розвитку та усвідомленому прийняттю професійної ролі. Водночас нестабільна або занижена самооцінка може ускладнювати процес професійного самовизначення та негативно впливати на формування образу «Я – психолог». Отримані висновки можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців та слугувати підґрунтям для подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

### Література

1. Савчук З. С. Психологічні особливості професійної ідентичності майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Психологія і педагогіка*. 2016. Вип. 47. С. 112–117.
2. Lent R. W., Brown S. D., Hackett G. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 2000. №47 (1), P.p.36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
3. Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C. Development of self-esteem from age 4 to 94: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2018. №144 (10), P.p.1045–1080. <https://doi.org/10.1037/bul0000161>
4. Skorikov V., Vondracek F. W. Occupational identity. In: Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research*. New York, NY, USA: Springer. 2011. Pp. 693-714.
5. Sowislo J. F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 2013. № 139(1). P.p. 213-240. doi: 10.1037/a0028931.

Меркотан Анастасія,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Деснова Ірина,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **АКТУАЛЬНІСТЬ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЖІНКАМ, ЯКІ ЧЕКАЮТЬ РІДНИХ З ПОЛОНУ**

Повномасштабна війна в Україні зумовила суттєве зростання кількості військовополонених і, відповідно, спричинила глибоку психологічну кризу серед їхніх родин. Особливо вразливою соціально-психологічною групою в цій ситуації є жінки – матері, дружини, сестри, які перебувають у стані тривалого очікування, що супроводжується інтенсивними переживаннями страху, тривоги та невизначеності. Таке очікування не має пасивного характеру, а виступає формою хронічного психоемоційного напруження, яке поступово виснажує особистісні ресурси та порушує адаптаційні механізми психіки [1].

У наукових дослідженнях війна розглядається як специфічна надзвичайна ситуація масового характеру, що має індивідуально катастрофічні наслідки як для окремої особистості, так і для суспільства загалом. В. Панок наголошує, що війна створює умови незворотних психосоціальних втрат, які трансформують життєві стратегії, систему цінностей та психологічну безпеку населення [4, с. 2]. В умовах відсутності достовірної інформації про долю близької людини жінки перебувають у ситуації тривалої психотравматизації, що поєднується з соціальною ізоляцією, обмеженим доступом до підтримки та відчуттям безпорадності перед державними інституціями й соціальним середовищем [7].

Психологічні наслідки такого досвіду виявляються у формі хронічної тривожності, депресивних станів, порушень сну, емоційного виснаження, симптомів посттравматичного стресового розладу та зниження загальної життєвої мотивації. Особливістю цієї ситуації є переживання так званої «невизначеної» або «відкладеної втрати», коли відсутні як підтвердження загибелі, так і гарантії життя, що унеможливорює проходження повноцінних етапів психологічного переживання втрати та адаптації [1]. Стан постійної мобілізації психічних ресурсів без можливості їх відновлення формує хронічний стрес і сприяє розвитку дезадаптивних стратегій подолання.

Соціально-психологічні чинники, які посилюють деструктивний вплив ситуації очікування, включають звуження соціальних контактів, стигматизацію, емоційну закритість оточення та дефіцит ефективної комунікації з офіційними структурами. Науковиця Л. Гридковець підкреслює, що для жінок у кризових життєвих ситуаціях критично важливими є потреби у співчутті, розумінні, підтримці та позитивному соціальному підкріпленні зусиль, спрямованих на збереження функціонування сім'ї та власної психологічної стабільності. Авторка також акцентує на ролі психолога як стабільної та надійної фігури, здатної створити безпечний простір для відкритого переживання емоцій і зниження внутрішньої напруги [3, с. 84].

Міжнародний досвід, зокрема ізраїльські дослідження у сфері наслідків тривалих військових конфліктів, свідчить про те, що родини військовополонених потребують не лише соціально-правової допомоги, а передусім системної психологічної підтримки, спрямованої на профілактику хронічних психічних розладів та збереження сімейної цілісності [6]. Така підтримка має включати індивідуальне консультування, групові форми психологічної допомоги, психоосвітні програми та кризове втручання. В Україні вже функціонують окремі волонтерські та громадські ініціативи, спрямовані на підтримку родин військових, зокрема психотерапевтичні групи, освітні проекти та інформаційні платформи. Водночас відсутність комплексної державної стратегії у сфері психологічного супроводу родин військовополонених, дефіцит спеціалізованих фахівців із воєнної та кризової психології, а також низький рівень поінформованості у територіальних громадах зумовлюють фрагментарність і недостатню доступність допомоги [5]. До ключових бар'єрів належать також обмежене фінансування відповідних програм і слабка координація між громадськими організаціями та державними структурами. Отже, проблема психологічної підтримки жінок, які очікують повернення рідних з полону, має виражений соціально-психологічний та гуманітарний характер і потребує системного міждисциплінарного підходу. Розбудова ефективної моделі психосоціальної допомоги цій категорії населення є необхідною умовою не лише для збереження психічного здоров'я окремих жінок і сімей, а й для підвищення стійкості українського суспільства в умовах тривалої воєнної травматизації.

#### Література

1. Зайцева І. Невизначена втрата: як підтримати людей, які чекають полонених та зниклих безвісти. URL: <https://gre4ka.info/novyny/nevyznachena-vtrata-yak-pidtrymaty-lyudej-yaki-chekayut-polonenyh-ta-znyklyh-bezvisty/> (дата звернення: 30.12.2025).
2. Ляшко В. Вплив війни на психічне здоров'я – колосальний. Міністерство охорони здоров'я України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/vpliv-vijni-na-psihichne-zdorovyua-kolosalnij-viktor-lyashko> (дата звернення: 30.12.2025).
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. / Гридковець Л. та ін.; за заг. ред. Л. Гридковець. Том 3. Київ, 2018. 236 с. URL: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/d/430841.pdf> (дата звернення: 29.12.2022).
4. Панок В. Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133> (дата звернення: 30.12.2025).
5. Як підтримати людей, близькі яких зникли безвісти чи потрапили в полон. URL: <https://elle.ua/otnosheniya/psihologija/yak-pidtrimati-lyudey-blizki-yakih-znikli-bezvisti-chi-potrapili-v-polon/> (дата звернення: 31.10.2025)

6. Bleich A., Gelkopf M., & Solomon Z. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. URL: [https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/197036#google\\_vignette](https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/197036#google_vignette) (дата звернення: 30.12.2025)

7. International Committee of the Red Cross. (2022). Families of Missing Persons: A Call for Action. Geneva: ICRC. URL: <https://www.icrc.org/en/statement/call-action-families-missing> (дата звернення: 30.12.2025)

Наріжна Тетяна,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ПОВНОЛІТНЮ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ В ПЕРІОД ЕКСТРЕМАЛЬНО НЕВИЗНАЧЕНИХ УМОВ**

Проблема психоемоційного стану батьків, які виховують повнолітню дитину з інвалідністю в період екстремально невизначених умов є особливо важливою в сучасних умовах, адже на таких батьків полягає подвійне навантаження: вплив особистої ситуації за наявності в сім'ї дитини з інвалідністю та подій пов'язаних з повномасштабним вторгненням. Ця категорія осіб потребує уваги та підтримки й у мирний стабільний час, а сучасна ситуація в Україні ще більш загострює проблематику.

Дослідження особливостей психоемоційного стану батьків, які виховують повнолітню дитину з інвалідністю в період екстремально невизначених умов, має важливе значення, адже суспільство характеризує його ставлення до вразливих категорій населення. Орієнтація українського суспільства на європейські цінності передбачає розвиток інклюзивних процесів, толерантного ставлення до людей з інвалідністю та підтримку членів їхніх родин, що неможливо без розуміння проблем і викликів та впливу цих чинників на життя, яке в тому числі відображається в психоемоційному стані цієї категорії громадян. Із-поміж українських науковців, які займаються цією проблематикою, О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Кас'яненко (аналіз основних психологічних проблем родин з дітьми з ООП), К. Мілютіна, О. Івашова (вивчення впливу батьківського ставлення на перспективу інклюзивного навчання), Г. Радчук, О. О. Реброва (дослідження психологічного супроводу батьків). Значний внесок у вивчення психологічного стану батьків зробили такі закордонні автори: С. Carter, L. Sanders, K. Blake, K. Keegan (дослідження підтримки батьків батьками), T. G. Mazzucchelli, J. Hodges, R. T. Kane, K. Sofronoff, M. R. Sanders (розробка шкал для оцінки батьківства та сімейної адаптації) та інші дослідники.

*Упродовж життя кожна людина стикається з викликами, що впливають на психоемоційний стан, створюють ситуацію напруги, тривожності, невпевненості в майбутньому. Здебільшого науковці в галузі психології та педагогіки використовують поняття як психічний, емоційний так і психоемоційний стан.*

*Психоемоційний стан визначається як інтегративна, цілісна основа психічної діяльності особистості, який показує перебіг психічних процесів залежно від сприйняття предметів та явищ, попереднього досвіду та психологічних особливостей індивіда [1-4]. На зміну психоемоційного стану можуть впливати різні життєві події в тому числі й негативні. Вплив негативних чинників провокує виникнення негативного емоційного стану.*

Такою подією для батьків є народження дитини з інвалідністю чи отримання нею цього статусу. Це травмувальна подія, до якої не можна бути готовим. Батьки проходять крізь усі *стадії прийняття горя*: заперечення, агресія, торг, депресія, прийняття (автором стадій є Елізабет Кюблер-Росс (Elisabeth Kübler-Ross)). Ця складна життєва ситуація навкруги дитини часто повністю поглинає батьків, іншим сферам життя майже зовсім не приділяється увага. Професійний реалізація, особистісний розвиток, піклування про власне здоров'я, адекватні подружні стосунки ускладнено, що призводить до фізичної втоми, емоційного вигорання, депресивних станів, загальної незадоволеності життям.

Незаперечним є той факт, що *емоційний стан батьків впливає на дитину, особливо це стосується дітей з інвалідністю*, які потребують постійного догляду і нагляду, навіть, після повноліття. Отже, інша сторона необхідності вивчення особливостей психоемоційного стану батьків, які виховують дитину з інвалідністю, полягає у тому, що відсутність добробуту батьків може бути тим негативним чинником, що провокує психоемоційну нестабільність і у дітей. Допоміжним є діагностика психоемоційного стану батьків на наявність депресивних станів, задоволеності життям, подружніми стосунками, особистісну зрілість, рівень самооцінки, стресотійкості та резильєнтності. В екстремально невизначених умовах неабияке значення набуває такий чинник, як *резильєнтність*, адже вроджена або набута життестійкість відіграє не останню роль в успішній адаптації до складних життєвих обставин.

Дослідження психоемоційного стану батьків надасть змогу акцентувати на необхідності психологічного супроводу всієї родини, де виховується дитина з інвалідністю, а не лише на абілітації/реабілітації чи медичних послугах. Особливості психологічного стану батьків, які виховують повнолітню дитину з інвалідністю, обумовлюються зміною вектору поглядів батьків на реабілітацію дитини. У більшій мірі йдеться про абілітацію та самореалізацію повнолітньої особи з інвалідністю. Це час позбавлення ілюзій про відповідність нормотиповому віковому розвитку власної дитини, шкодування про втрачені можливості, безрезультативні дослідження чи медичні маніпуляції, страх за майбутнє такої дитини в разі втрати батьків тощо. Це є своєрідною кризою «особливого батьківства». Як і будь яка криза, вона має свої чинники, що можуть допомогти легше її пережити. Це, передусім, наявність підтримки збоку близьких людей і державних інституцій, стабільний фінансовий стан, прийняття/нормалізація життєвої ситуації, в якій є дитина з інвалідністю, існування власних

інтересів у батьків, вміння розпізнавати зміни власного психоемоційного стану і вчасно звернутися за допомогою вразі потреби, створення груп підтримки по типу «батьки-батькам», орієнтація на проживання життя тут і зараз, знаходження занять, які наповнюють ресурсом: спорт, творчість тощо.

Отже, психоемоційний стан батьків дітей з інвалідністю характеризується кризовими переживаннями на різних етапах життя дитини, включаючи страх, невпевненість, відчуття безвиході та ізоляції від суспільства. Психоемоційний стан батьків, які виховують повнолітніх дітей з інвалідністю, має свої особливості. В екстремально невизначених умовах навантаження на психіку батьків, які виховують дитину з інвалідністю, значно зростає. Наявність середовища підтримки, діагностики та психологічного супроводу сім'ї та родини допомагає уникнути емоційного вигорання батьків та позитивно впливає на стан дитини.

### Література

1. Андрейко Б.В. Психологічна допомога батькам дітей з порушенням розвитку. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10). С. 58–64.
2. Бутенко Н.В. Структура сімейних уявлень про інвалідність. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VII. Екологічна психологія*. 2018. Вип. 45. С.28–39.
3. Галян О. Борисенко З. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. С. 44-49.
4. Горецька О. Психологічні особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. *Освіта регіону*. 2013. № 2. С. 289–294.
5. Підвальна Ю. Сучасні проблеми сімей з дітьми з інвалідністю в контексті соціальної роботи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. № 3. С. 72-78.
6. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рекомендації / авт. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівської. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
7. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї і суспільстві Львів: Літопис. 2008. 334 с.
8. Соколова Г. Особливості емоційного вигорання батьків, які виховують дітей із синдромом Дауна. *Наука і освіта*. 2018. № 5–6. С. 118–122.
9. Хмизова О. В. Організація психокорекційної роботи з батьками дітей з особливими потребами як складова цілісного процесу ранньої соціальної реабілітації. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика: науково-методичний журнал*. 2011. №. 3/4. С. 203-211.
10. Царькова О.В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 23. С. 687–697.

Невзгляденко Юрій,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Соціальна робота»,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Осадченко Інна,  
доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації,  
Національний університет біоресурсів і природокористування України

## **СОЦІАЛЬНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Соціальні умови формування стресостійкості майбутніх соціальних працівників набувають особливої наукової значущості в умовах зростання соціальної напруженості та ускладнення професійних завдань у сфері соціальної роботи. Професійна діяльність соціального працівника пов'язана із постійною взаємодією з людьми, які перебувають у кризових життєвих ситуаціях, що зумовлює високий рівень психоемоційного навантаження. Період фахової підготовки у закладі вищої освіти виступає ключовим етапом становлення особистісних ресурсів, зокрема здатності до подолання стресу. У юнацькому віці механізми психологічної регуляції ще перебувають у процесі формування, що підвищує вразливість до стресогенних впливів. Освітнє середовище водночас може виступати як джерелом напруження, так і простором розвитку адаптаційних можливостей. Формування стресостійкості у цей період має довготривалі наслідки для професійної ефективності. У зв'язку з цим аналіз соціальних умов, які впливають на розвиток стресостійкості майбутніх соціальних працівників, потребує поглибленого наукового осмислення.

Під час навчання студенти вже стикаються з інтенсивним навчальним навантаженням, міжособистісними конфліктами та професійними випробуваннями. С. Бужинська підкреслює, що рівень стресостійкості студентів безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності та якість засвоєння професійних компетентностей [3, с. 55–59]. Соціальні умови освітнього процесу здатні або підтримувати адаптаційний потенціал особистості, або сприяти накопиченню дистресу. За браком цілеспрямованого впливу ризик емоційного виснаження зростає ще до початку професійної діяльності. Актуалізується потреба у створенні таких соціальних умов навчання, що сприятимуть розвитку стресостійкості як професійно значущої якості. Саме це визначає актуальність обраної проблематики.

У наукових дослідженнях стресостійкість розглядається як багатовимірне особистісне утворення, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. О. Бобро наголошує, що у юнацькому віці стресостійкість має несталу структуру та значною мірою залежить від соціального середовища розвитку особистості [1, с. 189–192]. В. Бочелюк акцентує увагу на соціально-психологічних умовах, що визначають здатність особистості протистояти стресовим впливам, зокрема на ролі міжособистісної підтримки та психологічного клімату [2,

с. 37–50]. Дослідження Т. Бушуєвої та А. Авер'янової засвідчують зв'язок когнітивного стилю та властивостей уваги зі здатністю ефективно опрацьовувати стресову інформацію [4, с. 36–47]. С. Грилюк і Л. Тютюнник розглядають стресостійкість як прояв адаптаційного потенціалу особистості в умовах соціальних викликів [5, с. 16–20]. Узагальнення цих підходів дозволяє розглядати соціальні умови як ключовий чинник формування стресостійкості.

Соціальні умови формування стресостійкості майбутніх соціальних працівників охоплюють систему міжособистісних, організаційних та педагогічних впливів у процесі професійної підготовки. Освітнє середовище виступає провідним соціальним простором, у межах якого формується досвід подолання напружених ситуацій. Підтримувальний психологічний клімат академічної групи сприяє розвитку емоційної стабільності та знижує рівень тривожності. Водночас перевантаженість навчальними завданнями та дефіцит соціальної підтримки підвищують ризик дезадаптації. Значущу роль відіграють педагогічні умови, зокрема стиль взаємодії викладачів зі студентами. За даними С. Бужинської, партнерська модель навчання сприяє формуванню адаптивних стратегій подолання стресу [3, с. 55–59]. Соціальні умови навчання також впливають на розвиток когнітивних і поведінкових компонентів стресостійкості, забезпечуючи інтеграцію особистісного досвіду у професійну підготовку.

Таким чином, у результаті теоретичного аналізу визначено, що соціальні умови виступають визначальним чинником формування стресостійкості майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано наукові підходи, що засвідчують залежність рівня стресостійкості від психологічного мікроклімату, організації освітнього процесу та характеру міжособистісної взаємодії. Узагальнено, що освітнє середовище може виконувати як ресурсну, так і деструктивну функцію щодо розвитку адаптаційного потенціалу особистості. Вказано на необхідність цілеспрямованого створення соціальних умов, орієнтованих на підтримку психоемоційної рівноваги студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням ефективності спеціально організованих соціально-психологічних програм розвитку стресостійкості. Доцільним є також аналіз ролі арттерапевтичних засобів у формуванні стресостійкості в умовах професійної підготовки соціальних працівників.

### Література

1. Бобро О. В. До проблеми визначення стресостійкості у осіб юнацького віку. *Молодий вчений*. 2021. № 3(2). С. 189–192.  
<https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/446> (дата звернення: 12.02.2026).
2. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості розвитку стресостійкості особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 1. С. 37–50.

[https://www.researchgate.net/publication/352138714\\_Socialno-psihologicni\\_osoblivosti\\_rozvitku\\_stresostijkosti\\_osobivosti](https://www.researchgate.net/publication/352138714_Socialno-psihologicni_osoblivosti_rozvitku_stresostijkosti_osobivosti) (дата звернення: 12.02.2026).

3. Бужинська С. М. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. *Габітус*. 2021. Вип. 23. С. 55–59.

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILE=&2\\_S21STR=habit\\_2021\\_23\\_11](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=habit_2021_23_11) (дата звернення: 12.02.2026).

4. Бушуєва Т., Авер'янова А. Когнітивний стиль та властивості уваги особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2020. С. 36–47.

5. Грилюк С. М., Тютюнник Л. Л. Стресостійкість особистості у контексті її адаптаційного потенціалу. *Pedagogy and psychology in the modern world: the art of teaching and learning*. 2021. С. 16–20.

[https://www.researchgate.net/publication/350633292\\_Stresostijkist\\_osobivosti\\_u\\_konteksti\\_ii\\_adaptacijnogo\\_potencialu](https://www.researchgate.net/publication/350633292_Stresostijkist_osobivosti_u_konteksti_ii_adaptacijnogo_potencialu) (дата звернення: 12.02.2026).

Невмержицький Валерій,

1 курс вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти,  
освітня програма «Психологія. Психічне здоров'я особи та спільноти»,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Тичина Ірина,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної та

практичної психології,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

## **ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСІБ ДОРΟΣЛОГО ВІКУ**

У сучасній психологічній науці зростає увага до вивчення внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечують її здатність адаптуватися до складних, нестабільних та стресогенних умов життєдіяльності. Особливої актуальності набуває проблема взаємозв'язку тривожності та психологічної стійкості осіб дорослого віку, оскільки саме в цей період життєвого шляху людина стикається з підвищеними вимогами соціального, професійного та особистісного характеру [3].

Тривожність розглядається як складний психологічний феномен, що поєднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти. Вона проявляється у переживанні внутрішнього напруження, очікуванні небезпеки, схильності до негативних прогнозів та зниженні впевненості у власних можливостях [5; 11]. В межах сучасних концепцій важливим є розмежування ситуативної тривожності, яка виникає як реакція на конкретні умови або події, та особистісної тривожності як відносно стабільної характеристики, що визначає загальну емоційну налаштованість особистості [9].

У дорослому віці тривожність часто пов'язується з необхідністю прийняття відповідальних рішень, виконання соціальних ролей та подолання життєвих криз. За умови тривалого збереження або високої інтенсивності тривожні стани можуть призводити до зниження рівня адаптації, порушення емоційної регуляції та зменшення особистісної ресурсності [1; 2]. Таким чином, тривожність у дорослому віці виступає не лише емоційною реакцією, а й чинником, що впливає на загальне психологічне функціонування особистості.

Психологічна стійкість, у свою чергу, розглядається як інтегративний конструкт, що відображає здатність людини зберігати внутрішню рівновагу, ефективно протистояти стресовим впливам та відновлювати психічні ресурси після переживання складних життєвих подій [6; 7]. У структурі психологічної стійкості поєднуються емоційна стабільність, когнітивна гнучкість, саморегуляція та здатність до конструктивної поведінки в умовах напруження [1].

Наукові дослідження засвідчують, що психологічна стійкість формується у процесі взаємодії індивідуально-особистісних характеристик та соціально-психологічних умов життєдіяльності. Значну роль у її розвитку відіграють навички емоційної регуляції, адаптивні копінг-стратегії, а також наявність підтримувального соціального середовища [4; 10]. У дорослому віці психологічна стійкість виступає важливим ресурсом збереження психічного здоров'я та ефективної соціальної адаптації.

Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє стверджувати, що між тривожністю та психологічною стійкістю існує тісний взаємозв'язок, який має переважно обернений характер. Підвищений рівень тривожності знижує здатність особистості до ефективної саморегуляції, послаблює емоційну стабільність та обмежує використання адаптивних стратегій подолання труднощів [6; 7]. Водночас високий рівень психологічної стійкості сприяє зниженню інтенсивності тривожних переживань та підвищенню здатності до конструктивного реагування на стресові ситуації [1].

Особливої уваги заслуговує роль психологічної стійкості як захисного ресурсу в умовах тривалих соціальних криз та воєнних викликів. У таких обставинах тривожність набуває хронічного характеру, а психологічна стійкість стає ключовим чинником збереження

адаптаційного потенціалу дорослої особистості [8; 12]. Дослідження психологічної стійкості в контексті підвищеної тривожності дозволяє окреслити напрями психологічної допомоги та профілактики дезадаптивних станів.

Отже, тривожність виступає важливим чинником, що впливає на рівень психологічної стійкості осіб дорослого віку, знижуючи їхню здатність до емоційної стабільності та адаптації за несприятливих умов. Водночас психологічна стійкість виконує компенсаторну функцію, забезпечуючи збереження внутрішньої рівноваги та ефективного функціонування особистості. Теоретичний аналіз зазначеного взаємозв'язку створює підґрунтя для подальших емпіричних досліджень і розроблення практичних психологічних інтервенцій, спрямованих на зміцнення психічного здоров'я дорослого населення.

### Література

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : монографія. Дніпро : Вид-во ДНУ, 2006. 336 с.
2. Гулько Г. О. Психологічні чинники актуалізації особистісних властивостей тривожного спектру в ситуації досягнення. Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 249 с.
3. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2013. 236 с.
4. Зошій І. В. Психологічна стійкість особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 104–108.
5. Калюжна Є. М. Тривожність як функціонально детерміноване утворення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2006. № 11 (35). С. 127–133.
6. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2009. 511 с.
7. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
8. Панок В. Г. Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. № 5 (1). С. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>
9. Психодіагностика. Діагностика психічних станів і властивостей особистості : шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера-Ю. Л. Ханіна / уклад. М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Ужгород : Вид-во Олександри Гаркуші, 2012. 615 с.
10. Сафін О., Кузьменко Ю. Особливі умови життєдіяльності та адаптаційний потенціал особистості: психологічний аспект. Збірник наукових праць Національної академії

державної прикордонної служби України. *Серія: Психологічні науки*. 2016. № 1 (3). С. 195–209.

11. Яремко Р., Гродська В., Дзюбак А., Ільків Х. Теоретичне дослідження проблеми тривожності особистості у психологічній літературі. *Молодий вчений*. 2022. № 5 (105). С. 83–86. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-16>

12. Rizzi D. et al. Psychological and environmental factors influencing resilience among Ukrainian refugees and internally displaced persons. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. Article 1266125.

Ольшанський Вячеслав,  
1 курс, другий рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Блашкова Олена,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **РОЛЬ ВІЙСЬКОВОГО КАПЕЛАНА У ДУХОВНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІДНОВЛЕННІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З МОРАЛЬНОЮ ТРАВМОЮ**

В умовах повномасштабної військової агресії російської федерації проти України, війна постає не лише як збройне протистояння, але й як глибоке випробування моральної та духовної стійкості військовослужбовців. Поряд із фізичними та психологічними травмами, набуває актуальності феномен моральної травми, безпосередньо пов'язаний із переживаннями втрат, руйнуваннями етичних і моральних цінностей, складних етичних виборів, свідченням насильства а також виконанням злочинних чи навіть аморальних наказів. У цьому контексті постать військового капелана відіграє ключову роль у духовно-психологічному відновленні воїнів, будучи посередником між внутрішнім досвідом страждання та пошуком сенсу, підтримуючи процес відновлення цілісності особистості, віри, моральних та духовних орієнтирів і здатності для продовження несення військової служби та життя після закінчення війни.

Значний внесок у визначення поняття моральна травма вперше зробив американський дослідник Джонатан Шей (Jonathan Shay), який у своїх працях (*Achilles in Vietnam* та *Odysseus in America*) [8; 9] провів дослідження моральної травми, як цілісної концепції, яка пояснює психічні наслідки бойового досвіду через призму порушення базових моральних очікувань і

довіри до легітимної влади. На основі клінічної роботи з ветеранами він обґрунтував відмінність моральної травми від посттравматичного стресового розладу (ПТСР), зосередивши увагу на переживаннях провини, сорому, гніву та втрати сенсу, як базових моральних наслідках травми, що виникають унаслідок участі в аморальних діях або виконання злочинних наказів. Запропонований ним міждисциплінарний підхід, який поєднує психологічний аналіз із етичними та гуманітарними інтерпретаціями воєнного досвіду, став теоретичною основою для подальших наукових досліджень і практик духовно-психологічної допомоги військовослужбовцям.

Інші науковці, такі як Брет Літц (Brett Litz) та Шеннон Френч (Shannon E. French) зробили ключовий внесок у розвиток концепції моральної травми, поєднавши психологічні, етичні та правові підходи. Ш. Літц розробив теоретичні моделі моральної травми, виділивши провину, сором і втрату сенсу як її центральні компоненти, та запропонував психотерапевтичні методи відновлення [7], а Ш. Френч у своїй науковій роботі проаналізувала моральні принципи військовослужбовців, та як їх порушення впливають на психіку, викликаючи почуття сорому, зневіри та провини, наголошуючи на необхідності комплексного підходу для відновлення моральної цілісності військовослужбовців [6].

Серед вітчизняних науковців дослідження моральної травми військовослужбовців і цивільного населення в умовах повномасштабної війни, охоплюють переважно теоретичні та емпіричні аспекти цього феномену. Так, Л. Засєкіна та О. Кокун систематизували концептуальні межі моральної травми та її відмінність від ПТСР, Я. Мацєгора, О. Колесниченко розробили структуроване інтерв'ю для виявлення симптомів моральної травми у військових, а М. Козігора досліджувала прояви цих симптомів серед різних груп [2; 3, 4, 5].

Додаткові роботи (Т. Федотова, Л. Борисенко, Л. Корват, Т. Гордовська, С Полторак.) аналізують моральний дистрес як фактор впливу на професійне життя та проводять огляди публікацій про моральну травму і ПТСР в українському військовому контексті, закладаючи основу для практичних підходів до духовно-психологічного відновлення постраждалих від війни.

Незважаючи на наявність численних наукових досліджень, питання моральної травми та ролі військового капеланства залишається недостатньо вивченим і потребує системного та комплексного наукового аналізу.

Саме тому актуальність обраної теми полягає в необхідності осмислення та наукового обґрунтування інтеграції духовних і психологічних підходів у систему комплексного відновлення військовослужбовців, які пережили моральну травму. Військовий капелан нерідко стає тією особою, до якої військовий може звернутися з питаннями, що виходять за

межі суто психологічної симптоматики і стосуються цінностей, віри, сенсу пережитого досвіду та морального самовизначення.

Метою дослідження є виявлення ефективних підходів та методик, а також духовно-психологічних протоколів які військовий капелан може використовувати у процесі духовно-психологічного відновлення військовослужбовців з моральною травмою.

У рамках дослідження передбачено комплексне виконання завдань, що включає аналіз наукових джерел щодо моральної травми та психологічного відновлення військовослужбовців, визначення особливостей діяльності військового капелана у військових підрозділах, проведення емпіричного дослідження ефективності капеланського супроводу, розробку рекомендацій для практичної роботи капеланів та оцінку практичної значущості отриманих результатів для підвищення ефективності духовно-психологічної підтримки військових.

Важливим завданням роботи є проведення богословського аналізу моральної травми та визначення шляхів практичного застосування богословських принципів у процесі її зцілення, зокрема через капеланське служіння, духовне наставництво та формування моральних орієнтирів, що сприяють відновленню внутрішньої цілісності та психологічного здоров'я військовослужбовців.

Практичні наслідки цієї роботи полягають у створенні методичних рекомендацій для військових капеланів щодо духовно психологічного супроводу військовослужбовців з моральною травмою, зокрема алгоритмів роботи з почуттям провини, сорому та гніву, а також ритуалів відновлення моральної цілісності. Робота також передбачає впровадження інтегрованих моделей співпраці капеланів і психологів у підрозділах для підвищення ефективності відновлення морального стану та бойової готовності, підготовку навчальних матеріалів і тренінгів для фахівців з духовної та психологічної підтримки, а також поповнення наукових моделей моральної травми емпіричними даними та практичними кейсами, що може стати основою для подальших досліджень і вдосконалення програм підтримки військових.

### **Література**

1. Гордовська Т. І. Конструкт моральної травми та його концептуальний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 2021. № 4. С. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu-2312-3206/2021-4-1>
2. Засекіна Л., Козігора М. Крос-культурна адаптація та стандартизація шкали симптомів моральної травми. *Психологічні перспективи* : наук. збірник. Луцьк, 2022. Вип. 39. С. 139–152. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-zas>

3. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: метод. посіб. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. С. 63–64.
4. Мацегора Я. В., Колесніченко О. С. Структуроване інтерв'ю з військовослужбовцями учасниками бойових дій з ознаками моральної травми. *Честь і закон*. 2023. № 1(84). С. 109-113. DOI: <https://doi.org/10.33405/2078-7480/2023/1/84/276855>
5. Козигора М.А. Прояви симптомів моральної травми у військовослужбовців та цивільного населення під час війни. *Науковий вісник ХДУ. Серія «Психологічні науки»*. 2022. №2. С 20-27. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-3>
6. French, Shannon E. *The code of the warrior : exploring warrior values past and present*. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers. 2003.
7. Litz, B. T., Stein, N., Delaney, E., Lebowitz, L., Nash, W. P., Silva, C., & Maguen, S. Moral injury and moral repair in war veterans: A preliminary model and intervention strategy. *Clinical Psychology Review*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.07.003>.
8. Shay, J. *Achilles in Vietnam: Combat Trauma and the Undoing of Character*. New York: Scribner, 1994. 288 p.
9. Shay, J. *Odysseus in America: Combat Trauma and the Trials of Homecoming*. New York: Scribner, 2002. 336 p.

Осикова Тетяна,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА ЗНИЖЕННЯ СТРЕСУ В ПІДЛІТКІВ ІЗ ВИСОКИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ**

Зародившись на початку ХХ століття, арт-терапія швидко стала важливою складовою психотерапевтичної практики, застосовуваною для роботи з людьми різного віку, від дітей до літніх людей. Цей напрям психологічної допомоги впевнено утвердився в сучасному психотерапевтичному, психокорекційному та освітньому просторі і

zareкомендував себе як гнучкий та ефективний інструмент підтримки особистості в умовах підвищеної психоемоційної напруги, тривалого стресу, кризових і травматичних подій.

«Мета арт-терапії в першу чергу полягає в тому, щоб допомогти людям навчитися виражати свої емоції, а ті роботи, які вони створюють у процесі, мають лише допоміжне значення і використовуються для розуміння переживань, результатом яких вони стали». [1, с. 12]. Людина виявляє та висловлює свої приховані емоції і проблеми через творчість, що сприяє їх усвідомленню і подальшому вирішенню, забезпечуючи таким чином особистісний розвиток і зцілення. У «Психотерапевтичній енциклопедії» за ред. Б.Д. Карвасарського арт-терапію визначено як використання мистецтва як терапевтичного чинника. У світовій та вітчизняній практиці арт-терапевтичні підходи сприяють гармонізації емоційного стану, розвитку креативності, зниженню рівня тривоги, покращенню міжособистісної взаємодії та подоланню наслідків психотравм.

Особливої значимості арт-терапія набуває в роботі з підлітками і є ефективним інструментом розвитку емоційної регуляції та зниженню стресу в дітей даного віку із високим рівнем тривожності, в той період, коли в них зростає рівень невизначеності. Це зумовлено соціальними, культурними та технологічними змінами, які ускладнюють адаптацію підлітків до викликів життя. Адже, саме в цей період відбувається формування навичок самоконтролю, адаптації до соціальних норм і ефективного вирішення емоційно напружених ситуацій. Молодь із високим рівнем тривоги частіше реагує надмірним емоційним збудженням, що призводить до швидкого вичерпання регуляторних ресурсів. Цей стан характеризується частими перепадами настрою, імпульсивними реакціями та низьким рівнем саморегуляції. Основні причини: гормональні зміни, соціальні конфлікти, низька самооцінка, високий рівень стресу.

«А. Хілл пов'язує цілющі можливості образотворчої діяльності, перш за все, з можливістю відволікання від «хворобливих переживань». [3, с. 9]. І в цьому допомагають різні види арт-терапії: малюнок терапія; візуальна (терапія образами); медитативне малювання; мультимедійна (інтеграційна)» [6, с. 8].

Основними методами, що забезпечують ефективність арттерапії у зниженні стресу в підлітків доречно відмітити такі, як:

- ізотерапія (малювання) – це техніки «вільного малювання», малювання пальцями або аквареллю по вологому паперу допомагають зняти м'язову напругу та виразити пригнічені емоції;

- мандалотерапія - робота в колі (малювання або заповнення готових форм) сприяє центруванню особистості, заспокоює ритм серця та допомагає структурувати хаотичні думки;
- колажування- праця з готовими образами, що знижує страх «чистого аркуша» та допомагає підлітку безпечно змодельовати своє майбутнє або виразити внутрішній стан;
- глинотерапія-робота з пластичними матеріалами (глина, кінетичний пісок) активує сенсорні канали, що дозволяє фізично «виплеснути» агресію та тривогу через контакт із матеріалом.

Доречно відмітити, що арт-терапія як метод гармонізації емоційного стану має потенціал для підвищення стійкості підлітків до стресу. Вона сприяє вільному самовираженню та самопізнанню через мистецтво, що допомагає краще розуміти і оцінювати свої почуття, пережиті образи та життєві сценарії, а також виявляти внутрішні ресурси для самозцілення. Оновлює емоційний та образний досвід, сприяючи внутрішньо-особистісному спілкуванню, освоєнню нових ролей і переходу на новий рівень розвитку особистості. «Отже, в цілому арт-терапія це зцілення за допомогою будь-якої художньої творчості». [2, С. 2504]. Через творчий процес і образи, що застосовуються в арт-терапії, підлітки відображають своє бачення світу і ставлення до нього. У будь-якій формі творчості закладено лікувальний потенціал, який допомагає знімати накопичену напругу соціально прийнятним способом. Твори мистецтва є складним сплетінням інформації, що дозволяє проникнути в глибини людської душі. Завдяки методам арт-терапії, підлітки вчаться бачити свої проблеми з іншого боку, що полегшує їхнє вирішення.

Велика кількість підлітків живуть у середовищі, де є психологічні наслідки війни: стрес, травматизація, втрата близьких. Багато сімей вимушено переселилися, і діти стикаються з проблемами адаптації до нового середовища. Економічні труднощі в родинях, низький рівень соціальної підтримки та нерівний доступ до якісної освіти та психологічної допомоги створюють додатковий тиск. Тому важливо здійснювати комплексний підхід до регуляції поведінки підлітків із нестабільною емоційною сферою. А саме, поєднання науково обґрунтованих методів, світового досвіду та інноваційних інструментів дозволяє досягти значних змін у поведінці та емоційному стані підлітків, сприяючи їхній успішній адаптації в сучасному суспільстві. Адже регуляція поведінки підлітків із нестабільною емоційною сферою є важливою для України, оскільки вона впливає на якість життя не лише підлітків, але й усього суспільства. Робота над цією проблемою допоможе знизити рівень соціальної напруги, покращити психічне здоров'я нації та забезпечити гармонійний розвиток молодого покоління, яке стане фундаментом майбутнього країни.

## Література

1. Кошель А. П., Кульбако Н. П. *Використання елементів арт-терапії в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти*: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта», методистів, вихователів закладів дошкільної освіти та батьків дітей дошкільного віку. Чернігів: ФОП Баликіна О. В. 2020, 90 с.
2. Вознесенська О. Л. *Арт-терапія в роботі практичного психолога: використання арт-технологій в освіті*. Мова. К. : Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Калька Н., Ковальчук З. *Практикум з арт-терапії* : навчально-методичний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 232 с.
4. Дорофей С. В. *Арт-терапія : методичні рекомендації*. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. 40 с.
5. Колпакчи О. С. *Арт-терапія : навчальний посібник*. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. 184 с.
6. *Арт-терапія : навчальний посібник / уклад. В. І. Станішевська*. Умань : ВПЦ «Візаві», 2022. 172 с.
7. Перепелюк Т., Джулай А., Ольховецький С. Особливості використання арт-терапії у роботі з членами родин військовослужбовців. *Психологічний журнал*, 2024 (12), С. 146-154. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306829>

Останіна Ганна,  
1 курс, другий рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Блашкова Олена,  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ЗВО

У сучасних умовах розвитку вищої освіти зростає увага до проблеми психологічного благополуччя студентської молоді. Навчання у закладі вищої освіти супроводжується інтенсивними когнітивними, емоційними та соціальними навантаженнями, що потребують від студентів високого рівня адаптаційних можливостей і здатності до емоційної саморегуляції. У

зв'язку з цим проблема розвитку емоційної стійкості студентів набуває особливої наукової та практичної значущості.

У працях вітчизняних психологів (С. Максименко, Т. Титаренко, Л. Карамушка) емоційна стійкість розглядається як інтегративна характеристика особистості, що забезпечує збереження психологічної рівноваги в умовах стресу та є важливою передумовою ефективної діяльності й особистісного розвитку. Науковці наголошують, що студентський вік є сенситивним періодом для формування емоційно-вольової сфери, що зумовлює необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки в освітньому середовищі.

Проблематика психологічної підтримки студентів широко представлена у дослідженнях О. Бондаренка, Н. Чепелевої, В. Осьодла, які розглядають психологічний супровід як системну діяльність, спрямовану на профілактику психоемоційних порушень, розвиток особистісних ресурсів та формування навичок подолання складних життєвих ситуацій. Як слушно зазначила сучасна дослідниця Галина Котломанітова своєчасна «Психосоціальна підтримка є критично важливою для запобігання розвитку серйозним психічним порушень, зокрема посттравматичного стресового розладу (ПТСР), або пом'якшення його перебігу. Професійна психологічна допомога сприяє швидшій реінтеграції індивіда у звичне соціальне середовище та відновленню його функціональності» [2, с. 52].

Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, проблема психологічної підтримки як засобу розвитку саме емоційної стійкості студентів потребує подальшого теоретичного осмислення та узагальнення.

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою поглибленого аналізу психологічної підтримки у контексті розвитку емоційної стійкості студентів закладів вищої освіти, а також необхідністю інтеграції теоретичних положень і практичного досвіду роботи психологічних служб.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати психологічну підтримку як засіб розвитку емоційної стійкості студентів закладів вищої освіти. Об'єкт дослідження – процес психологічного супроводу студентської молоді в умовах закладу вищої освіти. Предмет дослідження – психологічна підтримка як чинник формування емоційної стійкості студентів.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати наукові підходи до розуміння емоційної стійкості особистості; розкрити сутність і зміст психологічної підтримки студентів у закладі вищої освіти; визначити роль психологічної підтримки у розвитку емоційної стійкості студентської молоді; окреслити практичні аспекти реалізації психологічної підтримки у діяльності центрів підтримки студентів.

У психологічній науці емоційна стійкість трактується як здатність особистості зберігати оптимальний рівень емоційного функціонування в умовах дії стресогенних

чинників. За С. Максименком, емоційна стійкість пов'язана з рівнем розвитку саморегуляції та усвідомленості емоційних станів. Т. Титаренко підкреслює, що вона виступає важливим ресурсом життєстійкості особистості та забезпечує ефективну адаптацію до змінних умов середовища.

Сучасні дослідники виокремлюють такі три основні групи студентів у процесі навчання:

1. стресостійкі студенти – ця категорія характеризується високою адаптивністю до змін та здатністю ефективно мобілізувати власні адаптивні ресурси. Вони демонструють готовність до нових умов і успішно інтегруються в освітнє середовище.

2. стресотренуючі студенти – представники цієї групи виявляють готовність до змін, проте процес їхньої адаптації до нормалізованих умов відбувається поступово, що свідчить про наявність адаптаційного потенціалу та потребує певного часу для реалізації.

3. стресогалямуючі студенти – характеризуються низькою здатністю до адаптації та значними труднощами у пристосуванні до нових умов життя. Вони часто відчують значний дискомфорт та виявляють резистентність до змін [1, с. 403-405].

Студентський період характеризується підвищеною емоційною чутливістю, формуванням професійної ідентичності та активним входженням у соціальні ролі, що зумовлює зростання потреби у психологічній підтримці. Психологічна підтримка у закладі вищої освіти, за Н. Чепелевою, має бути спрямована не лише на подолання актуальних труднощів, а й на розвиток внутрішніх ресурсів особистості, зокрема емоційної стійкості.

Психологічна підтримка реалізується через діяльність психологічних служб, центрів підтримки студентів, індивідуальне та групове консультування, психоосвітні програми, тренінги розвитку емоційної саморегуляції та стресостійкості. Як зазначає Л. Карамушка, системність і доступність психологічної підтримки є ключовими умовами її ефективності у освітньому середовищі.

Практичний досвід роботи у Центрі підтримки студентів КДПУ свідчить, що найбільш запитуваними формами психологічної допомоги є індивідуальні консультації, спрямовані на подолання тривожних станів, емоційного виснаження та труднощів адаптації до навчального процесу. Реалізація психологічної підтримки у такому форматі сприяє формуванню у студентів навичок усвідомлення власних емоцій, розвитку саморегуляції та підвищенню емоційної стійкості.

Отже, психологічна підтримка виступає важливим засобом розвитку емоційної стійкості студентів, оскільки поєднує профілактичну, корекційну та розвивальну функції та створює умови для гармонійного особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців.

Узагальнюючи викладене, можна зробити висновок, що психологічна підтримка є суттєвим чинником розвитку емоційної стійкості студентів закладів вищої освіти. Вона забезпечує формування здатності до емоційної саморегуляції, підвищує адаптаційний потенціал студентської молоді та сприяє збереженню їхнього психічного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні емпіричних досліджень ефективності різних форм психологічної підтримки, а також у розробці й упровадженні комплексних програм розвитку емоційної стійкості студентів з урахуванням специфіки їхньої професійної підготовки.

### Література

1. Березняк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 10 (15). С. 401–411.
2. Котломанітова Г. Психосоціальна підтримка студентів, які постраждали внаслідок війни. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. №7. С. 48-55.
3. Кушнерик М., Перепелюк Т. Ресурси психологічної адаптації студентів до умов війни. *Вісник національного університету оборони України*, 2025. № 85(3), 125-131. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2025-85-3-125-131>

Паценко Олексій,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Практична психологія»,

Маріупольський державний університет

Перепелюк Тетяна,

кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЛЕЖНІСТЮ ВІД МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активною інформатизацією та цифровізацією. Згідно даних дослідницького центру Pew Research Center у всьому світі користувачами інтернет-мережі є мільйони людей. В країнах Європи понад 90% населення є постійними користувачами інтернету. В Україні станом на початок 2025 року інтернетом користувались 31,5 млн людей. Українські діти починають активно користуватися інтернетом уже з п'ятирічного віку, а в підлітковому віці – 79% є користувачами інтернет-мережі [2].

Підлітковий вік є періодом, протягом якого відбувається найбільше психологічних та фізичних змін в організмі людини. Зважаючи на кризовий характер перебігу розвитку у цьому віковому періоді, варто відзначити що зловживання підлітками мережею Інтернет може призводити до деструктивних наслідків, зокрема . Серед них вагоме місце посідає мотиваційна сфера підлітків [3].

У підлітковому віці важливим етапом є розвиток мотивації до навчання, формування особистих мотивів, інтересів, потреб. Проте при вираженій інтернет-залежності знижується мотивація до діяльності і зростає потреба більше часу проводити у віртуальному середовищі [1]. Це призводить до зниження комунікації, порушення міжособистісної взаємодії, емоційних порушень, низької успішності.

На основі теоретичного аналізу концептуальних підходів до проблеми інтернет-залежності підлітків, нами проведено емпіричне дослідження особливостей мотиваційної сфери осіб підліткового віку з різним рівнем кіберадикції. У дослідженні використано «Тест-опитувальник на виявлення кіберадикції» (ТОК) Асеева Ю.О., Аймедов К.В.; експрес-методику дослідження сформованості про-соціальної поведінки підлітків (О. Єжова, В. Кириченко, В. Нечерда), методику діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс).

У дослідженні взяли участь 44 підлітки віком від 13 до 16 років. Серед них 28 дівчат та 16 хлопців. Дослідження проводилось на платформі Google forms.

Дослідження показало вираженість різних типів кіберадикції у підлітків (рис.1).

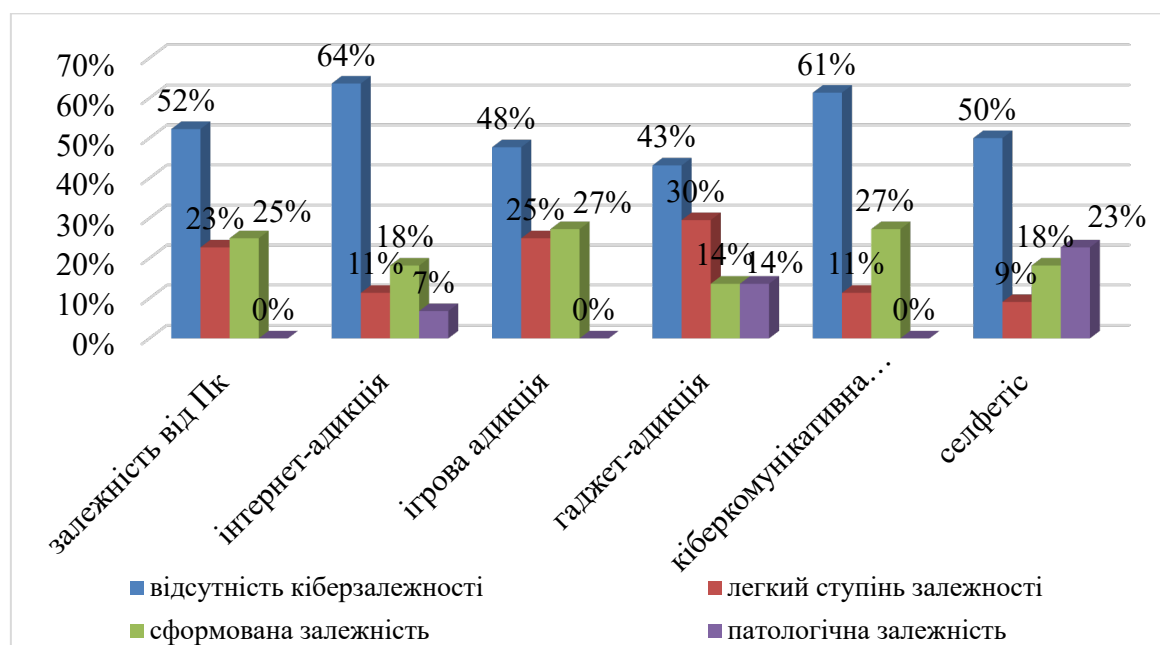


Рис.2.1 Показники кіберадикції підлітків.

За даними рисунку бачимо, що у переважної частини підлітків відсутні ознаки різних видів кіберадикції, проте за деякими видами присутні особи, які мають сформованість

залежності або її легкий чи патологічний рівень. Найбільша представленість патологічного рівня (23%) спостерігається за шкалою «селфетіс», що демонструє залежність підлітків від бажання постійно самофотографуватися та виставляти фото у соціальних мережах.

Виявлено переважання високого рівня мотивації до успіху підлітків та сталу просоціальну поведінку (таб.1).

Таблиця 1

Показники мотивації до успіху та просоціальної поведінки підлітків

Рівень	Мотивація до успіху	Рівень	Просоціальна поведінка
низька	27%	початкова	27%
середня	23%	ситуативна	23%
помірно висока	16%	середня	18%
висока	34%	стала	32%

Отримано, що 27% досліджуваних підлітків мають низький рівень мотивації до успіху, 23% мають середній, 16% мають помірно високий та 34% високий. Низька мотивація є ознакою відсутності інтересу до будь-якої діяльності, окрім потреби використовувати інтернет для власного задоволення. Висока мотивація є показником внутрішнього спонукання до успіху, досягнення кращих результатів діяльності.

За даними рисунку бачимо, що 27% підлітків мають початкову просоціальну поведінку, 23% ситуативну, 18% мають середню просоціальну поведінку та у 32% підлітків переважає стала просоціальна поведінка. У підлітків із початковою просоціальною поведінкою виражена спрямованість на негативізм у відносинах, спостерігаються байдужість до інших людей, низьке самовладання, самоконтроль і готовність до діалогу. У підлітків зі сталою просоціальною поведінкою переважають високе самовладання, прагнення до соціальної активності у різних життєвих ситуаціях, мотивацією на ефективну взаємодію.

З метою виявлення особливостей мотивації у підлітків із проявами різних видів кібер-залежності проведено кореляційний аналіз (таб.2).

Таблиця 2

Кореляційний аналіз взаємозв'язку мотивації підлітків із проявами різних видів кібер-залежності

Компоненти кіберадикції	Мотивація до успіху	Просоціальна поведінка
залежність від ПК	-0,640**	-0,873**
інтернет-адикція	-0,609**	-0,799**
ігрова адикція	-0,598**	-0,861**

гаджет-адикція	-0,729**	-0,834**
кіберкомунікативна адикція	-0,617**	-0,827**
селфетіс	-0,633**	-0,839**

Зворотний зв'язок виявлено між залежністю від ПК та мотивацією до успіху ( $rs=-0,640$ ,  $p\leq 0,01$ ) і просоціальною поведінкою ( $rs=-0,873$ ,  $p\leq 0,01$ ); між інтернет-адикцією та мотивацією до успіху ( $rs=-0,609$ ,  $p\leq 0,01$ ) та просоціальною поведінкою ( $rs=-0,799$ ,  $p\leq 0,01$ ); ігровою адикцією та мотивацією до успіху ( $rs=-0,598$ ,  $p\leq 0,01$ ) і просоціальною поведінкою ( $rs=-0,861$ ,  $p\leq 0,01$ ); гаджет-адикцією та мотивацією до успіху ( $rs=-0,729$ ,  $p\leq 0,01$ ) та просоціальною поведінкою ( $rs=-0,834$ ,  $p\leq 0,01$ ); кіберкомунікативною адикцією та мотивацією до успіху ( $rs=-0,617$ ,  $p\leq 0,01$ ) і просоціальною поведінкою ( $rs=-0,827$ ,  $p\leq 0,01$ ); між селфетіс та мотивацією до успіху ( $rs=-0,633$ ,  $p\leq 0,01$ ) та просоціальною поведінкою ( $rs=-0,839$ ,  $p\leq 0,01$ ). Отримані зв'язки доводять, що інтернет-залежність негативно впливає на мотиваційну сферу підлітків: при високих ознаках залежності знижується внутрішня мотивація, яка стимулює досягнення успіху та зовнішня мотивація, яка спрямовує на взаємодію з оточуючими.

Дослідження дає змогу констатувати, що сучасні підлітки неминуче заглиблюються у цифровий світ та мережу Інтернет. Проте розумне використання інтернету та гаджетів сприяє саморозвитку та мотивації до успіху і взаємодії, тоді як надмірна залежність знижує власні досягнення і порушує міжособистісну комунікацію.

### Література

1. Комар Т.В., Руденок А.І., Бриндзак С.В. Характеристика ціннісно-мотиваційної сфери підлітків як психологічного феномену. *Габітус*. 2022. Випуск 42. С.59-64
2. Кулешова О., Міхеєва Л. Інтернет-залежність осіб юнацького віку: аналіз, шляхи подолання. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Випуск 4. С. 95-101
3. Фролова Н.В. Характер міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2019. Вип.4. С.145-152.

Прокопишина Наталія,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Полілуєва Інга,

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки,

психології, соціальної роботи та менеджменту,

## ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗСУ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Військова справа сьогодні є спеціалізованим напрямом професійної діяльності, який потребує висококваліфікованих кадрів. Водночас умови виконання службових завдань військовослужбовців часто екстремальні, що ускладнює їх професійні обов'язки. Тому перед фахівцями з підготовки військовослужбовців ставиться завдання формування професійної готовності, яка базується на високих вимогах до фізичної і психологічної підготовки військових спеціалістів. В умовах ведення бойових дій, виникнення кризових ситуацій та інших екстремальних сценаріїв у зонах їх відповідальності, військовослужбовці стикаються із загрозами для життя, стресові фактори, загальне самопочуття, невизначеність, непередбачуваність: ці фактори вимагають швидкого прийняття рішень. У зв'язку з цим психологічна готовність військовослужбовців до дій в екстремальних ситуаціях має важливе значення для ефективної їхньої діяльності, а також для збереження їхнього життя та здоров'я. Психологічні чинники, такі як стійкість до стресів, вміння приймати рішення в умовах обмеженої інформації, мотивація, емоційна стійкість та опір психологічним травмам, відіграють важливу роль в успішному виконанні військових завдань. Зважаючи на високу значущість психологічної готовності, необхідно зазначити, що вона сьогодні залишається складною та багатогранною проблемою.

Психологічна готовність військовослужбовців Збройних Сил України до службово-бойової діяльності у 2026 році визначається як складна система особистісних потенціалів, що забезпечують ефективність виконання завдань у несприятливих та екстремальних умовах.

Психологічна готовність – це не просто відсутність страху, а цілісний стан особистості, що включає мотиваційний (прагнення захищати), когнітивний (розуміння завдань) та операційний (володіння навичками) компоненти. В умовах високої інтенсивності боїв на перший план виходить саме *емоційно-вольова стійкість* [3].

1. *Ключовим компонентом є небезпека загроза життю та здоров'ю:*

- прями загрози життю від бойових дій: травми від куль, гранати, мін снарядів і іншої військової техніки, де характер поранень може бути різним (ампутація кінцівок, ураження головного мозку, загибель від поранення);

- отруєння та інтоксикація: неякісної води, їжі, хімічними речовинами, диму, газом;

- вибухові травми (вибухова хвиля може спричинити контузію, а також розрив внутрішніх органів та неврологічні і психологічні розлади);

- опіки та обмороження: від пожеж та вибухів, а також обмороження в холодну пору року, якщо військовослужбовець знаходить тривалий час на відкритому повітрі при мінусовій температурі;

- екстремальна температура (тепловий удар на спеці);

- фізичні критерії: недостатній сон, який приводить до хронічної втоми та зниження концентрації уваги, що підвищує ризик нещасних випадків;

- антисанітарні умови: відсутність належних умов гігієни та чистої води, який може призвести до інфекційних захворювань.

2. *Невизначеність*. Неможливо передбачити дії противника, технічні несправності, розвиток військових подій, дії ворога, погодні умови, що призводить до втрати контролю і посилює стрес.

3. *Швидкість змін*. Екстремальні ситуації розгортаються занадто швидко і вимагають прийняття негайних рішень за маленький проміжок часу, а іноді і за лічені секунди, навіть коли інформація майже відсутня.

4. *Психологічні і фізичні навантаження*. Сенсорні перевантаження відбуваються при гучних звуках пострілів і вибухах, запах пороху, гарі, крові та дим, які впливають на органи чуття. Фізичне виснаження, відсутність сну, пересування в повному спорядженні, тривале перебування на позиціях (в деяких випадках і в оточенні ворога), риття окопів призводить до виснаження.

5. *Морально-психологічний тиск*:

- бачення смертей, поранення побратимів та цивільних ;

- тривалі періоди тиші, що змінюються запеклими боями, створюють психологічний тиск;

- постійне перебування в брудних умовах, де присутня нестача засобів гігієни та води впливає на психологічний та фізіологічний стан;

- необхідність застосування насильства;

- різниця у віці та характерах особового складу.

6. *Соціальна ізоляція*:

а) обмежений доступ до звичних соціальних контактів, розлука з родиною посилює відчуття самотності;

б) обмеження пересування, що відокремлює від зовнішнього світу;

- нестача часу та сил перешкоджає повноцінному спілкуванню;

- конфлікти, які виникають через відсутність довіри та різниці особистих якостей.

7. Психологічні наслідки можуть включати :

Гострі реакції на стрес: людина реагує на стрес на рівні нашого тіла.

Стрес – це неспецифічні фізіологічні та психологічні реакції організму при впливі на нього різких, екстремальних факторів [2].

*Бойовим стресом* є стан психічного напруження військовослужбовця у процесі його адаптації до умов бойової діяльності з використанням ресурсного потенціалу. Бойова психічна травма виникає тоді, коли патологічний стан ЦНС (центральної нервової системи) перевищує адаптаційний потенціал бійця. Вона формується на поєднанні стрес факторів і формує гострий стресовий розлад.[2]

Підсумовуючи результати нашого дослідження бачимо, що ключовими чинниками формування, впливають на готовність бійця ЗСУ: бойове злагодження: довіра до побратимів та командира знижує рівень тривожності на 40-60%; екзистаційна мотивація: чітке усвідомлення мети (захист власної родини/ дому /Держави) є потужнішим за будь-який зовнішній примус; здатність психіки відновлюватись після стресових навантажень, ризику для здоров'я та життя, а також пошкодження або знищення майна.

### Література

1. Психологічна підготовка військовослужбовців до бойових дій : навч.-метод. посіб. / О. М. Кокун та ін. Київ : НДЦ ГШ ЗСУ, 2021. 214 с.
2. Марченко А. Психологічна допомога військовим: методичний посібник Конспект.
3. Івницька А.О. Психологічна готовність військовослужбовців до виконання бойових завдань <https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f0c68ca9-1738-4dae-a6b5796e02a9bbc6/content>
4. Перепелюк Тетяна. Психологічне діагностування військовослужбовців. Збірник тез доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінг» (23-24 квітня 2024 року). Відп. ред. Перепелюк Т.Д.. Умань-Київ: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2024. С. 159-162.

Радченко Вероніка,  
4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, очна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Перепелюк Тетяна,

## ДІДЖИТАЛ-ЗАЛЕЖНІСТЬ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

Сучасний соціокультурний простір характеризується тотальною цифровізацією, де межа між функціональною необхідністю використання мережі та патологічною аддикцією стає дедалі тоншою. Для сучасного підлітка інтернет перестав бути просто засобом розваги, трансформувавшись у базове середовище для навчання, самореалізації та підтримки соціальних зв'язків [12, с. 14]. Діджитал-залежність сьогодні розглядається як багатофакторний феномен та нехімічна аддикція, що характеризується нездатністю особистості контролювати імпульс до використання гаджета навіть у критичних ситуаціях [6, с. 5]. Стратегічна важливість дослідження цього питання зумовлена тим, що інтеграція технологій в усі сфери життєдіяльності значно ускладнює своєчасну діагностику патологій, оскільки цифрова активність часто маскується під нормативну соціальну поведінку [12, с. 15].

Психологічні механізми формування залежності тісно пов'язані з внутрішніми чинниками, зокрема низькою самооцінкою, акцентуаціями характеру та дефіцитом емоційної підтримки в родині [11, с. 70]. Втеча у віртуальний простір виступає механізмом психологічного захисту та компенсації реальних труднощів соціалізації, дозволяючи підлітку конструювати «ідеальне Я» [1, с. 12; 11, с. 71]. Ключовими симптомами формування адиктивного профілю є «цифрова тривога» при обмеженні доступу до мережі, агресивні реакції на спроби контролю екранного часу та деформація життєвого планування, яке звужується до сьогодення або фантастичних проєктів, що гальмує особистісне зростання [6, с. 6; 10, с. 112].

Надмірна цифровізація спричиняє глибокі когнітивні та емоційні деструкції, що зачіпають вольову та інтелектуальну сфери підлітка:

- **Трансформація мислення:** перехід від системного аналізу до «кліпового сприйняття», а також розвиток «цифрової амнезії», коли гаджет стає зовнішнім носієм пам'яті, що знижує когнітивні зусилля [6, с. 6; 7, с. 88].
- **Нейробиологічні та соматичні ризики:** синє світло екранів пригнічує вироблення мелатоніну, ведучи до когнітивного виснаження та зниження самоконтролю [8, с. 16]. Тривала аддикція може перешкоджати розвитку виконавчих функцій у префронтальній корі головного мозку [18, с. 45].

- **Емоційне збіднення:** дефіцит невербальної комунікації пригнічує розвиток емпатії та ускладнює реальну соціальну взаємодію [7, с. 89].

Окрему загрозу становить FOMO-синдром (страх пропустити важливе), який тримає нервову систему в стані постійної гіперактивації та виснажує адаптаційні ресурси [3, с. 22]. В екосистемі соціальних мереж самооцінка підлітка стає залежною від зовнішньої квантифікації (лайків та переглядів), що у поєднанні з ідеалізованими образами однолітків формує почуття неповноцінності та «технострес» [15, с. 10]. Це породжує стан «гіперпильності», який є деструктивним для психіки, що перебуває на етапі становлення [20, с. 163].

Отже, формування «цифрової стійкості» (digital resilience) має замінити стратегію тотальних заборон. Згідно з гіпотезою «Золотоволоски», помірна кількість екранного часу може сприяти соціальній інтеграції, тоді як ризиком є витіснення життєво важливих дій, таких як сон та фізична активність [17, с. 204]. Основними напрямками подолання залежності є розвиток медіаграмотності, критичного мислення та культури споживання інформації [13, с. 5; 19, с. 12]. Створення гармонійних стосунків із технологіями, де гаджети залишаються інструментами розвитку, є необхідною умовою збереження ментального здоров'я підлітка у сучасному світі [2, с. 46].

### Література

1. Бондаренко Т. В. Інтернет-залежність як форма адиктивної поведінки підлітків. *Наукові записки*. 2020. С. 12–15.
2. Буров Ю. О. Технології та інновації в діяльності людини ери інформації. 2015. С. 45–50.
3. Дяченко В. М., Костюк О. С. Вплив залежності від гаджетів на рівень тривожності підлітків. 2024. С. 22–28.
4. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу. 2011. С. 102–109.
5. Кришовська О. О. Особливості взаєморозуміння в онлайн-спілкуванні. 2017. С. 34–40.
6. Кущенко І. В., Власенко О. О. Особливості залежності від гаджетів у студентської молоді. 2025. С. 5–11.
7. Лисенко Н. П. Психологічні наслідки надмірного використання смартфонів. 2022. С. 88–94.
8. Літвінова О. В., Венгер Н. С. Емпіричне дослідження впливу гаджетів на психічний стан підлітків. 2021. С. 15–21.
9. Музиченко К. В. Феномен кіберсоціалізації підростаючого покоління. 2013. С. 56–62.

10. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді. 2004. С. 112–118.
11. Савченко Л. А., Мельник О. В. Психологічні чинники формування інтернет-залежності. 2019. С. 70–76.
12. Стрільчук О. В. Трансформація інтернету: від патологічного потягу до соціальної необхідності. 2013. С. 14–20.
13. Центр громадського здоров'я МОЗ України. Психічне здоров'я дітей і підлітків. 2026. С. 5–9.
14. Яворський М. В. Генеза довірчих стосунків в мережі інтернет. 2013. С. 31–37.
15. American Psychological Association (APA). Social media and teen mental health. 2026. P. 10–14.
16. Common Sense Media. Social media, teens, and mental health. 2026. P. 5–8.
17. Przybylski A. K., Weinstein N. Digital screen time limits and psychological well-being. *Psychological Science*. 2019. P. 204–212.
18. Shiferaw B. D. Impact of digital addiction on youth health. 2025. P. 45–52.
19. UNICEF. Children in a digital world. 2026. P. 12–18.
20. Vannucci A. et al. Social media use and anxiety in emerging adults. 2017. P. 163–169.

Ромах Юлія,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Перепелюк Тетяна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ (ВІК 25-50 РОКІВ)**

Арт-терапія є визнаним та ефективним методом психологічної допомоги, що використовує творчий процес для дослідження та гармонізації внутрішнього світу людини.

Арт-терапія – це різновид психотерапії. Цей напрямок використовують для поліпшення психоемоційного стану особистості. Заняття творчістю спонукає особистість виражати та досліджувати свої емоції та думки. В часи турбулентності (кризові ситуації, екстремальні,

війни) заняття арт-терапією набуває статусу першої психологічної допомоги або психологічного консультування для визначення глибини стресу.

Арт-терапія – це більше, ніж мистецтво. Не обов'язково вміти малювати, або добре розбиратись в музиці. Практичні вправи арт-терапії, які можуть бути використані під час занять з психологом, допоможуть при самовираженні, рефлексії, набуття ресурсного стану, відстеження власних емоцій [1].

Різні методи арт-терапії використовують на різні вікові категорії. Для вікової категорії 25-50 років краще використовувати вправи для вивільнення емоцій, їх прожиття та усвідомлення, «розмовні» вправи для обговорення певних життєвих ситуацій.

Так, вправа «Казкотерапія» в залежності від потреби особистості і запропонованого сценарію складання казки, дозволяє свої емоції, себе, як одного з героїв, увявити в казковому світі, де все можна, все буде так як ти хочеш. Створюючи свій власний сценарій подій, людина зможе розпізнати в емоціях героїв свої власні, створити на протязі казки ресурс для цього героя, щоб вийти з цієї ситуації, і, головне написати свій власний фінал. Ця вправа дозволяє усвідомити проблему, емоції пов'язані з цією проблемою, розпізнати і створити власний ресурс подолання стресу, перепрограмувати свою підсвідомість на позитивний фінал [2].

Вправа «Колесо з емоцій» має на меті допомогти людині поглянути на свої емоції, відстежити їх. Вправа «Повітряна кулька емоцій» забезпечує фізичний прояв вивільнення негативних емоцій, які потім запускаються у повітря разом із повітряною кулькою. Візуально висловити свої відчуття особистості допоможе вправа «Що я відчуваю сьогодні».

Вправи «Квітка» або «Уявна планета» стане в пригоді під час подолання стресу і одночасно допоможе тренувати уяву. Ці вправи дадуть змогу людині розслабитись та зменшити стрес [7].

Арт-терапія виходить за рамки розфарбування або ліплення з глини і пластиліну, використовуючи безліч різних матеріалів. Арт терапевтичні заняття можуть проводитись як індивідуально, так і в групі. Основною метою групової арт-терапії є досягнення певних змін у соціальній поведінці учасників групи. Крім того, групова арт-терапія дозволяє розвивати цінні соціальні навички:

- взаємопідтримка;
- дозволяє освоїти нові ролі і спостерігати, як модифікація поведінки впливає на взаємини з тим, хто оточує;
- підвищує самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності;
- розвиває навички ухвалення рішень.

Важливим в арт-вправах є те, що вони можуть бути використані за потреби і самостійно людиною.

## Література

1. Березіна С. І. Вплив арт-терапевтичних технік на зниження рівня тривожності в період дорослості. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 88–94.
2. Арт-терапія: навчальний посібник / укладач Станішевська В.І. Умань: УДПУ імені Павла Тичини. 2022. 172 с.
3. Пасько К.М. Використання арт-терапевтичних засобів у роботі з психосоціального відновлення особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2024, вип.1, С.144-147.
4. Петрушин В. І. Музична психотерапія: теорія і практика. Київ : Музична Україна, 2018. 176 с.
5. Борисенко О. В. Психологічна допомога особистості у кризових станах. Київ : Академвидав, 2017. 216 с.
6. Психологія особистості: навчальний посібник/ укладач Столяренко О.Б. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 280 с.
7. Найчук В. В. Арт-терапія та робота з когніціями як ключові механізми розвитку резильєнтності у осіб, що зазнали впливу війни. *Вісник ХНПУ ім .Г. С. Сковороди. Психологія*. 2024, вип.70. С.170-182.

Слободиська Оксана,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Практична психологія»,

Маріупольський державний університет

Блашкова Олена,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології,

Маріупольський державний університет

### **СПІВВІДНОШЕННЯ РІВНЯ ДОМАГАНЬ ТА ПОКАЗНИКІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ**

Проблема адаптації першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) сьогодні набуває особливої гостроти. Окрім традиційних дидактичних та соціальних труднощів, сучасні студенти стикаються з наслідками пандемії COVID-19 (дефіцит навичок живої комунікації) та викликами війни (хронічний стрес, відчуття небезпеки, внутрішнє

переміщення). У цих умовах рівень домагань виступає внутрішнім регулятором, що визначає, чи зможе студент мобілізувати ресурси для успішної інтеграції в освітнє середовище [3].

Рівень домагань – це динамічна характеристика, що відображає оцінку особистістю своїх можливостей стосовно актуальних перешкод. Це поняття змінюється у часі та безпосередньо залежить від досвіду попередніх досягнень. [1]. Рівень домагань визначають як: рівень складності, досягнення якого є метою майбутніх дій; вибір суб'єктом цілі наступної дії, яка формується у результаті переживання успіху або невдачі ряду попередніх дій; бажаний рівень самооцінки особистості.

Серед мотивів, які пов'язані з рівнем домагань: мотив досягнення успіху стимулює соціальну сміливість та ініціативу; мотив уникнення невдачі призводить до гальмування активності, що в умовах війни часто трансформується у пасивну стратегію виживання [4].

Адаптація — це процес встановлення динамічної рівноваги між характеристиками студента та вимогами середовища. У цьому процесі можна виділити три ключові форми: формальна: пристосування до структури та режиму ЗВО; соціальна: інтеграція в групу, що ускладнена через переважання дистанційного або змішаного навчання; дидактична: готовність до нових методів навчання [5].

Сучасний контекст суттєво змінив «адаптаційний бар'єр». Наразі науковці вказують на існування кризи адаптації, яка сьогодні підсилюється: проривом адаптаційного бар'єру через постійну загрозу безпеці; виснаженням адаптаційних ресурсів внаслідок тривалого перебування в режимі онлайн-навчання (соціальна ізоляція); неадекватністю сприйняття реальності: парадоксальне поєднання негативного ставлення до власних поточних можливостей з ідеалізованим, оптимістичним поглядом на майбутнє [2].

Рівень домагань визначає стратегію цілепокладання. Студенти із заниженими домаганнями в умовах війни схильні до самоізоляції та втрати інтересу до професійного становлення. Студенти із завищеними неадекватними домаганнями частіше переживають фрустрацію через неможливість контролювати зовнішні обставини (обстріли, вимкнення світла), що веде до емоційного вигорання. Адекватний рівень домагань є протектором соціально-психологічної безпеки, дозволяючи студенту гнучко користуватися своїми ресурсами. [3].

Психологічний супровід першокурсників має бути спрямований на корекцію рівня домагань та розвиток професійної ідентичності. Важливо впроваджувати техніки стрес-менеджменту та арт-терапії (зокрема для стабілізації самооцінки), щоб допомогти студентам опанувати свідому поведінку та структурувати життєвий простір у нестабільних умовах.

## Література

1. Життєві домагання особистості: монографія / за ред. Титаренко Т. М. К.: Педагогічна думка, 2007. 456 с.
2. Іванцев Л., Іванцев Н. Адаптація як фактор соціально-психологічної безпеки студентів-першокурсників. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 9. С. 106–112.
3. Красілова Ю.М., Пракапас Р.А., Коломицева І.В. Адаптація студентів до навчання в умовах воєнного стану. *Габітус*. Випуск 51. 2023. С. 82-86.
4. Мосьпан М.О. Психологічні особливості формування рівня домагань у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія. Психологія*. Том 35 (74). № 5. 2024. С. 100-106.
5. Психологія стресостійкості студентської молоді: монографія. / за заг. ред. В. Шмаргуна. К.: Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.

Смалевська Зоя,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Психологія»

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

Полілуєва Інга,

кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,

соціальної роботи та менеджменту,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ СТУДЕНТІВ

Студентський період характеризується системними змінами у пізнавальних процесах особистості, що пов'язано з цілеспрямованим професійним навчанням. Для організації емпіричних досліджень пізнавальних процесів здобувачів вищої освіти слід дослідити відповідні теоретичні уявлення.

Попри різноманітність наукових підходів до визначення вікових меж і провідних характеристик студентського періоду, більшість дослідників вважають, що саме цей етап онтогенезу характеризується максимальними показниками розвитку когнітивної сфери. Студентський період пов'язаний із процесами інтеграції та диференціації різних форм мисленнєвої діяльності. Цей віковий інтервал вирізняється динамічними змінами у взаємодії

образного, логічного та практичного компонентів пізнання. Мислення молодих людей характеризується відносно стабільними та продуктивними переходами від образного до логічного типу мислення, при цьому можливі й зворотні трансформації [2]. Домінуючими формами мислення у студентів виступають словесно-логічне та практичне.

Починаючи з вісімнадцяти років фіксуються найвищі кількісні показники розвитку різних видів пам'яті. Водночас образна пам'ять демонструє найменшу чутливість до вікових змін. Довготривала словесно-логічна пам'ять у межах характеризується відносною стабільністю показників. Зниження продуктивності асоціативної пам'яті починається приблизно з 20 років. Ефективність логічної пам'яті набуває пікових значень у здобувачів вищої освіти. Таким чином, у період пізньої юності та ранньої дорослості мнемічні процеси загалом зберігають високий рівень стабільності й продуктивності [3]. Взаємодія мислення й мнемічних механізмів як процесів перетворення інформації проявляється у зростанні ефективності запам'ятовування, що часто передує підвищенню якості мислення. Водночас у деяких випадках посилення однієї функції може супроводжуватися тимчасовим зниженням іншої. У межах 18–21 років зростає рівень довільного запам'ятовування беззмістовних складів, що виступає інтегративним чинником для інших форм мнемічної діяльності [1].

Уява студентів перебуває у тісній взаємодії з іншими пізнавальними процесами та досягає найвищих показників в період здобуття освіти. Формується відносний баланс між творчою та репродуктивною уявою. Зростає роль мрій як специфічного прояву уяви, що суттєво впливає на мотиваційну сферу особистості [1]. Навчання у закладах вищої освіти, яке стимулює різні її види, насамперед художню, наукову та технічну. Якісних змін зазнають процеси створення нових образів, зокрема аглютинація, літота, гіперболізація, типізація та інші механізми утворення нових образів.

Л. Фоменко зазначає, що такі властивості уваги студентів, як стійкість і концентрація, не зазнають істотних змін [5]. Водночас обсяг і вибірковість уваги у студентській молоді поступово зростають. На особливості прояву уваги значною мірою впливають професійна та навчальна діяльність. Загалом для цього вікового періоду характерне підвищення кількісних показників уваги.

Просторово-зорові функції змінюються у процесі вікового розвитку, однак ці зміни мають специфічний характер [4]. Гострота зору та ефективність окоміру приблизно на чверть корелюють із віком, тоді як на три чверті – з обсягом поля зору. Максимальні показники різних видів чутливості (зорової, слухової, тактильної тощо) найчастіше спостерігаються у 20-річному віці, що свідчить про оптимальний рівень розвитку сенсомоторних функцій.

Аналіз структурних трансформацій пізнавальної сфери загалом свідчить про складну динаміку її розвитку. У віковому інтервалі 18–21 років інтелектуальні компоненти пов'язані

між собою переважно ланцюжковими взаємозв'язками. У 22–25 років формується складніший кореляційний комплекс із двома провідними центрами – мнемічно-когнітивним та центром уваги [3]. Ця структура зберігається тривалий час, при цьому поступово зростає кількість структурно-функціональних комплексів їх елементів.

У студентської молоді зафіксовано найбільш виражені конструктивні зміни у динаміці психофізіологічних компонентів. Якісні трансформації найчастіше проявляються у сфері невербального інтелекту, тоді як найменші зміни характерні для різних видів пам'яті. Для вербального інтелекту притаманна відносна стабільність показників, тоді як невербальні інтелектуальні процеси відзначаються більшою динамічністю. У цьому контексті вагомим є педагогічний чинник формування пізнавальних структур студентів. Це пов'язано з тим, що навчальні досягнення студентів пов'язані з рівнем розвитку інтелекту, культурним потенціалом і мотиваційною сферою особистості.

### Література

1. Заболотна Н. М. Інтелектуальні здібності як потенціал і ресурс людини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2021. Вип 1. С. 12–16.
2. Засядько І. І. Деякі психологічні аспекти у формуванні активної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти : матер. міжнар. конф. Херсонський ДПУ. Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. 273 с.
3. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. К. : Нора-Друк, 2003. 298 с.
4. Тернавська Т. А. Формування пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. *Наукові праці академії*. Кіровоград : ДЛАУ, 2007. Вип. XII. С. 28–37.
5. Фоменко Л. М. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів інформатики як актуальна педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 81(2). С. 198-202.

Таран Валерія,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## **ЧИННИКИ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ ПОДРУЖНЬОМУ ЖИТТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ**

Подружнє життя характеризується високим рівнем стресу, що проявляється у різних ситуаціях. Джерела емоційного напруження в означеному контексті можуть бути різноманітними і включати фінансові труднощі, труднощі зі здоров'ям, родинні конфлікти, професійні проблеми. Теоретичний аналіз специфіки переживання стресу у подружньому житті є основою організації відповідних емпіричних досліджень і програм підтримки гармонійних стосунків.

Фінансовий стрес у взаєминах подружжя є надзвичайно поширеним явищем. Він може виникати внаслідок зменшення доходів, втрати роботи або несподіваних витрат. Колектив науковців під керівництвом Л. Папп довів, що економічні проблеми можуть стати причиною підвищення інтенсивності й частоти конфліктів між партнерами [5, С. 51]. У свою чергу фінансові труднощі призводять до емоційної дистанції та нівелювання задоволеності від соціальних контактів. Хвороби подружжя можуть бути джерелом стресу у сімейному житті. Проблеми зі здоров'ям партнерів обумовлюють необхідність залучення додаткових ресурсів, що стимулює емоційне виснаження й зниження соціальної підтримки [6]. Особливо високий рівень стресу пов'язаний з тривалими, хронічними хворобами чоловіка чи дружини.

Важливим чинником стресу у подружніх стосунках є родинні конфлікти, що викликають емоційне напруження і деструкцію стосунків. Постійні суперечності у сім'ї підвищують тривогу, депресивні реакції, що погіршує якість подружнього життя. Це обумовлює необхідність формування ефективних конструктивних стратегій розв'язання конфліктів у чоловіків і дружин.

Зниження підтримки друзів і близьких людей може впливати на стабільність і якість подружніх стосунків. М. Калміжн зазначає, що якісна соціальна підтримка дозволяє знизити показники стресу, проте високий контроль родичів або друзів формує додаткове зовнішнє навантаження на учасників сімейної взаємодії [4]. З огляду на це важливим є реалізація відкритого діалогу усіх членів родинної спільноти.

Вплив стресорів на емоційний стан подружжя є може мати як несприятливі, так і позитивні наслідки. Зокрема, чоловіки і жінки, які навчаються у контексті постійного напруження спільно розв'язувати проблеми й підтримувати один одного можуть досягти вищої якості сімейного життя. Особливо актуальним це твердження є у контексті військово-політичної ситуації у державі.

Сімейний стрес може істотно підвищуватися після народження дітей через зростання протиріччя у питаннях виховання між різними членами сімейної соціальної групи. Це особливо яскраво проявляється у молодих пар через обмеження матеріальних ресурсів. При цьому, як зазначає В. Мись, для молодого подружжя основними чинниками підвищення стресу шлюбних конфліктів є нівелювання романтичних очікувань, деструктивне спілкування з батьками, якість сексуального життя, зростання ризиків розлучення [1]. Усі ці аспекти порушують взаєморозуміння партнерів, розвиваючи егоцентризм й стимулюючи реакції агресії.

Є. Потапчук зазначає, що основними формами деструктивних взаємин шлюбного конфлікту, що стимулює емоційний стрес є активне перекладання відповідальності на інших за сімейні проблеми; розділення полінуклеарної родини на мікрогрупи, що може провокувати конфлікти; активне використання технік соціальної маніпуляції у подружній парі; висока агресивність партнерів; суперечності сексуальної активності членів сім'ї; зниження довіри сімейних взаєминах; обговорення шлюбного партнера у негативних аспектах зі сторонніми [2]. Слід зазначити, що у процесі ескалації сімейного стресу значущими є індивідуальні відмінності партнерів й розподіл соціальних ролей. Зокрема, відсутність взаємної поваги до світоглядних позицій чоловіка чи дружини викликає поглиблення емоційного напруження. О. Чанцева-Коваленко вказує на такі причини поглиблення стресу у подружньому житті як відсутність емоційної турботи, надмірний егоцентризм, девіантна поведінка членів подружжя, суперечності у соціальних і побутових ролях, відсутність спільних інтересів [3].

Отже, стрес може негативно впливати на якість комунікації між шлюбними партнерами. Важливим у цьому контексті є зростання конфліктів і суперечок. Соціальна підтримка і розуміння є важливим чинником, що дозволяє знизити подружній стрес.

### Література

1. Мись В. Методи дослідження сімейного укладу та морально-психологічного клімату сім'ї. *Соціальний педагог*. 2019. Вип. 6. С. 11–19.
2. Потапчук Є. М. Деякі аспекти аналізу міжособистісних конфліктів у вітчизняній та зарубіжній психології. *Ціннісні орієнтації в громадському становленні особистості*. Науково-методичний збірник. Дрогобич: Відродження, 2005. С. 32–35.
3. Чанцева-Коваленко О. М. (2016). Психологічні чинники формування гармонійних стосунків подружжя. *Fundamental and Applied Researches In Practice of Leading Scientific Schools*, 1(13), 215–228.
4. Kalmijn M. Shared social networks and the quality of marriage. *Social Networks*. 2003. V. 25(4). P. 433–451.

5. Papp L. M., Cummings E. M., Goeke-Morey M. C. The role of financial stress in the marital relationship. *Journal of Family Psychology*. 2009. V. 23(1). P. 51–60.

6. Schumacher J., Meyer T., Walter S. The impact of chronic illness on the quality of life in couples: A review of the literature. *Journal of Health Psychology*. 2008. V. 13(5). P. 716–723.

Татарінова Ганна,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ЛІДЕРСТВА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

Лідерство – це соціально-психологічне вище, вивчення якого є значущим завданням низки гуманітарних наук, особливо психології й соціології. П. Нортхаус трактує лідерство як стосунки домінування і підкорення, впливу й наслідування у різних соціальних системах [6]. З огляду на це, лідер – це авторитетний член офіційної чи неофіційної спільноти, вплив якого дозволяє ефективно регулювати групові стосунки.

Важливим теоретичним аспектом дослідження означеної проблеми є з'ясування відмінностей між лідерством і керівництвом, що можна зафіксувати у таких позиціях: 1) керівник призначається, а роль лідера стабілізується внаслідок стихійних, неофіційних соціальних процесів; 2) керівник, на відміну від лідера, має юридично оформлені права й обов'язки; 3) інструменти впливу керівника знаходяться в офіційному полі, тоді як лідер діє неофіційними засобами; 4) лідер, порівняно з керівником, має постійно доводити свій статус і права [1].

Проаналізуємо найбільш типові наукові підходи щодо інтерпретації сутності лідерства:

1. Визначення лідерства природним прагненням до влади над оточенням. Це прагнення властиве кожній людині, але лідерського впливу досягають лише члени суспільства, які можуть знехтувати моральними аспектами діяльності. Ця позиція є характерною для багатьох філософів і бере свій початок з поглядів Н. Мак'явеллі.

2. Характеристика лідерства як феномена, що пояснюється виключно психологічними чинниками. У цьому контексті основними рисами лідера є енергійність, наполегливість, відповідальність, ініціативність, здатність до авторитарного впливу, почуття гумору, комунікативність, здатність розв'язувати задачі. Г. Лебон зазначав, що основною характеристикою лідерства є можливість свідомого чи несвідомого впливу на оточення [5].

3. Визначення лідерства як феномену, що залежить від конкретних соціальних ситуацій. Е. Фідлер зазначає, що для лідера важливі певні індивідуальні риси, але для реалізації такого соціального впливу важливим є створення конкретних умов [4]. Отже, відповідно до цього напряму, лідерство пояснюється як продукт соціальних умов, що були характерними для конкретного історичного періоду.

4. Пояснення лідерства з позиції раціонального компонента соціального впливу. Х. Саймон зазначав, що в основі лідерського впливу знаходиться механізм соціального обміну. Тобто спільнота надає особі визнання в обмін на «послуги» з підвищення згуртованості й забезпечення досягнення спільної мети [7].

5. А. Адлер вважав, що спрямованість на лідерські функції пов'язана з комплексом неповноцінності. У цьому контексті лідери – це люди, які пережили серйозну травму в минулому. Таким чином основою соціального впливу є механізм соціально-психологічної компенсації [3].

Для ефективного здійснення лідерських функцій доцільно пам'ятати про лідерський потенціал – сукупність рис, що створюють основу для ефективної реалізації соціального впливу у різних групах [2]. Лідерський потенціал особистості можна поділити на кілька компонентів, кожен з яких доцільно коротко проаналізувати:

1) особистісно-рефлексивний: знання власних якостей і здібностей, адекватна самооцінка, здатність до самореалізації у контексті виконання лідерських функцій;

2) пізнавально-фаховий: розумові й професійні якості, що забезпечують ефективність лідерства у різних спільнотах;

3) мотиваційний: усвідомлення системи спонук, що найбільш ефективно дозволяє здійснювати дії з підвищення згуртованості й збереження соціально-психологічного клімату групи;

4) вольовий: система первинних і вторинних вольових якостей, що визначають лідерську роль особистості;

5) емоційний: здатність до емоційного самоконтролю, розвинена емпатія, стресостійкість у різних соціальних ситуаціях;

6) комунікативний: компетенції, що забезпечують здійснення комунікації у контексті лідерського впливу [2, С. 107].

Важливо пам'ятати, що наявність певних вроджених схильностей не гарантує формування повноцінних лідерських якостей. Це міркування підтверджує актуальність цілеспрямованого формування відповідних особистісних рис у контексті різних напрямів освіти й сімейного виховання.

Таким чином, лідерство можна розглядати як соціально-психологічне явище, що відображає прояви взаємовпливу у соціальних групах. Цей феномен визначається у контексті різних наукових підходів, спільним моментом яких є визначення лідера як особи з провідним впливом у соціальній групі. Актуальним питанням вивчення лідерства є з'ясування проблеми лідерського потенціалу особистості у контексті розкриття його структури й шляхів ефективного формування.

### Література

1. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності. К.: Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. 196 с.
2. Романовський О., Михайличенко Т., Гура Т. Поняття «лідерський потенціал» і «лідерські якості»: зміст та використання у науковій думці. *Лідер. Еліта. Суспільство*. 2019. Вип. 1. С. 107–117.
3. Adler A. *Understanding human nature*. Namaskar books, 2023. 199 p.
4. Fiedler F. E. A Contingency Model of Leadership Effectiveness. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1964. V. 1. P. 149–190.
5. Le Bon G. *Psychology of Crowds*. Sparkling Books edition. Sparkling Books, 2022. 224 p.
6. Northouse P. G. *Leadership: Theory and practice (7th ed.)* CA: SAGE Publications, 2015. 520 p.
7. Simon H.A. *Administrative Behavior (4th expanded edition; first edition 1947)*, The Free Press, N.Y. 1997. 368 p.

Токарева Світлана,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання  
освітня програма «Психологія»,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка  
Полілуєва Інга,  
кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри педагогіки, психології,  
соціальної роботи та менеджменту,  
Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

## МІЖ ПОКЛИКАННЯМ ТА ВИСНАЖЕННЯМ: ЯК ПЕДАГОГУ ВБЕРЕГТИ СЕРЦЕ ВІД ВИГОРАННЯ

У сучасних умовах трансформації освітнього простору України, що супроводжується високим рівнем стресогенності, проблема професійного вигорання педагогічних працівників набуває особливої гостроти. Педагогічна діяльність вимагає значних емоційних затрат, постійної концентрації уваги та високої відповідальності, що за відсутності належної психологічної підтримки призводить до деструкції особистості та зниження якості освіти.

Професійне вигорання вчителів – це не просто втома. Це системна деформація особистості, яка традиційно розглядається через трикомпонентну модель К. Маслач: емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм стосовно учнів) та редукція особистих досягнень. Ці симптоми часто проявляються через дратівливість стосовно учнів, відчуття безпорадності та психосоматичні розлади. Розглянуті психологічні особливості несуть ризик серйозних емоційних переживань, які спричиняються робочими обставинами, та відіграють важливу роль в підвищенні ймовірності виникнення професійного вигорання [1]. Ці особливості не тільки спричиняють емоційне виснаження, але й створюють негативний вплив на загальне психоемоційне здоров'я працівників, що значно знижує їхню продуктивність та здатність виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні [2].

Важливо зазначити, що появі психологічних особливостей професійного вигорання сприяють проблеми та кризи також і в особистому житті. Часто педагогічні працівники, які прагнуть досягти високого рівня та занурюються в роботу з повною самовіддачею, нехтують своїм особистим життям. Це призводить до того, що їхні стосунки з близькими стають занедбанними або кризовими. Ті, хто жертвує своїм особистим життям заради роботи, мають більший ризик вигоріти, ніж ті, хто поєднує альтруїзм із здоровим егоїзмом та знаходить баланс між роботою та особистими потребами.

У рамках нашого дослідження розроблено тренінгову програму «Подолання професійного вигорання у педагогів в закладах загальної середньої освіти». Ця програма спрямована не на тимчасове розслаблення, а на перебудову внутрішніх психологічних механізмів стійкості [3]. Тренінгова програма базується:

- на гуманістично-спрямованому та демократичному підході К. Роджерса наукових підходах та моделях, які пов'язані з причинами, симптомами, психологічними особливостями появи професійного вигорання та шляхами його подолання і підвищення емоційної стійкості працівників/;

-на елементах, що розвивають особистісну твердість – здатність людини ефективно адаптуватися до стресорів у професійній діяльності та житті через активне прийняття викликів, залученість до діяльності та відчуття контролю над ситуацією;

- на техніках саморегуляції, зокрема когнітивно-поведінкових методах. Когнітивно-поведінкова терапія А. Бека акцентує увагу на зв'язку між думками, емоціями та поведінкою, що допомагатиме працівникам змінювати негативні переконання і установки, які сприяли вигоранню, покращуватиме управління емоціями, підвищуватиме усвідомлення своїх сильних сторін, свою самооцінку, самопідтримку та знижуватиме рівень стресу та вигорання.

Теоретичною основою тренінгової програми «Подолання професійного вигорання в закладах загальної середньої освіти» є наукові теорії та моделі, які підкреслюють комплексний підхід направлений на подолання професійного вигорання та пояснюють його причини і механізми. Кожна теорія в програмі додає свій важливий елемент в боротьбі з емоційним виснаженням та вигоранням. К. Маслач і Х. Фрейденбергер окреслюють симптоми з якими необхідно працювати. Р. Лазарус і С. Фолкман вказують на стратегії подолання стресових ситуацій, які допомагають уникнути вигорання [4].

С. Мідді і Д. Гоулман звертають увагу на особистісну стійкість і емоційний інтелект, які дають можливість працівникам формувати стійкість до стресу, емоційного виснаження та підвищення здатності впоратися з професійними викликами. Дієві вправи та техніки допоможуть усвідомити та змінити негативні моделі мислення на позитивні, підвищити свою самооцінку та взаємини в колективі.

Впровадження тренінгової програми забезпечує позитивний вплив на емоційний та фізичний стан вчителів, підвищує здатність впоратися з професійними викликами та формує стійкість до стресу. Отже, можемо констатувати, що програма, яка заснована на сучасних теоретичних та практичних підходах, довела свою дієвість у створенні сприятливих умов для зниження вигорання. Збереження «психологічного капіталу» педагогічного працівника є запорукою стійкості всієї освітньої системи.

### **Література**

1. Березовська Л.І. Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів. *Філософія, соціологія, психологія. Збірник наукових праць ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника»*. Івано-Франківськ, 2012. Вип. 17, Ч. 1. С. 74-82.

2. Бойко В. Синдром емоційного вигорання: діагностика і профілактика. Хмельницький: Кронос, 2018. С. 332.

3. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. С. 192.

4. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. № 44. P. 279-298.

5. Первий В., Перепелюк Т. Психодіагностика та психокорекція професійного вигорання педагогів. *Психологічний журнал*, 2025. № (15), 122–128. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.15.2025.342134>

Чудаєва Наталія,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання  
освітня програма «Практична психологія»  
Маріупольський державний університет

## **СПВРЕГУЛЯЦІЯ ЕМОЦІЙ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СПІЛЬНИХ СЕНСОРНИХ ПРАКТИК**

В умовах тривалого стресу, пов'язаного з війною, вимушеним переміщенням, втратами та постійною небезпекою, зростає кількість запитів на психологічну підтримку дітей і сімей. Діти дошкільного та молодшого шкільного віку є особливо вразливими до впливу стресових чинників, оскільки їхня здатність до емоційної саморегуляції ще перебуває у процесі формування. У таких умовах критично важливою є підтримка дорослого в моменті переживання дитиною емоцій.

Одним із ключових механізмів такої підтримки є співрегуляція емоцій — процес, у якому дорослий допомагає дитині стабілізувати емоційний стан завдяки своїй присутності, емоційної чутливості та передбачуваної поведінки. Також актуалізується потреба в доступних і безпечних формах психологічної допомоги, ефективних навіть за обмеженої здатності дитини до словесного вираження емоцій. У цьому контексті *спільні сенсорні практики розглядаються як форма взаємодії батьків і дітей, що спирається на тілесні відчуття та сприяє емоційній стабілізації і підтримці контакту.*

Проблематика емоційної регуляції та емоційного розвитку дитини широко представлено у працях закордонних та українських науковців. У межах теорії прив'язаності Дж. Боулбі та його послідовники обґрунтували значення безпечної емоційної взаємодії з дорослим для формування регулятивних можливостей дитини.

Подальший розвиток цих ідей представлено у працях А. Шора, який наголошує на міжособистісній природі регуляції афекту та ролі емоційно-тілесної синхронізації. Значення тілесного та сенсорного досвіду в стабілізації емоційних станів дітей висвітлюється у

дослідженнях Б. ван дер Колка та П. Озавжакіден, а Л. К. Гібсон акцентує увагу на впливі емоційної доступності дорослого на формування регулятивних механізмів дитини.

Українські науковці (Л. Компанець, О. Кононко та ін.) розглядають *емоційний розвиток дитини як процес, що формується у взаємодії з дорослим, і підкреслюють його роль у становленні саморегуляції*. Шляхи реалізації тілесно-орієнтованих і сенсорних підходів у роботі з дітьми, які переживають стрес або травматичний досвід, висвітлюються у працях І. Ревуцької, З. Кісарчук, Я. Омельченко, С. Міщук, Л. Гребінь та інших дослідників.

Разом із тим, у наукових публікаціях частіше аналізуються окремі аспекти емоційної регуляції, або індивідуальні сенсорні інтервенції без акценту на спільному форматі взаємодії дитини й дорослого. Отже, проблематика використання спільних сенсорних практик саме як засобу співрегуляції емоцій залишається недостатньо систематизованою та потребує подальшого теоретичного осмислення в контексті взаємодії батьків і дітей.

*Емоційна регуляція дитини дошкільного та молодшого шкільного віку формується у взаємодії з дорослим і має соціальну природу*. На ранніх етапах розвитку здатність до саморегуляції є обмеженою, тому провідну роль у стабілізації емоційного стану дитини відіграє значущий дорослий. У цьому контексті *співрегуляція емоцій розглядається як процес, у якому дорослий завдяки власній емоційній чутливості, передбачуваності і підтримувальній присутності допомагає дитині проживати та врівноважувати емоційні переживання* [2, с. 248–251; 4, с. 16–17; 5]. У контексті впливу дорослого на емоційний розвиток дитини Л. К. Гібсон зазначає, що емоційна незрілість батьків може обмежувати здатність дитини формувати відчуття безпеки та стабільності, необхідні для розвитку регулятивних механізмів, що у подальшому ускладнює емоційну саморегуляцію [1, с. 16–18].

У дослідженнях наголошується, що емоційний розвиток дитини дошкільного віку тісно пов'язано з характером взаємодії з дорослим, який виступає посередником між внутрішнім емоційним досвідом дитини та зовнішнім середовищем. Саме у взаємодії з дорослим дитина поступово набуває здатності розпізнавати власні емоції, усвідомлювати їх та регулювати інтенсивність емоційних реакцій [5]. Л. Компанець підкреслює, що розвиток емоційно-вольової сфери дітей відбувається у процесі спільної діяльності з дорослими та є основою становлення саморегуляції [4, с. 22–36]. В умовах тривалого стресу та кризових впливів особливого значення набувають такі форми психологічної підтримки, які не перевантажують дитину вербальним опрацюванням і спираються на природні для неї способи взаємодії зі світом. У цьому контексті актуальними є тілесно-орієнтовані та сенсорні підходи, що дозволяють впливати на емоційний стан дитини завдяки тілесним відчуттям та сенсорному досвіду [1, с. 330–332; 3; 6].

Дослідження Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М., присвячені психологічній допомозі дітям у ситуаціях травматичного досвіду, також акцентують значення тілесної залученості, відчуття безпеки та підтримувальної взаємодії з дорослим.

Зокрема, зазначається, що використання образних, тілесно-орієнтованих і сенсорних елементів у роботі з дитиною сприяє стабілізації емоційного стану та відновленню емоційного контакту з дорослим [3].

У цьому контексті спільні сенсорні практики розглядаються як форма взаємодії, що поєднує тілесно-сенсорний досвід дитини з активною емоційною участю дорослого, створюючи умови для співрегуляції емоцій. Саме *спільний характер сенсорної взаємодії надає регулятивного змісту та сприяє формуванню передумов для розвитку саморегуляції у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що емоційна регуляція дітей дошкільного та молодшого шкільного віку має соціально зумовлений характер і формується у взаємодії з дорослим завдяки механізму співрегуляції. Обґрунтовано, що спільні сенсорні практики, які поєднують тілесно-сенсорний досвід дитини з активною емоційною участю дорослого, створюють умови для зниження емоційної напруги, відновлення відчуття безпеки та підтримки розвитку саморегуляції.

*Висновки.* Емоційний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку значною мірою залежить від якості взаємодії з дорослими та їхньої здатності підтримувати дитину в процесі переживання емоцій. В умовах тривалого стресу співрегуляція емоцій виступає важливим механізмом стабілізації емоційного стану дитини та формування передумов для розвитку саморегуляції. Спільні сенсорні практики за активної емоційної участі дорослого створюють безпечний простір для зниження емоційної напруги, відновлення емоційного контакту та підтримки дитини у складних емоційних переживаннях.

### Література

1. Гібсон Л. К. Дорослі діти емоційно незрілих батьків: як позбутися психологічних травм дитинства, полюбити себе та налагодити стосунки з батьками. Київ, 2021. 236 с.
2. Колк Ван дер Б. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому. Х.: Віват, 2024. 624 с.
3. Кісарчук З. Г., Омельченко Я. М. Специфіка перебігу кризових станів, психотравми та посттравматичного стресового розладу у дітей. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник. Київ, 2015. С. 9-20.
4. Компанець Н.М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дітей дошкільного віку: Науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2023. 42 с.

5. Омельченко Я.М. Значення стосунків у ранньому дитинстві для формування стресостійкості. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки : методичний посібник. Київ, 2015. С. 21-32.

6. Ревуцька І. В. Концептуальна модель корекції негативних психічних станів у дітей дошкільного віку засобами тілесно-орієнтованої терапії. *Психологічний часопис*. 2019. № 5. С. 129-141.

Чупріна Катерина,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет  
Перепелюк Тетяна,  
кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Воєнний стан є потужним тривалим стресовим чинником, який суттєво впливає на психоемоційний стан молоді. Саме в молодому віці активно формуються емоційна сфера, здатність справлятися з стресом, життєві цінності та уявлення про майбутнє. Війна порушує звичний ритм життя, знижує відчуття безпеки та стабільності, що призводить до зростання тривожності, емоційної напруги та психічного виснаження [3, с. 112]

Проблематика впливу екстремальних та кризових подій на психіку особистості ґрунтовно досліджувалася у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Значний внесок у розуміння природи стресу зробив Р. Лазарус, який розробив теорію когнітивної оцінки стресу, згідно з якою психологічна реакція на подію залежить не лише від її об'єктивної небезпеки, а й від суб'єктивної оцінки людиною власних ресурсів і можливостей подолання ситуації. У межах цієї теорії особливу увагу приділяється копінг-стратегіям – свідомим способам подолання стресу, що можуть бути як адаптивними, так і дезадаптивними [2, с. 68].

А. Бек у своїх дослідженнях зосереджувався на когнітивних механізмах виникнення депресивних станів, підкреслюючи роль негативних автоматичних думок і дисфункціональних переконань у формуванні емоційних розладів [4, с. 471]. Його підхід є особливо актуальним для аналізу психоемоційного стану молоді в умовах війни, оскільки тривала невизначеність та загроза безпеці сприяють закріпленню негативних когнітивних

схем Вагомий внесок у вивчення психологічної стійкості зробили К. Коннор та Дж. Девідсон, які розробили концепцію резиліентності як здатності особистості адаптуватися до складних життєвих обставин і зберігати психічне здоров'я. Їхні дослідження доводять, що навіть у ситуаціях тривалого стресу можливе збереження внутрішніх ресурсів та поступове відновлення [5, с. 91]

Окрему увагу заслуговує концепція посттравматичного зростання запропонована Р. Тедескі та Л. Калгуном. Зона описує позитивні психологічні зміни які можуть виникати внаслідок переживання травматичних подій, зокрема переосмислення життєвих цінностей, посилення відчуття особистісної сили та глибших міжособистісних стосунків [6, с. 31].

У контексті війни ця концепція дозволяє розглядати молодь не лише як уразливу групу, а й як таку, що має потенціал до розвитку. Метою даного дослідження було вивчення особливостей психоемоційного стану молоді. В умовах воєнного стану, зокрема рівня тривожності, проявів депресивних станів, резиліентності та способів подолання стресу. У дослідженні взяли участь 50 осіб віком від 18 до 25 років, які перебувають у ситуації тривалого воєнного стресу. Для збору емпіричних даних використовувалися методика Спілбергера–Ханіна для визначення рівня ситуативної та особистісної тривожності, шкала депресії Бека (BDI-II), шкала резиліентності Connor–Davidson (CD-RISC), а також авторський опитувальник копінгстратегій. Аналіз результатів показав, що у 86 % респондентів спостерігається середній та високий рівень особистісної тривожності, що свідчить про закріплення тривожних реакцій у повсякденному житті. Ознаки легкої та помірної депресії було виявлено у 52 % опитаних, що підтверджує негативний вплив тривалого стресу на емоційний стан молоді [3, с. 47].

Дослідження копінг-стратегій показало, що найбільш поширеними є емоційно-орієнтовані способи подолання стресу (41 %), такі як уникання, емоційне реагування та пошук підтримки. Це пов'язано з тим, що молодь має обмежені можливості впливу на воєнні події. Водночас 38 % респондентів використовують проблемно-орієнтовані стратегії, зокрема навчання, волонтерську діяльність та планування майбутнього, що свідчить про наявність адаптивних психологічних ресурсів. Середній рівень резиліентності (65 балів зі 100) вказує на здатність молоді частково адаптуватися до складних життєвих обставин [6, с. 91].

Отримані результати узгоджуються з теорією когнітивної оцінки стресу Р. Лазаруса та концепцією посттравматичного зростання Р. Тедескі і Л. Калгуна, згідно з якими складні життєві події можуть викликати як психологічні труднощі, так і розвиток внутрішніх ресурсів особистості [2, с. 68; с. 103].

Таким чином, психоемоційний стан молоді в умовах війни характеризується поєднанням підвищеної тривожності та формуванням ефективних стратегій подолання стресу. Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів для

розробки програм психологічної підтримки студентської молоді, спрямованих на зниження рівня тривожності, розвиток емоційної регуляції та підвищення стресостійкості в умовах воєнного стану.

### Література

1. Сохань Л. Психологія стресу. Київ : Академвидав, 2019. 288 с.
2. Лазарус Р. Теорія стресу і копіngu. Київ : Основи, 2017. 212 с.
3. Донченко О. Психологічна адаптація особистості в умовах війни. Харків : Фоліо, 2020. 304 с.
4. Beck A. T. Depression Inventory Manual. San Antonio : Psychological Corporation, 2016. 471 с.
5. Connor K. M., Davidson J. R. Development of a New Resilience Scale. *Journal of anxiety disorders*. 2016. 189 с.
6. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*. 2019. 230 с.
7. Перепелюк Т., Гриньова Н. Дослідження особливостей соціальної адаптації молоді України в умовах сьогодення. *Психологічний журнал*, 2025. № (14). С. 146–154. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328874>

Шахов Владислав,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології  
Маріупольський державний університет  
Фоміна Анастасія  
1 курс, другий ( магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання  
освітня програма «Практична психологія»  
Маріупольський державний університет

### САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА ТЕХНІКИ САМОДОПОМОГИ ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ

У сучасних умовах соціальних трансформацій та повномасштабної війни в Україні професійна діяльність фахівців соціально-психологічної сфери відбувається в ситуації тривалого психоемоційного напруження. Зростання кількості кризових звернень, робота з травматичним досвідом, а також необхідність забезпечення безперервної психологічної допомоги актуалізують проблему професійної стійкості спеціалістів [1; 5; 8]. У цьому

контексті саморегуляція набуває значення не лише індивідуальної навички, а системного ресурсу підтримання професійної ефективності та якості допомоги [1].

За даними міжнародних і національних аналітичних звітів, фахівці допомагаючих професій в Україні належать до груп підвищеного ризику розвитку емоційного вигорання, хронічної втоми та вторинної травматизації. Тривалий вплив стресових факторів, поєднання професійної та особистої залученості у воєнний контекст, а також дефіцит системної підтримки підсилюють імовірність зниження професійної ефективності та втрати стійкості. У цих умовах відсутність навичок саморегуляції або їх фрагментарне використання стає не лише індивідуальною проблемою фахівця, а системним ризиком для якості психологічної допомоги загалом.

Саморегуляція у діяльності фахівців соціально-психологічної сфери може бути визначена як здатність підтримувати оптимальний психофізіологічний та емоційний стан, зберігати усвідомлену професійну позицію та ефективно функціонувати в умовах стресу [6]. Вона безпосередньо пов'язана з профілактикою емоційного вигорання, вторинної травматизації та зниження якості професійної взаємодії. Водночас техніки саморегуляції, які використовує фахівець, виконують моделюючу функцію і можуть бути інтегровані у роботу з клієнтами як елементи самодопомоги [4].

З метою систематизації підходів до саморегуляції доцільно розглядати техніки самодопомоги за функціонально-рівневим принципом, що враховує їх пріоритетність та контекст професійного застосування.

Базовий рівень саморегуляції охоплює техніки, спрямовані на підтримання загальної психофізіологічної рівноваги та профілактику перенапруження. Їх основна функція полягає у стабілізації стану фахівця в повсякденній професійній діяльності. Цей рівень створює фундамент для професійної стійкості як у спеціалістів, так і у осіб, яким надається психологічна допомога [6; 7].

Основний (робочий) рівень включає техніки, що застосовуються безпосередньо в процесі професійної взаємодії. Вони спрямовані на регуляцію емоційної напруги під час складних контактів, збереження включеності та відновлення після інтенсивних професійних ситуацій, забезпечуючи підтримання ефективності діяльності без втрати професійних меж.

Екстремний рівень саморегуляції актуалізується в умовах гострого стресу, кризових подій або ознак дезорганізації. Техніки цього рівня спрямовані на швидку стабілізацію стану та зниження інтенсивності психоемоційних реакцій. Важливо підкреслити, що екстремні техніки самодопомоги не замінюють психотерапевтичні втручання, а виконують функцію первинної психологічної підтримки.

Стратегічний рівень саморегуляції пов'язаний із довготривалою професійною стійкістю та передбачає регулярну рефлексію, супервізійну підтримку, дотримання професійних меж і баланс ролей. Саме цей рівень дозволяє зменшувати кумулятивний вплив стресових факторів і забезпечувати збереження професійної ідентичності в умовах тривалих соціальних викликів [5; 8].

В умовах сучасної України запропонована класифікація технік саморегуляції набуває особливої актуальності. Тривалий стресовий контекст підвищує ризик професійного виснаження фахівців, що зумовлює необхідність системного та усвідомленого використання ресурсів саморегуляції.

Аналіз практики роботи фахівців соціально-психологічної сфери свідчить, що найбільша увага зазвичай приділяється екстремим технікам саморегуляції, тоді як базовий і стратегічний рівні залишаються недостатньо інтегрованими у професійну діяльність. Такий перекис зумовлює ситуацію, за якої фахівець змушений реагувати на наслідки перевантаження, а не працювати з його профілактикою. Водночас саме базовий рівень формує фундамент щоденної стійкості, а стратегічний – забезпечує довготривале збереження професійної ідентичності. З огляду на це доцільно розглядати екстремні техніки не як основний інструмент саморегуляції, а як допоміжний елемент у структурі системного підходу [1; 5; 8].

У сучасних умовах актуальним є впровадження програм підтримки професійної стійкості фахівців, які поєднують різні рівні саморегуляції. До таких програм можуть належати короткострокові тренінги з базових технік саморегуляції, регулярні групи професійної рефлексії та супервізії, а також інтеграція модулів самопомоги у освітні програми підготовки психологів і соціальних працівників.

Особливого значення набувають міждисциплінарні підходи та програми, орієнтовані на профілактику вигорання, а не лише на реагування у кризових ситуаціях. Такий підхід дозволяє розглядати саморегуляцію не як індивідуальну відповідальність фахівця, а як складову системи професійної підтримки.

Висновки. Саморегуляція та техніки самопомоги виступають важливим ресурсом професійної стійкості фахівців соціально-психологічної сфери. Функціонально-рівнева класифікація технік саморегуляції дозволяє структурувати їх застосування відповідно до професійних потреб і контексту діяльності. Інтеграція саморегуляції у систему професійної підготовки та підтримки спеціалістів сприятиме підвищенню якості психологічної допомоги та збереженню фахівців в умовах тривалих соціальних криз та підвищених професійних ризиків, характерних для сучасного українського контексту.

## Література

1. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні : Закон України від 15.01.2025 № 4223-IX. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України.URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4223-20> (дата звернення: 07.01.2026).
2. Психологів та психотерапевтів в Україні сертифікуватимуть: ухвалено закон про систему охорони психічного здоров'я : повідомлення МОЗ України від 15.01.2025.URL:<https://moz.gov.ua/uk/psihologiv-ta-psihoterapevtiv-v-ukrayini-sertifikuvatimut-uhvaleno-zakon-pro-sistemu-ohoroni-psihichnogo-zdorov-ya>(дата звернення: 07.01.2026).
3. IASC. Керівні принципи з питань психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій. Женева, 2007.  
URL:[https://interagencystandingcommittee.org/sites/default/files/migrated/201705/iasc\\_mh\\_pss\\_guidelines\\_ukrainian\\_0.pdf](https://interagencystandingcommittee.org/sites/default/files/migrated/201705/iasc_mh_pss_guidelines_ukrainian_0.pdf)(дата звернення: 07.01.2026).
4. Всесвітня організація охорони здоров'я. Психічне здоров'я в надзвичайних ситуаціях.2025.URL:<https://www.who.int/uk/newsroom/commentaries/detail/mental-health-in-emergencies--a-lifeline--not-a-luxury>(дата звернення: 07.01.2026).
5. World Health Organization. Post-traumatic stress disorder : Fact sheet. 27.05.2024.URL:<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/post-traumatic-stress-disorder>(date of access: 07.01.2026).
6. World Health Organization. mhGAP Humanitarian Intervention Guide (mhGAP-HIG).Geneva,2023.URL:<https://www.who.int/publications/i/item/9789240045361>(date of access: 07.01.2026).
7. Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout. San Francisco : Jossey-Bass, 2016.URL:<https://www.wiley.com/enus/The+Truth+About+Burnoutp9780787967511>(date of access: 07.01.2026).

Шахов Владислав,  
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології  
Маріупольський державний університет  
Юлія Донцова,  
1 курс, другий (магістерський) рівень) вищої освіти, заочна форма навчання  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

У сучасних умовах тривалих соціальних трансформацій та воєнного стану в Україні професійна діяльність фахівців правоохоронної сфери здійснюється в ситуації хронічного психоемоційного напруження. Постійний контакт із кризовими подіями, насильством, людськими втратами, необхідність оперативного прийняття рішень у ситуаціях невизначеності та висока відповідальність за безпеку громадян формують стійкий стресовий фон професійної діяльності. Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає хронічний робочий стрес як ключовий фактор ризику розвитку професійного вигорання, яке в МКХ-11 визначене як професійний феномен, що виникає внаслідок неефективного подолання тривалих робочих навантажень [5]. Для правоохоронної діяльності цей ризик посилюється екстремальністю умов служби, обмеженими можливостями відновлення та високою інтенсивністю міжособистісних конфліктів.

У межах підходів Всесвітньої організації охорони здоров'я до психічного здоров'я працівників стресогенних професій наголошується, що тривалий робочий стрес без належних механізмів відновлення призводить не лише до вигорання, а й до більш глибоких особистісних змін, які зачіпають емоційну регуляцію, ставлення до інших людей та професійну ідентичність [5]. Зокрема, до типових ознак таких змін відносять емоційне виснаження, зниження емпатійності, деперсоналізацію професійних контактів, формалізацію взаємодії та зростання психологічної дистанції між фахівцем і тими, кому він надає допомогу.

Для правоохоронної діяльності ці ознаки мають особливе значення, оскільки професійна роль передбачає постійне балансування між вимогами безпеки, контролю та необхідністю збереження гуманістичного ставлення до громадян. За відсутності цілеспрямованої профілактики зазначені зміни можуть поступово закріплюватися і переходити у стійкі деформаційні прояви, що виходять за межі ситуативних реакцій на стрес.

За даними узагальнених міжнародних оглядів, у працівників правоохоронних органів частіше, ніж у представників інших професій, фіксуються ознаки емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності, що розглядаються як передумови формування професійної деформації [6; 7]. В українських дослідженнях наголошується, що в умовах воєнного часу тривале перебування у стресогенному середовищі сприяє закріпленню жорстких професійних стереотипів, емоційному «загрубінню» та перенесенню службових моделей поведінки у приватне життя [2; 4].

У науковій літературі професійну деформацію фахівців правоохоронної сфери розглядають як комплекс стійких змін особистісних якостей, що формуються під впливом специфічних умов професійної діяльності та тривалого виконання професійної ролі. Йдеться про трансформацію когнітивних установок, емоційно-вольової сфери та системи цінностей,

які поступово виходять за межі професійного контексту та впливають на міжособистісні стосунки й якість життя загалом [3]. До ключових чинників професійної деформації відносять хронічний стрес, організаційні обмеження, авторитарну професійну культуру, дефіцит психологічної підтримки та недостатні ресурси відновлення.

Динаміка професійної деформації має поступовий характер. На початковому етапі спостерігаються ситуативна втома, емоційне напруження та зниження чутливості до переживань інших. Ці прояви часто сприймаються як нормальна реакція на складні умови служби. Подальший розвиток деформаційних змін характеризується стабілізацією емоційного виснаження, формуванням жорстких моделей реагування, підвищенням підозрливості та зростанням цинізму. На деструктивному рівні професійна деформація зачіпає ціннісно-моральну сферу особистості, порушує професійну етику, погіршує якість взаємодії з громадянами та підвищує ризик професійних помилок [2; 3].

Важливо підкреслити, що процес професійної деформації не є лінійним і може мати хвилеподібний характер. На різних етапах професійного шляху інтенсивність деформаційних проявів може тимчасово знижуватися або, навпаки, посилюватися залежно від умов служби, управлінських рішень, соціальної підтримки та індивідуальних ресурсів фахівця. Разом із тим за тривалого збереження несприятливих умов відбувається кумулятивний ефект, за якого окремі деформаційні ознаки інтегруються у структуру особистості.

У цьому контексті професійну деформацію доцільно розглядати не лише як наслідок індивідуальної вразливості, а як системне явище, пов'язане з організаційною культурою, стилем керівництва та нормативними очікуваннями щодо «професійної жорсткості» правоохоронця. Саме тому ефективна профілактика має бути спрямована не тільки на окремого фахівця, але й на умови його професійного функціонування.

Профілактика професійної деформації фахівців правоохоронної сфери має базуватися на системному та багаторівневому підході. На індивідуальному рівні найбільш ефективними вважаються методи, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, усвідомлення емоційних станів, підтримання психофізіологічного балансу та формування стійких копінг-стратегій. ВООЗ у своїх рекомендаціях підкреслює значущість навчання навичкам управління стресом, відновлення сну та підтримання балансу між професійним і особистим життям як ключових факторів профілактики вигорання [5].

До методів індивідуальної профілактики, ефективність яких підтверджується міжнародними рекомендаціями та емпіричними дослідженнями, належать психоосвітні програми, спрямовані на формування навичок розпізнавання ранніх ознак виснаження, розвиток усвідомленості та відповідального ставлення до власного психічного стану [6]. Значну роль відіграють також техніки емоційної саморегуляції, тілесно-орієнтовані методи

відновлення, а також формування навичок психологічного дистанціювання від травматичного контенту.

На організаційному рівні ефективними вважаються регулярні супервізійні зустрічі, структурований дебрифінг після критичних інцидентів та доступність психологічної допомоги без стигматизації звернення по підтримку. Дослідження свідчать, що поєднання індивідуальних та організаційних профілактичних заходів має значно вищу ефективність, ніж ізольоване використання окремих методів [7].

Організаційний рівень профілактики передбачає створення безпечного психологічного середовища в підрозділах, впровадження програм психологічного супроводу, регулярну супервізію та дебрифінг після критичних інцидентів. Дослідження свідчать, що системна підтримка з боку організації суттєво знижує інтенсивність деформаційних змін і сприяє збереженню професійної ефективності правоохоронців [7]. Професійно-системний рівень профілактики пов'язаний із формуванням культури піклування про психічне здоров'я персоналу, нормативним закріпленням психологічної допомоги та інтеграцією профілактичних програм у систему професійної підготовки й підвищення кваліфікації.

Узагальнюючи викладене, професійну деформацію фахівців правоохоронної сфери доцільно розглядати як багаторівневе явище, зумовлене взаємодією індивідуальних, організаційних і соціальних чинників. Сучасні наукові підходи та рекомендації ВООЗ свідчать, що своєчасна й системна профілактика, орієнтована як на індивідуальні ресурси фахівця, так і на організаційні умови діяльності, є ключовою умовою збереження психологічної стійкості та якості правоохоронної діяльності в умовах тривалих соціальних викликів.

### Література

1. Медведєв В. С., Ларіонов С. О. Психологічна діагностика професійної деформації працівників органів внутрішніх справ. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 2(39). С. 258–262.
2. Кісіль З. Р. Професійна деформація працівників органів внутрішніх справ України: історіографія та феноменологія. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2014. Вип. 2. С. 33–44.
3. Шахов В. І., Шахов В. В., Мончинська І. Психологічні особливості емоційної реакції на стрес у воєнний час у державних службовців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 221. С. 518–523.
4. Швець Д. В., Кісіль З. Р. Професійна деформація співробітників правоохоронних органів: психологічний вимір. *Проблеми юридичної психології*. 2023. № 3. С. 301–305.

5. Maslach C., Leiter M. P. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 208 p.

6. Ponomarenko Y. et al. Comparative Study of the Emotional Burnout of Police Officers in Wartime Conditions. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2025. No. 14. P. 82–113.

7. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon (ICD-11) [Електронний ресурс]. 2019.

<https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon> (дата звернення: 16.02.2026).

Шевченко Василь,

4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Практична психологія»

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## **ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ РЕСУРСІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ**

Рівень емоційного інтелекту (ЕІ) відіграє критичну роль у тому, як особистість долає наслідки важких психотравм, оскільки він виступає водночас і захисним механізмом, і інструментом для відновлення. Емоційний інтелект допомагає у подоланні через декілька ключових аспектів. Основні функції ЕІ полягають у гармонізації внутрішньо-особистісної та міжособистісної взаємодії, коли людина має розвинені навички емоційної грамотності, вона здатна розуміти власні переживання у складних травмуючих ситуаціях, що є основою для подальшого подолання дистресу [1].

Травматичний досвід не завжди має лише негативні наслідки; він може стати своєрідним «трампліном» для зміни життєвих орієнтирів та перспектив життя. Високий рівень ЕІ дозволяє використовувати травму як шанс для зміни себе та свого життя, сприяючи «травматичному зростанню». Розвиток ЕІ допомагає нівелювати психологічну напругу та запобігати розвитку важких форм посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Психіка людини організована так, щоб проробляти травмівні події через регуляцію емоцій – процес посилення, послаблення або утримання інтенсивності переживань [3].

Особи з високим рівнем ЕІ легше входить в емоційний контакт, проявляє емпатію та буде конструктивні соціальні зв'язки, що є важливим для подолання відчуття відчуження, яке часто супроводжує травму. Навпаки, низький рівень ЕІ часто призводить до конфліктів, агресії та соціальної дезадаптації, що лише посилює наслідки травми. Розвинений ЕІ

допомагає уникати таких наслідків ПТСР, як саморуйнівна поведінка (алкоголізація, наркотизація, нанесення самоушкоджень), оскільки дає альтернативні способи керування власним емоційним станом. Важливо підкреслити, що на сьогодні в Україні значна частина людей зазнали травматизації психіки через війну. У багатьох із них рівень емоційного інтелекту залишається низьким (47 %), що проявляється у недостатній здатності управляти емоціями. Тому опанування навичок емоційної грамотності є не просто корисним, а необхідним для відновлення ментального здоров'я [2].

Процес гармонізації особистості після пережитої психотравми ми розглядаємо як динамічне відновлення порушених зв'язків між когнітивною, емоційною та поведінковою сферами індивіда. Емоційний інтелект (ЕІ) у цьому контексті виступає базовим ресурсом резильєнтності, що забезпечує трансформацію деструктивного досвіду в інтегровану частину життєвого шляху. Психотравма зберігається у пам'яті фрагментарно (флешбеки, відчуття), високий рівень ЕІ дозволяє особистості вербалізувати ці відчуття – перетворити «німий біль» на зрозумілу емоцію. Усвідомлення («Я відчуваю страх, бо спрацював тригер») допомагає відокремити травматичне минуле від безпечного теперішнього, що є першим кроком до гармонії [4]. Гармонізація неможлива в стані постійного збудження (паніки) або оніміння (дисоціації), навички саморегуляції, що входять до структури ЕІ, дозволяють людині залишатися в межах «вікна толерантності» – оптимального стану, в якому психіка здатна опрацьовувати біль, не руйнуючись під його тиском. Травма часто супроводжується «соціальною дезадаптацією», емоційний інтелект допомагає відновити здатність до співпереживання. Розуміння емоцій інших дозволяє постраждалому знову відчути приналежність до спільноти, що знижує рівень ізоляції та сприяє отриманню ресурсної підтримки від соціуму.

ЕІ сприяє зміні «травматичних переконань» на адаптивні, замість установки «світ ворожий», формується установка «я маю ресурси, щоб впоратися з викликами світу». Зниження інтенсивності негативних афектів та відновлення здатності відчувати позитивні емоції, що є маркером внутрішньої рівноваги. Сприяння посттравматичному зростанню, ЕІ допомагає знайти новий сенс у пережитому досвіді, що є найвищим проявом гармонізації особистості. Допомога особистості, що пережила психотравмуючі події, через розвиток ресурсів емоційного інтелекту, має здійснюватися за такими ключовими напрямками:

1. Емоційна десенсибілізація та переробка через усвідомлення Першочерговим завданням допомоги є зниження емоційної напруги, використовуючи техніки розвитку ЕІ, психолог допомагає клієнту навчитися «контейнувати» (утримувати всередині без руйнації) важкі почуття. Це досягається через легітимізацію емоцій (надання людині права на гнів, страх

або безсилля) та розширення емоційного словника (коли людина може назвати свій стан, вона отримує над ним частковий контроль).

2. Формування навичок саморегуляції та заземлення, допомога спрямована на відновлення здатності керувати своїм тілом та емоціями. Високий ЕІ дозволяє вчасно помітити ознаки наближення панічної атаки або спалаху гніву. Техніки «заземлення» (повернення уваги в теперішній момент через органи чуття (зір, слух, дотик) та дихальні вправи (використання EQ для моніторингу фізичного стану та його свідомої корекції).

3. Когнітивна переструктурація та пошук ресурсів. Гармонізація потребує заміни травматичного нарративу («Я жертва», «Світ закінчився») на ресурсний. ЕІ допомагає знайти позитивні інтенції навіть у важкому досвіді. Техніка «Пошук винятків» (фокусування на моментах, коли людина проявила стійкість) та трансформація провини у відповідальність (допомога у відділенні реальних фактів від емоційних спотворень).

4. Реінтеграція в соціальне середовище, оскільки травма часто руйнує здатність довіряти, допомога має включати розвиток соціального компонента ЕІ.

Відновлення емпатичного зв'язку (навчання знову чути та розуміти інших, що є містком до виходу з ізоляції) та побудова меж (допомога у встановленні безпечної дистанції з оточенням, що сприяє відчуттю захищеності) [5].

### Література

1. Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 листопада 2022 р. / За ред. проф. В. А. Оверчук. Вінниця: Вид-во ФОП Кушнір Ю. В., 2022. 134 с.

2. Грицюк І. М., Мельник Л. Л. Рівень емоційного інтелекту та особливості переживання травматичних подій серед молоді в Україні. *Грааль науки*, № 35 (січень, 2024). С. 461–469.

3. Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

4. Новачли К. П. Емоційний інтелект як чинник подолання конфліктних ситуацій ветеранів бойових дій С. 77–82. <https://doi.org/10.32782/2663-5682/2024/41/17> URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v41/19.pdf> (дата звернення: 31.01.2026).

5. Онищенко Н. В. Психологічне забезпечення діяльності рятувальників в умовах надзвичайних ситуацій: монографія. Харків: НУЦЗУ, 2010. 340 с.

6. Перепелюк Т.Д. Емоційний інтелект: емпатійний дискурс. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 3. С. 98-104.

<https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/issue/view/17>

Шмалюх Тетяна,  
4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

## **НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП**

Когнітивний розвиток дітей з інтелектуальними труднощами характеризується тотальністю та якісною своєрідністю дефіцитарності. Основними ознаками є фрагментарність сприймання, низька стійкість та швидка виснажуваність уваги, перевага механічного запам'ятовування, а також виражена конкретність та інертність мислення. Найбільш збереженою ланкою залишається наочно-дієве мислення, що виступає «зоною найближчого розвитку» та фундаментом для корекційної роботи. З'ясовано нейропсихологічну структуру дефекту, яка, згідно з концепцією О. Лурії, охоплює дисфункцію всіх трьох блоків мозку: зниження енергетичного тону (I блок), порушення прийому та обробки сенсорної інформації (II блок) та несформованість функцій програмування й контролю (III блок). Нейропсихологічний підхід дозволяє розглядати інтелектуальні труднощі не як статичний стан, а як динамічну дефіцитарність, що піддається корекції завдяки механізмам нейропластичності [1].

Арт-терапія у спеціальній освіті є багатофункціональним методом, який через невербальні засоби (малювання, ліплення, роботу з піском) дозволяє активізувати пізнавальну діяльність дитини. Визначено, що для дітей з інтелектуальними порушеннями арт-терапія виконує не лише емоційно-стабілізуючу, а й потужну когнітивну функцію, оскільки базується на наочності та активній маніпуляції з матеріалами. Нейропсихологічний потенціал арт-терапії полягає у її здатності виступати потужним стимулятором нейропластичності. У системі корекційної роботи з дітьми, що мають інтелектуальні труднощі, арт-терапія виконує роль «пускового механізму» для формування нових функціональних систем в обхід уражених ділянок мозку [2].

1. Активація міжпівкульної взаємодії. Багато арт-терапевтичних технік (дворучне малювання, ліплення, робота на вертикальних поверхнях) вимагають злагодженої роботи обох рук. Це активізує мозолисте тіло (corpus callosum) – систему волокон, що з'єднує праву та ліву півкулі, як результат – покращується швидкість обробки інформації, перенесення досвіду з наочно-образного плану (права півкуля) у вербально-логічний (ліва півкуля), що є критично важливим при когнітивній дефіцитарності.

2. Стимуляція «енергетичного» блоку (за О. Лурією). Діти з інтелектуальними порушеннями часто мають низький нейродинамічний тонус (швидко виснажуються). Використання яскравих кольорів, контрастних текстур (пісок, фольга, крупи) та ритмічних рухів (малювання під музику) створює сильний потік аферентних імпульсів до ретикулярної формації, в результаті чого підвищується рівень неспання кори, дитина стає здатнішою до тривалої концентрації уваги.

3. Формування просторових уявлень та праксису. Просторова орієнтація – одна з найбільш уражених функцій при порушеннях інтелекту. Арт-терапія задіює тім'яно-потиличні відділи мозку. Процес створення малюнка вимагає від дитини розуміння метричних (великий-малий), топологічних (всередині-зовні) та координатних (право-ліво) відношень, в результаті чого відбувається подолання фрагментарності сприймання, формування цілісного «образу світу» та схеми власного тіла.

4. Розвиток функцій лобових часток (регуляція та контроль). Творча діяльність — це завжди діяльність за певним планом (задум → вибір матеріалу → виконання → оцінка). Покрокове виконання арт-завдання стимулює префронтальну кору. Дитина вчиться стримувати імпульсивні рухи (наприклад, не виходити за контур мандали), в результаті чого відбувається розвиток довільності поведінки, здатності до самоконтролю та завершення розпочатої справи.

5. Сенсорна інтеграція як база когніції. Нейропсихологічний підхід розглядає арт-терапію як метод сенсорної інтеграції. Коли дитина одночасно бачить колір, відчуває запах фарби, дотикається до фактури паперу та чує звук пензля, її мозок вчиться об'єднувати ці розрізнені сигнали в єдине поняття, що створює міцний чуттєвий фундамент, без якого неможливе формування абстрактного мислення [3].

Отже, потенціал арт-терапії в нейрокорекційній роботі виходить далеко за межі психологічного комфорту, це цілеспрямований вплив на архітекtonіку мозку, завдяки мультисенсорному характеру, мистецтво дозволяє активізувати стовбурові структури (тонус), підкіркові вузли (емоції та рух) та кору (мислення), створюючи цілісну систему корекційного впливу, яка відповідає структурі дефекту дитини з інтелектуальними труднощами. Таким чином, нейропсихологічний потенціал арт-терапії реалізується через: стимуляцію сенсомоторних зон кори (принцип «знизу-вгору»); активізацію міжпівкульної взаємодії через дворучну діяльність; розвиток просторового гнозису та праксису; тренування лобових часток через дотримання алгоритмів творчого процесу. Інтеграція арт-терапевтичних технік у систему нейрокорекційної роботи створює умови для побудови нових нейронних зв'язків та компенсації когнітивного дефіциту, що є теоретичним підґрунтям для розробки практичної програми дослідження.

## Література

1. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями. URL: <http://corr.ks.ua> (дата звернення: 27.01.2026).
2. Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи: зб. матер. V Всеукр. наук.-практ. конференції, 23–27.10.2023 / уклад. О. Е. Жосан. Кропивницький: КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 140 с.
3. Бедіченко О., Раєвська Я. Концепції та методики арт-терапії: розвиток та впровадження в Україні. *Наукові праці Міжрегіональної академії персоналом. Психологія*. 2024. Вип. 3 (64). С. 5–11.
4. Березка С. В. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1. Том 2. С. 208–213.
5. Перепелюк Т., Джулай А., Ольховецький С. Особливості використання арт-терапії у роботі з членами родин військовослужбовців. *Психологічний журнал*, 2024 (12), С. 146-154. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306829>
6. Перепелюк Тетяна. Робота психолога з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика»* : матеріали 10-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (28 берез. 2024 р.). Вип. 10 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [голов. ред. І. А. Малишевська ; редкол.: Ю. А. Бондаренко, А. А. Колупаєва, О. О. Кравченко [та ін.]. Умань : Візаві, 2024 р. С. 138-142.

Ярова Софія,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ

Мовлення є базовою психічною функцією, що забезпечує повноцінну комунікацію дитини з навколишнім світом та виступає основою її пізнавального й соціального розвитку. У старшому дошкільному віці (5–7 років) мовлення інтенсивно розвивається, ускладнюється його структура, збагачується словниковий запас, формується граматична правильність і

зв'язність висловлювань. Саме на цьому етапі закладаються передумови успішного навчання у школі.

Актуальність проблеми розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку зумовлена зростанням кількості дітей із мовленнєвими труднощами, що пов'язані не лише з порушенням артикуляційного апарату, а й із незрілістю вищих психічних функцій [1]. У цьому контексті особливого значення набуває нейропсихологічний підхід, який розглядає мовлення як складну функціональну систему, що формується за участі різних мозкових структур.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування мовленнєвої діяльності. У цей час відбувається активний розвиток фонематичного слуху, лексико-граматичної будови мовлення та навичок зв'язного мовлення. Дитина поступово переходить від ситуативного мовлення до контекстного, опановує монологічні форми висловлювання, вчиться логічно й послідовно викладати думки.

Нейропсихологія розглядає мовлення як результат взаємодії різних функціональних блоків мозку, відповідальних за сприймання, переробку, збереження та відтворення інформації. Недостатня сформованість уваги, пам'яті, просторових уявлень, міжпівкульної взаємодії може негативно впливати на мовленнєвий розвиток дитини [2].

Нейропсихологічні вправи – це спеціально підібрані завдання, спрямовані на активізацію та гармонізацію роботи різних мозкових структур, що забезпечують мовленнєву діяльність. Вони поєднують рухову, сенсорну, когнітивну та мовленнєву активність.

До основних видів нейропсихологічних вправ належать:

- вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії;
- вправи на концентрацію та переключення уваги;
- вправи на розвиток зорової й слухової пам'яті;
- мовленнєво-рухові вправи;
- вправи на формування просторових уявлень [4].

Виконання таких вправ створює нейрофізіологічні передумови для покращення звуковимови, збагачення словника та формування граматично правильного мовлення.

Ефективність нейропсихологічних вправ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку залежить від дотримання низки психолого-педагогічних умов. Насамперед це індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням рівня мовленнєвого та психічного розвитку. Важливою умовою є систематичність і послідовність використання вправ, їх поступове ускладнення та інтеграція в різні види діяльності: заняття з розвитку мовлення, логопедичні заняття, ігрову діяльність, режимні моменти.

Значну роль відіграє професійна підготовка педагога, його знання основ нейропсихології та вміння адаптувати вправи відповідно до потреб дітей. На практиці

нейропсихологічні вправи доцільно поєднувати з традиційними логопедичними методами. Наприклад, вправи на перехресні рухи можуть супроводжуватися промовлянням слів або скоромовок, що активізує мовленнєво-рухові зв'язки. Ефективними є ігрові вправи, спрямовані на складання розповідей за серією картинок, відновлення логічної послідовності подій, добір слів-ознак і слів-дій [3]. Такі завдання стимулюють зв'язне мовлення, логічне мислення та мовленнєву пам'ять.

Оцінювання ефективності використання нейропсихологічних вправ здійснюється за такими критеріями: рівень сформованості звуковимови, обсяг і активність словникового запасу, граматична правильність мовлення, здатність до побудови зв'язних висловлювань. Позитивна динаміка мовленнєвого розвитку дітей підтверджує доцільність застосування нейропсихологічного підходу в освітньо-корекційній роботі зі старшими дошкільниками.

Отже, нейропсихологічні вправи є ефективним засобом розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку, оскільки впливають на базові психічні функції, що забезпечують мовленнєву діяльність. Їх використання сприяє комплексному розвитку мовлення, підвищує пізнавальну активність дітей та забезпечує готовність до навчання у школі.

### Література

1. Васильєва Г. І., Чепак М. В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами нейроігор : навч.-практ. посібник. Київ, 2025. 134 с.
2. Панасенко Е. А., Березка С. В. Нейроігри як засіб інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. Інноваційні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 20 березня 2024 р.). Київ: УДУ ім. М. Драгоманова, 2024. С. 173–179
3. Філь С. М., Юдіна О. В. Застосування нейроігор та вправ у роботі вчителя-логопеда з дітьми дошкільного віку, які мають тяжкі порушення мовлення. *Актуальні проблеми освітньої галузі України*. 2023. С. 173–178.
4. Novfitri Kurniawati, Mustaji Mustaji, Sri Setyowati. Implementation of neuroscience learning to develop early childhood's cognitive. 2018. Proceedings of the 2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018). Vol. 212. P. 89-93. URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/icei-18/55907454> (дата звернення 12.01.2026)

Яровий Сергій,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Практична психологія»,  
Маріупольський державний університет

Перепелюк Тетяна,

кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології,  
Маріупольський державний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ ПОВЕРНЕННЯ З ПОЛОНУ: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР**

Досвід військового полону належить до найбільш інтенсивних психотравмуючих факторів бойової діяльності та має тривалий вплив на психічне функціонування особистості. У сучасних умовах війни в Україні проблема адаптації військовослужбовців після звільнення набуває особливої актуальності, потребуючи як наукового осмислення, так і практичних рішень у сфері психологічної підтримки.

Питання МПР особового складу, який виконував завдання в особливих умовах, розглядалися у працях сучасних науковців, як-от В. Алещенка, В. Барка, В. Лефтерева, О. Друзь, І. Черненко, В. Заворотного, О. Малхазова, Є. Потапчука, О. Тимченка, Л. Беккет, Г. Кент та інших. Поточний стан системи реабілітації УБД розкривається у наукових розвідках В. Алещенка, В. Бочалюка, С. Грилюка, С. Задорожного, Е. Кульчиковського, С. Лукомської, Н. Мась, М. Панова, В. Покотила, Ю. Сербіна, Н. Сторожук, О. Хміляра, В. Цимбалюка та інших (Алещенко, & Хміляр, 2005; Алещенко, 2015, 2019; Бочалюк, Панов, & Сербін, 2022; Грилюк, 2020, 2024; Лукомська, Задорожний, & Кульчиковський, 2015; Сторожук, Мась, & Покотило, 2016; Хміляр, 2023; Цимбалюк та ін., 2021) [1, с.13].

Наукові праці Гая Зераха (Guy Zerach) базується на даних ізраїльських ветеранів Війни Судного дня (1973). Унікальність роботи полягає в її лонгітюдному характері: ветеранів обстежували через 18, 30 та 35 років після війни. Це важливе дослідження у сфері психотравматології, яке фокусується на довгострокових наслідках військового полону. Автори аналізують, як розвивається ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) протягом десятиліть [2].

Наукові дослідження свідчать, що пережите ув'язнення пов'язане з підвищеним ризиком посттравматичних реакцій, тривожності, труднощів соціальної взаємодії та порушення відчуття безпеки (Solomon та ін.). Ці прояви можуть зберігатися тривалий час і не завжди зменшуються природним шляхом. Лонгітюдні дослідження демонструють різні траєкторії психологічного стану – від поступового відновлення до відкладеного прояву симптомів через роки після повернення. Таким чином, адаптацію слід розглядати як довготривалий процес, а не короткий етап після звільнення.

Томер Грін та співавтори досліджують психологічну стійкість колишніх військовополонених. Основними аспектами дослідження було з'ясувати чи є перебування у

полоні в молодому віці фактором ризику для розвитку гострого стресового розладу (ГСР) через десятиліття під час пандемії COVID-19, у дослідженні взяли участь 120 ізраїльських колишніх військовополонених часів Війни Судного дня (1973) та контрольна група з 65 ветеранів бойових дій. Колишні полонені демонстрували значно вищий рівень страху перед вірусом та сильніші симптоми ГСР порівняно з ветеранами, які не були в полоні, навіть за однакового рівня реальної загрози зараження. Травматичний досвід минулого «відгукується» через 40+ років, знижуючи здатність до адаптації до нових колективних стресорів [5].

Дослідження зокрема Zahava Solomon, Ginzburg K., Neria Y. та Ohry A. присвячені вивченню того, як особистісні якості (життестійкість/ *hardiness*) та типи прив'язаності (Attachment Style) допомагають колишнім військовополоненим долати психологічні наслідки полону через багато років. Ця робота є класичною для розуміння *резильєнтності* (психологічної пружності). Вона доводить, що наслідки полону не є фатальними для всіх однаково: внутрішні ресурси особистості можуть значно знизити рівень страждань навіть через 18-30 років після травматичної події [6].

Важливим чинником психологічного відновлення виступають особистісні ресурси. Дослідники наголошують на значенні психологічної витривалості (*hardiness*), що включає відчуття контролю, залученості та готовності приймати виклики. Ці характеристики здатні знижувати інтенсивність негативних наслідків травматичного досвіду та сприяти формуванню конструктивних стратегій подолання труднощів. У контексті сучасного українського військового середовища такими ресурсами можуть бути почуття обов'язку, підтримка побратимів, ідентифікація з колективом та усвідомлення значущості власного досвіду.

Адаптація також нерозривно пов'язана із соціальною реінтеграцією. Повернення до родини, професійної діяльності та цивільного життя супроводжується необхідністю відновлення комунікативних зв'язків і соціальних ролей. Історичні дослідження досвіду військовополонених показують, що участь у програмах освіти, професійної підготовки та соціальної підтримки значно підвищує успішність реадaptaції. Українські науковці підкреслюють важливість комплексного підходу до реабілітації військових, що поєднує психологічну допомогу, медичний супровід і розвиток життєвих навичок.

Особливу увагу слід приділити довгостроковій перспективі адаптації. Досвід полону може залишатися значущим фактором психологічної вразливості навіть у зрілому віці, впливаючи на реакцію людини на нові стресові події. Водночас він може сприяти формуванню позитивних змін – переоцінці життєвих цінностей, зміцненню міжособистісних зв'язків і розвитку особистісної зрілості. Це свідчить про необхідність балансу між визнанням травматичних наслідків і врахуванням потенціалу особистісного зростання.

Отже, психологічна адаптація після повернення з полону є багатовимірним процесом, що включає подолання наслідків травматичного досвіду, активізацію внутрішніх ресурсів та інтеграцію у соціальне середовище. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від доступності професійної допомоги, підтримки суспільства та створення системних програм реабілітації. Подальші дослідження у цьому напрямі мають сприяти вдосконаленню практик психологічної підтримки військовослужбовців в Україні.

### Література

1. Алещенко Віктор. Медико-психологічна реабілітація учасників бойових дій у сучасних умовах. *Вісник наукових досліджень*. 2025. № 1. С. 45-52.
2. Guy Zerach, Solomon Z., Horesh D., Ein-Dor T. Predictors of PTSD trajectories following captivity: A longitudinal study. *Psychiatry Research*. 2013. Vol. 209. P. 622–629.
3. Rachel Anderson. British prisoners of war: From resilience to psychological vulnerability. *Twentieth Century British History*. 2010. Vol. 21(2). P. 163-188.
4. Solomon Z., Rachel Dekel. The effect of prior stressful experience on coping with war trauma and captivity. *Psychological Medicine*. 2007. Vol. 37. P. 431-439.
5. Tomer Greene. Echoes from the past: Adjustment of aging former prisoners of war to the COVID-19 pandemic. *Psychological Medicine*. 2021. Vol. 51. P. 1-9.
6. Zahava Solomon, Ginzburg K., Neria Y., Ohry A. Hardiness, attachment style, and long-term psychological distress among former prisoners of war. *Personality and Individual Differences*. 2002. Vol. 32. P. 655-671.

**СЕКЦІЯ**  
**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА СПОРТУ**  
**В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ СПОДІВАНЬ**

Головіна Оксана,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО**  
**ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ НУШ**

Сучасна система загальної середньої освіти України перебуває в процесі системної трансформації, що має на меті забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх здобувачів. Концепція «Нова українська школа» підкреслює орієнтацію на особистість учня та потребу в створенні освітнього простору, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини [3]. Важливою складовою цих трансформацій є розбудова інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує можливість навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. Упровадження інклюзивної освіти є не лише соціальним викликом, а й педагогічним завданням, яке потребує глибокого наукового осмислення та практичної реалізації відповідно до положень «Державного стандарту початкової освіти» [4].

Нормативні вимоги й політика НУШ формують запит на теоретично обґрунтовані та методично підтверджені підходи до організації інклюзивного середовища в початковій школі. На практиці це означає потребу в системі таких умов (організаційних, методичних, ресурсних і комунікативних), які забезпечать реалізацію індивідуальних програм розвитку, доступність навчального середовища і ефективну міждисциплінарну взаємодію (учитель-асистент-фахівці-батьки) [1; 2]. Недостатня підготовленість педагогічних кадрів, дефіцит методичних матеріалів і неоднорідність застосування інклюзивних практик у закладах освіти створюють реальні бар'єри для досягнення цілей НУШ, що підсилює потребу в пошуку практичних рішень.

На основі проведеного дослідження нами було окреслено такі педагогічні умови:

*1. Впровадження системи спільного професійного розвитку педагогів, орієнтованого на освоєння технологій Універсального дизайну для навчання (UDL) та командного викладання (co-teaching).*

Ця умова поєднує вплив на дві критично важливі сфери, які, за даними діагностики, перебувають на низькому рівні: якість інструкції (когнітивно-діяльнісний критерій) та суб'єктна готовність педагога (професійно-готовнісний критерій). Задля її реалізації постає необхідність у створенні проактивної, практико-орієнтованої моделі підвищення кваліфікації, яка забезпечує не лише теоретичну обізнаність (яка, як показало дослідження, є задовільною – 3,8 бали), але й сформованість стійких навичок застосування інноваційних інклюзивних технологій. Ця умова базується на двох ключових міжнародних технологіях, які мають стати основою якісної інклюзії:

- Універсальний дизайн для навчання (Universal Design for Learning, UDL). Це підхід, який вимагає, щоб навчальне середовище, матеріали та методи були доступними для всіх учнів із самого початку. UDL передбачає, що вчитель завжди використовує множинні засоби для: подачі інформації (репрезентація), для того, щоб учні відповідали (дія та вираження), та для їхньої мотивації (залучення) [5].

- Командне викладання (Co-teaching). Така стратегія передбачає, що вчитель та асистент регулярно співпрацюють і є повноцінними партнерами. Впровадження цієї системи допоможе змінити ситуацію, коли асистент сприймається лише як «допоміжний персонал», на модель співвикладання, яка забезпечить якісну реалізацію ІПР.

Таким чином, впровадження системи спільного професійного розвитку є суб'єктно-психологічною умовою, яка підвищує самоєфективність педагогів, знижує професійні занепокоєння та трансформує несистемну готовність на цілісну та практичну компетентність. Ми вважаємо, що система спільного професійного розвитку повинна бути структурована як безперервний процес, що інтегрує теоретичні знання та практичні навички, замінюючи фрагментарну самоосвіту на системний підхід.

Впровадження цієї системи очікується як каталізатор для подолання компетентнісного дефіциту та створення передумов для досягнення високого (оптимального) рівня організації освітнього процесу, де системне застосування модифікацій навчального матеріалу стає нормою, а командна взаємодія – ініціативною.

*2. Створення регулярного механізму командної рефлексії та планування освітнього процесу для забезпечення гнучкості ІПР.*

Цей механізм має на меті подолати професійно-готовнісний дефіцит через впровадження спільного професійного розвитку, орієнтованого на освоєння технологій командного викладання (co-teaching) та забезпечення здатності педагогів оперативно реагувати на потреби учнів. Реалізація цієї умови ґрунтується на двох ключових теоретичних положеннях: принципі командної взаємодії та необхідності гнучкості освітнього середовища.

Таким чином, створення регулярного механізму командної рефлексії та планування освітнього процесу для забезпечення гнучкості ППР є системоутворюючим чинником, спрямованим на подолання виявлених компетентнісного дефіциту та системно-організаційного розриву. Регулярна командна рефлексія забезпечить здатність педагогів до аналізу власної діяльності та внесення коректив, що, у свою чергу, підвищить якість адаптації та модифікації навчального матеріалу та забезпечить гнучкість ППР. Реалізація цієї умови сприятиме перетворенню формальної взаємодії на ініціативну командну взаємодію та забезпечить стійку позитивну динаміку навчальних досягнень учнів з ООП.

*3. Створення в учнівському колективі атмосфери прийняття та взаємопідтримки шляхом розвитку емпатії учнів та залучення батьків до побудови партнерських відносин.*

Ця умова є критичною, оскільки, як зазначають вітчизняні та зарубіжні дослідники, інклюзія – це не стільки про особливих дітей, скільки про створення культури шкільного середовища, у якому визнається право кожного учня бути повноцінним учасником освітнього процесу. Її обґрунтування базується на результатах діагностики за соціально-комунікативним критерієм, який відображає якість міжособистісної взаємодії, психологічний клімат та ефективність партнерства школа-родина.

Отже, визначені педагогічні умови є взаємопов'язаними й взаємозалежними. Їх реалізація забезпечує створення цілісного інклюзивного освітнього простору, де гармонійно поєднуються організаційні, методичні та психолого-педагогічні складові. Комплексне впровадження таких умов дозволяє перейти від формального підходу до справжньої інклюзивної культури, що відповідає ціннісним орієнтирам Нової української школи.

### **Література**

1. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: Зб. тез. доп. Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 79-82.

2. Демченко О.П., Голюк О.А. Педагоги й батьки як партнери створення культурно-освітнього простору для розвитку обдарованості дітей. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. №2 (25). 2020. С.22-29.

3. Концепція Нової української школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.12.2025).

4. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Київ, 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (дата звернення: 01.12.2025).

5. Inclusive Digital Education: The role of social robots [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.eun.org/documents/411753/12547689/Perspective+n14+Jan+2025-V2.pdf/12d94103-0711-493e-b7ce-e82f088a8fa0>. (дата звернення: 01.11.2025).

Дегерменджі Юлія,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Формування медіаграмотності в учнів молодшого шкільного віку має низку специфічних особливостей, зумовлених тим, що саме в цей період інтенсивно розвиваються базові механізми сприйняття, осмислення та опрацювання інформації. Медіаграмотність передбачає не лише вміння користуватися технічними засобами й цифровими технологіями, а й здатність критично аналізувати інформаційні потоки, усвідомлювати етичні норми їх використання та створювати власні медіапродукти.

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства та глобалізаційні процеси зумовлюють підвищені вимоги до формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Відомо, що медіа істотно впливають на світоглядні орієнтири, систему знань, цінностей і стиль життя людини. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває навчання дітей усвідомленому, критичному й відповідальному сприйняттю медіаповідомлень. Важливу роль у цьому процесі відіграє інтелектуалізація, яка виступає ефективним засобом протидії деструктивному впливу мас-медіа та сприяє розвитку здатності до раціональної обробки інформації [3].

Вагомим кроком у розвитку медіаосвіти стало ухвалення у 2010 році Національною академією педагогічних наук України «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». Документ передбачає вивчення рівня медіакультури населення та ґрунтується на узагальненні міжнародного досвіду реалізації медіаосвітніх ініціатив. Його положення узгоджуються з Паризькими рекомендаціями ЮНЕСКО з медіаосвіти (2007 р.) та резолюцією Європейського парламенту щодо медіаграмотності в цифровому інформаційному середовищі (2008 р.) [2].

Ключовою метою зазначеної концепції є формування в Україні цілісної й ефективної системи медіаосвіти, спрямованої на підготовку дітей і молоді до безпечної, усвідомленої та результативної взаємодії з сучасним медіапростором. Реалізація цієї мети передбачає послідовне формування в учнів медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності з урахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей [2].

Медіаграмотність як інтегрована характеристика включає низку взаємопов'язаних складових: вміння аналізувати, критично осмислювати й створювати медіатексти; здатність визначати джерела походження медіаповідомлень та усвідомлювати політичні, соціальні й комерційні інтереси, що за ними стоять; інтерпретацію змісту медіатекстів і цінностей, які вони транслюють; свідомий вибір медіаканалів для створення й поширення власного контенту; забезпечення доступу до медіа з метою отримання інформації та продукування власних повідомлень [3].

Згідно з положеннями «Концепції Нової української школи», інформаційно-цифрова компетентність визначається як одна з ключових компетентностей, що формується в процесі навчання. Вона передбачає впевнене й критичне використання інформаційно-комунікаційних технологій для пошуку, створення, опрацювання та обміну інформацією в освітній, громадській і приватній сферах. До її структури входять інформаційна та медіаграмотність, базові знання з програмування, розвиток алгоритмічного мислення, навички роботи з даними, а також дотримання принципів інтернет-безпеки й етичних норм взаємодії з інформацією [4, с. 15].

Низький рівень сформованості медіаграмотності може мати негативні наслідки, зокрема сприяти поширенню дезінформації, міфів і фейкових повідомлень. Це, у свою чергу, призводить до ухвалення рішень на основі викривлених або недостовірних даних і може зумовлювати психологічні труднощі, зокрема розвиток залежності від соціальних мереж. У зв'язку з цим формування медіаграмотності набуває особливої значущості вже на початковому етапі шкільного навчання.

Актуальність такого підходу пояснюється низкою чинників: молодший шкільний вік є сенситивним періодом інтенсивного інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку; більшість дітей, які приходять до школи, вже мають первинний досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій; учні щоденно взаємодіють із великими обсягами навчальної й медійної інформації, проте часто зазнають труднощів у пошуку достовірних джерел, критичному аналізі контенту та реалізації власного творчого потенціалу.

Одним із провідних напрямів формування медіаграмотності в учнів початкових класів є розвиток критичного мислення, яке передбачає здатність спостерігати, інтерпретувати, аналізувати, узагальнювати й оцінювати інформацію, робити обґрунтовані висновки та формувати власні судження [5, с. 111].

Процес формування медіаграмотності ґрунтується на таких основних складових:

1. *Інтернет-безпека та захист персональних даних*, що передбачає знання правил безпечної поведінки в цифровому середовищі, вміння захищати особисту інформацію та протидіяти кіберзагрозам, зокрема фішингу, шахрайству й кібербулінгу.

2. *Критичне мислення й аналіз інформаційного контенту*, що полягає в умінні оцінювати достовірність і доцільність інформації, поданої в різних медіаформатах.

3. *Етика мультимедійної комунікації та дотримання авторського права*, яка передбачає повагу до інтелектуальної власності й відповідальне використання цифрового контенту.

4. *Навички створення медіаконтенту*, що охоплюють уміння продукувати власні тексти, зображення, відео- й аудіоматеріали.

5. *Візуальна грамотність і робота з цифровими інструментами*, що передбачає аналіз, інтерпретацію та осмислення візуальних повідомлень, розпізнавання символів і прихованих смислів у зображеннях та відеоматеріалах [3].

Формування медіаграмотності є невід'ємною складовою сучасної освіти, оскільки воно не лише забезпечує розвиток критичного мислення й творчих здібностей учнів, а й сприяє формуванню безпечної та відповідальної поведінки в цифровому середовищі. Водночас медіаграмотність має виразний соціальний вимір, оскільки формує інформаційну культуру, сприяє свідомій участі в медіапросторі та захисту особистих прав в умовах цифровізації суспільства.

Отже, формування медіаграмотності в учнів початкової школи передбачає комплексне поєднання технічних, етичних і творчих компонентів, що забезпечує розвиток здатності до свідомого, безпечного та ефективного використання сучасних технологій як у освітній діяльності, так і в повсякденному житті.

### Література

1. Діденко О. О. Медіаграмотність як необхідна умова формування інформаційної культури учнів початкової школи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 2016. С. 48-51.

2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). Детектор медіа: веб-сайт. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення 10.10.2025)

3. Куцурубa, В.В. Старостіна Є.О. Формування медіакомпетентності другокласників у контексті освітніх інновацій. URL: <https://vspu.edu.ua/content/hot/reu/doc2/a16.pdf> (дата звернення 08.09.2025)

4. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / Волошенюк О.В, Ганик О. В., Голощапова В. В, Дегтярьова Г.А, Іванова І.Б., Кожанова А. Ю., Пиза Г. Ю., Шкробець О. О, Янкович О.І. / за редакцією Волошенюк О.В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.

5. Муковіз О., Мельничук В. Шляхи формування основ медіаграмотності в молодших

школярів на уроках інформатики. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 1(9). С. 111-120.

Дубонос Микита,  
4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Середня освіта. Фізична культура»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЗВИТОК ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЧЕРЕЗ ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ**

Майбутнє людини значною мірою визначається її власними рішеннями та вміннями. В умовах сучасного суспільства особливої ваги набувають знання у сфері фінансів і розуміння способів їх раціонального використання. Саме дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для закладання основ фінансової грамотності, формування практичних навичок і розвитку особистісних якостей, зокрема ощадливості та економності, які є підґрунтям відповідальної фінансової поведінки на всіх подальших етапах освіти. Особи з достатнім рівнем фінансової грамотності є менш уразливими до фінансових ризиків у майбутньому. У межах даного дослідження поняття «фінансова грамотність» розглядається як важлива життєва компетентність, що забезпечує здатність дітей приймати зважені рішення щодо користування грошима, планування бюджету, заощадження та інвестування [4].

Питання фінансової освіти набуло міжнародного значення на початку XXI століття. Так, у 2003 році Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) ініціювала проєкт з фінансової освіти, спрямований, з одного боку, на визначення рівня потреби населення у фінансових знаннях, а з іншого – на розроблення базових принципів удосконалення фінансової освіти та стандартів фінансової грамотності. У 2005 році було оприлюднено звіт «Покращення фінансової грамотності: аналіз політичних підходів», у якому основну увагу приділено позашкільним освітнім програмам, орієнтованим на широкі верстви населення, зокрема у сфері інвестування, заощаджень і фінансової просвіти. У 2008 році Європейська комісія створила спеціальну комісію з фінансової освіти, діяльність якої спрямована на поширення кращих практик, консультування щодо впровадження якісних освітніх програм і подолання правових та адміністративних бар'єрів у цій сфері [6]. Ще раніше Європейською комісією було ініційовано дослідження стану фінансової грамотності в країнах – членах Європейського Союзу.

В Україні питання фінансової обізнаності також є актуальним. Згідно з дослідженням, проведеним у межах проєкту USAID «Трансформація фінансового сектору» у співпраці з Національним банком України за методологією Міжнародної мережі фінансової освіти ОЕСР, рівень фінансової грамотності населення залишається низьким: відповідний індекс становить 12,3 балів, що є нижчим за рекомендований показник ОЕСР – 14 балів. Опитування серед підлітків засвідчило, що 86 % респондентів готові обговорювати питання, пов'язані з грошима [5]. Водночас Державний стандарт дошкільної освіти України передбачає у варіативній частині освітній напрям «Дитина в соціумі. Соціально-фінансова грамотність» [1].

Зміст зазначеного напрямку орієнтований на формування елементарних навичок фінансової грамотності, заохочення дітей до планування бюджету, ощадливого використання ресурсів, заощадження та оцінювання власних можливостей. Особлива увага приділяється розвитку інтересу до соціально-фінансових взаємозв'язків і усвідомленню ролі грошей у житті людини. Водночас акцент зроблено на логіко-математичній та дослідницькій компетентностях як здатності дитини використовувати власний сенсорний досвід у процесі пізнавальної діяльності [1, с. 29-30].

Фінансова грамотність є важливою складовою розвитку дітей дошкільного віку, оскільки сприяє формуванню відповідальних звичок і поступовому становленню фінансової самостійності. Серед основних напрямів ознайомлення дітей з фінансами виокремлюють бюджетування, заощадження та інвестування, способи заробітку, розмежування потреб і бажань, а також діяльність банківських і фінансових установ. Практичні рекомендації, плани занять і методи навчання для дітей віком від чотирьох до семи років можуть бути ефективно використані як педагогами, так і батьками для формування уявлень про гроші та основи фінансової грамотності [4].

Значну роль у розвитку фінансової освіти відіграють міжнародні ініціативи. Однією з таких програм є «Афлатот». У 2016 році між Міністерством освіти і науки України та міжнародною фундацією Aflatoun International було підписано меморандум про співпрацю, спрямований на підвищення рівня соціальної та фінансової освіти дітей дошкільного віку. Відповідно до наказу МОН України №46 від 22 січня 2016 року проєкт «Афлатот» було впроваджено у 16 регіонах країни. У межах реалізації програми організовано навчальні тренінги, теоретично-практичні семінари, створено консультативні пункти, мобільні робочі групи та творчі об'єднання. Також було розроблено інформаційно-просвітницькі ресурси для педагогів, батьків і дітей, що сприяють ефективній організації освітнього процесу. Програма «Афлатот» ґрунтується на принципах світового руху соціальної та фінансової освіти дітей віком від трьох до вісімнадцяти років і спрямована на формування навичок бюджетування, ощадливості та усвідомлення власного потенціалу для позитивних змін у суспільстві [2].

Попри обмежену кількість освітніх програм для дошкільників, у програмі «Стежинки у Всесвіт» визначено завдання з формування життєвих навичок фінансової грамотності, які є актуальними для людей будь-якого віку. Вони сприяють досягненню фінансових цілей у майбутньому, прийняттю обґрунтованих рішень, умінню заробляти, витратити, заощаджувати та інвестувати кошти [3].

Методичні рекомендації до комплексних освітніх програм містять поради, ресурси й освітні технології, адаптовані до вікових особливостей дітей, зокрема обговорення фінансових питань, використання прикладу дорослих, читання книг, застосування вебресурсів, інтерактивних ігор і цифрових програм. Формування фінансової грамотності дітей дошкільного віку є спільною відповідальністю педагогів і батьків. Уміння управляти власними фінансами є необхідною життєвою навичкою кожної людини, а фінансово обізнане суспільство становить основу економічно сильної, незалежної та успішної держави.

### Література

1. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) : наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2021 р. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 31.12.2025).

2. Освітній проєкт «Афлатот». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/osvitnij-proekt-aflatot> (дата звернення: 31.12.2025).

3. Стежинки у Всесвіт : комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 244 с.

4. Фінансова грамотність для дітей: найкращі ресурси для навчання дітей фінансам і грошам. Kyiv Dictionary. URL: <https://brightchamps.com/blog/teaching-financial-literacy-for-kids/> (дата звернення: 31.12.2025).

5. Фінансова грамотність як окремий предмет у школі: що про це думає молодь? URL: [https://znayshov.com/News/Details/finansova\\_hramotnist\\_yak\\_okremiy\\_predmet\\_u\\_shkoli\\_shcho\\_pro\\_tse\\_dumaie\\_molod](https://znayshov.com/News/Details/finansova_hramotnist_yak_okremiy_predmet_u_shkoli_shcho_pro_tse_dumaie_molod) (дата звернення: 31.12.2025).

6. Holden K., Kalish C., Scheinholz L., Dietrich D., Novak B. Financial Literacy Programs Targeted on Pre-School Children: Development and Evaluation. URL: <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/36314/holden2009-009.pdf> (дата звернення: 31.12.2025).

7. Holiuk Oksana, Kruty Kateryna, Desnova Iryna, Blashkova Olena, Korylchuk Neonila. (2022). Problems and prospects of formation of digital competence of future scientific and pedagogical workers of higher education institutions through gamification: Opportunities with

Канченко Каріна,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У сучасних умовах трансформації початкової освіти в Україні, зумовленої реалізацією концепції «Нова українська школа», проблема збереження та зміцнення здоров'я молодших школярів набуває особливої актуальності. Постійне зростання інтенсивності навчального процесу, цифровізація дозвілля та безпекові виклики сьогодення вимагають від педагога пошуку нових, дієвих засобів формування здоров'язберігаючої компетентності учнів. Згідно з Державним стандартом початкової освіти, ця компетентність передбачає не лише знання про здоровий спосіб життя, а й здатність дитини свідомо обирати здорову поведінку та дотримуватися правил безпеки в різних життєвих ситуаціях.

Особливого значення набуває впровадження інноваційних технологій в освітній процес початкової школи. Здоров'язберігаючі інновації ми розглядаємо як сукупність методів і прийомів, що дозволяють мінімізувати втому, підвищити адаптивні можливості організму дитини та сформувати в неї сталу мотивацію до самозбереження.

До найбільш ефективних інноваційних технологій у роботі з молодшими школярами ми відносимо:

- нейропсихологічні вправи та кінезіологічні практики. Вони спрямовані на гармонізацію роботи обох півкуль мозку, покращення концентрації уваги та зняття психоемоційної напруги під час інтелектуальних навантажень, наприклад, на уроках математики чи ментальної арифметики;
- арт-технології та кольоротерапію. Використання елементів ізотерапії та музичного супроводу під час релаксаційних хвилинок сприяє гармонізації внутрішнього стану дитини та розвитку емоційного інтелекту;

- технологію навчання в русі (елементи методики О. Дубогай). Інтеграція фізичної активності в академічні заняття дозволяє уникнути статичної напруги та підтримує високий рівень працездатності учнів протягом дня [1, с. 42];

- цифрові здоров'язберігаючі інструменти. Використання інтерактивних платформ для проведення фізкультхвилинок, руханок та застосування мобільних додатків для моніторингу режиму дня дозволяє зробити процес формування компетентності гейміфікованим та привабливим для сучасного покоління.

Важливою умовою успішної реалізації цих технологій є професійна підготовка майбутнього вчителя. У межах курсу «Технології формування компетенцій учнів початкової школи» ми акцентуємо увагу студентів на вмінні проектувати здоров'язберігаюче середовище, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Педагог має виступати не лише транслятором знань, а й модератором безпечного освітнього простору, де враховуються індивідуальні психофізіологічні особливості кожного вихованця [2, с. 115].

Результативність впровадження інноваційних засобів підтверджується досвідом функціонування сучасних позашкільних освітніх хабів. Так, у роботі Центру розвитку дитини «Гран-Прі» ми застосовуємо інтегрований підхід: поєднання академічного розвитку з активним дозвіллям в облаштованих безпечних приміщеннях. Це дозволяє формувати у дітей цілісне уявлення про здоров'я як найвищу цінність.

Отже, формування здоров'язберігаючих компетентностей молодших школярів засобами інноваційних технологій є багатоаспектним процесом, що потребує від учителя глибоких знань з педагогіки, психології та володіння сучасним методичним інструментарієм. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці цифрових кейсів для педагогів щодо організації оздоровчої роботи в умовах змішаного навчання.

### Література

1. Ващенко О. М. Організація здоров'язберігаючого навчального середовища в початковій школі. *Початкова школа*. 2011. № 1. С. 40-43.
2. Дубогай О. Д. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. Київ : Шкільний світ, 2005. 112 с.
3. Здоров'язбережувальні технології в освітньому просторі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. В. Кириленко. Чернігів : Лозовий В. М., 2014. 240 с.
4. Maksymchuk B., Matviichuk T., Solovyov V., Davydenko H., Soichuk R., Khurtenko O., Groshovenko O., Stepanchenko N., Andriychuk Y., Grygorenko T., Duka T., Pidlypniak I., Gurevych R., Kuzmenko V., & Maksymchuk I. (2020). Developing Healthcare Competency in

Лівак Олександра,  
3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВИХ ЗВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Формування культури здорового способу життя у молодшому шкільному віці є комплексним процесом, що поєднує вікові особливості дітей і цілеспрямовану педагогічну організацію освітнього середовища [1]. Оскільки період 6-10 років відзначається високою чутливістю до простих, наочних і повторюваних дій, першочерговою стратегією стає впровадження щоденних коротких практик, які швидко засвоюються й поступово перетворюються на стійкі звички. Це передбачає застосування двох-трьох хвилинних мікроритуалів – рухових пауз, регламентованого питного режиму та базових гігієнічних процедур. Такі короткі регулярні дії не лише знижують втому й підтримують працездатність, а й формують основу саморегуляції дитини.

Важливо враховувати, що поведінка молодших школярів значною мірою визначається наслідуванням і прагненням до схвалення з боку дорослих та однолітків. Саме тому ігрові й інтерактивні методи стають ключовим інструментом перетворення знань на звички. Рольові вправи, командні квести й сюжетні ігри роблять правила частиною захопливої діяльності. При цьому позитивне підкріплення (відзнаки, публічне визнання) підсилює цей ефект, переводячи мотивацію із зовнішньої у внутрішню. У результаті здорові вибори поступово нормалізуються в групі та стають соціально очікуваною поведінкою.

Однак для стійкого закріплення звичок недостатньо лише мотивації. Важливо, щоб одночасно діяли три взаємопов'язані площини.

По-перше, стабільність шкільних ритуалів: структурований ритм уроку з руховими паузами та наочними маркерами («питна пауза», «перерва для руху») знижує навантаження на дитину й допомагає перетворювати окремі дії на звички [3, с. 78-80].

По-друге, партнерство з родиною: короткі домашні чек-листи (сон, харчування, екранний час) і сімейні міні-експерименти (здоровий перекус, ранкова гімнастика)

забезпечують сталість практик поза школою та зменшують розрив між навчальними правилами й побутовими рутинами.

По-третє, фізіологічна доцільність: чергування різних видів рухів, уникнення довгого сидіння, зручне робоче місце та зміна діяльності допомагають уникати перевтоми й зберігати працездатність протягом дня.

У комплексі ці чинники створюють середовище, де здорові звички закріплюються природно. Ще одним напрямом, що підсилює цей процес, є інтеграція тем здоров'я у навчальні предмети. Математичні задачі про харчування, тексти для читання про спорт чи експерименти з природознавства (наприклад, вимірювання пульсу до і після фізичної активності) роблять здорові дії органічною частиною навчальної діяльності, а не зовнішньою вимогою. Завдяки цьому учні відпрацьовують звички в різних контекстах і бачать їхню практичну цінність [3, с. 78-84].

Щоб відстежувати ефективність таких практик, необхідне системне оцінювання, яке має виконувати формувальну функцію. Короткі чек-листи, спостереження, міні-анкети, самооцінка та відгуки батьків забезпечують ненав'язливий і регулярний моніторинг. Для практичного керування процесом доцільно використовувати три групи індикаторів – поведінкові (регулярність ритуалів), пізнавальні (знання про користь дій) та соціально-емоційні (ставлення до здоров'я як цінності). Конкретні показники (частота рухових пауз, дотримання питного режиму, зміни в самооцінці енергійності) дають змогу оцінити прогрес і своєчасно коригувати педагогічні впливи.

Водночас успіх залежить і від готовності самого педагога. Учитель має бути провідником змін, використовуючи готові сценарії уроків, методичні картки та зручні інструменти для відстеження результатів. Додаткову підтримку цьому процесу забезпечують міні-тренінги й приклади готових вправ, які пришвидшують упровадження, а часові й ресурсні обмеження можна подолати завдяки двох-трьох хвилинним мікро ритуалам і доступним наочним маркерам. Наступним бар'єром у реалізації стає опір батьків чи колективу, який долається через інформування, демонстрацію результатів формувального оцінювання та пропонування простих домашніх вправ [2, с. 28].

Таким чином, психолого-педагогічні чинники формування здорових звичок у молодших школярів потребують системного, багатовимірного підходу. Поєднання вікових особливостей, соціального моделювання, мотивації, впорядкованих шкільних практик і безпечних фізичних навантажень створює комплексні умови, за яких знання поступово переходять у щоденні дії, а культура здоров'я стає не зовнішньою вимогою, а органічною частиною повсякденного життя дитини. Стійке закріплення здорових звичок є результатом

гармонійної взаємодії шкільних ритуалів, партнерства з родиною та фізіологічної доцільності практик.

### Література

1. В'яла А., Денисюк О. Формування здорового способу життя дітей молодшого шкільного віку в закладах загальної середньої освіти. *Молодий вчений*. 2020. том 11, №. 87. С. 375-377. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-11-87-81>.

2. Гуз Г. М. Формування в молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності: метод. посіб. Овруцька загальноосвітня школа І-ІІІ ст. ім. А. Малишка Овруцької міської ради Житомирської обл. Овруч, 2021. 56 с.

3. Калиниченко І. О. Соціально-гігієнічні аспекти формування здорового способу життя дитячого населення. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2010. № 1. С. 78-84.

Любимцева Еліна,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

### СПЕЦИФІКА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На початку шкільного навчання дитина опиняється в ситуації необхідності опанування нових норм поведінки, обов'язків і соціальних ролей. Цей період обґрунтовано розглядається як етап адаптації, у межах якого молодший школяр поступово поєднує звичний ігровий досвід із новою для нього освітньою діяльністю. Хоча провідною стає саме навчальна діяльність, гра ще тривалий час зберігає значущий потенціал як засіб самовираження, пізнання навколишнього світу та міжособистісної взаємодії. Через ігрову діяльність діти продовжують вибудовувати стосунки з однолітками й дорослими, удосконалюють уміння співпраці, формують нові психічні утворення, розвивають уяву, мислення та емоційну сферу. Це сприяє переходу на якісно новий рівень пізнавальної активності та самопізнання, відкриваючи нові можливості, інтереси й життєві орієнтири. Саме в цей період навчальна діяльність поступово набуває усвідомленого й цілеспрямованого характеру [6, с. 35].

Як зазначає Т. Лазоренко, процес адаптації має багаторівневу структуру та охоплює біологічний, психологічний і соціальний рівні. На біологічному рівні відбувається пристосування організму дитини до нового режиму дня, освітнього навантаження та ритму

життєдіяльності. Психологічний рівень передбачає прийняття молодшим школярем системи шкільних вимог, формування здатності до зосередження уваги, доведення розпочатих завдань до завершення та дотримання встановлених правил. Соціальний рівень адаптації пов'язаний із входженням дитини в учнівський колектив, налагодженням взаємин з однолітками й педагогами, а також формуванням почуття належності до шкільного середовища. Сукупність зазначених компонентів забезпечує успішне входження дитини в новий етап її життєвого та особистісного розвитку [4, с. 8].

Багаторівневість адаптаційного процесу зумовлює його складність як у діяльнісному, так і у внутрішньо-психологічному вимірах. У зв'язку з цим адаптацію доцільно розглядати як складне інтегративне явище, що поєднує систему взаємозалежних компонентів і чинників, які перебувають у постійній взаємодії. На думку Л. Березовської та М. Смоляк, адаптація не зводиться виключно до пасивного пристосування до нових умов, а є формою активної взаємодії особистості дитини з освітнім середовищем. У межах цієї взаємодії дитина не лише реагує на зовнішні вимоги, а й активно впливає на середовище, прагнучи досягти рівноваги між власними потребами та соціальними очікуваннями. Основною метою такого процесу є задоволення базових життєвих потреб і встановлення значущих соціальних зв'язків, що забезпечують гармонійний розвиток особистості [2-3].

Л. Лісовська акцентує увагу на механізмах, які визначають перебіг адаптаційного періоду у молодшому шкільному віці. Дослідниця підкреслює, що на цьому етапі відбувається фізіологічне пристосування функціональних систем організму до нових вимог, режиму дня та навчального навантаження. Паралельно з цим формуються й удосконалюються способи навчально-пізнавальної діяльності, розвиваються навички саморегуляції. Значну роль у регуляції поведінки, ставлення до навчання та взаємодії з оточенням відіграє емоційна сфера, яка суттєво впливає на результати адаптаційного процесу [5, с. 42].

Як складний психолого-педагогічний феномен, адаптація молодших школярів має низку специфічних особливостей і ґрунтується на певних закономірностях. Вона не обмежується лише пристосуванням до умов навчальної діяльності, а виконує ширшу функцію, створюючи підґрунтя для подальшого психологічного, особистісного й соціального розвитку дитини. Саме тому адаптаційний період набуває особливої значущості для формування успішної особистості, здатної до ефективної взаємодії з соціальним середовищем і творчої самореалізації [7, с. 91].

Результати наукових досліджень свідчать, що оптимальна тривалість повної адаптації зазвичай становить близько двох місяців. Водночас у частини дітей цей процес може бути пролонгованим і тривати до пів року або навіть року. Хоча погляди дослідників щодо чітких часових меж етапів адаптації різняться, більшість учених сходиться на думці, що приблизно

на п'ятому–шостому тижні навчання спостерігається поступове підвищення працездатності, стабілізація діяльності нервової та серцево-судинної систем, що свідчить про досягнення стану відносної фізіологічної рівноваги. У деяких випадках фаза відносно стійкого пристосування може тривати до дев'яти тижнів, тобто понад два місяці [4, с. 13].

Одним із ключових і водночас найскладніших аспектів проблеми адаптації є визначення чинників, які зумовлюють її успішність. Узагальнення результатів наукових досліджень [1; 7] дає підстави стверджувати, що характер, динаміка та тривалість адаптаційного періоду молодших школярів залежать від сукупності взаємопов'язаних факторів, серед яких: функціональна готовність організму до навчальної діяльності; стан здоров'я та загальний рівень розвитку дитини; сформованість адаптаційних механізмів; особливості сімейного виховання; рівень психологічної готовності до школи; раціональна організація режиму дня; специфіка організації освітнього процесу.

Аналіз зазначених чинників дає змогу стверджувати, що кожен із них відіграє суттєву роль у процесі шкільної адаптації, а ігнорування будь-якого з них може призвести до її ускладнення або затягування. Водночас важливо враховувати індивідуально-психологічні особливості дитини, зокрема тип темпераменту, риси характеру, задатки й здібності, які істотно впливають на ефективність пристосування до нових умов навчальної діяльності.

Л. Березовська та М. Смоляк виокремлюють два основні критерії успішної адаптації: продуктивність, що відображає здатність дитини опанувати навчальну програму, та психологічний стан, який характеризується емоційним благополуччям, відсутністю внутрішньої напруги й відчуття дискомфорту [2, с. 23].

Таким чином, адаптація як складний багатовимірний процес безпосередньо впливає на морально-психологічний, емоційний і фізичний стан дитини. У цьому контексті одним із пріоритетних завдань Нової української школи є створення безпечного та комфортного освітнього середовища як у фізичному, так і в психологічному вимірах. Початок шкільного навчання має супроводжуватися постійною увагою з боку дорослих і системною психологічною підтримкою. Лише за умови тісної взаємодії вчителів, батьків і шкільного психолога адаптаційний період може бути відносно коротким і результативним. У цей час особливо важливо допомогти дитині усвідомити власні ресурси, розкрити індивідуальний потенціал і відчутти підтримку дорослих на новому, відповідальному етапі життєвого шляху. Не менш значущими є своєчасне виявлення можливих труднощів адаптації та надання ефективної допомоги в їх подоланні. Школа має виконувати не лише освітню, а й виховну та здоров'язбережувальну функції, забезпечуючи умови для гармонійного розвитку особистості учня.

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В. Г. Панка Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 198 с.
2. Алєндарь Н. Адаптація першокласників до навчання в школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лєси Українки. Педагогічні науки.* 2013. № 7. С. 20-23.
3. Афанасьєва В. Дитина повинна відчувати любов до себе : створюємо передумови для комфортної адаптації майбутніх першокласників. *Початкова освіта.* 2015. № 6. С. 44-46.
4. Лазорєнко Т. М. Психологічна адаптація до процесу навчання дітей 6-8 років із затримкою психічного розвитку : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 19.00.08. Одеса, 2012. 16 с.
5. Лісновська Л. Б. Роль самооцінювання в адаптації дитини до школи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2016. № 2. С. 41-45.
6. Максим О. В. Вплив психічних станів учнів на процес адаптації першокласників. *Нові технології навчання.* 2012. Вип. 72. С. 34-40.
7. Мельничук С. Л. Проблема адаптації молодших школярів до навчання у школі: психолого-педагогічний аспект. *Габітус.* Випуск 44. 2022. С. 89-93.

Недєлько Поліна,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Метод проєктів посідає важливе місце в освітньому процесі сучасної початкової школи, оскільки зорієнтований на розвиток пізнавальних умінь учнів, розкриття їх творчого потенціалу, формування здатності орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно здобувати знання. Водночас він сприяє розвитку критичного й креативного мислення молодших школярів, що відповідає ключовим вимогам компетентнісного підходу в освіті.

До провідних завдань проєктної технології в початковій школі на сучасному етапі належать: формування навичок самостійної освітньої діяльності, уміння застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, розвиток комунікативної компетентності, а також залучення учнів до елементарних форм навчально-дослідної роботи.

Практика впровадження інноваційних педагогічних технологій засвідчує, що в початкових класах найчастіше використовуються такі типи проєктів: дослідницько-пошукові, інформаційні, практико орієнтовані, творчі, а також комбіновані, які поєднують ознаки кількох видів (інформаційно-дослідницькі, інформаційно-творчі, інформаційно-практико орієнтовані, інформаційно-пошукові).

Оцінюючи значущість залучення молодших школярів до проєктної діяльності, науковці та практики наголошують, що ключовою особливістю цього методу є орієнтація не на механічне засвоєння теоретичного матеріалу чи ізольоване вивчення окремої теми, а на створення конкретного результату – матеріального або інтелектуального продукту. Такий підхід розглядається як інноваційна та результативна форма організації навчання, що передбачає комплексну й багатовимірну діяльність. Її сутність полягає у спільному спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього процесу – учнів, учителів, а за потреби й батьків – на досягнення результату, який має навчальну, практичну або соціальну цінність у визначені часові межі [2, с. 70].

Проєктне навчання ґрунтується на послідовному поєднанні низки взаємопов'язаних етапів, які разом формують цілісну методичку організації проєктної діяльності. Передусім визначається проблема, що повинна бути актуальною, пізнавально привабливою та доступною для учнів початкової школи. Одночасно обґрунтовується практична значущість очікуваних результатів, що сприяє усвідомленню мети проєкту та підвищенню навчальної мотивації.

Наступним кроком є формулювання загальної мети проєкту та конкретних завдань, реалізація яких забезпечує її досягнення. Ці завдання плануються з урахуванням вікових можливостей молодших школярів і передбачають поетапне виконання. Паралельно визначається зміст навчально-пізнавальної діяльності учнів: коло знань, умінь і навичок, які вони мають застосовувати й розвивати, доцільні методи та засоби роботи, а також можливості міжпредметної інтеграції в межах обраного проєкту [1].

Важливим аспектом підготовки до проєктної діяльності є встановлення чітких термінів виконання кожного етапу, дотримання логічної послідовності дій і прогнозування можливих труднощів, що можуть виникнути в учнів під час роботи. Окрім цього, необхідно заздалегідь продумати способи педагогічної підтримки й заохочення, механізми підвищення внутрішньої мотивації школярів, а також формування в них самостійності та відповідальності.

Додатковим етапом виступає розроблення гіпотези та загальної ідеї реалізації проєкту, яка має бути водночас творчою, реалістичною та доступною для виконання учнями початкової школи. Важливо також урахувати потенціал учасників проєкту – їхні індивідуальні можливості, інтереси та рівень сформованих компетентностей, що дозволяє раціонально розподілити ролі й завдання в груповій роботі. Завершальним компонентом підготовки є

детальне планування змісту кожного завдання та вибір учнями оптимальних способів його виконання, що забезпечує цілісність і результативність проєкту загалом [3].

Залучення молодших школярів до проєктної діяльності спрямоване на досягнення чітко окреслених результатів, які проявляються у формуванні широкого спектра умінь і навичок. Основними цілями цього процесу є реалізація навчальних і виховних завдань, розвиток ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві, а також засвоєння предметних знань і формування дослідницьких умінь, що стимулюють самостійне мислення та активну позицію учня в навчанні [4, с. 45].

Проєктна діяльність у початковій школі може організовуватися в різних формах залежно від дидактичних завдань, вікових особливостей учнів і тематики проєкту. Серед найбільш поширених способів її реалізації виокремлюють: виконання окремих завдань або повного проєкту під час одного чи кількох взаємопов'язаних уроків; організацію проєктної роботи в позаурочний час (у межах гурткової діяльності, творчих майстерень або самостійної підготовки); представлення результатів проєкту безпосередньо на уроці у формі презентації, демонстрації чи обговорення; проведення підсумкових заходів поза межами уроку, що сприяє інтеграції результатів проєктної діяльності в соціальне життя школи [5, с. 104].

Ефективне впровадження проєктної технології в початковій школі вимагає від учителя дотримання певних педагогічних умов і професійної гнучкості. Педагог має усвідомлювати, що успішна реалізація навчального проєкту передбачає ретельно продуману організацію його етапів, а також чітке визначення ролей і ступеня активності вчителя й учнів на кожному з них [6, с. 76].

У процесі організації проєктної діяльності вчитель початкових класів виконує не стільки функцію традиційного транслятора знань, скільки роль координатора, наставника та консультанта. Його завдання полягає в підтримці й спрямуванні діяльності учнів, тоді як школярі беруть на себе активну участь у плануванні, виконанні та презентації результатів проєкту. Така модель взаємодії сприяє зростанню самостійності, ініціативності та відповідальності здобувачів освіти, водночас трансформуючи роль учителя в організатора й фасилітатора освітнього середовища [7].

Успішна організація проєктної діяльності в початковій школі потребує обов'язкового врахування вікових, психологічних і фізіологічних особливостей молодших школярів. Для підтримання стійкого інтересу до проєктної роботи важливо добирати теми й проблеми, що відповідають пізнавальним інтересам дітей, їх життєвому досвіду та рівню розвитку. Запропоновані завдання мають бути достатньо складними для стимулювання інтелектуальної активності, але водночас посильними, тобто такими, що перебувають у межах зони

найближчого розвитку учнів і не викликають емоційного перенапруження чи втрати мотивації [2, с. 67].

Характерною рисою методу проєктів є його міжпредметна та надпредметна спрямованість, що передбачає інтеграцію знань і вмінь із різних навчальних дисциплін, а також сфер культури, мистецтва й соціального життя. У результаті проєктної діяльності учні створюють практично значущі продукти (плакати, моделі, презентації, виставки тощо), які можуть бути використані в освітній або соціальній практиці [3].

Отже, застосування методу проєктів сприяє активному залученню молодших школярів до розв'язання актуальних пізнавальних і творчих завдань, що потребують усвідомленого використання здобутих знань. У процесі такої діяльності діти розвивають уміння здійснювати пошук і обробку інформації, працювати в команді, виконувати різні соціальні ролі та координувати спільні дії. Раціонально організоване проєктне навчання в початковій школі виступає ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку творчого мислення й формування ключових особистісних якостей, забезпечуючи партнерську взаємодію між учнем і вчителем як основу особистісно орієнтованої освіти.

### Література

1. Большакова І. Студія онлайн-освіти EdEra. Інтегрований курс «Я досліджую світ». *Навчання на основі запитів*. URL: <https://edera.gitbooks.io/glossary/6/world.htm>. (дата звернення 13.10.2025)
2. Василюк Я. Є. Формування умінь проєктного навчання на урках «Я досліджую світ» засобами підручників. *Інноваційна педагогіка*. Одеса: Гельветика, 2021. № 40. С. 67-72.
3. Державний стандарт початкової освіти. (2018 р.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення 01.10.2025)
4. Корнієнко М. М., Крамаровська С. М., Зарецька І. Т. Я досліджую світ: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 2. Харків : Ранок, 2019. 120 с.
5. Комар Т. В. Методологія проєктної діяльності: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013, №2(8). С. 102-107.
6. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 класи. / кол. авт. під кер. О. Савченко. Київ : ТД «Освіта-Центр+», 2018. 240 с.
7. Щекатунова Г. Д. Проєктна діяльність у початковій школі, 2021). URL: [http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/proektna\\_dijalnist\\_u\\_pochatkovij\\_shkoli.doc](http://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/proektna_dijalnist_u_pochatkovij_shkoli.doc) (дата звернення 20.09.2025)

Педченко Віталій,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Фізична культура і спорт»,  
Маріупольський державний університет

## **ВАЖЛИВІСТЬ МАСОВОГО НАВЧАННЯ НАВИЧКАМ ПРАКТИЧНОЇ СТРІЛЬБИ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОГО ВТОРГНЕННЯ**

Повномасштабне вторгнення поставило питання підготовки населення до самооборони та участі у всеохоплюючій обороні не теоретичним, а практичним. Закон України «Про основи національного спротиву» визначає національний спротив як комплекс заходів із максимально широким залученням громадян до дій для забезпечення воєнної безпеки та відсічі агресії. У цьому ж Законі «підготовку громадян України до національного спротиву» визначено як сукупність заходів для набуття знань і практичних умінь, необхідних для захисту України.

У таких умовах масове навчання навичкам практичної стрільби слід розглядати насамперед як елемент безпеки та керованості обігу зброї. Практична стрільба (як спортивно-прикладна дисципліна) формує культуру відповідального поведження зі зброєю, насамперед через стандартизовані правила безпеки та дисципліну виконання вправ у контрольованому середовищі. Зокрема, Федерація практичної стрільби України серед своїх цілей прямо зазначає підготовку громадян України безпечному та вмілому користуванню вогнепальною зброєю і розвиток культури поведження зі зброєю [6, с. 24].

Держава вже створює інституційну основу для такої підготовки. Міністерство оборони України повідомляло про нормативну рамку функціонування мережі Центрів підготовки громадян до національного спротиву, що має забезпечити організованість і доступність навчання за участі органів влади та місцевого самоврядування [3]. На практиці місцеві ініціативи також включають вогневу підготовку: наприклад, Київський міський портал для цивільного населення прямо вказує напрям «вогнева підготовка, практичні стрільби в інтерактивному тирі» у переліку безоплатних занять [4, с. 15].

Важливою опорою для змісту курсів є стандартизовані навчальні програми. У «Програмі підготовки громадян України до національного спротиву» (100 годин) серед переліку навчальних предметів згадано «вогневу підготовку» [2, с. 11], а в тематиці розділів наведено питання заходів безпеки та правила поведження з озброєнням (зокрема, ознаки пострілу й основи балістики, затримки під час стрільби, заходи безпеки) [2, с. 21]. Це важливо, бо масовість без стандартизації швидко перетворюється на хаотичність.

Паралельно з цивільною підготовкою країна масштабно інвестує у підготовку військовослужбовців. Міністерство оборони України повідомило, що з липня 2025 року тривалість базової загальновійськової підготовки (БЗВП) збільшили до 51 дня, а у складі курсу значну частку займає вогнева підготовка: 137 годин практики та 56 вогневих вправ з різного озброєння. Це підкреслює роль стрілецьких навичок як базового компоненту боєздатності. На рівні цивільного населення масові базові курси можуть зменшувати «порог входу» до подальшого навчання в оборонному секторі та підвищувати загальну готовність громад.

Разом із тим міжнародні огляди показують, що сам факт наявності «тренінгу» ще не гарантує необхідного змісту або вимірюваного ефекту. RAND у своїй оцінці політики щодо вимог до навчання з безпеки поводження зі зброєю зазначає, що не виявив досліджень, які відповідали б критеріям включення і прямо оцінювали зв'язок таких вимог із суїцидами, ненавмисними травмами/смертю та іншими результатами. Окремо аудит 20 базових курсів у США, опублікований в журналі *Injury Prevention*, показав, що зміст занять може істотно різнитися і не завжди охоплює ширші питання безпеки, які цікавлять фахівців громадського здоров'я [8, с. 7]. Для України це означає потребу не лише «масштабувати», а й стандартизувати та оцінювати програми за показниками безпеки й якості.

Отже, масове навчання навичкам практичної стрільби в умовах війни є стратегічно важливим за трьома напрямками: як реалізація державної політики підготовки громадян до національного спротиву [1, с. 3], як формування культури безпечного та відповідального поводження зі зброєю як підвищення загальної готовності суспільства до кризових сценаріїв, але лише за умови контрольованості, сертифікації інструкторів та системної оцінки результатів навчання [9, с. 8].

### Література

1. Про основи національного спротиву : Закон України від 16.07.2021 № 1702-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1702-20> (дата звернення: 09.01.2026).

2. Програма підготовки громадян України до національного спротиву (100 годин) : додаток 1 до наказу Командувача Сил територіальної оборони ЗС України від 05.01.2025 № 10/агд. URL: <https://med.hnubg.edu.ua/wp-content/uploads/2025/01/Programma-pidgotovki-gromadyan-do-nacionalnogo-sprotivu-100-godin.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

3. Уряд встановив нормативну рамку функціонування мережі Центрив підготовки громадян до національного спротиву. URL: <https://mod.gov.ua/news/uryad-vstanoviv-normativnu-ramku-funkcionuvannya-merezhi-centriv-pidgotovki-gromadyan-do-nacionalnogo-sprotivu> (дата звернення: 09.01.2026).

4. Навчання для цивільного населення. URL: [https://kyivcity.gov.ua/bezpeka\\_ta\\_pravoporiadok/vazhlyve\\_pid\\_chas\\_voiennoho\\_stanu/pidgotovka\\_do\\_natsionalnogo\\_sprotivu/informatsiya\\_pro\\_kursi/](https://kyivcity.gov.ua/bezpeka_ta_pravoporiadok/vazhlyve_pid_chas_voiennoho_stanu/pidgotovka_do_natsionalnogo_sprotivu/informatsiya_pro_kursi/) (дата звернення: 09.01.2026).
5. Міноборони роз'яснює: З чого складається 51 день БЗВП та що отримують рекрути URL: <https://mod.gov.ua/news/minoboroni-roz-yasnyuye-z-chogo-skladayetsya-51-den-bzvp-ta-shho-otrimayut-rekruti> (дата звернення: 09.01.2026).
6. Федерація практичної стрільби України : офіційний сайт. Розділ «Мета/Цілі». URL: <https://practical-shooting.org.ua/> (дата звернення: 09.01.2026).
7. What is actually taught in basic firearm training classes? *Harvard T.H. Chan School of Public Health (Harvard Injury Control Research Center)*. URL: <https://hsph.harvard.edu/injury-control/news/what-is-actually-taught-in-basic-firearm-training-classes/> (дата звернення: 09.01.2026).
8. Hemenway D., Rausher S., Violano P., Raybould T. A., Barber C. Firearms training: what is actually taught? *Injury Prevention*. 2019. Vol. 25(2). P. 123–128. DOI: 10.1136/injuryprev-2017-042717. URL: <https://injuryprevention.bmj.com/content/25/2/123> (дата звернення: 09.01.2026).
9. The Effects of Firearm Safety Training Requirements URL: <https://www.rand.org/research/gun-policy/analysis/firearm-safety-training-requirements.html> (дата звернення: 09.01.2026).

Руденко Тетяна,  
3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема формування емоційної культури та розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці та психології. Активні соціальні зміни, стрімка інформаційна насиченість суспільства, тотальна цифровізація та, як наслідок, зменшення безпосереднього емоційного спілкування між людьми призводять до зниження рівня чуйності, співпереживання, готовності надавати допомогу [1]. У зв'язку з цим особливої уваги набуває питання цілеспрямованого виховання у дітей здатності не лише розпізнавати, але й глибоко розуміти емоції інших, а також виявляти доброзичливість і милосердя, що становить етичний та моральний базис особистості.

У психолого-педагогічній літературі поняття «емпатія» розглядається як складна інтегральна властивість, що визначається як здатність людини розпізнавати, розуміти й емоційно відгукуватися на переживання інших [4, с. 15]. Емпатія не зводиться лише до співчуття, вона включає три ключові компоненти: когнітивний (розуміння причини емоцій), афективний (співпереживання, емоційний резонанс) та конативний (прагнення діяти, допомогти). У структурі особистості ця якість є важливою складовою морального розвитку, оскільки вона визначає ставлення дитини до навколишнього світу, формує вміння встановлювати гармонійні міжособистісні стосунки та співіснувати в колективі.

Критично важливим є той факт, що молодший шкільний вік (від 6 до 10 років) визначений як сенситивний період для формування емпатії та її закріплення як стійкої риси особистості [5, с. 27]. Саме в цей час, з початком систематичного навчання, відбувається активний розвиток емоційно-вольової сфери, закладаються основи моральної свідомості, а значення спілкування з однолітками, на противагу спілкуванню з дорослими, значно зростає [1]. Дослідження підкреслюють, що якщо педагогічний процес побудований коректно й цілеспрямовано, саме в початковій школі закладаються основи гуманних якостей – співчуття, доброти, уважності, готовності допомогти. Вікові особливості емоційної сфери молодших школярів, такі як висока емоційна чутливість до оцінки дорослого та певна нестійкість емоцій, вимагають від педагога створення особливого емоційного клімату, що підтримує і заохочує прояви чуйності та співпереживання [5, с. 38].

З психологічної точки зору, розвиток емпатії виступає емоційною основою успішної соціальної поведінки дитини і безпосередньо сприяє формуванню моральних почуттів та гуманістичного світогляду. Емоційне розуміння переживань інших осіб допомагає дитині не лише ефективно уникати конфліктних ситуацій, але й активно підтримувати добрі, конструктивні відносини у колективі, що є критично важливим для успішної адаптації [4]. Педагогічна практика однозначно доводить, що рівень емпатійності безпосередньо впливає на успішність соціалізації молодших школярів. Зокрема, діти, які мають високий рівень емпатії, краще взаємодіють з однолітками, легше адаптуються до нових умов навчання, а також рідше проявляють деструктивну поведінку, таку як агресія або соціальна ізоляція [].

Натомість, низький рівень емпатії може мати значні негативні наслідки, призводячи до порушення соціальних контактів, відчуження та емоційної байдужості, що ускладнює подальший розвиток моральної зрілості. Саме тому формування емпатії тісно пов'язане з моральним вихованням загалом. Без здатності усвідомлювати емоційний стан іншої людини неможливе справжнє виховання доброти, співчуття та поваги, адже ці якості є похідними від здатності до співпереживання. Таким чином, педагогічна діяльність, спрямована на розвиток

емпатії, несе не лише психологічний, але й глибокий етичний зміст, допомагаючи дитині засвоїти норми взаємодії у суспільстві.

Формування емпатії у дітей молодшого шкільного віку вимагає реалізації системного підходу та створення низки спеціальних педагогічних умов, які забезпечують ефективність виховного процесу [2, с. 10]. Першочерговим завданням є створення доброзичливої, психологічно комфортної атмосфери у класі, у якій кожна дитина відчуває себе прийнятою, зрозумілою та захищеною. У цьому контексті вчитель має виступати не лише організатором навчального процесу, а й зразком емпатійного ставлення, демонструючи власну емоційну стабільність: уважно вислуховуючи дітей, реагуючи з розумінням на їхні труднощі та підтримуючи навіть у разі помилок. Це формує в учнів модель бажаної поведінки, яку вони прагнуть наслідувати.

Ключовим чинником розвитку емпатії виступає цілеспрямований розвиток емоційно-почуттєвої сфери дитини, що включає здатність розпізнавати та називати власні емоції й емоції інших [2, с. 14]. Формування емпатії вимагає також паралельного розвитку емоційного інтелекту – здатності усвідомлювати власні емоції, розуміти їхні причини та керувати ними. Учитель має активно сприяти цьому, використовуючи спеціальні вправи на самоусвідомлення, як-от «Мій настрій сьогодні», «Як я відчуваю» або «Що я зроблю, щоб іншому стало краще», інтегруючи їх у щоденний освітній процес.

Для досягнення цієї мети особливо ефективними формами та методами є інтерактивні та ігрові підходи, які сприяють розвитку здатності висловлювати емоції, слухати, співпрацювати й підтримувати однолітків. Серед них особливе місце займають рольові ігри (моделювання складних соціальних ситуацій, як-от «Що відчуває герой, коли його образили?»), групові обговорення емоційного стану персонажів літературних творів, які допомагають учням перенести досвід героїв на власне життя, а також творчі заняття (малювання чи ліплення емоцій, що допомагає об'єктивувати складні почуття).

Окремої уваги заслуговує інтеграція театрального мистецтва в освітній процес [3, с. 66]. Використання драматизації, інсценізації та гри з масками дозволяє молодшим школярам приміряти на себе різні соціальні ролі, що є потужним механізмом розвитку когнітивного компонента емпатії – здатності «поставити себе на місце іншого» [3, с. 68]. Театральне мистецтво, залучаючи емоційну пам'ять і уяву, створює безпечний простір для вираження сильних почуттів і сприяє формуванню толерантності та взаєморозуміння між учнями, що особливо важливо в інклюзивному освітньому просторі.

Крім того, сім'я відіграє особливу, початкову роль, адже саме в родинному колі дитина вперше стикається з проявами турботи, співчуття та взаєморозуміння. Спільна робота школи та сім'ї, яка вимагає узгодження методів і єдності вимог, є необхідною умовою для

формування єдиної системи моральних цінностей, що значно підсилює ефективність виховного впливу і забезпечує стійкість емпатійних проявів у різних життєвих ситуаціях.

Таким чином, розвиток емпатії у молодших школярів є важливою педагогічною метою, що досягається завдяки системному, багатоаспектному підходу та тісній взаємодії школи й сім'ї. Комплексне використання інтерактивних методів (включно з театральним мистецтвом), створення безпечного середовища та особистий приклад учителя сприяють гармонізації міжособистісних стосунків, створюють позитивний мікроклімат у колективі та допомагають учням формувати активну громадянську позицію. Успішна реалізація цілеспрямованих педагогічних умов забезпечує не лише успішну соціалізацію дитини в умовах Нової української школи, а й формування її гуманістичного світогляду та моральної зрілості.

### Література

1. Грабчак О. В. Особливості формування емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Національна освітня платформа Всеосвіта. 2019. URL: <https://vseosvita.ua/library/osoblivosti-formuvanna-empatii-u-ditejmolodsogoskilnogo-viku-146825.html>.

2. Груша Л. О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ, 2019. 22 с.

3. Демченко О., Драбинюк С. Формування емоційної культури молодших школярів засобами театального мистецтва в інклюзивному освітньому просторі. Молодий вчений. 2022. № 12. С. 65–71.

4. Журавльова Л. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 328 с.

5. Кудряшова О. Вікові особливості розвитку емпатії як складової емоційної сфери в молодшому шкільному віці. Сучасна психологія: проблеми та перспективи : зб. наук. праць за матер. всеукр. наук.-практ. конф. м. Ізмаїл, 8 груд. 2022 р. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2022. С. 25–50.

6. Хаджинова І.В. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх вчителів початкової школи. *Науково-методичний супровід професійної підготовки педагогічних кадрів та керівних кадрів для Нової української школи* : моногр. / за заг. ред. О.А. Голюк; Маріуп. держ. ун-т. Київ, 2024. С. 160-182. URL: <https://repository.mu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6031>

Сапіга Тетяна,

4 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта»,  
Маріупольський державний університет

## ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ «УЧИТЕЛЬ – БАТЬКИ» ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реформування національної системи освіти, закріплене в Законі України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа», кардинально змінює вектор взаємин між учасниками освітнього процесу. Пріоритетом стає не просто передача знань, а створення безпечного, дитиноцентрованого середовища. Фундаментом такої системи є педагогіка партнерства, що передбачає перехід від авторитарної моделі взаємодії до рівноправної співпраці між вчителем та родиною. В умовах цифровізації та безпекових викликів сьогодення, партнерство «вчитель – батьки» стає критичним чинником забезпечення якості освіти та психологічного благополуччя молодших школярів.

Фундаментальні засади взаємодії сім'ї та школи закладені в класичній спадщині В.Сухомлинського, А.Макаренка та ін. На сучасному етапі наукове осмислення партнерства в початковій школі відображено в роботах Н.Бабко, Н.Бібік, О.Голюк, О.Локшиної, О.Савченко, С.Скворцової, В.Федяєвої та ін. У своїх працях дослідники акцентують увагу на тому, що партнерство є складною аксіологічною системою, де взаємна відповідальність та єдність ціннісних орієнтирів є визначальними для гармонійного розвитку дитини [4; 5; 8; 9].

Концепція «Нова українська школа» визначає педагогіку партнерства як один із дев'яти ключових компонентів реформи. Це ґрунтується на засадах гуманізму, творчого співробітництва та діалогу. З точки зору психології, така взаємодія є обміном діями, спрямованими на реалізацію спільної мети, де здійснюється взаєморегулювання та взаємодопомога [1].

Згідно з Державним стандартом початкової освіти, школа має сприяти активному включенню батьків у освітній процес. Це вимагає від вчителя відмови від ролі контролера на користь ролі модератора. Ще В.Сухомлинський зазначав: «У наші дні немає важливішого у сфері виховання завдання, ніж навчити батька й матір виховувати своїх дітей» [2, с. 87]. Проте сьогодні, в контексті НУШ, це завдання трансформувалося у спільне проектування індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Сучасні дослідження підтверджують, що ефективність партнерства залежить від комунікативної компетентності вчителя та його готовності до партнерської взаємодії. Це передбачає:

1. Реалізацію принципу дитиноцентризму: коли інтереси дитини стають головною точкою дотику між школою та родиною.

2. Інформаційну відкритість та прозорість: що закріплено в статті 30 Закону України «Про освіту». Сучасний вчитель використовує цифрові інструменти (LMS-платформи, месенджери) для створення відкритого діалогу.

3. Етичність та безбар'єрність: утвердження ідеї творчого співробітництва та збалансованої відповідальності [3].

Особливого значення набуває технологія «фідбек» (зворотний зв'язок). Це не лише інформування про оцінки, а глибокий аналіз емоційного стану дитини, її соціалізації та прогресу. Інноваційні форми, такі як інтерактивні батьківські зустрічі, сімейні клуби та спільні майстер-класи, замінюють традиційні збори, роблячи батьків суб'єктами освітньої політики школи [6].

Аналіз нормативних документів та наукових джерел дозволяє стверджувати, що педагогіка партнерства в початковій школі – це не лише методологічний підхід, а необхідна умова виживання освітньої системи в кризових умовах. Ми вважаємо, що ключовим фактором успіху є психологічна готовність вчителя до «горизонтальних» зв'язків.

Спираючись на досвід сучасних науковців, ми пропонуємо впроваджувати в освітній процес підготовки майбутніх педагогів спеціальні тренінгові модулі «Медіація в конфліктах з батьками» та «Цифровий етикет партнерства». Це дозволить подолати бар'єр страху перед батьківською спільнотою та сформувати навички фасилітації.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у розробці алгоритмів взаємодії вчителя з батьками дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі НУШ.

### Література

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Академвидав, 2005. 448 с.
2. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. К. : Рад. школа, 1978. 263 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич та ін. Київ: МОН України, 2016. 40 с.
4. Голюк О.А., Пахальчук Н.О. Особливості педагогічної взаємодії між учителем і учнями в сучасній початковій школі. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: зб. тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. С. 14..
5. Демченко О., Голюк О. Педагоги й батьки як партнери створення культурно-освітнього простору для розвитку обдарованості дітей. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. С. 22-29.
6. Починок Є. А. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2023.

<http://academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/452/426> (дата звернення: 15.12.2025)

7. Державний стандарт початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>

8. Holiuk, O., Kurinnyi, I., Kurinna, S., Honchar, N., Rozghon, V., & Dogadina, V. Integrative model for enhancing students' competencies and the quality of educational services. *International journal of innovative technology and exploring engineering*, 9(1). 2019. 3922-3928.

9. Kruty, K., Zadorozhna-Kniahnytska, L., Zdanevych, L., Holiuk, O., & Desnova, I. (2024). Influence of Psychological and Pedagogical Support on Social and Emotional Skills in Preschool and Primary School Children. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 3. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.654>

Стуконог Каріна,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Фізична культура і спорт»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЛЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЖІНОК В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Повномасштабна війна в Україні стала серйозним викликом для системи освіти, охорони здоров'я та соціального захисту населення. Особливо вразливою категорією в цих умовах є жінки, які змушені адаптуватися до нових реалій життя, поєднуючи навчання, роботу, сімейні обов'язки та психологічне навантаження, спричинене постійною небезпекою.

В умовах воєнного стану питання фізичного виховання жінок набуває особливої актуальності, оскільки фізична активність є важливим ресурсом збереження здоров'я та внутрішньої стійкості. Фізичне виховання розглядається не лише як засіб розвитку фізичних якостей, але й як ефективний інструмент підтримки психоемоційного стану. Регулярна рухова активність сприяє зниженню рівня тривожності, подоланню хронічного стресу, нормалізації сну та підвищенню загального рівня працездатності [1, с.112]. Для жінок в умовах війни фізичні вправи часто стають одним із небагатьох доступних способів відновлення контролю над власним тілом та емоціями.

Особливої уваги потребує організація фізичного виховання у закладах вищої освіти, де значна частина освітнього процесу відбувається дистанційно. Обмежений простір, відсутність спеціального обладнання та необхідність дотримання безпекових вимог вимагають переосмислення традиційних підходів до фізичного виховання. У таких умовах ефективними є

онлайн-тренування, комплекси вправ з власною вагою, дихальні практики, елементи йоги та стретчингу, які можуть виконуватися в укриттях або домашніх умовах [2, с.89]. Важливим аспектом фізичного виховання жінок є формування усвідомленого ставлення до власного здоров'я. В умовах війни фізична активність перестає бути лише елементом навчальної дисципліни та набуває значення життєво необхідної практики, спрямованої на підтримку життєвого тону, профілактику захворювань і зміцнення психологічної стійкості.

Отже, фізичне виховання жінок в умовах воєнного стану є важливою складовою збереження їхнього фізичного та психічного здоров'я. Систематична рухова активність сприяє адаптації до кризових умов, підвищує якість життя та формує здатність протистояти викликам сучасності. Подальший розвиток та популяризація фізичного виховання серед жінок є необхідною умовою забезпечення здорового та стійкого суспільства.

### Література

1. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. К.: Олімпійська література, 2017. 382 с.
2. Москаленко Н. В. Фізична активність як чинник психічного здоров'я особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. №5. С. 85-92.
3. Лях В. І. Фізичне виховання студентської молоді в умовах соціальних викликів. *Педагогіка і психологія*. 2021. №2. С. 45-51.

Стуконог Каріна,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Фізичне виховання та спорт»,  
Маріупольський державний університет

## ОПТИМІЗАЦІЯ ГОРМОНАЛЬНОГО ТА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ЖІНОК ЗАСОБАМИ РІЗНИХ ВИДІВ ФІТНЕСУ

Психоемоційне здоров'я жінки нерозривно пов'язане з функціонуванням її ендокринної системи. Дисбаланс статевих гормонів та високий рівень стресових гормонів (кортизолу) часто є причиною тривожності, депресивних станів та порушень менструального циклу. Актуальність дослідження полягає у необхідності визначення найбільш ефективних видів фізичної активності, здатних одночасно корегувати гормональний фон та підвищувати психологічну стійкість. Тому у даному дослідженні проводиться порівняльний аналіз впливу різних видів фітнесу (силовий, аеробний, йога/пілатес) на ключові маркери стресу та гормонального гомеостазу.

*Мета роботи* – обґрунтування оптимізації гормонального та психоемоційного стану жінок засобами різних видів фітнесу.

Сучасні наукові дані вказують на диференційований вплив навантажень [1, с.38]. Силові тренування є важливим інструментом для покращення чутливості до інсуліну та боротьби з інсуліно-резистентністю, що є ключовою проблемою при синдромі полікістозних яєчників (СПКЯ) [2, с.145]. Опосередковано це призводить до нормалізації рівнів андрогенів та покращення репродуктивного здоров'я. Психологічно, силовий фітнес підвищує відчуття самоефективності та фізичної компетентності, сприяючи зниженню тривожності.

Натомість, аеробні навантаження помірної інтенсивності відомі як потужні стимулятори вироблення ендорфінів – нейропептидів, які діють як природні анальгетики та антидепресанти. Регулярний аеробний фітнес ефективно знижує хронічний рівень кортизолу та покращує якість сну, що є фундаментальним для стабілізації емоційного стану [3]. Надмірно інтенсивні аеробні тренування, однак, можуть мати зворотний ефект, підвищуючи кортизол та спричиняючи перетренованість, що негативно впливає на менструальний цикл [1, с.40].

Додаткові практичні аспекти впливу включають підтримку мінеральної щільності кісткової тканини, що є критичним для жінок у пре- та постменопаузальному періодах через зниження рівня естрогенів [5, с.10]. Вправи з обтяженнями та стрибкові елементи (у межах помірних аеробних навантажень) сприяють остеогенезу, виступаючи профілактикою остеопорозу. З погляду психології, поєднання фізичної активності з елементами усвідомленості (mindfulness), як-от у йозі чи пілатесі, не просто знижує стрес, а й перебудовує патерни реагування на нього: дослідження вказують на зменшення активності амігдали (центру страху) та посилення зв'язку з префронтальною корою, що відповідає за емоційну регуляцію [6]. Це свідчить про глибокий нейробіологічний механізм психологічного благополуччя. Вони є найбільш ефективними для активації парасимпатичної нервової системи, що відповідає за розслаблення та відновлення. Систематична практика йоги, що включає дихальні техніки (пранаяму), безпосередньо впливає на варіабельність серцевого ритму (HRV) – важливий маркер стійкості організму до стресу [4; с. 62]. Такий підхід ідеально підходить для жінок із вираженими симптомами передменструального синдрому (ПМС) та високим рівнем тривоги. Узагальнення даних щодо специфічного впливу різних видів фітнесу на фізіологічні та психологічні системи організму жінки представлено у табл. 1 нижче.

*Таблиця 1*

**Порівняльний аналіз впливу різних видів фітнесу на ключові показники здоров'я жінки**

Вид фітнесу	Основний фізіологічний вплив	Основний психологічний ефект	Цілі фітнесу
Силові тренування	чутливість до інсуліну, щільність кісток, андрогени (при спкя) [2, 5]	самоефективність, тривожність	корекція метаболізму, профілактика остеопорозу
Аеробні (помірні)	хронічний кортизол, ендорфіни, кардіореспіраторна витривалість [3]	покращення настрою, регуляція сну, нейтралізація стресу	загальне оздоровлення, антидепресивний ефект
Йога/Пілатес	активація парасимпатички, HRV, зменшення запалення [4, 6]	розвиток емоційної регуляції, усвідомленість (mindfulness), релаксація	зниження тривоги (ПМС), нейробіологічна стійкість до стресу

Таким чином, ефективність фітнесу у підтримці жіночого здоров'я підтверджується не лише гормональною, а й нейробіологічною корекцією. Додаткові практичні аспекти впливу включають не тільки пряме зниження гормону стресу, а й перебудову патернів реагування на нього: дослідження вказують на зменшення активності амігдали та посилення зв'язку з префронтальною корою, що відповідає за емоційну регуляцію [6]. Це свідчить про глибокий нейробіологічний механізм психологічного благополуччя, досягнутий через інтеграцію фізичної активності з елементами усвідомленості.

Висновки. Оптимізація гормонального та психоемоційного стану жінок вимагає комбінованого та індивідуалізованого підходу. Для корекції метаболічних порушень доцільне включення силового фітнесу. Для боротьби з хронічним стресом та покращення настрою необхідні помірні аеробні навантаження. Тоді як для досягнення глибокого психологічного розслаблення та відновлення рекомендовані йога або пілатес. Ефективна програма фітнесу повинна інтегрувати ці види активності, враховуючи індивідуальні фізіологічні та психологічні потреби.

### Література

1. Григоренко І. С. Диференційований підхід до фізичних навантажень у жінок із порушеннями менструального циклу. *Спортивна медицина та фізична реабілітація*. 2024. № 1. С. 38-41.

2. Криворучко В. П. Вплив силових тренувань на чутливість до інсуліну у жінок зрілого віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2023. № 3. С. 144-148.

3. Павлова О. М. Аеробний фітнес як метод немедикаментозної корекції тривожних станів. *Актуальні проблеми психології та педагогіки*. 2024. № 2. С. 90-95.

4. Федоренко С. В., Зайцева К. Л. Йога та варіабельність серцевого ритму: механізми зниження стресу. *Вісник психології і педагогіки*. 2023. Т. 34. № 4. С. 60-65.

5. Харченко Л. Д., Олійник Т. І. Профілактика остеопорозу у жінок засобами фізичної культури. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2023. Вип. 1. С. 9-13.

6. Шевчук А. Б. Нейробиологічні ефекти практики усвідомленості у спортивній психології. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2024. № 2. С. 77-82.

Усенко Валерія,

1 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання, освітня програма «Початкова освіта. Викладання англійської мови в початковій школі»,

Маріупольський державний університет

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом у розвитку дитини, оскільки саме в цей період відбувається становлення нових форм пізнавальної діяльності, розвиток емоційної сфери та формування соціальних взаємин. Вік від шести до десяти років характеризується переходом від ігрової діяльності до навчальної, що спричиняє істотні зміни у психічній структурі дитини. Як зазначають І. Литвин, Т. Зорочкіна та В. Шпак, у цей період формуються механізми довільної поведінки, самоконтролю, внутрішнього плану дій, з'являються перші прояви рефлексії та усвідомлення власних емоційних станів [2, с. 348].

Психологічні особливості молодшого школяра найяскравіше проявляються у когнітивній, емоційно-вольовій та соціальній сферах. Діти цього віку характеризуються високою пізнавальною активністю, яка проявляється у прагненні до пізнання нового, але ще недостатньою стійкістю уваги та здатністю до тривалого зосередження [2, с. 350]. У процесі навчання важливо використовувати ігрові елементи, зміну видів діяльності, наочні засоби, що допомагають підтримувати інтерес і запобігають втомі. Наприклад, чергування коротких теоретичних пояснень із практичними завданнями дозволяє підвищити рівень залучення учнів до освітнього процесу.

Мислення дітей цього віку переходить від наочно-дійового до словесно-логічного. Учень починає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, проте мислення ще спирається на конкретні образи. Пам'ять поступово стає довільною, розвивається здатність

до свідомого запам'ятовування через смислові зв'язки. Тому важливо навчати дітей прийомів раціонального запам'ятовування, узагальнення, класифікації матеріалу. Ефективне засвоєння знань у цьому віці можливе за умови позитивної мотивації до навчання, що формується через схвалення, похвалу, підтримку вчителя [2, с. 352].

Емоційна сфера молодшого школяра має свої закономірності. Як відзначають Комар і Шістка [1], емоційна чутливість дітей цього віку надзвичайно висока: вони гостро реагують на оцінку дорослого, легко переживають невдачі й потребують схвалення. Нестійкість емоцій може призводити до різких змін настрою – від радості до роздратування або розчарування. Проте поступово формується здатність до саморегуляції, контролю емоційних реакцій, з'являються перші спроби розуміти емоційні стани інших людей [1, с. 73].

Для розвитку емоційного інтелекту вчителю важливо створювати ситуації, які сприяють вираженню та обговоренню емоцій. Наприклад, під час аналізу літературного твору діти можуть обговорювати почуття персонажів, вчитися співпереживати. Такі вправи сприяють формуванню емпатії, вмінню усвідомлювати власні емоції та будувати позитивні міжособистісні відносини. Важливо, щоб учитель демонстрував емоційну стабільність і толерантність, оскільки молодші школярі схильні наслідувати поведінкові моделі дорослих.

Особливу увагу вчені приділяють дітям із проявами гіперактивності. За даними Н. Атаманчук [3], такі діти мають труднощі у підтриманні уваги, часто перебивають учителя, не можуть довго сидіти на місці, що зумовлено особливостями функціонування нервової системи [3, с. 15]. Важливо не сприймати гіперактивність як «погану поведінку», а розглядати її як специфічну психофізіологічну особливість. Ефективними є методи навчання з частою зміною видів діяльності, включенням коротких фізичних пауз, індивідуальних завдань, що дозволяють зосередити увагу дитини. Практика показує, що позитивне підкріплення, використання чітких правил і послідовність дій знижують рівень тривожності таких дітей і допомагають досягати успіхів у навчанні [3, с. 19].

Узагальнюючи, психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку вимагають делікатного та індивідуального підходу в освітньому процесі. Кожна дитина має власний темп розвитку, тому педагог повинен не лише передавати знання, а й виступати наставником, який формує у дітей віру у власні сили, підтримує позитивну самооцінку та інтерес до пізнання світу. Стратегічними завданнями педагога є розвиток у дітей саморегуляції, емоційної стабільності, формування адекватної самооцінки та позитивної мотивації до навчання. Успішна адаптація дитини до шкільного життя та її всебічний розвиток залежать від тісної взаємодії школи та родини, а також від створення сприятливого психологічного клімату в навчальному середовищі. Саме гармонійне поєднання навчання, виховання та емоційної підтримки забезпечує повноцінний розвиток особистості молодшого школяра.

## Література

1. Комар Т., Шістка О. Психологічні особливості розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку. *Psychology travelogs*. 2023. № 4. С. 70-77. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2023-4-8> (дата звернення: 27.10.2025).
2. Литвин І., Зорочкіна Т., Шпак В. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. Т. 4, № 138. С. 346-356. URL: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.04/346-356> (дата звернення: 27.10.2025).
3. Atamanchuk N. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку із синдромом гіперактивності. *Psychological journal*. 2018. Т. 11, № 1. С. 9-25. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2018.1.11.1> (дата звернення: 27.10.2025).

Шевчук Олександр,  
2 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти,  
освітня програма «Початкова освіта», заочна форма навчання,  
Маріупольський державний університет

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасному освітньому просторі інформаційно-комунікаційні технології відіграють ключову роль у забезпеченні ефективності освітнього процесу. Вони створюють нові можливості для між суб'єктної взаємодії, інтерактивності, є джерелом мотивації учнів, сприяють диференціації навчання. Використання мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, навчальних платформ стимулює увагу учнів й активізує їхню пізнавальну діяльність. Використання таких технологій допомагає краще засвоювати навчальний матеріал, розвивати когнітивні процеси та формувати цілісні уявлення про предмет.

Особливу роль інформаційно-комунікаційні технології відіграють у формуванні мовленнєвої компетентності молодших школярів. Прослуховування казок, аудіозаписів, перегляд відео уроків допомагають учням орієнтуватися у фонетичних особливостях мови, розвивати інтонаційні навички та слухове сприйняття. Це створює сприятливий контекст для формування навичок говоріння, особливо діалогічного мовлення. Завдяки інтерактивним вправам з використанням цифрових інструментів забезпечується розвиток активного словника учнів, формування граматичних умінь, закріплюються знання мовних норм, орфографічної та пунктуаційної грамотності тощо. Водночас мультимедійні засоби підвищують емоційне

залучення учнів, оскільки викликають інтерес і задоволення від навчання. Цей аспект сприяє активізації комунікативної взаємодії та формуванню мовленнєвої компетентності у звичному для дитини середовищі. Використання ІКТ підтримує цілеспрямовану роботу над мовленням, що є важливою складовою сучасної початкової освіти [1, с. 47]. Розглянемо найпоширеніші інтерактивні інструменти та окреслимо мету їх використання в контексті формування мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Потужним інструментом для інтерактивних опитувань та гейміфікованого закріплення знань є Kahoot (рис.1). Динамічні запитання, елементи змагання та яскравий інтерфейс захоплюють учнів, стимулюючи їхню активну участь та залученість до матеріалу. Миттєвий зворотний зв'язок у вигляді правильних відповідей та рейтингової таблиці дозволяє учням аналізувати свої результати, усвідомлювати успіхи та помилки. Це, своєю чергою, сприяє розвитку внутрішньої мотивації та зміцнює віру у власні навчальні здібності.

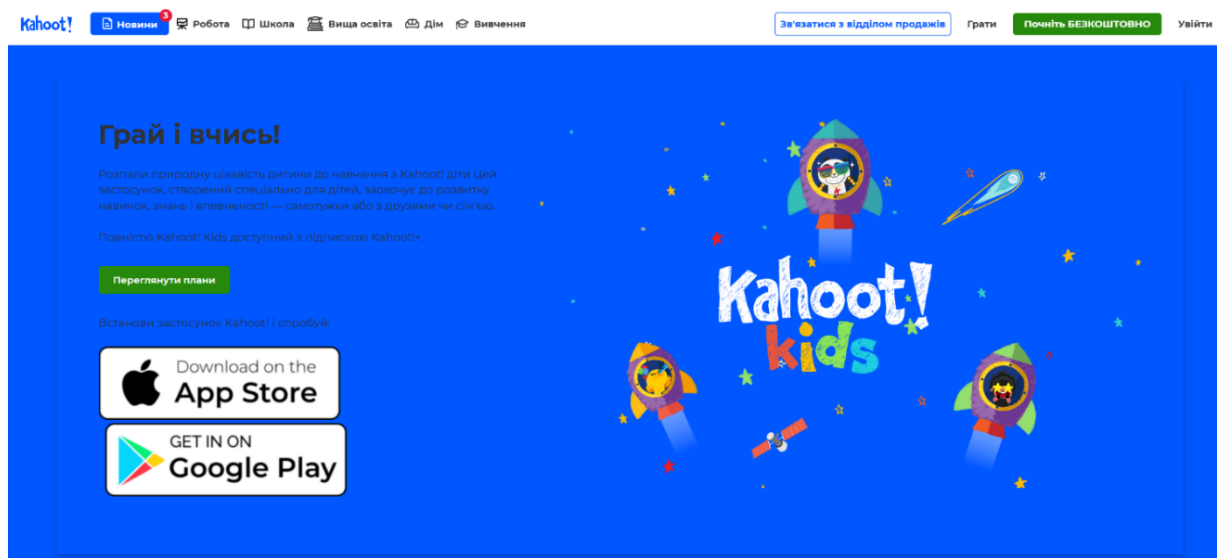


Рис. 1. Інтерфейс інтерактивної платформи Kahoot

Платформа Quizizz (рис.2) дозволяє не лише створювати вікторини, але й формувати короткі письмові відповіді, що сприяє розвитку писемного мовлення. Крім того, система автоматичного оцінювання надає учням можливість побачити свої результати відразу після завершення гри, що формує самооцінку та мотивацію до самовдосконалення.

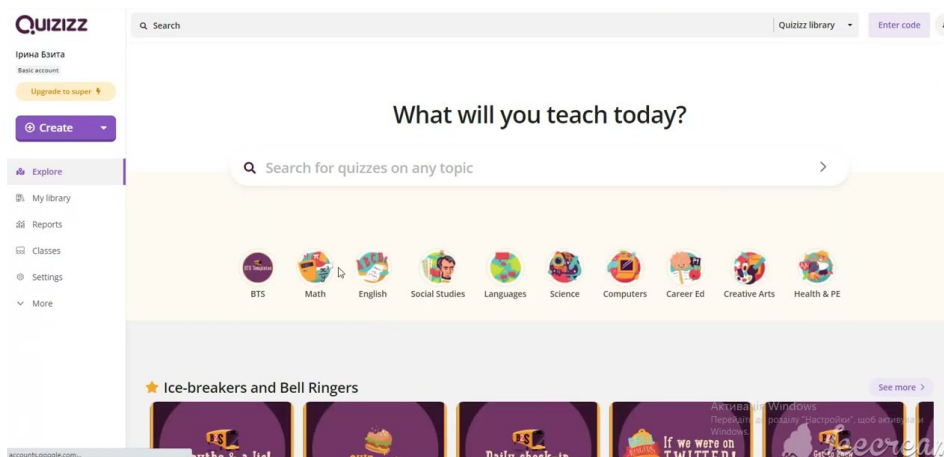


Рис. 2. Інтерфейс інтерактивної платформи Quizizz

Інший корисний інструмент – LearningApps (рис.3) – орієнтований на створення дидактичних вправ. Вчитель може розробляти інтерактивні завдання на класифікацію частин мови, добір синонімів, складання речень тощо. Цей сервіс підтримує формат роботи в парх і групах, що сприяє розвитку комунікативних навичок та уміння домовлятися під час виконання спільного завдання.

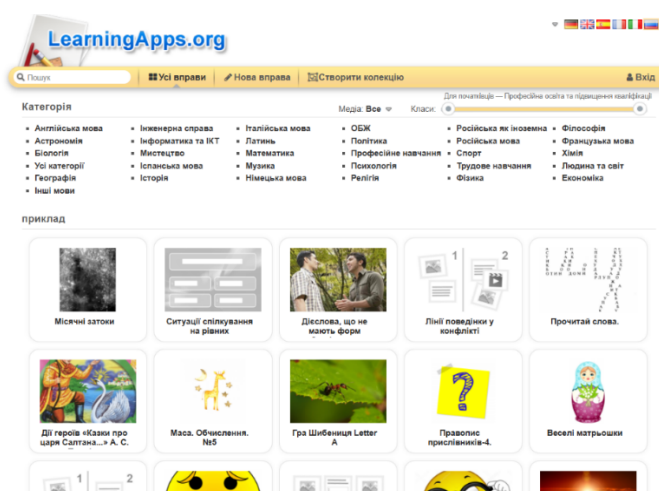


Рис. 3. Інтерфейс інтерактивної платформи LearningApps

Окрім цього, у початковій школі доцільно використовувати Wordwall (рис.4), який дозволяє створювати вправи різних типів – від вікторин до інтерактивних «колес фортуни». Цей інструмент особливо ефективний для розвитку мовленнєвої компетентності, оскільки поєднує візуальний та аудіальний способи сприйняття мовного матеріалу.

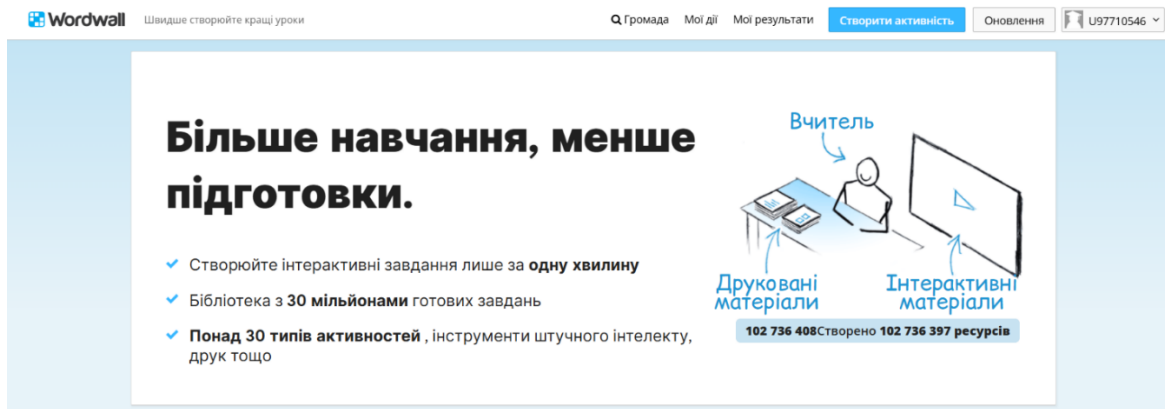


Рис. 4. Інтерфейс інтерактивної платформи Wordwall

Поєднання традиційних методів навчання з цифровими інструментами створює гнучкий та багатогранний освітній простір. Наприклад, при вивченні теми «Іменник» вчитель може розпочати урок з класичного пояснення, а потім запропонувати учням інтерактивні завдання на платформах Padlet (рис.5) або Jamboard. Ці цифрові майданчики сприяють спільному творенню контенту: учні можуть записувати приклади, підбирати візуальні матеріали та ділитися своїми думками. Такий підхід не лише розвиває мовлення та збагачує словниковий запас, але й ефективно формує навички діалогу.

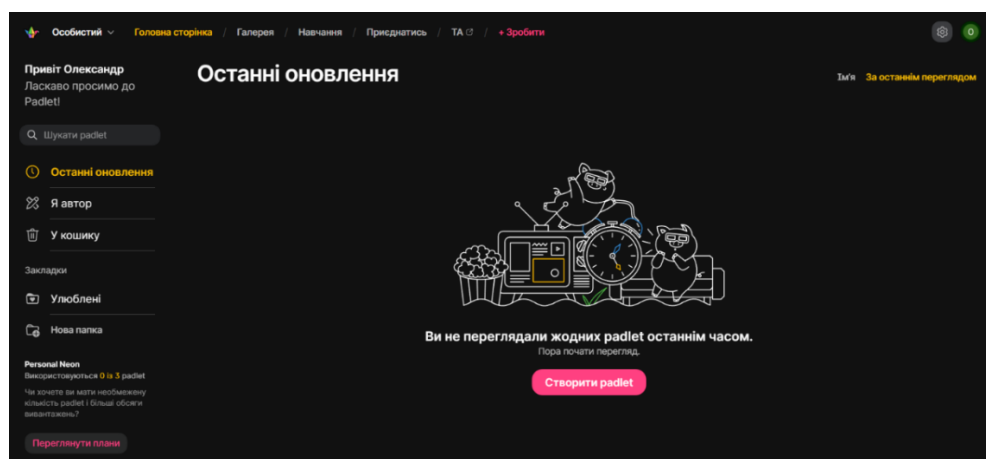


Рис. 5. Інтерфейс інтерактивної платформи Padlet

Mentimeter (рис.6), у свою чергу, сприяє залученню дітей до обговорення, розвиваючи їхні навички усного висловлювання та аргументації власної позиції. Інтерактивні опитування та «хмари слів» мотивують кожного учня взяти участь у спільному діалозі, навіть якщо він зазвичай не проявляє активності на уроці.

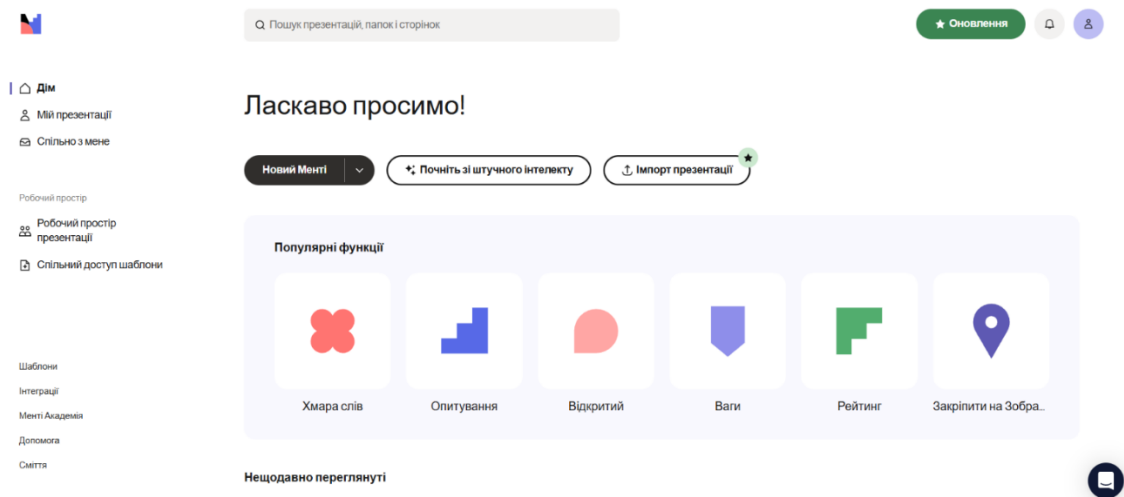


Рис. 6. Інтерфейс інтерактивної платформи Mentimeter

Edpuzzle (рис.7) – це потужний інструмент, що дозволяє ефективно поєднувати перегляд навчальних відео з інтерактивними елементами. Ви можете легко додавати коментарі, ставити запитання або вбудовувати міні-тести безпосередньо під час відтворення відео. Такий підхід надає учням унікальну можливість для тренування аудіювання, розвитку вміння чітко формулювати власні думки та вдосконалення навичок сприйняття мовлення на слух. Крім того, Edpuzzle сприяє глибшій інтеграції міжпредметного змісту. Наприклад, аналізуючи відеоматеріали з природознавства чи історії, учні одночасно розвивають свої мовленнєві компетенції.

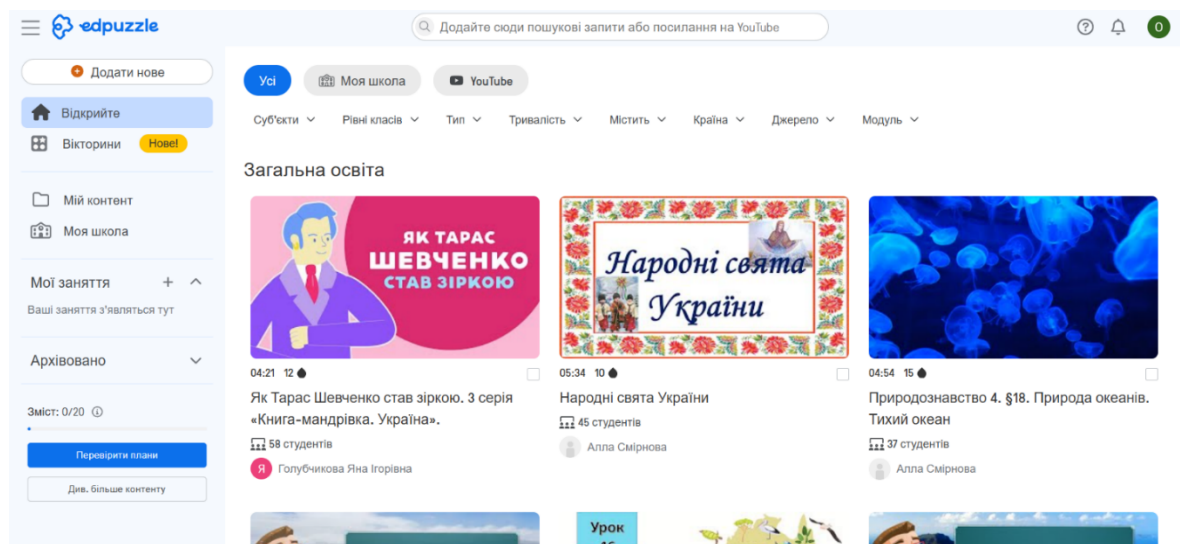


Рис. 7. Інтерфейс інтерактивної платформи Edpuzzle

Інтеграція цифрових платформ створює цілісне освітнє середовище, де інформаційно-комунікаційні технології виступають не як заміна вчителя, а як потужний інструмент, що доповнює його педагогічну діяльність. Шляхом поєднання різноманітних сервісів, від освітніх вікторин до завдань творчого характеру, формується комплексна модель мовленнєвого

розвитку. Кожен окремий інструмент у цій системі спрямований на підтримку та розвиток певного аспекту мовленнєвої компетентності учнів.

### Література

1. Мороз О. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів початкових класів як наукова та педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія*. 2023. № 63. С. 45-51.

2. Присяжнюк Л., Грошовенко О. Використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Digitalization and information society. Selected issues : monograph*. Katowice : Publishing House of University of Technology, 2022. S. 205-213.

Шляпников Артур,

1 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Початкова освіта. Викладання англійської мови  
в початковій школі»,

Маріупольський державний університет

## **ІГРОВІ ІНТЕГРОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У сучасних умовах освітніх трансформацій, зокрема в рамках Нової української школи, особливу увагу слід приділяти формуванню не лише фізичного, але й соціального й когнітивного розвитку молодших школярів. Ігрові інтегровані технології у фізичному вихованні – це стратегія, яка поєднує рухову активність зі змістом інших освітніх галузей, створюючи умови для розвитку соціальних навичок (комунікація, співпраця, відповідальність) і когнітивних умінь (увага, пам'ять, мислення).

Сучасні науковці, фахівці Нової української школи А. Ребрина, А. Боляк, Г. Коломоєць, дослідники фізичного виховання підростаючого покоління М. Зуболій, О. Курок, Г. Ляшенко, зазначають, що фізичне виховання у початковій школі має бути спрямоване не лише на розвиток моторики, а й на формування ціннісних орієнтацій дитини на здоровий спосіб життя та позитивне ставлення до руху як життєвої потреби [1, с. 27]. Теоретичними засадами виховної цінності фізичного розвитку є педагогічне явище, яке поєднує навчання руховим вмінням, організацію оздоровчих заходів та виховний вплив, спрямований на формування соціально-моральних якостей. Гра виступає природним середовищем для руху

дитини, а при інтеграції з навчальним змістом стає засобом розвитку мислення та соціальної взаємодії [1, с.32].

Регулярна рухова практика та її зовнішня організація слугують потужним механізмом формування внутрішньої дисципліни та системності. Дотримання правил, часова організація і послідовність у діях поступово переростають у внутрішню дисципліну: дитина вчиться планувати свої заняття, дотримуватися режиму, долати опір і труднощі [3, с.125]. Таким чином, системність сприяє розвитку посидючості – здатності тривало зосереджуватися й послідовно виконувати навчальні завдання. На цій основі, поєднання фізичної активності з математикою, мовою або природничими галузями створює мультидисциплінарне середовище, що безпосередньо стимулює когнітивні процеси. Рух, інтегрований у навчальний процес, підвищує увагу, працездатність і знижує втому, що створює кращі умови для засвоєння знань. Окрім того, колективні ігри та командні види діяльності є визначальними для соціалізації, оскільки вони формують співпрацю, вміння дотримуватися правил і справедливе ставлення один до одного, що є важливими виховними результатами фізичного виховання [4, с.191].

Практичними аспектами реалізації цього потенціалу є впровадження регулярних фізкультурних модулів, що формує у дітей відчуття режиму й відповідальності. Інтеграція фізичного виховання з навчальними предметами сприяє розвитку мислення, уваги, швидкості реакції, а також формує інтерес до навчання. Такі ігри поєднують рухову активність із розумовими завданнями, розвиваючи дисципліну, зосередженість і системність мислення. Наприклад, «Математичний естафетний рахунок» (інтеграція фізичної активності з математикою стимулює одночасний розвиток рухових і когнітивних навичок); «Читаємо рухаючись» (поєднання фізичної активності з мовленнєвою діяльністю сприяє кращому засвоєнню прочитаного матеріалу); «Стрибкова таблиця множення» (рух у поєднанні з повторенням математичних дій стимулює розвиток моторної пам'яті); «Буквограй» (нтеграція української мови з фізичною активністю підвищує мовну грамотність і комунікативні вміння); «Знайди помилку» (поєднання руху з редагуванням речень сприяє розвитку критичного мислення та уважності); «Рухлива логічна доріжка» (поєднання фізичної активності з логічними задачами стимулює когнітивну гнучкість і самодисципліну); «Спортивна абетка» (символічне поєднання руху з літерами формує зв'язок між моторикою та мовною діяльністю); Після вправи або заняття корисно включати коротку рефлексію: «Що вийшло? Чого досяг?» – що формує звичку до самоаналізу й планування наступних дій [2, с. 56].

Не менш важливим є підвищення кваліфікації педагогів щодо формування фізичної грамотності, планування цілеспрямованих інтервенцій і правильного контролю навантаження. Освітні програми для педагогів показують позитивні зміни в організації простору та впровадженні практик розвитку рухових умінь. Підтримка дорослих, похвала за стабільність

у заняттях і коректна корекція помилок сприяють формуванню стійкої мотивації й дисципліни [1, с. 151].

Таким чином, ігрові інтегровані технології забезпечують багатоаспектну цінність фізичного виховання. Практична реалізація виховного потенціалу фізичного розвитку передбачає системність занять, цілеспрямовану інтеграцію руху в навчальний день, застосування ігрових форм з правилами, включення елементів рефлексії та активну участь батьків і вихователів. Успіх цього процесу залежить від забезпечення методичного супроводу (плани, комплекси вправ, вимоги безпеки) та адаптації заходів до конкретного освітнього середовища.

### Література

1. Бахмат Н. Формування здорового способу життя та фізичний розвиток молодших школярів у Новій українській школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Кам'янець-Подільськ, 2021, № 3 (107) . С. 345-362.
2. Нова українська школа: методика навчання фізичної культури у 1-4 класах закладів загальної середньої освіти: навчально-методичний посібник / А. А. Боляк, Г. А. Коломоець, А. А. Ребрина, Н. Л. Боляк. Київ : «Освіта», 2021. 161 с.
3. Філоненко О. В. Фізичний розвиток учнів як педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 1. С. 123-128.
4. Шевчук О. П., Белікова Н. О. Оцінка залученості молодших школярів до ігрової діяльності та фактори, що впливають на її розвиток. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 2025. Вип. 5К (191). С. 219-224.

## СЕКЦІЯ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Андрейчук Орина,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

### ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-РУХОВИХ ІГОР

Формування здатності до емоційної регуляції (далі – ЕР) є одним із центральних завдань психічного розвитку дитини дошкільного віку. Саме в цей період закладаються основи самоконтролю, здатності до усвідомлення та вираження власних емоцій, що забезпечують подальший гармонійний розвиток особистості.

В умовах сучасних викликів особливої актуальності набувають пошуки ефективних педагогічних і терапевтичних стратегій, які сприяють розвитку адаптивних навичок ЕР та запобігають формуванню дезадаптивних способів реагування.

Одним із науково обґрунтованих засобів формування емоційної регуляції є музична терапія. У праці Kimberly Sena Moore та Dianna Hanson-Abromeit (2015) запропоновано концепцію, згідно з якою музика може виступати потужним інструментом сприяння здоровому розвитку емоційної регуляції у дітей дошкільного віку. Авторки визначають три головні передумови такого підходу [5]. Музика є природно доцільною для розвитку дитини, адже відповідає її віковим та психофізіологічним особливостям. Вона тісно інтегрована в дитячий досвід спілкування, гри та пізнання світу, сприяє формуванню почуттів, уваги й уяви. Існує добре задокументований зв'язок між музикою, емоціями та фізіологічним збудженням

Музика здатна викликати широкий спектр емоційних реакцій, впливати на серцевий ритм, дихання, м'язовий тонус, а також регулювати рівень збудження нервової системи. Це особливо важливо в ранньому дитинстві, коли розвиток центральної нервової системи безпосередньо пов'язаний зі становленням здатності до самозаспокоєння та контролю емоційних станів. Музика є природним каналом соціально-емоційної взаємодії між дитиною та дорослим. У процесі спільного співу, ритмічних рухів і музичних ігор відбувається емоційне налаштування між вихователем і дитиною, що сприяє розвитку емпатії, довіри й рефлексивного мислення. Отже, музика виступає не лише естетичним, а й соціально-комунікативним засобом формування емоційної компетентності.

У новітніх дослідженнях з музичної терапії наголошується на необхідності чіткої структуризації музичних втручань для підвищення їх наукової валідності та практичної ефективності (Robb et al., 2011).

З цією метою Moore і Hanson-Abromeit (2015) розробили Therapeutic Function of Music Plan (TFM) – теоретично обґрунтований план створення музичних стимулів, спрямованих на розвиток емоційної регуляції у дітей дошкільного віку [5].

План TFM визначає теоретичну основу, мету та логіку використання музичних елементів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Він допомагає терапевтам системно обґрунтовувати вибір музики, підбирати ритмічні, мелодійні й динамічні характеристики, що відповідають конкретним завданням розвитку ЕР. Завдяки цьому музичний вплив стає цілеспрямованим, науково аргументованим і більш ефективним у контексті корекційної роботи. На основі TFM розроблено модель Musical Contour Regulation Facilitation (MCRF) – інноваційну музико-терапевтичну технологію, спрямовану на розвиток навичок емоційної регуляції у дошкільників. MCRF передбачає побудову музичного контексту, який сприяє поступовому переходу дитини від емоційного збудження до стану спокою, а також формує здатність самостійно відновлювати емоційну рівновагу [1].

Отже, використання музики як терапевтичного інструменту у роботі з дітьми дошкільного віку має потужний потенціал для розвитку емоційної регуляції. Вона сприяє не лише гармонізації психоемоційного стану, але й формуванню механізмів самоконтролю, усвідомленого реагування та соціально-емоційної компетентності.

Модель MCRF, заснована на теоретичних положеннях TFM, є науково визнаним підходом, який забезпечує практичну реалізацію ідей розвитку емоційної регуляції через музику та рухову активність у дошкільному віці.

Формування емоційної регуляції у дошкільному віці є ключовою умовою становлення особистості, адже саме в цей період дитина починає усвідомлювати власне «Я», проявляє активність, навчається контролювати поведінку, передбачати результати своїх дій і здійснювати самооцінку. Поступово збагачується емоційне життя дитини: розширюється спектр почуттів, формуються вищі емоції, розвивається емпатія, здатність розуміти емоційні стани інших через міміку, інтонацію та пантоміміку.

Важливим засобом формування емоційної культури є музика, яка розширює «емоційне поле» дитини, виховує здатність до естетичного переживання й формує емоційно-естетичний досвід. Фізіолог В. Бехтерев довів, що музика чинить пряму дію на фізіологічний стан дитини: може заспокоювати або збуджувати залежно від характеру твору. Основою музичності є емоційна чуйність на музику, що проявляється через ладове чуття, почуття ритму й музично-

слухові уявлення. Ці здібності забезпечують глибоке емоційне сприйняття й формують здатність до емоційної регуляції.

Практика музичного виховання дошкільників підтверджує, що музично-рухова діяльність є найефективнішим шляхом до розвитку емоційної чуйності.

Під час рухів під музику дитина не лише «проживає» музичний образ, а й навчається контролювати свої емоційні реакції, координувати рухи, передавати настрій твору через пластику. Рух у цьому контексті стає не просто засобом вираження, а механізмом емоційного саморегулювання [3, 66].

Цю ідею підтримують і сучасні міжнародні дослідження. У своїй концепції *Therapeutic Function of Music Plan (TFM)* К. S. Moore та D. Hanson-Abromeit (2015) доводять, що музичний вплив, побудований відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей дитини, є дієвим засобом розвитку емоційної регуляції.

Музика, за їхнім переконанням, має унікальну властивість викликати та трансформувати емоційні реакції, сприяти переходу від емоційного збудження до внутрішнього спокою, а також навчати дитину керувати власними почуттями. Запропонована авторками модель *Musical Contour Regulation Facilitation (MCRF)* базується на принципах плану TFM і визначає теоретично обґрунтовані способи побудови музичного стимулу, спрямованого на розвиток саморегуляції в дошкільників [4].

Отже, музика як засіб емоційного впливу поєднує в собі виховний, терапевтичний та розвивальний потенціали. Застосування музично-рухових ігор і терапевтичних методик на основі TFM і MCRF відкриває широкі можливості для підвищення ефективності виховного процесу та забезпечення емоційного добробуту дітей дошкільного віку.

### Література

1. Коррігалл К.А., Трейнор Л.Дж. Інкультурація музичної структури звуку у дітей раннього віку: дані поведінкових та електрофізіологічних методів. *Dev. Sci.* 2014. № 17. Р.р. 142–158.
2. Павлова Л. М. Розвивальні ігри-заняття. Х.: «Ранок», 2007. 168 с.
3. Проворова Л. В. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку засобами музичної діяльності. Матеріали науково-практичної конференції «Проблеми розвитку сучасної освіти і виховання». Херсон : Вид-во ХДУ, 2013. С. 65–67.
4. Brown E. D., Blumenthal M. A., Allen A. A. Music and self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly.* 2022. Vol. 60. P. 126–136. DOI: 10.1016/j.ecresq.2022.01.007
5. Moore K. S., Hanson-Abromeit D. Musical Contour Regulation Facilitation (MCRF): Theory-guided therapeutic function of music to facilitate emotion regulation in preschoolers. *Frontiers in Human Neuroscience.* 2015. № 9. P. 573. DOI: 10.3389/fnhum.2015.00573.

Бугайова Ірина,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ВПЛИВ ЗАПИТАНЬ ВІДКРИТОГО ТИПУ НА ПІЗНАВАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Розвиток пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. Саме в цей період закладається підґрунтя пізнавальних інтересів, формується допитливість, розвиваються мислення, уява, мовлення та здатність до елементарного аналізу явищ довкілля.

В альтернативній програмі формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» (наук. керівник К. Л. Крутій) *пізнавальна активність розглядається як інтегрована якість особистості дитини*, що проявляється у прагненні до пізнання, активному сприйнятті інформації, бажанні ставити запитання та самостійно знаходити відповіді [2].

Старший дошкільний вік характеризується зростанням потреби дитини у спілкуванні з дорослим, насамперед у формі діалогу. Мовленнєва взаємодія з педагогом або батьками виступає важливим засобом стимулювання пізнавальної діяльності. Шляхом постановки запитань, пояснення, обговорення дитина не лише засвоює нову інформацію, а й вчиться мислити, аналізувати, робити висновки та висловлювати власну думку [1].

Основними методами активізації пізнання в дитячому експериментуванні дослідники визначають такі: спостереження, гра, досліди та дослідження, запитання, демонстрація, порівняння та аналіз, проєктна діяльність.

*Особливе місце у процесі розвитку пізнавальної активності посідають запитання відкритого типу, які активно використовуються дорослим у спілкуванні з дитиною.* Запитання відкритого типу – це такі запитання, що не мають однозначної правильної відповіді та спонукають дитину до міркувань, пояснень, припущень, фантазування [3].

На відміну від запитань закритого типу, які передбачають коротку відповідь («так», «ні», вибір одного варіанта), відкриті запитання активізують мисленнєву діяльність, уяву та мовлення дитини.

Наведемо приклади відкритих пізнавальних запитань для старших дошкільників, які запропоновано в комплексній освітній програмі для дітей раннього та передшкільного віку «Стежинки у Всесвіт» (наук. керівник К. Л. Крутій) [1].

Так, *на занятті з пізнання довкілля* (Тема: «Вода, повітря, ґрунт, явища природи») можна поставити такі запитання:

Як ти думаєш, чому вода може бути і рідкою, і твердою, і парою? Що, на твою думку, станеться з калюжею, якщо буде сонячно кілька днів поспіль? Чому? Як ти вважаєш, чому рослина без води змінюється? Що саме з нею відбувається? Що б сталося, якби не було вітру? Як би тоді виглядав наш світ? Як ти думаєш, чому одні предмети тонуть у воді, а інші – ні? Ці запитання запускають причинно-наслідкове мислення, не мають «єдиної правильної відповіді» й дозволяють дитині міркувати, навіть якщо її пояснення ще наївні або образні.

*Під час стимулювання дитячого експериментування* доцільними будуть такі запитання (Тема: «Досліди, спостереження, припущення»):

Як ти гадаєш, що зміниться, якщо ми зробимо інакше? Чому, на твою думку, результат вийшов саме таким? Що ти помітив, коли ми повторили дослід ще раз? Як можна перевірити, чи завжди це працює так само? Що б ти хотів змінити в цьому досліді і подивитися, що буде далі? Наведені запитання формують основи наукового мислення: гіпотеза – спостереження – пояснення.

*У процесі формування логіко-математичної компетентності* (Тема: «Кількість, порівняння, закономірності») вихователь використовує такі запитання відкритого типу:

Як ти здогадався, що цього більше / менше? Чи можна по-іншому розкласти ці предмети? Що тоді зміниться? Як ти думаєш, що буде далі в цьому ряду? Чому саме так? Яким способом ще можна порахувати або порівняти? Чи завжди цей спосіб підходить? Коли він може не спрацювати? Ці формулювання відкритих запитань розвивають метакогнітивні вміння – дитина пояснює *як і чому* вона мислить, а не лише називає результат.

*Узагальнювальні запитання відкритого типу* можуть бути поставлені в такий спосіб:

Що сьогодні було найцікавішим для тебе? Чому? Що нового ти дізнався і як ти це зрозумів? Що було складним і як ти з цим упорався? Про що ти ще хочеш дізнатися більше?

Такі запитання є підґрунтям рефлексії в дошкільному віці – без формального оцінювання, але з усвідомленням власного пізнання [4-5].

Отже, для старших дошкільників відкрите запитання – це не просто форма мовлення вихователя, а спосіб: підтримати дитячу ініціативу; сформулювати інтерес до мислення; навчити думати вголос, не боятися зробити помилки.

Ефективність впливу запитань відкритого типу значною мірою залежить від педагогічної майстерності дорослого. Важливо, щоб запитання відповідали віковим та індивідуальним особливостям дітей, були зрозумілими, логічними та спрямованими на розвиток мислення. Не менш важливим є створення доброзичливої, психологічно безпечної атмосфери, у якій дитина не боїться помилятися, відчуває підтримку з боку дорослого та має

можливість вільно висловлювати власні думки. Педагог або батьки, які використовують запитання відкритого типу, мають проявляти терпіння, уважність та повагу до дитячих відповідей. Навіть неточні або помилкові відповіді повинні сприйматися як природний етап пізнавального розвитку, а не як недолік. Такий підхід сприяє формуванню у дитини впевненості у власних силах та позитивного ставлення до пізнавальної діяльності.

Отже, використання запитань відкритого типу в роботі з дітьми старшого дошкільного віку є ефективним педагогічним засобом розвитку пізнавальної активності, мислення, мовлення та творчих здібностей. Систематичне застосування таких запитань створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості дитини та підготовки її до подальшого навчання.

### Література

1. Крутій К. Л. Стежинки у Всесвіт : комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД. 2020. 244 с.

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

3. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників : блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД. 2017. 124 с.

4. Половіна О. А Беленька Г. В. Цільові прогулянки в природі: моральний аспект. *Палітра педагога*. 2017. Вип. 6 (104). С. 9–14.

5. Салабай О. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): методичні та практичні матеріали*. Київ, 2013. Вип. 4. С. 1–9.

6. Фунтікова О. О. Педагогічні основи розумового розвитку дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1999. 36 с.

Возненко Катерина,

1 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

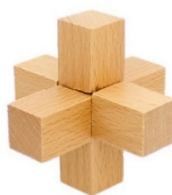
освітня програма Дошкільна освіта,

Маріупольський державний університет

**ВПЛИВ БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ІГРАШОК-«МОРОК» НА  
ПІЗНАВАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

За загальним підходом до освітніх іграшок (educational toys) багатофункціональні іграшки визначаються як предмети, що мають освітню мету і стимулюють розвиток пізнавальних, мовленнєвих, моторних та творчих навичок дитини [5]. Ці іграшки інтегрують кілька рівнів навчання та стимуляції, тому їх часто називають *багатофункціональними*: вони не лише розважають, а й розвивають пізнавальну активність, дитяче експериментування. Так, багатофункціональні іграшки одночасно розвивають логіку, просторове мислення, моторику й творче мислення, що відповідає суті багатофункціонального підходу до іграшок. Із-поміж різноманіття багатофункціональних іграшок в українській дидактиці визначаються іграшки-«мороки» (від сталого виразу «морочити голову») [6].

*Іграшки-«мороки» — це традиційні українські дерев'яні іграшки-конструктори та іграшки-головоломки, що не мають наперед заданого способу використання або швидкого «очевидного» результату й вимагають від дитини активного мисленнєвого пошуку для досягнення мети (скласти, розібрати, відновити форму, знайти спосіб поєднання елементів) [1-3].*



*Рис.1. Традиційна українська дерев'яна іграшка-«морока»*

У процесі взаємодії з іграшками-«мороками» дитина: самостійно висуває гіпотези щодо способу дії; експериментує з формою, положенням, послідовністю дій; стикається з продуктивною труднощами (когнітивною «перешкодою»); розвиває просторове, логічне та комбінаторне мислення; формує наполегливість, саморегуляцію та толерантність до помилки.

У межах педагогічного аналізу доцільно *розмежовувати поняття «морока», «головоломка» та «конструктор»* [5]. У педагогічній та психолого-педагогічній літературі для позначення ігрових засобів, що стимулюють пізнавальну активність дитини, використовуються терміни «головоломка», «конструктор» та, у межах етнопедагогічного дискурсу, «морока». Незважаючи на зовнішню подібність, зазначені поняття мають різне змістове наповнення, педагогічне призначення та дидактичний потенціал, що зумовлює необхідність їх чіткого термінологічного розмежування [3].

*Поняття «головоломка» є загальнонауковим і використовується для позначення ігрових або навчальних завдань, спрямованих на розв'язання конкретної логічної, просторової*

чи комбінаторної проблеми. Для головоломок характерною є наявність одного або обмеженої кількості правильних розв'язків, а також прихованого, але визначеного алгоритму дій. Пізнавальна діяльність дитини в цьому випадку орієнтована на пошук правильного рішення, при цьому експериментування має допоміжний характер і здійснюється в межах заданого завдання [7].

*Конструктор як педагогічний засіб* передбачає конструктивно-моделювальний тип діяльності, у межах якого дитина самостійно визначає мету, спосіб поєднання елементів і кінцевий результат. Конструктори сприяють розвитку просторового мислення, уяви, планувальних умінь та творчої ініціативи, проте не завжди містять проблемну ситуацію або когнітивну перешкоду, що може знижувати рівень інтелектуального напруження у процесі гри, особливо за умов репродуктивного використання [5-6].

На відміну від зазначених понять, *«морок»* є терміном, що походить з української народної педагогічної традиції та використовується для позначення особливого виду іграшок-головоломок, переважно дерев'яних [3; 7]. *Морока як традиційна українська іграшка-головоломка* поєднує ознаки конструктивної діяльності та проблемно-пошукового завдання і відрізняється від класичних головоломок більш вираженою просторово-маніпулятивною складовою, а від конструкторів — наявністю фіксованої цільової форми та прихованого способу її досягнення. Саме ця особливість зумовлює високий потенціал іграшок-«морок» у розвитку пізнавальної активності та дослідницької поведінки дітей старшого дошкільного віку.

У наукових і методичних працях українських дослідників народна іграшка розглядається як носій етнокультурного досвіду та ефективний засіб інтелектуального й особистісного розвитку дитини [1; 4; 7]. *Характерною рисою іграшок-«морок»* є наявність фіксованої цільової форми за відсутності очевидного способу її досягнення. Алгоритм дій не задається наперед, а відкривається дитиною в процесі самостійного експериментування з елементами іграшки. Саме ця особливість зумовлює створення ситуації продуктивної когнітивної труднощі, у межах якої помилка виконує не обмежувальну, а навчальну функцію.

Педагогічна цінність іграшок-«морок» полягає в їх здатності стимулювати дослідницьку поведінку, формувати наполегливість, саморегуляцію та здатність до аналітичного осмислення власних дій. У порівнянні з класичними головоломками мороки мають більш виражену маніпулятивно-просторову складову, а на відміну від конструкторів — чітко окреслену пізнавальну мету, що значно підвищує їхній розвивальний потенціал у роботі з дітьми старшого дошкільного віку [6; 7; 8].

Отже, іграшки-«мороки», як багатофункціональні іграшки, посідають особливе місце із-поміж засобів пізнавального розвитку дітей, поєднуючи культурну традицію українського

народу з сучасними уявленнями про проблемно-пошукове навчання та дитяче експериментування.

### Література

1. Герус Л. Українська народна іграшка. Ukrainian Folk Toy. Київ : Балтія-Друк, 2007. 64 с.
2. Гнатюк М. Українська народна іграшка як засіб художньо-естетичного, трудового і національного виховання. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2017. Т. 17. № 1. С. 81-90.
3. Етнопедagogіка. Енциклопедія сучасної України : у 30 т. / гол. ред. М. Г. Железняк. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2005 Т. 6. С. 342-345.
4. Захарова Л. В., Лихвар І. І. Українська народна іграшка : навч. посіб. з курсу укр. нар. іграшка для студ. ф-ту дошк. освіти. Мін-во освіти і науки України, Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2017. 122 с.
5. Крутій К.Л., Деснова І.С., Замелюк М.І. Дефініція «Гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія Педагогіка*. 2021. 2(4). С. 84-91.
6. Крутій К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Самодіяльна гра дитини дошкільного віку: важливість єдиних термінологічних підходів. *Академічні студії. Серія Педагогіка*. 2022. (1). С.122-133. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.18>
7. Найден О. С. Українська народна іграшка. Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. Київ : АртЕк, 1999. 255 с.
8. Ukrainian Folk Games and Toys: Levels of Integration Into Modern Visual Culture / N. Skliarenko, N. Shklyaiieva, L. Pylypiuk. *Art History & Criticism*. 2023. № 1. С. 95-111. DOI:10.2478/mik-2023-0008.

Глобчаста Ірина,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма Дошкільна освіта,

Маріупольський державний університет

### ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні соціальні умови розвитку дітей дошкільного віку характеризуються зростанням кількості стресогенних чинників, що негативно впливають на психоемоційний стан дитини. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах воєнного стану в Україні, коли значна частина дітей переживає вимушене переселення, втрату звичного життєвого простору,

розлуку з близькими або перебування в ситуації постійної небезпеки. У зв'язку з цим актуалізується потреба в пошуку ефективних, безпечних і вікововідповідних методів психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти [4].

Одним із таких методів є арттерапія, яка поєднує ігрову, художню та емоційно-комунікативну діяльність і ґрунтується на природних для дитини способах самовираження. Арт-терапевтичні техніки дозволяють дитині символічно відтворити власний внутрішній світ, опрацювати пережитий досвід і поступово досягти емоційної рівноваги без прямої вербалізації травматичних подій [1].

Гра є провідною діяльністю дитини дошкільного віку та виступає основним механізмом її психічного розвитку. Саме в грі формуються базові психічні новоутворення, розвиваються емоційна сфера, уява, довільність поведінки, символічне мислення та здатність до саморегуляції [4]. Відповідно до культурно-історичної теорії розвитку Л. Виготського, гра створює зону найближчого розвитку дитини та забезпечує умови для засвоєння соціального досвіду у доступній формі [2]. Діти дошкільного віку ще не володіють достатнім життєвим досвідом, сформованими когнітивними структурами та розвиненими мовленнєвими навичками, які дозволили б їм повноцінно описувати власні емоції та внутрішні переживання. У зв'язку з цим невербальні та символічні форми самовираження (гра, малювання, ліплення, конструювання) стають провідними засобами комунікації з навколишнім світом [1].

Арт-терапія у дошкільному віці розглядається не лише як терапевтичний, а й як розвивальний та профілактичний інструмент. Вона сприяє формуванню позитивного образу «Я», розвитку емоційного інтелекту, здатності до розпізнавання та прийняття власних почуттів, а також формуванню навичок соціальної взаємодії [3]. Ключову роль у процесі арт-терапевтичної роботи з дитиною відіграє педагог або психолог, який створює безпечне, підтримувальне та емоційно прийнятне середовище. Таке середовище у науковій літературі визначається як «середовище посередництва», у якому дорослий виступає не оцінювачем результату діяльності дитини, а уважним спостерігачем і співучасником процесу [2]. Емпатійна присутність дорослого, його доброзичливе ставлення, м'яка невербальна підтримка та виражена вербальна взаємодія сприяють формуванню в дитини почуття безпеки й довіри. Саме в таких умовах дитина поступово відкривається для вираження складних або травматичних переживань. Дорослий допомагає дитині назвати емоції, структурувати досвід і надати йому смислового наповнення, не нав'язуючи власних інтерпретацій.

Розглянемо види арт-терапевтичних технік, які можна застосовувати з дітьми дошкільного віку.

*Пісочна терапія як засіб символічного опрацювання досвіду.*

Пісочна терапія (sandplay therapy) є одним із найбільш поширених і ефективних методів арттерапії у роботі з дітьми дошкільного віку. Вона передбачає створення дитиною власного символічного світу у пісочниці з використанням мініатюрних фігурок, предметів і природних матеріалів. Така діяльність дозволяє дитині перевести внутрішні переживання у зовнішню, тривимірну форму, що значно полегшує процес їх усвідомлення та інтеграції [6]. У процесі гри з піском часто простежуються послідовні етапи: хаос, боротьба та вирішення. Етап хаосу характеризується безсистемним розміщенням фігурок і може відображати внутрішній стан дитини, переповненої тривогою або напругою. На етапі боротьби з'являються сюжетні конфлікти, символічні протистояння, які відображають внутрішні або зовнішні конфлікти дитини. Етап вирішення супроводжується появою порядку, балансу та емоційного полегшення.

*Використання лялькового театру та паперових ляльок.*

Ляльковий театр та створення паперових ляльок є традиційними, але надзвичайно ефективними методами роботи з дітьми дошкільного віку. Через ототожнення з ляльковим персонажем дитина отримує можливість емоційно дистанціюватися від власного досвіду та безпечно його відтворити. Лялька виступає посередником між внутрішнім світом дитини та зовнішньою реальністю. Процес виготовлення паперової ляльки додатково сприяє розвитку дрібної моторики, уяви, творчого мислення та формуванню позитивної самооцінки. Подальша ігрова взаємодія з лялькою стимулює мовленнєву активність, розвиток навичок розповідання та соціальної комунікації.

*Арт-терапевтичні техніки роботи з емоціями через колір.*

Техніки «Розфарбуй свій світ» та «Розфарбуй своє серце» спрямовані на розвиток емоційної обізнаності дітей. Поєднання кольорів з емоційними станами дозволяє дитині в доступній формі усвідомити різноманіття власних почуттів та навчитися говорити про них. Колір у цьому контексті виступає символічним кодом емоційного досвіду. Послідовне виконання таких технік сприяє формуванню емоційного словника, зниженню рівня внутрішньої напруги та встановленню довірливого контакту між дитиною і дорослим [6].

*Проективна техніка «Два будинки» у роботі з дітьми.*

Техніка «Два будинки» є важливим діагностично-терапевтичним інструментом, що дозволяє дослідити уявлення дитини про власний життєвий простір, сімейні стосунки та відчуття безпеки. Особливо актуальною ця техніка є в умовах вимушеного переселення, коли дитина змушена адаптуватися до нового середовища. У процесі конструювання або зображення двох будинків дитина символічно відображає реальні та уявні життєві ситуації, що дозволяє дорослому краще зрозуміти її внутрішній стан і надати цілеспрямовану підтримку [6].

Отже, арт-терапевтичні техніки у роботі з дітьми дошкільного віку є ефективним засобом емоційної підтримки, профілактики психоемоційних порушень і подолання наслідків травматичного досвіду. Їх впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти сприяє гармонійному розвитку особистості дитини та формуванню психологічної стійкості в умовах сучасних викликів.

### Література

1. Костенко Н., Азаренко Н. Арт-терапія як засіб творчого та емоційного розвитку дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19-20 бер. 2025 р.). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 152–156.
2. Жейнова С., Нахалова О. Формування позитивного світосприйняття у дітей дошкільного віку в умовах воєнного часу засобами арт-терапії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2024. № 1. С. 93–99.
3. Беспалько М. М., Павлова Н. В. Арт-терапія як інструмент емоційно-соціального розвитку дошкільників з особливими освітніми потребами. *Ментальне здоров'я*. 2025. Т. 4, № 3. С. 45-52.
4. Флоренко А. Арт-терапія у роботі з дітьми дошкільного віку. *Моделі життєтворчості у сучасних соціокультурних контекстах* : матеріали наук.-практ. конференції (Харків, 10 листоп. 2023). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. 87 с.
6. Seitenov S. A., Aubakirova R. Zh., Kostyunina A. A., Mishchenko E. V., Shevchenko N. B. Development of social intelligence in preschool children by art therapy: Case study of Oyna Educational Centre. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, № 5. С. 276–288.

Іванікова Альона,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ**

Проблематика психолого-педагогічного супроводу дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності в сучасному українському суспільстві.

Повномасштабна війна спричинила масове переживання дітьми травматичних подій, серед яких вимушене переміщення, розлука з близькими, перебування в укриттях, свідчення насильства, руйнування звичного середовища та тривале перебування в умовах небезпеки. Дошкільний вік є сенситивним періодом психічного розвитку, у межах якого будь-які стресові впливи можуть мати тривалі наслідки для емоційної, поведінкової та соціальної сфер особистості дитини.

Наукові дослідження засвідчують, що психотравмуючі події у дітей дошкільного віку часто не усвідомлюються та не вербалізуються повною мірою, натомість проявляються через регресивні форми поведінки, підвищену тривожність, агресивність, порушення сну, страхи, соматичні реакції та труднощі у взаємодії з однолітками і дорослими [3]. Саме тому психолого-педагогічний супровід у закладах дошкільної освіти повинен мати системний, міждисциплінарний і довготривалий характер.

Психолого-педагогічний супровід дітей, які пережили травматичні події воєнного часу, доцільно розглядати як комплексну діяльність, спрямовану на відновлення емоційної рівноваги дитини, формування почуття безпеки, стабілізацію психоемоційного стану та підтримку гармонійного розвитку. У цьому контексті важливим є поєднання психологічних і педагогічних підходів, що дозволяє врахувати як внутрішні переживання дитини, так і умови її повсякденного життя у закладі освіти.

Дослідники підкреслюють, що ефективний супровід неможливий без створення безпечного освітнього середовища, яке забезпечує прогнозованість, сталість режиму дня та емоційну підтримку з боку дорослих [5]. Для дітей дошкільного віку саме стабільність і повторюваність щоденних подій виступають важливим ресурсом зниження тривоги. Педагог у цьому процесі виконує роль значущого дорослого, який допомагає дитині поступово відновлювати довіру до навколишнього світу.

Особливе значення у психолого-педагогічному супроводі має використання ігрових, арт-терапевтичних та тілесно-орієнтованих методів. Гра виступає природним способом самовираження дитини дошкільного віку, дозволяючи їй символічно відтворювати пережиті події та поступово інтегрувати травматичний досвід [1]. Через малювання, ліплення, музику, рухову активність дитина отримує можливість знижувати емоційне напруження та відновлювати відчуття контролю над власними переживаннями.

У наукових публікаціях зарубіжних дослідників зазначається, що раннє втручання у випадках дитячої травматизації значно зменшує ризик розвитку посттравматичних стресових розладів у майбутньому [2]. Водночас автори наголошують на необхідності адаптації психолого-педагогічних програм до вікових та культурних особливостей дітей, що є особливо актуальним у контексті українських реалій воєнного часу.

Важливим компонентом супроводу є робота з батьками або законними представниками дитини. Саме сімейне середовище значною мірою визначає ефективність відновлювальних процесів. Фахівці підкреслюють, що психоосвітня підтримка дорослих, формування у них навичок емоційного реагування та розуміння потреб дитини сприяє зменшенню вторинної травматизації [4]. Взаємодія педагогів, психологів і батьків повинна будуватися на засадах партнерства, довіри та спільної відповідальності за благополуччя дитини.

Окремої уваги потребує підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми, які пережили травматичні події. Дослідження показують, що майбутні педагоги стикаються з низкою психоемоційних труднощів під час роботи з дітьми, які постраждали від воєнної травми, і потребують спеціальної підготовки та методичної підтримки для ефективною роботи з такими учнями [3]. Відсутність відповідної підготовки може призводити до непорозумінь, неадекватних педагогічних реакцій і поглиблення травматичних переживань.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей дошкільного віку, що пережили травматичні події воєнного стану, є складним і багатовимірним процесом, який потребує науково обґрунтованого підходу, міждисциплінарної взаємодії та системної підтримки з боку освітніх інституцій. Реалізація ефективних моделей супроводу сприятиме не лише подоланню наслідків травматичного досвіду, а й формуванню психологічної стійкості дітей, що є важливим ресурсом для відновлення суспільства в цілому.

### Література

1. Слюсар Т. В. Психологічні наслідки травматичних подій у дітей дошкільного віку. *Психологія і суспільство*. 2022. № 3. С. 72–80.
2. Шевченко Л. О. Робота з сім'єю як чинник психологічного відновлення дитини в умовах кризових ситуацій. *Практична психологія та соціальна робота*. 2023. № 4. С. 88–95.
3. Cohen J. A., Mannarino A. P., Deblinger E. *Treating Trauma and Traumatic Grief in Children and Adolescents*. New York : Guilford Press, 2017. 296 p.  
[https://www.researchgate.net/publication/320824883\\_Cohen\\_J\\_A\\_Mannarino\\_A\\_P\\_Deblinger\\_E\\_2017\\_Treating\\_Trauma\\_and\\_Traumatic\\_Grief\\_in\\_Children\\_and\\_Adolescents\\_2nd\\_Ed\\_New\\_York\\_NY\\_Guilford\\_xviii\\_356\\_pp\\_4500\\_hardbound](https://www.researchgate.net/publication/320824883_Cohen_J_A_Mannarino_A_P_Deblinger_E_2017_Treating_Trauma_and_Traumatic_Grief_in_Children_and_Adolescents_2nd_Ed_New_York_NY_Guilford_xviii_356_pp_4500_hardbound) (дата звернення 20.01.2026)
4. Olena Budnyk, Anna Sajdak-Burska. Pedagogical Support for Ukrainian War-Affected Children: Future Teachers' Readiness to Work in Crisis. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2023. Vol. 10, № 3. P. 16–31.  
[https://www.researchgate.net/publication/374918786\\_PEDAGOGICAL\\_SUPPORT\\_FOR\\_UKRAINIAN\\_WAR-AFFECTED\\_CHILDREN\\_FUTURE\\_TEACHERS\\_READINESS\\_TO\\_WORK\\_IN\\_CRISIS\\_CO](https://www.researchgate.net/publication/374918786_PEDAGOGICAL_SUPPORT_FOR_UKRAINIAN_WAR-AFFECTED_CHILDREN_FUTURE_TEACHERS_READINESS_TO_WORK_IN_CRISIS_CO)

5. Bessel A van der Kolk B. A. Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*. 2005. Vol. 35, No. 5. P. 401–408. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19961123/> (дата звернення 20.01.2026).

Калюжна Анастасія,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## РОЗВИТОК ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

*Довготривала пам'ять у дітей дошкільного віку* – це психічний процес і система збереження досвіду, що забезпечує накопичення, утримання та відтворення інформації протягом тривалого часу – від кількох годин і днів до місяців і років.

У дошкільному віці довготривала пам'ять розвивається переважно в процесі емоційно насиченої, ігрової та практичної діяльності, спираючись на образи, дії та мовлення дитини. Для неї характерний поступовий перехід від *мимовільного запам'ятовування* до елементів *довільної пам'яті*, коли дитина починає усвідомлювати мету запам'ятовування та використовувати найпростіші мнемічні прийоми. Сформованість довготривалої пам'яті є важливою передумовою засвоєння знань, розвитку мовлення та підготовки дитини до систематичного навчання [3].

*Розвиток довготривалої пам'яті у дітей середнього дошкільного віку є ключовою умовою становлення їхньої пізнавальної діяльності*. У цей період дитина переходить від суто мимовільного запам'ятовування до перших проявів довільної та опосередкованої пам'яті, тобто починає усвідомлювати мету збереження інформації та використовувати прості стратегії її відтворення. Саме пам'ять забезпечує наступність психічного розвитку, оскільки дозволяє узгоджувати нові враження з попереднім досвідом. Неможливість її формування призводить до фрагментарності знань та труднощів у навчанні, що підтверджується висновками педагогів і психологів [4].

*Середній дошкільний вік* – це час, коли дитина навчається сприймати норми поведінки, правила взаємодії та елементарні навчальні операції. Всі ці компоненти потребують здатності

зберігати інформацію не лише в короткочасній, а й у довготривалій пам'яті, що забезпечує стабільність і перенесення знань [1].

Дитина спочатку використовує зовнішні знаки: зображення, схеми, слова-підказки, жести, предмети, а згодом інтеріоризує їх, тобто переводить у внутрішні психічні механізми. Відбувається поступовий перехід від простого механічного повторення до свідомого організованого запам'ятовування.

У дошкільному віці процес охоплює залучення дорослого як носія смислу, який пояснює, як треба запам'ятати і для чого [2]. Підтвердженням розбіжності індивідуальних шляхів розвитку є результати досліджень О. Пелешко, де проаналізовано різні параметри пам'яті: обсяг, швидкість фіксації, точність відтворення. Автор підкреслює, що навіть у межах однієї вікової групи діти суттєво відрізняються стилем запам'ятовування: одні краще сприймають матеріал на слух, інші – через зорові образи або моторні дії [4].

Ця закономірність підсилюється у працях С. Бужинської, яка вводить поняття модально-специфічної пам'яті та наголошує на необхідності диференційованого педагогічного підходу. Навчання, що подається переважно у слуховому форматі, не буде ефективним для дитини з вираженим візуальним типом сприйняття, так само як і для тієї, чия пам'ять є моторно-руховою [1].

У дітей середнього дошкільного віку пам'ять має передусім образно-емоційний характер. Дитина запам'ятовує не абстрактні словесні конструкції, а подію, сюжет, персонажа чи ситуацію. Саме тому *освітні завдання, побудовані у формі казки, гри, вистави або сюжетно-рольового діалогу, демонструють значно вищий рівень відтворення*. Цю тезу підтверджують дослідження О. Гайдаш і Д. Махотіної, які доводять, що пам'ять активізується тоді, коли інформація вплітається у цілісну діяльність, пов'язану з емоціями, рухом та взаємодією [2].

Психологи відзначають, що емоційний компонент виступає ключовим чинником переходу інформації в довготривале збереження [3].

За даними О. Тарасевич, позитивний або значущий емоційний досвід значно підсилює стійкість сліду пам'яті; навпаки, примус, страх або негативний досвід часто призводять до блокування сприйняття і низької якості відтворення [6]. *Отже, створення безпечного, підтримувального середовища не є побічним завданням, а визначальним педагогічним принципом*.

Так, за даними А. Романюк встановила, що інтерактивні інструменти мережі Інтернет здатні покращувати пам'ять у дітей, за умови, що вони не замінюють живий досвід. Цифрові ресурси підсилюють увагу, формують нові асоціації, але є лише допоміжним інструментом, який має поєднуватися з руховими та комунікативними формами діяльності [5].

Розвиток довготривалої пам'яті в дітей середнього дошкільного віку не зводиться до механічного заучування. Це складний соціально-психологічний процес, що формується у діяльності, взаємодії та позитивних переживаннях.

*Для дошкільника середнього віку довготривала пам'ять:* не «зубріння», а пережитий досвід; найкраще формується через гру, емоцію, дію; тісно пов'язана з мовленням і мисленням.

Ефективна педагогічна практика має забезпечувати сенс, емоцію, образ, рух та можливість дитини самостійно організувати процес запам'ятовування.

Саме в таких умовах відбувається перехід від біологічно зумовленої мимовільної пам'яті до формування довільних, свідомих і стійких когнітивних структур, що забезпечують подальшу успішність у навчанні.

### Література

1. Бужинська С. М. Тенденції та засоби розвитку модально-специфічної пам'яті в молодших школярів. *Наука і освіта*. 2010 № 10 С. 148–151. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/12247> (дата звернення: 29.11.2025).
2. Гайдаш О. О., Махотіна Д. В. Розвиток пам'яті у молодшому шкільному віці / наук. кер. Щербак Т. І. *Актуальні питання сучасної психології: збірник наукових праць*. Т. 2. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2015. С. 209–214.
3. Дошкільна освіта. Інклюзія. Логопедія: словник-довідник / автори та упорядники: К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Київ: МДУ, 2025. 206 с.
4. Пелешко О. Аналіз індивідуальних особливостей пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Humanities & Social Sciences*. Матеріали міжнар. наук. конф. Львів, 14–16 травня 2009. С. 217–218. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/6671/1/87.pdf> (дата звернення: 28.11.2025).
5. Романюк А. А. Розвиток пам'яті молодших школярів засобами Інтернет. Інформаційні технології в професійній діяльності: матеріали XII Всеукр. наук.-практ. конф. Рівне. 2019. С. 27.
6. Тарасевич О. В. Психологічні особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вип. 12. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2017. С. 120-123.

Капітоненко Людмила,  
3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ЗМІСТ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Інклюзивна освіта передбачає створення умов для повноцінного розвитку кожної дитини незалежно від її психофізичних особливостей. У закладах дошкільної освіти однією з ключових фігур у реалізації цієї мети є асистент вихователя, чия діяльність спрямована на підтримку дітей з особливими освітніми потребами та допомогу педагогам в організації освітнього процесу. Роль асистента вихователя є багатоплановою: він не лише допомагає дитині виконувати навчальні завдання, а й сприяє її соціальній інтеграції, забезпечує безпеку та комфорт у освітньому середовищі, а також підтримує емоційний розвиток дитини [1].

Основним завданням асистента вихователя є педагогічна підтримка дитини у процесі навчання. Він допомагає адаптувати навчальні завдання відповідно до індивідуальних особливостей розвитку дитини, забезпечує використання різноманітних дидактичних матеріалів у доступних форматах - візуальних, аудіальних та тактильних. Асистент також активно впроваджує технології альтернативної та доповненої комунікації, що дозволяє дитині висловлювати свої думки і потреби, навіть якщо традиційна вербальна комунікація для неї ускладнена. Крім того, він підтримує дитину під час виконання завдань, допомагає осмислити інструкції, коригує дії та стежить за дотриманням навчальної програми, забезпечуючи її адаптацію до особливостей кожної дитини [4].

Не менш важливим є соціально-комунікативний напрям діяльності асистента. Він спрямований на інтеграцію дитини у групу, формування навичок взаємодії та співпраці з ровесниками. Асистент вихователя організовує групові ігри та заняття, що стимулюють соціальну взаємодію, використовує соціальні історії, знакові системи, картки PECS та інші методи альтернативної комунікації. Важливою складовою є розвиток толерантності серед усіх дітей у групі, підтримка взаємоповаги та забезпечення психологічної безпеки, що дозволяє дитині відчувати себе частиною колективу і бути активним учасником освітнього процесу [4].

Асистент вихователя також виконує фізичну та організаційну підтримку. Він допомагає дітям пересуватися груповими приміщеннями та користуватися спеціально обладнаними зонами та навчальними матеріалами. Асистент контролює використання допоміжних пристроїв, меблів та обладнання, створює умови для самостійної діяльності дітей, мінімізує

фізичне та когнітивне навантаження, забезпечує комфортну участь у навчальному процесі та активну взаємодію з однолітками [2].

Особливе значення має психолого-педагогічний супровід, який забезпечує асистент вихователя. Він спостерігає за поведінкою та розвитком дитини, аналізує її успішність у навчанні та взаємодії з однолітками, надає рекомендації педагогам щодо оптимальних методів роботи та допомагає адаптувати освітній процес під потреби конкретної дитини. Асистент вихователя також взаємодіє з батьками, інформує їх про досягнення та складнощі дитини, консультує щодо способів підтримки навчання та розвитку вдома, що створює єдину систему підтримки.

Робота асистента вихователя передбачає постійне індивідуальне спостереження за дітьми з особливими освітніми потребами, що дозволяє своєчасно виявляти їхні труднощі та досягнення. Це спостереження включає аналіз рівня розвитку когнітивних, мовних, соціальних та емоційних навичок дитини, а також визначення ефективності застосованих методик і підходів. Завдяки такій систематичній увазі до кожної дитини педагог може коригувати освітній процес, роблячи його більш адаптованим та результативним.

Асистент вихователя відіграє важливу роль у формуванні навичок самостійності у дітей з особливими освітніми потребами. Він допомагає дитині освоювати повсякденні дії, навчатися самостійно виконувати завдання, користуватися навчальними матеріалами та взаємодіяти з однолітками. Така підтримка сприяє розвитку автономності та впевненості в собі, що є важливим фактором успішної соціальної інтеграції [3].

Особливу увагу асистент приділяє адаптації освітнього середовища до сенсорних та фізичних потреб дітей. Це може включати використання спеціальних меблів, тактильних матеріалів, зручного розташування зон для активності та відпочинку, а також інтеграцію допоміжних технологій. Наприклад, для дітей з порушеннями зору використовуються матеріали з тактильними маркуваннями, а для дітей з порушеннями слуху - візуальні сигнали та підказки.

Соціальна взаємодія дітей у групі часто потребує додаткового супроводу, особливо якщо дитина має труднощі з комунікацією або поведінкою. Асистент вихователя допомагає організувати взаємодію з ровесниками, моделює поведінкові стратегії, підтримує розвиток емпатії та навичок співпраці. Такі дії дозволяють дитині відчувати себе прийнятою в групі та формувати позитивні міжособистісні стосунки [5].

Психологічна підтримка є невід'ємною складовою роботи асистента. Вона полягає не лише у зменшенні тривожності та стресу у дитини, а й у створенні умов для її емоційного розвитку. Асистент допомагає дитині висловлювати почуття, реагувати на емоції інших,

долати фрустрації та конфлікти, що забезпечує гармонійний розвиток особистості в інклюзивному середовищі.

Важливою функцією асистента є допомога педагогам у реалізації індивідуальних освітніх програм. Асистент збирає інформацію про прогрес дитини, оцінює ефективність застосованих методик та пропонує адаптації або нові стратегії для досягнення освітніх цілей. Така взаємодія дозволяє педагогам створювати більш гнучкий та персоналізований освітній процес, який враховує потреби кожної дитини.

Асистент вихователя також забезпечує комунікацію з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Він інформує батьків про успіхи та труднощі дитини, надає рекомендації щодо підтримки розвитку вдома, а також сприяє формуванню позитивного партнерства між родиною та закладом освіти. Такий підхід забезпечує цілісність освітнього процесу та підтримку дитини в усіх сферах її життя.

Таким чином, діяльність асистента вихователя є комплексною і багатоплановою, поєднуючи педагогічну, соціально-комунікативну, фізичну та психологічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Вона спрямована на створення безпечного, інклюзивного та комфортного освітнього середовища, забезпечення рівних можливостей для навчання і розвитку кожної дитини, а також формування умов для її успішної інтеграції в освітній процес і соціальне життя. Наявність асистента вихователя у закладі дошкільної освіти не лише підвищує ефективність інклюзивного навчання, а й створює передумови для всебічного розвитку дітей та реалізації їхніх потенційних можливостей у рівних умовах.

### Література

1. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.01.2026).
2. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с.
3. Миколайчук А.В. Використання засобів альтернативної і додаткової комунікації для ефективної взаємодії з дітьми з ООП. Зб. матеріалів конференції *«Інклюзивна освіта: ідеї та практичні кроки»*. Житомир, 2024. С.47-50. URL: [https://zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/09/zbirn\\_gpои.pdf](https://zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/09/zbirn_gpои.pdf) (дата звернення: 21.01.2026).
4. Порядок організації інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.01.2026).
5. Тріпак М. Розвиток психомоторики у дітей з особливими освітніми потребами. Зб. матеріалів конференції *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*. Кам'янець-Подільський.

2023. С. 270-272. URL: <https://kpdi.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/Zbirnyk-VII-Mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi.pdf#page=122> (дата звернення: 21.01.2026).

Каравасєва Аліна,  
3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сучасні вимоги до системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність створення умов для гармонійного розвитку особистості дитини, зокрема її емоційної сфери. Емоційний розвиток у дошкільному віці є основою формування соціальних навичок, позитивного ставлення до оточення та здатності до міжособистісної взаємодії. Саме в молодшому дошкільному віці відбувається активне становлення емоційної чутливості, уміння розпізнавати власні почуття та емоції інших людей.

Гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку та важливим засобом емоційного розвитку. У психолого-педагогічних дослідженнях гра розглядається як особлива форма організації життєдіяльності дитини, у процесі якої вона опановує соціальний досвід, моделює життєві ситуації та виражає власні емоції. Н. Трофаїла зазначає, що саме в ігровій діяльності відбувається активний розвиток емоційної сфери дошкільника, оскільки гра забезпечує природні умови для переживання та усвідомлення різних емоційних станів [2].

У процесі гри діти вчаться співпрацювати з однолітками, дотримуватися правил, домовлятися та вирішувати конфліктні ситуації. Л. Артемова підкреслює, що ігрова діяльність сприяє розвитку емпатії, емоційної стійкості та здатності до саморегуляції, що є важливими складовими емоційного благополуччя дитини [1]. Завдяки грі дитина отримує можливість безпечно проживати різноманітні емоції, знижувати рівень тривожності та напруги.

Особливу роль у розвитку емоційної сфери дошкільників відіграє педагог, який організовує ігрову діяльність. Від уміння вихователя створити сприятливе ігрове середовище залежить ефективність впливу гри на емоційний розвиток дитини. На думку сучасних дослідників, надмірне регламентування гри знижує її емоційний потенціал, тоді як вільна та підтримувана дорослим гра сприяє розвитку емоційної відкритості та впевненості у власних можливостях [3].

Гра також виконує діагностичну функцію, оскільки у процесі ігрової діяльності можна спостерігати особливості емоційної поведінки дитини, рівень її комунікативних умінь та здатність до емоційної регуляції. Спостереження за грою дозволяє своєчасно виявити емоційні труднощі та скоригувати освітньо-виховний процес відповідно до індивідуальних потреб дошкільників.

Сучасні наукові дослідження доводять, що використання ігрових методів позитивно впливає на соціально-емоційний розвиток дітей дошкільного віку. Зокрема, у працях зарубіжних авторів зазначається, що ігрові форми навчання сприяють формуванню навичок емоційного контролю, співпереживання та конструктивної взаємодії з однолітками [4]. Таким чином, гра виступає ефективним засобом розвитку емоційної компетентності дитини.

Отже, ігрова діяльність має значний вплив на емоційний розвиток дітей молодшого дошкільного віку. Вона забезпечує формування позитивного емоційного досвіду, розвиток соціальних навичок та сприяє гармонійному становленню особистості дитини. Систематичне використання гри в освітньо-виховному процесі є необхідною умовою повноцінного емоційного розвитку дошкільників.

### Література

1. Артемова Л. В. Розвиток теорії і практики дитячої гри: сторінки історії. *Дошкільна педагогіка*. 2000. № 7. С. 18-19.
2. Трофаїла Н. Д. Вплив ігрової діяльності на емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2021. № 5. С. 62–66.
3. Esonova M. A. The impact of play-based learning on social-emotional development in preschoolers. *The Bioscan*. 2025. Vol. 20(SI-2). P. 87–91.
4. San N. M. H., Myint A. A., Oo C. Z. Using play to improve social and emotional development of preschool children. *Southeast Asia Early Childhood Journal*. 2021.

Кирилюк Олена,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

**УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ: МОДЕЛІ  
АДАПТАЦІЇ СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ  
ПОТРЕБАМИ**

Інклюзивна освіта передбачає визнання права кожної дитини на здобуття якісної дошкільної освіти, незалежно від її психофізичних особливостей. Реалізація цього права залежить від створення доступного, безпечного та комфортного освітнього середовища. У цьому зв'язку особливого значення набуває концепція Універсального дизайну (УД), закріплена у Законі України «Про освіту» (2017) [1]. *Універсальний дизайн визначається як концепція створення предметів, середовищ, освітніх програм та послуг, які є максимально зручними й доступними для всіх осіб без необхідності їх адаптації чи розробки спеціального дизайну* [2]. У межах закладів дошкільної освіти застосування універсального дизайну сприяє переходу від фрагментарного пристосування до потреб окремих дітей до системного планування, яке враховує різноманітність людського розвитку ще на етапі проєктування.

Головною метою дослідження був аналіз особливостей впровадження концепції універсального дизайну в установах дошкільної освіти, а також визначення моделей адаптації освітнього середовища для дітей із особливими освітніми потребами. В умовах реформування системи освіти України питання забезпечення доступності освітнього середовища для всіх здобувачів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, стає надзвичайно актуальним. У сфері дошкільної освіти ключового значення набуває універсальний дизайн, який спрямований на створення гнучких, інклюзивних і комфортних умов для розвитку кожної дитини, незалежно від її індивідуальних можливостей. *Основна концепція універсального дизайну* полягає у завчасному плануванні та організації середовища таким чином, щоб воно було максимально зручним і доступним для широкого кола користувачів без необхідності в подальших модифікаціях [3]. Універсальний дизайн застосовує системний підхід, що охоплює рівність і доступність у використанні, гнучкість в адаптації, зручність і простота у застосуванні, можливість сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей людини чи зовнішніх обставин, мінімізація ризику помилок, мінімальні фізичні зусилля, а також забезпечення достатнього простору та місця для комфортної взаємодії [4, с.79].

Універсальний дизайн спирається на низку принципів, які необхідно інтегрувати у фізичне, навчальне та соціально-педагогічне середовище закладів дошкільної освіти [5, с.123]:

- Рівноправне використання або еквівалентна доступність: створення простору і матеріалів, які є однаково зручними та привабливими для всіх дітей, без упереджень чи стигматизації.

- Гнучкість застосування: адаптивність середовища до широкого спектру індивідуальних потреб, переваг і можливостей кожної дитини.

- Простота та інтуїтивність: дизайн, який легко сприймається та використовується незалежно від попереднього досвіду, рівня знань чи мовної підготовки.

- Сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей: забезпечення доступного і зрозумілого подання важливої інформації, навіть у складних умовах або за наявності сенсорних обмежень у дітей.

- Зменшення фізичних зусиль: забезпечення комфортного і ефективного користування середовищем із мінімальними витратами енергії.

- Достатній розмір і простір для доступу та взаємодії: створення умов, що дозволяють дітям вільно пересуватися і використовувати необхідні допоміжні пристрої.

*Впровадження принципів універсального дизайну в закладах дошкільної освіти вимагає комплексного підходу до адаптації освітнього середовища, яке охоплює не лише фізичну доступність.*

Науковцями виокремлюються *три ключові моделі адаптації*. Проаналізуємо їх. *Фізична адаптація*. Ця модель спрямована на створення середовища, доступного з архітектурної точки зору. Це включає облаштування пандусів, поручнів, ліфтів, безпечного покриття підлоги, меблів відповідної висоти та мобільності, а також спеціально обладнаних туалетних кімнат. У групових приміщеннях важливо забезпечити умови для вільного пересування, зонування простору та використання меблів, які можна легко змінювати відповідно до потреб дітей [6]. *Соціально-комунікативна адаптація*. Цей напрям орієнтований на створення інклюзивного середовища для комунікації між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми ровесниками. Він охоплює використання соціальних історій, альтернативних способів спілкування (як-от PECS), формування толерантності у дітей та забезпечення психологічної безпеки. Особливу увагу приділяють підготовці вихователів для роботи з різноманітними групами дітей. *Педагогічна адаптація*. Ця модель стосується розробки завдань різних рівнів складності, впровадження дидактичних матеріалів у різних форматах (візуальних, звукових, тактильних) та забезпечення доступності навчальних інструкцій. Використовуються технології доповненої комунікації, цифрові інструменти, що відповідають потребам дітей. Завдання мають бути гнучкими, даючи змогу виконувати їх різними способами відповідно до індивідуальних можливостей дитини.

Отже, запровадження принципів універсального дизайну та використання його освітньої моделі у дошкільних закладах освіти слід розглядати не лише як виконання нормативно-правових вимог, але й як значущу стратегічну інвестицію, спрямовану на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей. Універсальний дизайн відходить від практики точкового вирішення проблем або часткових адаптацій, пропонуючи системний, превентивний підхід, що є комплексним і економічно ефективним. Такий підхід формує сприятливе середовище для розвитку й навчання кожної дитини, допомагаючи їй успішно інтегруватися в освітній процес та суспільне життя.

## Література

1. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 08.12.2025).
2. Про внесення змін до Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/294-2025-%D1%80/ed20250325/sp:dark#n30> (дата звернення: 08.12.2025).
3. Universal Design. DoIt. URL: <https://doit.uw.edu/universal-design/> (дата звернення: 08.12.2025).
4. Сергієнко В. П. .Світові освітні тренди: Створення творчого середовища steam – навчання. 2021. С.134 URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/842b58c5-0da4-4876-8d03-00f6a759b24e/content> (дата звернення: 08.12.2025)
5. Тріпак М. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму. 2023. С.278 URL: <https://kpdі.edu.ua/wp-content/uploads/2023/11/Zbirnyk-VII-Mizhnarodnoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi.pdf#page=122> (дата звернення: 08.12.2025)
6. Inclusive playgrounds vs accessible playgrounds. Playworld. URL: <https://playworld.com/blog/inclusive-playgrounds-vs-accessible-playgrounds/> (дата звернення: 08.12.2025).

Маріч Оксана,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

## **ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У Базовому компоненті дошкільної освіти України особливе значення відводиться розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. Результатом оволодіння дошкільником мистецькою діяльністю є сприйняття дитиною себе як активного суб'єкта творчості, а також сформоване ціннісно-емоційне ставлення до рукотворного світу. У Концепції національного та художньо-естетичного виховання учнів, Національній програмі «Діти України» наголошується, що поступ суспільства, його духовне й культурне відродження значною мірою залежать від творчої активності особистості, її ініціативності та тих умов, які створюються для

розвитку творчого потенціалу кожної дитини [2]. В умовах інклюзивного освітнього середовища це положення набуває особливої актуальності, оскільки передбачає забезпечення рівного доступу всіх дітей до якісної художньо-естетичної освіти.

Вивчення психологічних аспектів творчого розвитку дітей дошкільного віку відображено в дослідженнях Л. Венгера, В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Запорожця та інших. На сучасному етапі проблема формування креативної та всебічно розвиненої особистості є предметом вивчення великої плеяди вчених, а саме: А. Беленької, Н. Гавриш, В. Кузьменко, С. Кулачківської, Н. Миропольської, Т. Піроженко, З. Плохій, Г. Тарасенко та інших.

Актуальним завданням сучасної педагогіки є уточнення місця й ролі мистецтва в системі дошкільної освіти, а також визначення принципів організації процесу розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку засобами образотворчої діяльності в інклюзивному середовищі. Образотворча діяльність є важливим компонентом освітнього простору закладу дошкільної освіти та потужним виховним чинником, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Вона є однією з провідних форм діяльності дитини дошкільного віку, забезпечуючи можливості для самовираження, емоційного реагування, розвитку уяви та творчого мислення.

Важливим результатом залучення дитини до образотворчої діяльності є усвідомлення себе активним суб'єктом творчості, формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу та створених власноруч художніх образів. Для дітей з особливими освітніми потребами образотворча діяльність часто є доступним і ефективним способом комунікації, самореалізації та включення в спільну діяльність з однолітками.

*Творчість* розглядається як «розумова та практична діяльність, результатом якої є створення оригінальних, неповторних цінностей, відкриття нових властивостей і закономірностей, а також способів перетворення матеріального та духовного світу» [3, с. 500]. Творчий потенціал дітей старшого дошкільного віку визначається рівнем розвитку естетичного сприймання, здатністю працювати з різними матеріалами, застосовувати різноманітні техніки, виявляти уяву, емоційну чутливість і ціннісне ставлення до навколишньої дійсності.

Одним із провідних чинників становлення творчої особистості дитини дошкільного віку є створення умов, які забезпечують розвиток креативності в процесі образотворчої діяльності, з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини. Основними завданнями образотворчої діяльності для дітей дошкільного віку є: розвивати здатність дитини емоційно сприймати прояви естетичного у світі природи, мистецтва, гри, міжособистісних взаємин, виражати свої емоції в різних видах образотворчої діяльності; ознайомлювати дітей з різними видами образотворчого мистецтва; сформулювати загальні уявлення про архітектуру

та декоративно-ужиткове мистецтво; дати уявлення про основні жанри живопису (пейзаж, портрет, натюрморт, казковий, побутовий, анімалістичний); вчити застосовувати різноманітні засоби художньої виразності (лінії, колір, штрихи, форму, пропорції, композицію тощо).

*Інтерес* дошкільників до образотворчої діяльності має низку специфічних ознак, зокрема емоційність, предметну спрямованість, прагнення до творчої активності, але водночас характеризується нестійкістю та недостатнім рівнем сформованості художніх умінь. *Показниками* розвитку такого інтересу є бажання займатися образотворчою діяльністю, прагнення довести роботу до завершення, інтерес до різних матеріалів, активність у сприйманні та аналізі художніх робіт [4].

*Образотворча діяльність* має свої особливості саме в період дошкільного дитинства тому, що в дітей розвивається творча активність, вони починають створювати творчі продукти власної діяльності. У розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку неocenенне значення мають різноманітні види образотворчої діяльності: малювання; ліплення; аплікація; конструювання.

Особливої актуальності в умовах інклюзивного середовища набуває реалізація індивідуального та диференційованого підходів у навчанні. Вони забезпечують урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, створюють умови для її успішної участі в образотворчій діяльності та розвитку творчих здібностей.

*Педагогічне керівництво* процесом розвитку творчої особистості дитини дошкільного віку має бути спрямоване на формування здатності до індивідуального, особистісно-ціннісного сприймання мистецтва, розвитку уяви, емоційної чутливості, дивергентного мислення та самостійної творчої активності.

Впровадження технології творчого розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами сприятиме розвитку асоціативного мислення, фантазії та уяви. Також гнучкості та свободи у використанні своїх вражень, вмінню творчо використовувати набутий когнітивний досвід у творчій роботі [1].

З боку педагога він забезпечує мовленнєвий супровід діяльності якою займається дитина, спонукати давати відповіді на поставлені питання. Розвивати сприймання дітей як орієнтувальну діяльність, розширювати розуміння смислу трактованих питань. Забезпечувати розвиток дрібної моторики рук, формувати трудові навички. При цьому створювати позитивну атмосферу, враження – забезпечення емоційного комфорту, взаємодія з соціумом, сприймання відчуттів [3]. Найголовніше – педагог має сформувати у дитини самосвідомість внутрішнього світу його «Я – концепція», адже мистецтво має найпотужніші можливості для розвитку дитячої особистості.

Отже, образотворча діяльність у закладі дошкільної освіти, зокрема в інклюзивному середовищі, виступає ефективним засобом розвитку творчої особистості дитини. Створення педагогічних умов для вільного самовираження, урахування індивідуальних можливостей і підтримка творчої ініціативи сприяють повноцінному розвитку кожної дитини та її успішній соціалізації.

### Література

1. Діти з особливими освітніми потребами в ДНЗ. URL: <https://dnz6.edu.vn.ua/batkvskij-vseobuch/218-ldity-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-v-dnz-za-osvitnoju-programoju-dlja-ditej-vid-2-do-7-rokiv-ldytynar-.html> (дата звернення 10.01.2026)
2. Інклюзивна освіта. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf?fbclid=IwAR0AWsqfOpD0NNpYHmUR31TXPpT6nWKChzgsNjo9VqcPZOth6wkH2FBIRTI> (дата звернення 10.01.2026)
3. Половинка, А. В., Чичук А. П., А. П. Творчий розвиток дітей дошкільного віку засоби образотворчої діяльності в умовах інклюзивної освіти. Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2021» : XXIII Всеукраїнська наукова конференція молодих учених / редкол. : О. В. Черевко (голова) [та ін.]. 2021. с. 500-501.
4. Шульга Л.М. Перевірка ефективності технологій розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на занятті. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2018/8/46.pdf>. (дата звернення 10.01.2026)

Міроненко Катерина,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

### **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЛЯЛЬКОТЕРАПІЇ ДЛЯ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема дитячої тривожності є однією з найбільш актуальних у сучасній психології та педагогії. Підвищена тривожність у 3–4-річних дітей часто проявляється через труднощі адаптації до групи, надмірну чутливість до розлуки, уникання активностей, емоційну реактивність, соматичні скарги та регресивні поведінкові реакції. У цьому віці провідним шляхом «опрацювання» переживань є гра, яка дає змогу дитині символічно відтворити складні ситуації, спробувати альтернативні способи реагування та відчувати контроль над подією. Саме

тому педагогічні й психолого-педагогічні практики, що спираються на символізацію (лялька, персонаж, сюжет), мають потенціал для м'якого зниження тривожності та підтримки саморегуляції.

*Молодший дошкільний вік — це період інтенсивної соціалізації та першої серйозної адаптації до умов дитячого садка.* Нестабільність емоційного стану, страх перед невідомим та відрив від батьків часто провокують зростання рівня тривожності.

Для сучасної дитини лялька – насамперед іграшка, яку можна перетворити в символічного партнера для гри. Граючи з лялькою, дитина вчиться рефлексії, емоційному ототожненню. Лялька має особливе значення для емоційного й морального розвитку дітей. Дитина, відокремлює гру від реальності, але при цьому використовує предмети й ситуації з реального світу, для того, щоб створити свій власний світ, у якому вмiла би повторити приємні переживання по своїй волі, міг би встановлювати й змінювати події тим шляхом, що йому найбільш приємний. Дитина хоче бути дорослою, а у грі це можливо. З волі дитини, за допомогою уяви, лялька «поводиться» так, як це потрібно в цей момент господарю.

На психологічному рівні, ляльки сприяють і допомагають спрямовувати й коректувати особистісно-орієнтований розвиток, рятуючи дитину від стресу, фобій.

У публікаціях українських авторів [2] лялько-терапію описують як різновид арт-практик, у яких лялька виступає проміжним об'єктом взаємодії дитини та дорослого, полегшуючи вираження емоцій і соціальну адаптацію; водночас підкреслюється потреба методичної коректності та врахування ризиків. Лялько-терапевтичні прийоми є ефективними тоді, коли вони реалізуються у безпечних умовах, без «викриття» дитини та без нав'язування інтерпретацій. Аналізовані нами методичні матеріали також акцентують на коректності застосування ляльки як інструмента впливу та потребі врахування контексту, в якому знаходиться дитина. У випадках інтенсивної тривожності, травматичного досвіду чи вираженої дезадаптації лялькові прийоми мають застосовуватися лише як частина комплексного супроводу спільно з психологом і родиною. Отже, ляльки, виступають атрибутом дитинства. Лялька для людини в дитинстві не обов'язково «донька» або «синочок», вона партнер в спілкуванні у всіх його проявах [1]. Роль ляльки бачиться в діалозі, у якому відбувається «зміна» реального контакту з людиною, опосередкованою через ляльку, а іноді сама лялька виступає в ролі персоніфікованого персонажа або суб'єкта. Такий підхід розкриває значущість емоційних контактів для дітей і показує неабияку роль ляльок у розвитку емоційної сфери дитини.

Далі пропонуємо *класифікацію психотерапевтичних ляльок для зниження тривожності в дітей молодшого дошкільного віку.*

*За функціональним призначенням. Ляльки емоційного відображення.* Призначення: допомагають дитині впізнати, назвати й прийняти власні емоції. Особливості: змінні обличчя, емоційні картки, символічні деталі (сльози, посмішка). Знижують тривожність через: вербалізацію почуттів і емоційне розвантаження.

*Ляльки-посередники (медіатори).* Призначення: слугують «третьою стороною» у спілкуванні дитини з дорослим. Особливості: лялька «говорить» замість дорослого або дитини. Знижують тривожність через: безпечну дистанцію між дитиною та проблемною ситуацією.

*Ляльки-захисники (ляльки безпеки).* Призначення: формують у дитини відчуття захищеності та стабільності. Особливості: м'які, приємні на дотик, можуть «жити» з дитиною. Знижують тривожність через: тілесний контакт і стабільний об'єкт прив'язаності.

*Ляльки-помічники (ляльки впевненості).* Призначення: підтримують дитину в нових або тривожних ситуаціях (адаптація, страхи). Особливості: мають «роль» (сміливець, дослідник, охоронець). Знижують тривожність через: моделювання успішної поведінки.

*За способом взаємодії з дитиною. Проективні ляльки.* Призначення: дозволяють дитині переносити власні переживання на ляльку. Особливості: нейтральний вигляд, мінімум деталей. Знижують тривожність через: символічну гру та проєкцію.

*Ляльки-діалогу.* Призначення: стимулюють вербальне висловлення переживань. Особливості: «ставлять запитання», ініціюють розмову. Знижують тривожність через: контрольований діалог у грі.

*Ляльки-тілесної регуляції.* Призначення: сприяють сенсорному заспокоєнню. Особливості: наповнювачі, вагові елементи, різні текстури. Знижують тривожність через: заспокоєння нервової системи.

*За віком і рівнем розвитку дитини. Ляльки для раннього й молодшого дошкільного віку:* прості форми, мінімум мовлення, акцент на дотик і ритуал.

*За умовами використання. Індивідуальні терапевтичні ляльки.* Використання: індивідуальна робота, адаптація, переживання втрат (у процесі підготовки тез застосовувалися цифрові інструменти для аналітичного опрацювання та структурування тексту).

Психотерапевтична лялька в дошкільному віці є безпечним посередником між внутрішнім переживанням дитини та зовнішнім світом, сприяє зниженню тривожності через гру, тілесний контакт, проєкцію та символічне проживання емоцій. Отже, робота з лялькою дозволяє: удосконалювати дрібну моторику рук і координацію рухів, дитина вчиться завдяки ляльці проявляти ті емоції й почуття, стани, рухи, які у звичайному житті за певними причинами не може виявити, усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між своїми діями й

змінами стану ляльки, навчається знаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям, почуттям, станам, розвивати довільну увагу, удосконалювати комунікативні навички й культуру. Лялько-терапія є високоефективним інструментом у роботі з молодшими дошкільниками, оскільки гра з лялькою є природною діяльністю для цього віку.

Дитина переносить свій травматичний досвід на іграшку, що дозволяє дистанціюватися від стресу та знайти способи його подолання.

### Література

1. Дошкільна освіта. Інклюзія. Логопедія: словник-довідник / автори та упорядники: К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова. Київ: МДУ, 2025. 206 с.

2. Маннапова К. Р. Особливості методу лялькотерапії в роботі з дітьми. Особистість, суспільство, закон : тези доп. учасників міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової. Харків. 2020. С. 71-74.

Окунєв Андрій,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

## STREAM-ОРІЄНТОВАНІ ЗАНЯТТЯ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВОСТІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ДЛЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю підготовки старших дошкільників до викликів сучасності, де критичне мислення, вміння аналізувати інформацію та креативність стають базовими навичками. *STREAM-освіта (Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts, Mathematics)* є інтегрованим підходом до навчання, який сприяє формуванню у дитини цілісної картини світу [2]. Досліджувана тема є надзвичайно важливою для сучасної освітньої практики, оскільки дозволяє відійти від застарілих репродуктивних методів і перейти до активного дослідницького навчання. Внесок дослідження полягає в систематизації прийомів, які допомагають дитині не тільки отримувати готові знання, а самостійно «відкривати» закони природи та техніки через власну діяльність.

*STREAM-орієнтовані заняття в дошкільній освіті* – це інтегровані (міжгалузеві) заняття, у яких діти шляхом гри, дослідження, конструювання та творчості розв'язують практичну проблему/завдання, а педагог цілеспрямовано поєднує компоненти Science (наука), Technology (технології), Reading/ wRiting (читання й письмо / мовлення), Engineering (інженерія/конструювання), Arts (мистецтво), Mathematics (математика). *Результатом*

*STREAM-орієнтованих занять зазвичай є продукт* (модель, макет, мапа, плакат, проста «інструкція», мініпроект) і процес (пошук, перевірка, пояснення, співпраця) [1-2; 4].

*Ознаками STREAM-заняття є реальна для дитини проблема/виклик* («як зробити...?», «чому так...?»); діти досліджують (спостерігають, експериментують), конструюють, обговорюють; є мовленнєвий компонент (опис, пояснення, «план дій», словничок); є математичні дії (лічба, вимірювання, порівняння, класифікація); активне мистецтво/дизайн (оформлення, візуалізація, творчі рішення); підсумок: презентація результату («покажи й розкажи»). Наведемо далі *приклади STREAM-орієнтованих занять*, складених нами на основі альтернативної програми формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» (наук. керівник К. Л. Крутий) [1].

*Тема заняття: «Міст для іграшок: витримає чи ні?»*

S: що таке міцність, чому конструкції ламаються

T: використання скотчу/кліпс/пробне «навантаження»

R: «інструкція будівельника»(2–4 кроки словами/піктограмами)

E: побудова мосту з кубиків/картону

A: дизайн мосту (колір, прапорці, «дорожні знаки»)

M: вимір довжини мосту, підрахунок опор, скільки іграшок витримав.

*Тема заняття: «Вода і пісок: що тоне, що плаває?»*

S: властивості матеріалів, спостереження

T: лійки, сито, мірні стаканчики

R: словничок: «плаває/тоне/легкий/важкий/порожній/повний»

E: зробити човник із фольги/пінопласту

A: прикрасити човник, придумати назву

M: порахувати «вантаж» (камінці/гудзики), порівняти результати.

*Тема заняття: «Міні-теплиця на підвіконні»*

S: що потрібно рослині (світло, вода, тепло)

T: пульверизатор, лупа, календар спостережень

R: щоденник росту (1–2 речення або піктограми)

E: зробити тепличку з контейнера/пляшки

A: оформити табличку з назвою рослини

M: вимірювати ріст (см/умовні мірки), вести просту діаграму «вище-нижче».

*Тема заняття: «Дорога безпеки: розмітка і знаки»*

S: правила безпечної поведінки на дорозі

T: світлофор (картки/ліхтарик), макет перехрестя

R: “правила пішохода” (короткі формули)

E: сконструювати перехрестя з коробок/цеглинок LEGO

A: намалювати знаки, зробити «місто»

M: лічба «кроків до переходу», сортування знаків, прості маршрути (ліворуч/праворуч)

[2-3].

У ході дослідження нами було визначено, що STREAM-заняття мають бути максимально лаконічними, але змістовними. Найбільш *ефективними методичними прийомами для старших дошкільників визначено: прийом «Інженерний виклик» (Engineering):* дітям пропонується вирішити конкретну конструкторську задачу, наприклад, побудувати міст через імпровізовану річку, використовуючи лише папір та скотч. Це стимулює розвиток просторової уяви. *Лабораторні дослідження (Science):* використання мікроскопів та проведення безпечних хімічних експериментів (наприклад, вивчення властивостей води чи солі), що закладає фундамент наукового світогляду. *Цифрова грамотність (Technology):* використання інтерактивних пісочниць або простих алгоритмів для програмування роботів-іграшок, що розвиває алгоритмічне мислення. *Компонент «Читання та письмо» (Reading + Writing):* ведення «щоденників дослідника», де діти за допомогою символів та малюнків фіксують результати своїх спостережень, що сприяє розвитку дрібної моторики та мовлення. *Мистецька інтеграція (Arts):* створення дизайн-проектів для своїх винаходів, що дозволяє поєднати технічні рішення з естетичним сприйняттям.

Отже, результати демонструють, що такий підхід забезпечує високий рівень залученості дітей та сприяє глибшому засвоєнню матеріалу через міжпредметні зв'язки.

Проведене дослідження підтверджує, що STREAM-орієнтовані заняття є потужним інструментом інтелектуального розвитку дитини. Основним висновком є те, що успіх такої діяльності залежить від інтеграції всіх елементів системи та відсутності зайвої складності у матеріалі, який пропонується дітям.

### Література

1. Крутій К. Л. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД. 2020. 244 с.

2. Крутій К. Л. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя: «ЛППС» ЛТД. 2020. 148 с.

3. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників : блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Запоріжжя : ТОВ «ЛППС» ЛТД. 2017. 124 с.

4. Larimore R.A. Preschool Science Education: A Vision for the Future. *Early Childhood Educ* 2020. № 48. P.p. 703–714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>

Пантюк Каміла,  
1 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЛЬ ГЕНДЕРНО НЕЙТРАЛЬНИХ ІГРАШОК У ПОДОЛАННІ СТЕРЕОТИПІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У сучасній науковій та популярній літературі часто-густо використовується термін «гендерна іграшка». На наш погляд, це не зовсім коректно обраний термін. Пропонуємо термін «гендерно маркована іграшка» [4]. Головним призначенням маркування є умовне позначення, ідентифікація іграшки щодо її «споживача» – для дівчаток, хлопчиків, чи це гендерно нейтральна іграшка для всіх. Під гендерно нейтральною іграшкою розуміємо всі іграшки, які можуть використовувати діти в ігровій діяльності без орієнтації на стать. Пропонуємо власне визначення терміну: гендерно маркована іграшка – це предмет, що сприймається як об'єкт для розваги хлопчиків і дівчаток, сприяє гендерній соціалізації і водночас є одним із важливих засобів їхнього психічного розвитку [4]. У дослідженні використовуємо саме цей термін із таким значенням.

Соціальне навчання, що відбувається під час гри, становить важливу частину дитячого досвіду конструювання та формування своєї гендерної ідентичності. Завдяки своєму ігровому вибору діти реалізують своє розуміння статі, а також ще більше розвивають свою гендерну ідентичність. Кордони, які стереотипні гендерні ігри створюють у виборі іграшок для дітей, можуть негативно позначитися на всіх дітях, оскільки вони будуть виключені із ігрового досвіду. Такі обмеження можуть завдати особливої шкоди добробуту трансгендерних та гендерно неконформних дітей. Більшість дорослих трансгендерів згадують, що знали про свою гендерну ідентичність віком від 3 до 5 років, але не мали достатнього лексикону, щоб висловити це (дослідження Департаменту у справах дітей та молоді в Дубліні (DCYA), 2016) [7].

Отже, щоб задовольнити потреби всіх дітей, має стати невід'ємною частиною ігрового досвіду дітей у ранньому та дошкільному дитинстві добір гендерно нейтральних іграшок. Діти не народжуються із думкою, що хлопчику не варто бавитися ляльками, а дівчинці машинками. Цю думку навіюють дорослі й часто не дають їм право вибору. Дитячі ігри – це

спроба пізнати світ і змодельовати ситуацію. У Стародавньому Єгипті діти грали в ігри, які не надто відрізнялися від сучасних: ті ж самі ляльки, солдатиків, дерев'яні тварини, м'ячі, кульки, дзиги. У Стародавній Греції, коли хлопчикам не треба було йти до школи, а дівчаткам виконувати хатню роботу, вони охоче грали в м'яч, щоправда, тоді це був свинячий міхур. Ще хлопці любили тягати за мотузку іграшкову конячку на коліщатках і гойдатися на гойдалках. В Україні іграшками-«мороками» під час дозвілля бавилися і дівчатка, і хлопці. «Мороками» (головоломки з дерева) цікавляться й сучасні діти незалежно від статі та віку. Традиційно іграшки мали готувати дітей до виконання хатніх і сімейних обов'язків, тренувати їх. Нині немає потреби вчити дівчинку змалечку доглядати за братами й сестрами, доки батьки в полі, отже, іграшки виконують суто дозвільну функцію.

Батьки разом із маркетингологами створюють певну проблему, розділяючи іграшки на ті, які призначено для хлопчиків, а які для дівчаток. Саме дорослі, а не діти, вважають, що ляльки – для дівчаток, а машинки – для хлопчиків. Мама чи тато є свідками того, як дитина придумує імена машинкам чи годує іграшки уявною їжею. Для дитини головне – уява, а іграшки – тільки засіб вираження думок і почуттів.

Європейські виробники та крамниці іграшок намагаються більш-менш дотримуватися гендерного балансу під час маркування продукції. Так, набори посуду чи іграшкова кухня французької фірми мають зазвичай двох героїв упаковки: хлопчика і дівчинку. В Україні більшість товару на ринку – китайського виробництва, і такі іграшки мають чіткий поділ для хлопчиків і дівчат, частіше за все ще й нав'язування кольору: для дівчаток має бути все рожеве, а для хлопчиків пропонується блакитне. Ще десятиліття тому компанію Mattel та інших виробників іграшок критикували за гендерно орієнтовані ляльки [2]. Лялька Барбі піддавалась критиці, маючи неприродність форм фігури, що часто було причиною надмірного схуднення та анорексії у дівчат. Наразі компанія наголошує на тому, що для світу інклюзивність все більше є важливою та створили лінійку ляльок без нав'язаних ярликів. Так, бренд іграшок Hasbro, який уже понад 70 років випускає іграшку Mr. Potato Head, відмовився від приставки Mr. і Mrs., щоб зробити її гендерно нейтральною [6].

Водночас самі іграшки вигляд не змінять, але їх гендерні статуси не буде відтворено на упаковках. Керівництво бренду пояснили це тим, що «Hasbro» допомагає дітям сприймати іграшки як іграшки, що заохочує їх бути собою поза межами тиску традиційних гендерних норм» [6]. Так, Каліфорнія є першим штатом США, в якому в 2024 році ухвалили закон про гендерно-нейтральний продаж дитячих предметів гігієни та іграшок [1], пояснюючи, що рожеве і блакитне забарвлення товарів змушує дітей відповідати гендерним стереотипам.

Отже, гендерно нейтральні іграшки відіграють важливу роль у подоланні гендерних стереотипів у дітей дошкільного віку, оскільки саме в грі формується первинний соціальний

досвід дитини та уявлення про можливі соціальні ролі. Нав'язування дорослими жорстко гендерно маркованих іграшок обмежує ігровий вибір дітей, звужує простір їхньої уяви та може негативно впливати на процес гендерної соціалізації. Уточнення термінології, зокрема використання поняття «гендерно маркована іграшка», дозволяє більш коректно осмислити роль іграшки як соціокультурного феномена. Добір гендерно нейтральних іграшок сприяє створенню інклюзивного ігрового середовища, у якому кожна дитина має можливість вільно реалізовувати власні інтереси без ризику соціального осуду. Сучасні міжнародні практики у сфері виробництва й маркування іграшок підтверджують актуальність переходу від стереотипізованого підходу до інклюзивного, що покладає відповідальність за подолання гендерних стереотипів передусім на дорослих – батьків і педагогів.

### Література

1. Гранатова К. У Каліфорнії дитячі магазини продаватимуть гендерно-нейтральні товари. *CHAS.NEWS*. 10.10.2021. <https://chas.news/news/u-kalifornii-dityachi-magazini-prodavativmut-genderno-neitralni-tovari> (дата звернення: 23.01.2026).

2. Гендерно-нейтральні Барбі: дитина самостійно обиратиме стать ляльки. <https://mini-rivne.com/henderno-neutralni-barbi/> (дата звернення: 23.01.2026).

3. Іграшка Mr. Potato Head стане гендерно нейтральною <https://www.wonderzine.me/wonderzine/life/equality/4467-igrashka-mr-potato-head-stane-genderno-neutralnoyu> (дата звернення: 23.01.2026).

4. Крутий К.Л. До визначення гендерно-чутливих індикаторів у комплексних освітніх програмах для дітей старшого дошкільного віку. Гендерні студії : матеріали доповідей (статей, тез) учасників/учасниць 4 міжвузівського науково-практичного семінару / за наук. ред. : д-р філос. наук, проф. В.В. Гусаченко. Упорядниці : Г. Єрко, Т. Жалко, І. Чемерис. Луцьк : Волиньполіграф, 2017. С.24-27.

5. Mr. Potato Head brand goes gender neutral, sort of. *NBC NEWS* 21.02.2021. <https://www.nbcnews.com/news/us-news/mister-no-more-mr-potato-head-goes-gender-neutral-n1258877> (дата звернення: 23.01.2026).

6. Office of the Minister for Children. Diversity and Equality Guidelines for Childcare Providers. Dublin: The Stationary Office Dublin. 2006.

Стражева Ірина,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЛЬ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Довільна увага – це здатність свідомо спрямовувати і підтримувати увагу на певному об'єкті або діяльності незалежно від відволікаючих факторів. У старшому дошкільному віці (5–7 років) ця здатність набуває дедалі складнішого і контрольованого характеру, стаючи критично важливою для подальшого навчання, саморегуляції та адаптації до шкільних вимог. Одним із головних засобів розвитку довільної уваги у дітей цього віку є ігрова діяльність – провідна форма активності дошкільника, яка природно поєднує мотивацію, емоційність та пізнавальне освоєння світу. У тезі розглядається важливість ігрової діяльності для формування довільної уваги, її механізм впливу та психологічні особливості цього процесу.

Ігрова діяльність у дошкільному віці має власну структуру, мотивацію та умови реалізації. Вона вирізняється тим, що потребує від дитини цілеспрямованості, планування дій, контролю за їх виконанням, що сприяє розвитку психічних процесів, включно з увагою, мисленням, пам'яттю та регуляцією поведінки.

Психологічні дослідження підкреслюють, що гра виступає не просто діяльністю заради задоволення, але як середовище формування психічних функцій, у тому числі здатності довільно фокусувати і переключати увагу. Діти, які беруть участь у сюжетно-рольових, регульованих або дидактичних іграх, демонструють більшу стійкість та активне утримування уваги порівняно з тими, хто грає менш структуровано.

Українські науковці Гавриленко Алла Олександрівна, Дуткевич Тетяна Вікторівна та Кобильченко Володимир Васильович у своїх працях звертаються до ролі ігрової діяльності як ключового чинника розвитку довільної уваги у дітей старшого дошкільного віку. Гавриленко в авторефераті дисертації акцентує на мотиваційному аспекті гри, який сприяє переходу від мимовільної до довільної уваги через створення стійкої мотивації та свідомого контролю в ігрових ситуаціях. Дуткевич Т. у навчальному посібнику «Дитяча психологія» (розділ про ігрову діяльність) підкреслює, що сюжетно-рольова гра вимагає від старших дошкільників цілеспрямованого зосередження на ролі, правилах та уявній ситуації, що формує вольовий контроль і стійкість довільної уваги [2]. Кобильченко В. в монографії про психологічні особливості розвитку дітей з порушенням зору розглядає гру як провідну діяльність

дошкільного віку, яка впливає на формування вищих психічних функцій, зокрема довільної уваги, через цілеспрямовані ігрові дії та взаємодію, навіть за наявності сенсорних особливостей. Таким чином, усі троє авторів підтверджують значення ігрової діяльності як природного механізму розвитку довільної уваги в цьому віковому періоді [3].

Серед зарубіжних дослідників проблему розвитку уваги в контексті ігрової діяльності вивчали А. Diamond, яка довела зв'язок між ігровими формами діяльності та розвитком виконавчих функцій, а також сучасні автори D. P.-W. Cheng та співавтори, які у своїх емпіричних дослідженнях підтверджують позитивний вплив вільної гри на концентрацію та стійкість уваги дітей дошкільного віку [4].

Механізми впливу гри на довільну увагу:

#### 1. Мотиваційний компонент

Однією з ключових причин успішності гри як засобу розвитку довільної уваги є висока внутрішня мотивація дитини. У грі дитина самостійно обирає цілі, моделює ситуацію та контролює свої дії, що природно тренує здатність концентруватись на цілі протягом тривалого часу. Така ситуація формує стійкість уваги і її спрямоване регулювання.

#### 2. Структура та правила гри

Ігри з правилами, наприклад організовані дидактичні ігри, сприяють розвитку активної (контрольованої) уваги. Дотримання правил вимагає від дітей постійного контролю над своїми діями, переключення уваги відповідно до змін у грі та розподілу уваги між елементами. Це своєю чергою розвиває здатність довільно підтримувати увагу на вимогах діяльності.

#### 3. Сюжетно-рольова гра

У сюжетно-рольових іграх дитина моделює ситуацію реального життя, припускає різні дії та результати, послідовно виконує задачі в межах вигаданої ролі. Така гра вимагає планування, утримання та переключення уваги, що стимулює розвиток довільної уваги як функції саморегуляції.

Психолого-педагогічний аспект: ігрова діяльність як навчальний ресурс.

Використання цілеспрямованої ігрової діяльності в навчально-виховному процесі дозволяє формувати довільну увагу через природні форми діяльності, які відповідають віковим особливостям дітей. Наприклад:

- дидактичні ігри (логічні, мовленнєві, математичні задачі в ігровому форматі) сприяють концентрації уваги на конкретній задачі;
- рольові та сюжетні ігри розвивають здатність утримувати увагу на складних послідовностях дій;
- групові ігри тренують розподіл і переключення уваги залежно від соціального контексту.

Педагогічно мотивована гра, організована вихователем або в групі, створює ситуації, де дитина має усвідомлено спрямовувати свою увагу на ціль, реагувати на змінні вимоги та самостійно вирішувати, на що спрямувати увагу у конкретний момент.

Емпіричні дані та практичні свідчення.

Дослідження показують, що діти, які беруть участь у структурованих ігрових заняттях, демонструють:

- підвищену стійкість уваги;
- кращу контрольовану концентрацію на завданнях;
- ширший обсяг уваги та кращу розподільну здатність.

Ці результати підтверджують, що ігрова діяльність виступає ефективним механізмом для створення умов розвитку довільної уваги у старших дошкільників.

Ігрова діяльність є ефективним засобом формування довільної уваги у дітей старшого дошкільного віку, оскільки поєднує мотивацію, структуровані вимоги до контролю дій та соціальну взаємодію.

Структуровані ігри з правилами, сюжетно-рольові та дидактичні ігри сприяють розвитку стійкості, концентрації та спрямованого регулювання уваги.

Педагогічно організовані ігрові ситуації дають можливість моделювати умови, що максимально відповідають потребам розвитку довільної уваги у старших дошкільників — важливої складової їхньої підготовки до шкільної навчальної діяльності.

### Література

1. Гавриленко А. О. Формування мотивації довільної уваги у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07. 20 с. 10-18 URL: <http://info.dgu.edu.ua/bitstream/123456789/1443/1/%D0%93%D0%B0%D0%B2%D1%80%D0%B8%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%90%D0%BB%D0%BB%D0%B0%20%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата звернення: 20.12.2025).

2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. С. 97-122 [http://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych\\_Tetiana/Dytiacha\\_psykholohiia.pdf](http://shron1.chtyvo.org.ua/Dutkevych_Tetiana/Dytiacha_psykholohiia.pdf) (дата звернення: 23.12.2025).

3. Кобильченко В. В. Психологічні особливості розвитку особистості дитини з порушенням зору в дошкільному віці : монографія. 2023. С. 40-80 URL: <https://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F->

%D0%92.%D0%9A%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-2023.pdf (дата звернення: 19.12.2025).

4. Cheng D. P.-W., Tsang M. C.-M., Law P., Tsang A. K.-Y. The benefits of free play for children's attention: Implications for teachers' pedagogy. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. № 11. P. 1506. <https://doi.org/10.3390/educsci15111506>. (дата звернення: 23.12.2025).

5. Ye Y. Dynamic manifestations of preschoolers' attention in constructive play: a case study of observation and support strategies. *International journal of education and social development*. 2025. Vol. 4. № 2. P. 16–24. <https://doi.org/10.54097/e7jppqg58>. (дата звернення: 20.12.2025).

Тимошук Ольга,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **ІГРОВІ СТРАТЕГІ ПІДТРИМКИ УВАГИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ**

*Розлад дефіциту уваги* – це нейророзвитковий розлад, що проявляється стійкими труднощами концентрації, утримання та довільного розподілу уваги, недостатньою організацією діяльності, підвищеним відволіканням та зниженою здатністю завершувати завдання, *без обов'язкової наявності гіперактивності й імпульсивності* [1]. У дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розлад дефіциту уваги виявляється у труднощах дотримання інструкцій, швидкій втраті інтересу до діяльності, потребі в частих зовнішніх нагадуваннях і підтримці дорослого. Порушення мають стабільний характер, не відповідають віковій нормі та впливають на навчальну діяльність і соціальну адаптацію дитини.

У закордонних дослідженнях використовується абревіатура ADD – Attention Deficit Disorder. Саме ця абревіатура історично використовувалася для позначення розладу дефіциту уваги без гіперактивності. Проте сучасний науковий консенсус та класифікації (DSM-5, DSM-5-TR, МКХ-11) визначає, що ADD як окремий діагноз більше не використовується, натомість запропоновано термін: ADHD – Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder з уточненням презентації (presentation). Отже, ADD – застаріла, але й досі вживана в літературі абревіатура, у сучасних міжнародних класифікаціях використовується лише ADHD, «розлад дефіциту уваги» *відповідає inattentive presentation ADHD*. В українському професійному мовленні коректно використовувати такий термін – «РДУГ, переважно з порушенням уваги», а не «чистий ADD» [1]. Далі запропоновано порівняльну таблицю 1 використання термінів ADD

та ADHD (у процесі підготовки тез застосовувалися цифрові інструменти для аналітичного опрацювання та структурування тексту).

Таблиця 1.

Порівняльна таблиця: ADD і ADHD

Критерії порівняння	ADD (Attention Deficit Disorder)	ADHD (Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder)
Статус терміну	Історичний, застарілий термін	Сучасний, офіційний діагностичний термін
Період активного використання	1970–1990-ті роки	З 1994 р. (DSM-IV) і дотепер (DSM-5-TR, МКХ-11)
Наявність у сучасних класифікаціях	Відсутній у DSM-5 та МКХ-11	Використовується в DSM-5-TR та МКХ-11
Основний акцент	Дефіцит уваги без гіперактивності	Дефіцит уваги та/або гіперактивність і імпульсивність
Гіперактивність	Відсутня або мінімальна	Може бути наявна або відсутня (залежно від презентації)
Структура діагнозу	Окремий діагноз	Єдиний діагноз з різними презентаціями
Сучасний відповідник	Відповідає ADHD, predominantly inattentive presentation	Містить три презентації (inattentive, hyperactive-impulsive, combined)
Використання в наукових публікаціях	Можливе в старих дослідженнях	Основний термін у сучасних дослідженнях
Коректність використання сьогодні	Не рекомендовано в діагностиці	Рекомендований і нормативний
Український відповідник	Історично: «розлад дефіциту уваги»	РДУГ (розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю)
Приклад коректного формулювання	«У дитини ADD»	«РДУГ, переважно з порушенням уваги»

Отже, труднощі, що виникають у зв'язку з відсутністю навичок саморегуляції та самоконтролю у дітей, – проблема, з якою стикаються, перш за все, батьки та вихователі. Ці труднощі презентують широкий спектр поведінкових особливостей: дитині важко відповідати вимогам розпорядку, вона погано справляється з проханнями дорослих, також з'являються проблеми з адаптацією в новому колективі (якщо дитина не вміє контролювати свої емоції та поведінку – її можуть не прийняти). Саме тому важливо приділяти увагу розвитку навичок самоконтролю вже в дошкільному віці. Розвиток саморегуляції багато в чому залежить від реакції дорослих на помилки дитини. З метою успішного формування навичок самоконтролю необхідно своєчасно надавати дитині можливість діяти самостійно, а також цілеспрямовано навчати її вміння контролювати себе, починаючи з раннього віку [2]. *Актуальність дослідження обумовлено зростанням кількості дітей з розладом дефіциту уваги, що відбивається на їхній навчальній діяльності, емоційно-вольовій сфері та соціальній адаптації.*

Недостатня сформованість довільної уваги та механізмів саморегуляції істотно ускладнює процес навчання та взаємодії з оточенням. У зв'язку з цим особливого значення набувають ігрові стратегії, що дозволяють у доступній і мотивуючій формі розвивати когнітивні та регуляторні функції дитини. До симптомів дефіциту уваги відносять: порушення уваги – важко зосередитися і підтримувати концентрацію уваги протягом часу, характерного для віку, не виходить абстрагуватися від впливу різних подразників зовнішнього середовища; легкі неврологічні порушення – посмикування м'язів обличчя, тремтіння пальців рук (тремор), мимовільні скорочення м'язів (гіперкінези), порушення координації рухів і сухожильних рефлексів, зміна асоціативних рухів; емоційна лабільність – часті зміни настрою, підвищена дратівливість, тривожність, почуття страху, підвищена плаксивість, неспокій; порушення сприймання – найчастіше уражається зоровий аналізатор, діти не можуть обвести контури малюнка, намалювати предмети, розрізнити розміри і напрямки, погано орієнтуються в просторі, не можуть відрізнити частину від цілого, неправильно читають букви, на слух погано розрізняють окремі приголосні звуки, неправильно відтворюють ритм [3].

Отже, незважаючи на те, що неуважність є досить поширеною в загальній популяції та може представляти собою тимчасові патерни нормального розвитку, у деяких дітей відзначається характерний перебіг і поєднання інших симптомів, пов'язане з функціональними порушеннями, добре відомими чинниками ризику, аномальним нейропсихологічним функціонуванням і нейробіологічними корелятами.

### Література

1. Крутій К.Л., Демидова Ю.О. Підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до роботи з дітьми, які мають розлад із дефіцитом уваги та гіперактивністю, за сертифікатною програмою «Інклюзія. Забезпечення рівних можливостей». *Інноваційно-технологічні засади підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі закладу дошкільної освіти: монографія* [Електронне видання] / Демидова Ю.О. та ін.; за наук. ред. К.Л. Крутій, О.А. Фунтікової. Київ: Маріупольський державний університет, 2025. С.162-236.
2. Рекомендації батькам гіперактивних дітей. Психологічна служба закладів освіти. <https://psychologdcpp.in.ua/2020/06/15/> (дата звернення: 22.12.2025).
3. Заваденко Н. Н. Фактори ризику для формування дефіциту увагу і гіперактивності у дітей. *Світ психології*. 2022. № 3. С. 196-208

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЗВИТОК ВИКОНАВЧИХ ФУНКЦІЙ (УВАГА, ГАЛЬМУВАННЯ) ЧЕРЕЗ ІГРИ-ПРАВИЛА В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Формування виконавчих функцій у дітей старшого дошкільного віку є актуальною проблемою сучасної дошкільної психології та педагогіки. Виконавчі функції забезпечують свідомий контроль поведінки, регуляцію діяльності та цілеспрямовану взаємодію дитини з навколишнім середовищем [1]. Саме в старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток довільної поведінки, що створює передумови для опанування вмінням дотримуватися правил, контролювати власні дії та керувати увагою.

*Виконавчі функції (увага, гальмування) у дітей старшого дошкільного віку* – це сукупність вищих психічних процесів, що забезпечують здатність дитини цілеспрямовано керувати своєю поведінкою, увагою та діями відповідно до вимог ситуації, правил і поставленої мети. У старшому дошкільному віці виконавчі функції проявляються у вмінні зосереджувати та утримувати увагу, переключатися між видами діяльності, а також гальмувати імпульсивні реакції, підкоряючи власні дії соціальним нормам і правилам гри. Розвиток цих функцій пов'язано із дозріванням префронтальних відділів кори головного мозку та активним включенням дитини в ігрову й соціальну взаємодію. Сформованість виконавчих функцій є важливою передумовою шкільної готовності, саморегуляції та успішної адаптації дитини до подальшої навчальної діяльності.

*Виконавчі функції розглядаються як система психічних процесів, що забезпечують саморегуляцію поведінки та діяльності.* До їх основних компонентів належать увага, гальмування імпульсивних дій, робоча пам'ять і когнітивна гнучкість [1; 3].

У межах нашого дослідження особлива увага приділяється *розвитку уваги та гальмування як базових складових виконавчих функцій у старшому дошкільному віці.* Довільна увага проявляється у здатності дитини зосереджуватися на завданні, утримувати його в полі свідомості та перемикатися відповідно до вимог діяльності. Гальмування імпульсивних дій полягає у вмінні стримувати спонтанні реакції, відкладати безпосередні бажання та підпорядковувати поведінку встановленим правилам [1; 4]. Розвиток цих процесів є важливою передумовою успішної соціалізації дитини та її підготовки до шкільного навчання [3].

Особливо важливим у розвитку виконавчих функцій набуває використання таких педагогічних засобів, які відповідають віковим особливостям дітей і ґрунтуються на провідному типі діяльності – ігровій. *Ігри з правилами є видом ігрової діяльності*, у якому поведінка дитини підпорядковується заздалегідь визначеним умовам, нормам і вимогам. На відміну від вільної гри, вони передбачають чітку структуру дій, необхідність дотримання послідовності та свідомого контролю власної поведінки [2; 5].

У процесі ігор з правилами діти навчаються діяти відповідно до інструкцій, чекати своєї черги, реагувати на умовні сигнали та узгоджувати власні дії з діями інших учасників. Такі ігри сприяють формуванню довільної поведінки, розвитку відповідальності та усвідомленого ставлення до виконання завдань [2]. Саме необхідність дотримуватися правил, контролювати імпульсивні реакції та підтримувати зосередженість робить ігри з правилами ефективним засобом розвитку виконавчих функцій у дошкільному віці.

Актуальність теми зумовлено потребою вдосконалення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з метою цілеспрямованого розвитку уваги та гальмування як складових виконавчих функцій. Наукові дослідження підтверджують, що саме в старшому дошкільному віці ці функції є найбільш чутливими до педагогічного впливу, а ігрова діяльність виступає ефективним засобом їх формування [1; 3].

*Метою дослідження є* визначення ефективності ігор з правилами у розвитку виконавчих функцій: уваги, гальмування у дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення поставленої мети передбачалося: узагальнити наукові підходи до проблеми розвитку виконавчих функцій і довільної поведінки у старшому дошкільному віці [1; 3]; проаналізувати психолого-педагогічний потенціал ігор з правилами як засобу розвитку уваги та гальмування імпульсивних дій у дітей [2; 5]; визначити педагогічні умови та способи використання ігор з правилами у практиці дошкільної освіти.

Результати аналізу наукових джерел і власних спостережень свідчать, що систематичне використання ігор з правилами позитивно впливає на розвиток уваги та гальмування у дітей старшого дошкільного віку. Діти, залучені до структурованих ігор, демонструють вищий рівень зосередженості, здатність дотримуватися інструкцій і контролювати імпульсивні дії [2; 5]. Так, Орел Г. О. зазначає, що дотримання правил у грі сприяє формуванню довільної поведінки та внутрішньої мотивації, які є важливими передумовами розвитку виконавчих функцій [3]. Власні спостереження підтверджують, що поступове ускладнення ігрових правил стимулює більш усвідомлений контроль дій, розвиток здатності чекати, реагувати на сигнали та дотримуватися визначеної послідовності виконання завдань.

Найбільш ефективними є ігри, які потребують одночасної концентрації уваги та стримування спонтанних реакцій, зокрема рухливі ігри з умовними сигналами та дидактичні

ігри на виконання послідовних дій. Такі ігрові форми створюють сприятливі умови для розвитку гальмування імпульсивної поведінки та підтримують активну залученість дітей у діяльність [2; 5]. Наукові джерела також підтверджують позитивний вплив ігор з правилами на розвиток довільного регулювання поведінки та взаємодії з однолітками [1; 4].

Отже, ігри з правилами є ефективним педагогічним засобом розвитку виконавчих функцій: уваги та гальмування у дітей старшого дошкільного віку. Вони забезпечують формування довільної поведінки, сприяють розвитку саморегуляції та створюють умови для усвідомленого контролю дій у процесі діяльності.

Використання ігор з правилами в освітньому процесі закладів дошкільної освіти дозволяє цілеспрямовано впливати на розвиток виконавчих функцій, зберігаючи ігрову мотивацію дітей та враховуючи їхні вікові особливості [1–5]. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку систематизованих програм ігор з правилами різного рівня складності з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників.

### Література

1. Соловійова Л.І. Довільна поведінка і вибір: взаємозв'язок та прояви у дошкільному віці : монографія. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705104/> (дата звернення: 21.12.2025)

2. Палагін М. М. Формування саморегуляції в ігровій діяльності у дітей 6-7 років прийомами тайм-менеджменту: магістерська робота, наук. кер. О.Ю. Булгакова; ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2025. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24170> (дата звернення: 21.12.2025)

3. Орел Г.О. Психологічне дослідження довільності в дошкільному віці : магістерська робота, наук. кер. О.Є. Самойлов. Дніпро: ВНПЗ «ДГУ», 2024. С.31-43.

4. Кузіна О. Психічні процеси як основа пізнавальної активності старших дошкільників. *Вісник психології та педагогіки*. 2022. №11(18). С. 155–164. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-11\(18\)-155-164](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-11(18)-155-164) (дата звернення: 21.12.2025)

5. Попиченко С. Розвиток пізнавальних процесів дітей дошкільного віку у контексті формування готовності до шкільного учіння. *Вісник науково-дослідної лабораторії «В.О. Сухомлинський і школа XXI ст.»* 2021. С.132.

[https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/14123/1/visnuk\\_doshkil\\_osvita.pdf#page=132](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/14123/1/visnuk_doshkil_osvita.pdf#page=132)  
(дата звернення: 21.12.2025)

Тіточка Євгенія,  
2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

## **РОЗВИТОК УМІННЯ ВСТАНОВЛЮВАТИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Період дошкільного віку є визначальним етапом становлення пізнавальної частки особистості, під час якого формуються базові способи мислення. Одним із провідних знань дошкільної освіти виступає розвиток у дітей уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, адже саме вони забезпечують перехід від емоційно-ситуативного сприйняття дійсності до її осмисленого розуміння. Усвідомлення того, що кожна подія має певні наслідки, сприяє формуванню в дитини цілісного бачення навколишнього світу.

Здатність встановлювати взаємозв'язки між подіями допомагає дитині аналізувати власний досвід, прогнозувати можливі результати своїх дій і приймати більш зважені рішення [3]. Таке мислення поступово формує в дитині відповідальне ставлення до поведінки та сприяє розвитку самостійності. Уміння пояснювати події, що відбуваються навколо, є важливою умовою активної пізнавальної діяльності та подальшого інтелектуального зростання.

Пізнавальний розвиток дошкільників – це процес формування пізнавальних процесів (сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви) та активного інтересу до навколишнього світу, що забезпечує адаптацію дитини. Він базується на сенсорному досвіді, дослідженні предметів та емоційному сприйнятті інформації, стимулюючи самостійне розв'язання пізнавальних завдань [1].

У цьому контексті формування причинно-наслідкового мислення виступає однією з основних передумов готовності дитини до шкільного навчання. Воно забезпечує здатність до логічного міркування, аналізу інформації та виконання навчальних завдань. Крім того, розвиток цього вміння позитивно впливає на мовленнєвий розвиток, соціальну взаємодію та моральне становлення дошкільника.

Причинно-наслідкові зв'язки можна розглядати як відображення залежності між подіями або явищами, за якої одна подія створює умови для виникнення іншої. У дошкільному віці усвідомлення таких зв'язків має переважно конкретний характер, що зумовлено особливостями наочно-образного мислення. Дитина пізнає світ через власну активність, безпосередні дії та спостереження.

Формування уявлень про причини та наслідки відбувається в процесі практичного досвіду, коли дитина має змогу співвідносити власні дії з отриманими результатами. Поступово дошкільник навчається порівнювати події, помічати повторювані закономірності та робити елементарні узагальнення. Важливим показником розвитку цього виду мислення дитини пояснювати побачене та висловлювати припущення щодо подальшого розвитку подій [4].

Розвиток уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки відбувається поступово та має чітко виражені вікові особливості. На ранніх етапах дошкільного віку діти пов'язують події з результатами власних дій без глибокого усвідомлення причин. Такі зв'язки мають ситуативний характер і потребують постійного пояснення та підтримки з боку дорослого.

У середньому дошкільному віці зростає обсяг пізнавального досвіду, що дає змогу дитині усвідомлювати прості причинні залежності в навколишньому світі. Діти починають пояснювати знайомі ситуації за допомогою мовлення, встановлювати зв'язки між подіями та робити перші логічні висновки.

Старший дошкільний вік характеризується ускладненням мисленневих операцій. Діти здатні встановлювати зв'язки між кількома подіями, передбачати можливі наслідки своїх дій, аргументувати власну точку зору та узагальнювати набуті знання. Ці вміння свідчать про готовність дитини до навчання у школі.

Навколишнє середовище є одним із провідних чинників пізнавального розвитку дошкільника. Безпосередній контакт із природними явищами, змінами погоди, сезонними процесами та результатами діяльності людей створює умови для усвідомлення причин і наслідків. Через спостереження та практичну діяльність дитина отримує можливість переконатися в існуванні закономірностей навколишнього світу.

В. Сухомлинський розглядав мислення дитини як результат активної взаємодії з навколишнім світом. У своїй педагогічній спадщині він підкреслював, що справжнє навчання можливе лише за умови осмислення знань, а не їх механічного запам'ятовування. Педагог вважав, що дитина повинна самостійно відкривати причинні залежності, спираючись на власні спостереження. Особливу увагу В. Сухомлинський приділяв значенню живого спілкування з природою та аналізу життєвих ситуацій. Усвідомлення причин і наслідків, на його думку, є важливою умовою не лише інтелектуального, а й морального розвитку особистості [5]. У методичних підходах А. Богуш і В. Ільченко наголошується на доцільності організації цілеспрямованих спостережень і залучення дітей до практичної діяльності х подальшим обговоренням результатів. Така робота сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння порівнювати та робити висновки. Дорослий виступає провідним організатором процесу формування причинно-наслідкового мислення дитини. Вихователь або батьки створюють

умови для активної пізнавальної діяльності, спонукають дитину до аналізу ситуації та пошуку відповідей на запитання. Важливо, щоб дорослий не нав'язував готові висновки, а спрямовував дитину до самостійних міркувань [2].

Отже, формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки є важливим напрямом роботи в системі дошкільної освіти. Підтримка ініціативи дитини, доброзичлива атмосфера та спільне обговорення результатів діяльності сприяють формуванню впевненості, пізнавального інтересу та глибшого розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти.

[https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення 10.01.2026)

2. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 408 с.

3. Лойченко І. Формування причинно-наслідкових зв'язків у світогляді дошкільників шляхом їхньої взаємодії з навколишнім середовищем. *Освіта Сумщини*, 2024, № 4 (64). С. 50-53.

4. Павлющенко Ю. М. Освітня робота в закладах дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу. Розробка занять та виховних заходів: навч.-метод. посіб. для студ., курсант., методист. та ін. Харків: Видавнича група «Основа», 2018. 96 с.

5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Педагогіка: хрестоматія / уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ: Знання-Прес, 2003. С. 50-54.

Устенко Ольга,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта»,

Маріупольський державний університет

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗМІСТУ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку дошкільної освіти в Україні характеризується переорієнтацією освітнього процесу на розвиток особистості дитини, її пізнавальної активності, самостійності та здатності до чуттєвого пізнання навколишнього світу. У цьому контексті сенсорний розвиток дітей раннього віку набуває особливої значущості, оскільки саме в перші роки життя

закладаються психофізіологічні основи подальшого інтелектуального, емоційного й соціального розвитку [1].

Ранній вік є сенситивним періодом для формування відчуттів і сприймання, накопичення первинного сенсорного досвіду, що зумовлює успішність опанування різних видів діяльності в дошкільному та шкільному віці. Саме тому проблема визначення змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку посідає важливе місце в теорії та практиці дошкільної педагогіки.

У психолого-педагогічних дослідженнях сенсорний розвиток розглядається як процес розвитку відчуттів і сприймання, формування уявлень про зовнішні властивості предметів і явищ дійсності (форма, колір, величина, просторове розташування, звук, запах, смак тощо).

Провідним компонентом сенсорного розвитку є засвоєння сенсорних еталонів – узагальнених зразків властивостей предметів, що виступають орієнтирами для пізнання навколишнього світу. До основних сенсорних еталонів належать:

- еталони кольору (основні та похідні кольори);
- еталони форми (геометричні фігури);
- еталони величини (великий – малий, довгий – короткий тощо);
- слухові, смакові, тактильні та нюхові еталони [3].

Засвоєння сенсорних еталонів не зводиться лише до їхнього словесного позначення. Важливо, щоб дитина навчилася використовувати їх як «міру» для порівняння й аналізу предметів у різних ситуаціях. Саме практичне застосування сенсорних еталонів свідчить про сформованість сенсорного досвіду.

Сучасні підходи до визначення змісту сенсорного розвитку дітей раннього віку ґрунтуються на поєднанні особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів [2]. Вони передбачають активну позицію дитини, урахування її індивідуального темпу розвитку та створення сенсорно збагаченого освітнього середовища.

Сенсорний розвиток тісно пов'язаний із фізичним, інтелектуальним, емоційним і моральним розвитком дитини. Він є основою формування мислення, мовлення, уяви, пізнавальної активності та самостійності [5].

Організація сенсорного розвитку дітей раннього віку в закладі дошкільної освіти має здійснюватися як цілісний, системний процес, що охоплює всі види дитячої діяльності та повсякденне життя дитини. Практична реалізація сучасних підходів до сенсорного розвитку передбачає створення сенсорно збагаченого освітнього середовища, добір адекватних методів і прийомів роботи, а також активну взаємодію педагога з дитиною.

Важливою умовою ефективного сенсорного розвитку є предметно-просторове середовище ЗДО, яке має стимулювати різні аналізатори дитини: зоровий, слуховий,

тактильний, нюховий, смаковий. Доцільним є використання сенсорних куточків, дидактичних панелей, тактильних доріжок, наборів для сортування за кольором, формою, величиною, природних матеріалів (пісок, вода, камінці, шишки), що відповідає віковим можливостям дітей раннього віку [4].

Сенсорний розвиток дітей ефективно здійснюється в процесі предметно-маніпулятивної діяльності, яка є провідною у ранньому віці. Маніпулюючи з предметами, дитина не лише пізнає їхні властивості, а й формує перцептивні дії: обстеження, порівняння, співвіднесення [3]. Педагог у цьому процесі виконує роль організатора та ненав'язливого керівника, спрямовуючи увагу дитини на істотні ознаки предметів .

Важливим засобом сенсорного розвитку є дидактичні ігри та вправи, спрямовані на формування сенсорних еталонів. Це ігри на розрізнення кольорів («Знайди такий самий», «Розклади за кольором»), форм («Що схоже?», «Чарівний мішечок»), величини («Великий – малий»), а також слухові й тактильні вправи. Такі ігри мають бути короткотривалими, емоційно привабливими та відповідати принципу поступового ускладнення.

Суттєве значення для сенсорного розвитку має повсякденна діяльність дітей: приймання їжі, прогулянки, самообслуговування, спостереження за природними явищами. У цих ситуаціях педагог має можливість збагачувати сенсорний досвід дитини, звертаючи її увагу на запахи, звуки, температуру, фактуру предметів, зміну кольорів у природі [2]. Таке природне включення сенсорних завдань у життєдіяльність дитини відповідає принципу природовідповідності виховання.

Окремої уваги потребує індивідуальний підхід до дітей раннього віку. Темп сенсорного розвитку може істотно різнитися залежно від рівня попереднього досвіду, стану здоров'я, типу сприймання. Педагог має враховувати ці особливості, варіюючи складність завдань, тривалість занять і характер допомоги. Надмірне сенсорне перевантаження, так само як і сенсорна депривація, негативно позначаються на розвитку дитини [3].

Важливою складовою організації сенсорного розвитку є співпраця з батьками. Консультації, бесіди, рекомендації щодо організації сенсорних ігор удома сприяють забезпеченню наступності між сімейним і дошкільним вихованням. Узгоджені дії педагогів і батьків створюють сприятливі умови для повноцінного сенсорного розвитку дитини.

Отже, практична організація сенсорного розвитку в закладі дошкільної освіти потребує комплексного підходу, який поєднує педагогічне керівництво, активну діяльність дитини та сенсорно збагачене середовище. Сенсорний розвиток дітей раннього віку є фундаментальною складовою їхнього всебічного розвитку, що забезпечується системним сенсорним вихованням, організованим у межах освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Сучасні

підходи до сенсорного розвитку передбачають поєднання традиційних і інноваційних методів з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

### Література

1. Грама Н. Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку : теорія і практика : монографія. Одеса, 2018. 239 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/2024>. (дата звернення 10.01.2026)
2. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. 160 с. URL: <https://is.gd/QDePN4>. (дата звернення 10.01.2026)
3. Михайленко А. Р., Холтобіна О. У. Особливості розвитку сенсорних здібностей дітей раннього віку. Проблеми педагогіки та перспективи сучасної науки і освіти: X Міжнародна науково-практична конференція. Стокгольм, Швеція, 2024. С. 206-207. URL: <https://is.gd/WgFb8i>. [українською мовою].
4. Реготун Н., Федорова М. Розвиток сенсорних здібностей дітей раннього віку з використанням сенсорної кімнати. *Педагогічні дослідження молодих учених: від генерації ідеї до реалізації проекту*. 2024. С. 174-179. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/42044/1/1.pdf>. (дата звернення 10.01.2026)
5. Турубарова А. В., Горшкова Г. В. Особливості сенсорного виховання дітей раннього віку в умовах війни в Україні. *Корекційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 80-86. URL: <https://is.gd/TQBPqM>. (дата звернення 10.01.2026)

Фролова Наталія,

3 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

### СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у дошкільному віці в умовах сучасної інклюзивної освіти є однією з найбільш актуальних. З огляду на соціальні виклики, що постають перед сучасним суспільством, здатність дитини з ООП ефективно взаємодіяти з однолітками, дотримуватися соціальних норм, проявляти емоційну стабільність та відчувати приналежність до колективу є необхідною умовою її

успішної соціалізації [3].

Соціальна адаптація розглядається як складний і багатокомпонентний процес входження дитини у соціальне середовище, що передбачає засвоєння норм поведінки, соціальних ролей, формування комунікативних умінь та емоційної регуляції. У дітей з особливими освітніми потребами цей процес часто ускладнюються особливостями психофізичного розвитку, мовленнєвими труднощами, підвищеною тривожністю або обмеженим соціальним досвідом. Саме у дошкільному віці відбувається закладення основ соціальної компетентності, що визначає подальшу здатність дитини до навчання та взаємодії з оточенням [2].

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що успішна соціальна адаптація дітей з ООП сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності та соціальної ізоляції, водночас підвищує впевненість у власних силах, емоційну стабільність і готовність до співпраці з однолітками [3].

Особливу роль у цьому процесі відіграє група однолітків, у межах якої дитина набуває первинного досвіду рівноправного спілкування, співпраці та прийняття соціальних правил.

У контексті освітнього процесу до ефективних засобів соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами належать:

- спільна ігрова діяльність, що сприяє формуванню комунікативних навичок і соціальної взаємодії;
- сюжетно-рольові ігри, які допомагають засвоювати соціальні ролі та правила поведінки;
- колективна творча діяльність, що розвиває співпрацю та відповідальність;
- комунікативні вправи та ігри, спрямовані на розвиток мовлення й уміння домовлятися;
- створення ситуацій успіху для підвищення самооцінки дитини [1, 4].

Важливою складовою соціальної адаптації є педагогічне середовище, яке має бути безпечним, доброзичливим та підтримувальним. Роль вихователя полягає не лише в організації спільної діяльності дітей, а й у формуванні атмосфери прийняття, толерантності та взаємоповаги, а також у власному прикладі соціально зрілої та емпатійної поведінки [4].

Ефективна соціальна адаптація дітей з ООП неможлива без активної співпраці з родиною. Узгоджені дії педагогів і батьків, проведення консультацій, спільних заходів та ігор сприяють формуванню єдиного соціального простору для дитини, що забезпечує послідовність і стабільність у розвитку її соціальних навичок.

Таким чином, соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами у дошкільному віці є необхідною умовою формування соціально зрілої особистості. Вона

забезпечує здатність дитини до ефективної взаємодії з однолітками, емоційної регуляції та дотримання соціальних норм. Системне впровадження педагогічних методів, спрямованих на розвиток соціальних і комунікативних навичок, дозволяє створити умови для успішної інтеграції дітей з ООП у дитячий колектив та їх повноцінної участі у соціальному житті.

### Література

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзія: покроково для педагогів: навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 232 с.
2. Миронова С.П. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Дошкільне виховання*. 2021. №4. С. 44–46.
3. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі /навчально-методичний посібник /авт.: Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
4. Софій Н.З. Інклюзивне навчання в закладах дошкільної освіти. К.: Плеяди, 2023. 144 с.

Черниш Майя,

2 курс, перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта»,  
Маріупольський державний університет

### РОЗВИТОК РОЗУМІННЯ МОВЛЕННЯ ДИТИНОЮ РАНЬОГО ВІКУ

Проблема повноцінного опанування рідною мовою, а також розвиток мовних здібностей дітей дошкільного віку розглядається у багатьох дослідженнях, як основа формування особистості дитини.

Метою навчання рідної мови дітей дошкільного віку є розвиток мовних здібностей та умінь, культури мовного спілкування, розробка способів опанування дошкільнятами навичками практичного спілкування, формування передумов читання та письма [1]. Ця проблема тісно пов'язана з навчанням рідної мови, тобто педагогічним процесом, в ході якого здійснюється формування у дитини мовних умінь та навичок. На цій основі відбувається розвиток його мови: розуміння сенсу слова та збагачення словника, засвоєння системи мовних понять та закономірностей у галузі морфології, словотвору, синтаксису, опанування звуковою культурою мови, формування зв'язного мовлення та комунікативної компетентності. Своєчасне та повноцінне опанування мовою є першою найважливішою умовою становлення у дитини повноцінної психіки та подальшого правильного розвитку її. Тому ранньому віку приділяється найпильніша увага з боку педагогів та психологів.

Для успішного розвитку, як розуміння, так і активної промови необхідно, щоб дорослий спілкувався з дитиною з різних приводів, спонукав заглиблюватися в сенс почутого, навчав підтримувати мовний контакт. Важливо, щоб мова дорослого була адресована кожній дитині.

Мовленнєве виховання розглядається як взаємодія педагога і дитини, тобто педагогічним процесом, під час якого здійснюється формування в дитини мовленнєвих умінь і навичок. На цій основі відбувається розвиток її мовлення: розуміння смислу слова та збагачення словника, засвоєння системи мовних понять і закономірностей у галузі морфології, словотворення, синтаксису, опанування звуковою культурою мовлення, формування зв'язного мовлення та комунікативної компетентності.

При правильній організації навчання рідної мови до кінця третього року дитина охоче вступає в контакт із дорослими та однолітками відповідає словом, може ініціативно висловлюватись (див. табл. 1) [5].

Таблиця 1

Динаміка процесу опанування мовою у дітей раннього віку

1 рік	Слова вимовляються без зміни граматичної структури; вимовляє кілька слів; переважно називає предмети, що їх бачить безпосередньо. Переважає пасивне мовлення (слухає). Етап автономного дитячого мовлення.
1,5 – 2,5 роки	Змінюється граматична структура слова, змінюються закінчення; діти навчаються комбінувати слова у 2-х – 3-х мовні фрази; перехід до активної самостійної мови; у цей період дитина особливо цікавиться навколишніми предметами (Що це?). Етап засвоєння граматичного ладу мови.
2,5 – 3 роки	Мова досягає такого рівня, коли можна вступати у діалог.

Зі сказаного вище можна зробити висновок, що мова – це особлива форма спілкування людей, в процесі якої здійснюють обмін думками. Розвиток мови дитини йде у двох напрямках. Це розвиток розуміння промови та розвиток «активної» своєї промови як спроможність говорити, тобто імпресивної та експресивної мови [4]. Другий і третій роки життя – періоди інтенсивного розвитку всіх сторін мовлення малюка. Індивідуальні розбіжності опанування промови у цей період досить значні.

Розвиток зв'язного мовлення та мовленнєвого спілкування становить функціональний, або комунікативний аспект формування мовлення. Водночас зв'язне мовлення тісно переплітається з двома іншими аспектами мовлення: структурним і когнітивним, адже відображає рівень розвитку дитини, здатність аналізувати, порівнювати; показує рівень опанування словником, граматичною будовою, звуковою культурою мовлення [2]. Її мова – це розмовне мовлення; вона слугує для спілкування з людьми, які її оточують, близькі з нею, живуть її інтересами, розуміють її з півслова.

Крок за кроком дитина переходить до побудови мовленнєвого контексту, більш незалежного від ситуації. Поява цієї форми мовлення пояснюється новими завданнями та характером спілкування дитини з оточуючими. Ускладнення пізнавальної діяльності вимагають більш розгорнутого мовлення, і колишні засоби ситуативного мовлення не забезпечують зрозумілості та ясності її висловлювань.

У дослідженнях з мовленнєвого розвитку дошкільнят реалізується ідея багатоаспектності та поліфункціональності мовного виховання [2]. Так, розвиток мови органічно пов'язані з розумовим вихованням, оскільки розвинене мислення людини – це мовленнєве, мовне, словесно-логічне мислення.

Мовленнєве виховання тісно пов'язане з формуванням художньо-мовленнєвої діяльності, тобто з естетичним вихованням [3]. Володіння виразними засобами рідної мови формується при ознайомленні із фольклорними та літературними творами. Істотну роль грає виховання любові та інтересу до мови, її багатства та краси. Виховний вплив справляє і зміст літературних творів, починаючи з творів усної народної творчості, а зміст картин, народних іграшок та посібників також розвиває у дітей допитливість, гордість та повагу до їх творців.

Ознайомлення дітей з літературою, переказ художніх творів, навчання дітей складанню колективної розповіді сприяє формуванню не тільки етичних знань і моральних почуттів, а й моральної поведінки дітей. Така методика дозволяє розвивати у дошкільнят комунікативні здібності та підводить їх до комунікативної компетентності, яка необхідна дитині для майбутнього навчання у школі.

Таким чином, опанування зв'язним монологічним мовленням відбувається поступово. Пізнання навколишньої дійсності (предмети, їхні ознаки, дії, зв'язки та відносини); потреба в спілкуванні призводять до опанування різними типами мовлення. Усі типи мовлення (опис, розповідь, міркування) вимагають від мовця володіння загальними вміннями зв'язного мовлення. Будь-яке висловлювання (монолог) потребує розвитку таких умінь: розуміти тему; добирати матеріал до висловлювання; систематизувати матеріал; удосконалювати висловлювання; будувати висловлювання в певній композиційній формі, висловлювати свої думки правильно. Ці загальні вміння конкретизуються під час опанування тим чи іншим типом мовлення. У системі навчання важливо використовувати різні комунікативні ситуації; спеціальні мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток усіх боків мовлення, особливо його семантики, та освоєння способів внутрішньотекстових зв'язків; варіативну наочність, яка збагачує зміст дитячого монологу, забезпечує динаміку дій і дає змогу дітям опанувати структурою зв'язного висловлювання (серії картинок із сюжетом, що розвивається, набори іграшок).

## Література

1. Загальне мовознавство: навч. посібник / уклад. Н. Демченко, Т. Крехно, А. Чала; КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків: ФОП Петров В. В., 2020. 192 с.
2. Коч Н. В. Когнітивна лінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Миколаїв : Іліон, 2021. 132 с.
3. Методика виховання та розвитку дітей раннього віку : навч.-метод. посібник ; авт.-упор. Н. Г. Каньоса, Т. Й. Бабюк, І. Л. Пукас, Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. 268 с.
4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з загальним недорозвитком мовлення: навч. посіб. Київ: НАПНУ, 2021. 238 с.
5. Федорова М. А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.

**СЕКЦІЯ**  
**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Барабуль Руслан,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

**РУХОВА АКТИВНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З**  
**ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО**  
**СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У контексті стрімкої цифровізації суспільства проблема недостатньої рухової активності набуває особливої актуальності. За даними Міністерства охорони здоров'я України, зниження показників здоров'я дітей значною мірою зумовлене невідповідністю рівня їх рухової активності фізіологічним потребам організму.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення сучасної теорії та практики фізичного виховання в закладах дошкільної освіти є пошук ефективних форм, методів і прийомів організації рухової діяльності дітей дошкільного віку. Особливої актуальності в цьому контексті набуває організація рухової активності дітей дошкільного віку в умовах інклюзивного освітнього середовища, що передбачає забезпечення рівного доступу до фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей з різними освітніми потребами, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Метою дошкільної освіти є всебічний розвиток дитини, збереження та зміцнення її здоров'я, що актуалізує формування здоров'язбережувальної та рухової компетентностей як пріоритетних у структурі базових компетентностей дошкільника. Фізичне виховання відіграє важливу роль у формуванні в дітей дошкільного віку основ здорового способу життя, дотриманні оптимального рівня рухової активності, збереженні та зміцненні здоров'я у повсякденній життєдіяльності. У зв'язку з цим актуальним завданням сучасної педагогічної науки та практики є пошук ефективних шляхів активізації рухової діяльності дітей дошкільного віку.

Наукові дослідження О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Гаращенко, Л. Загородньої, С. Тітаренко та ін. засвідчують, що рухова активність дітей дошкільного віку є необхідною умовою всебічного розвитку дитячого організму, що позитивно впливає на подальший розумовий розвиток і психофізіологічний стан дитини.

У працях Е. Вільчковського *рухова активність* визначається як «процес і результат розвитку моторної сфери дошкільника, що відбувається на основі творчого засвоєння рухових еталонів у спеціально організованому розвивальному предметно-просторовому середовищі» [1, с. 47].

Науковці зазначають, що «рухова активність належить до природних, вроджених потреб дитини. Інтерес до доступної рухової діяльності стимулює прояв самостійності, сприяє самоствердженню дитини в успішних для неї видах діяльності, а позитивні емоції та пізнавальна зацікавленість підсилюють мотивацію до опанування нових рухів, вправ, ігор і використання спортивного обладнання» [2, с. 20]. Важливим є також поєднання адаптації організму до фізичних навантажень із впливом природних чинників зовнішнього середовища, що сприяє зниженню рівня захворюваності та зміцненню здоров'я дітей. Разом із тим, результати досліджень свідчать, що вихователі не завжди повною мірою враховують індивідуальні особливості рухової активності дітей під час організованої діяльності в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти, зокрема в умовах інклюзивних груп [2].

Аналіз наукових праць українських учених дозволив виокремити низку *педагогічних умов*, що позитивно впливають на якість рухової активності дітей дошкільного віку на заняттях з фізичної культури в інклюзивному освітньому середовищі. До таких умов належать: формування позитивної мотивації до рухової діяльності; створення доброзичливої, емоційно безпечної атмосфери та ситуації успіху; реалізація особистісно орієнтованого підходу з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини; використання різноманітного, доступного й безпечного спортивного обладнання; розроблення змістовно насичених, сюжетних фізкультурних занять, руханок і фізкультурних пауз; забезпечення належного методичного супроводу та взаємодії фахівців команди психолого-педагогічного супроводу.

У контексті інклюзивної освіти рухова активність виконує не лише оздоровчу, а й корекційно-розвивальну, соціалізуючу та адаптаційну функції, сприяючи формуванню позитивної взаємодії між дітьми, розвитку комунікативних умінь та підвищенню рівня самостійності дітей з особливими освітніми потребами.

Ефективна організація оптимальної рухової активності дітей дошкільного віку потребує належного *методичного супроводу*, який розглядається як сукупність заходів освітнього процесу, спрямованих на досягнення необхідного рівня рухового розвитку дітей. Особливої уваги в інклюзивному освітньому середовищі потребує реалізація *особистісно орієнтованого та диференційованого підходів*, що передбачають урахування індивідуальних можливостей, стану здоров'я, рівня рухового розвитку та рекомендацій індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами [3].

У закладах дошкільної освіти заняття з фізичної культури організовуються, як правило, п'ять разів на тиждень. Окрім цього, рухова активність забезпечується через ранкову гімнастику, гімнастику після денного сну, рухливі ігри, фізкультурні паузи та інші форми фізкультурно-оздоровчої роботи. Збалансований руховий режим є необхідною умовою гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, що зумовлює підвищену увагу науковців до організації фізкультурних занять у ЗДО. Кожне заняття з фізичної культури насичується основними рухами, загальнорозвивальними вправами та рухливими іграми, які добираються відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей. Правильно підібрані фізичні вправи та рухливі ігри не лише сприяють розвитку фізичних якостей, а й створюють сприятливі умови для виховання позитивних рис характеру дітей дошкільного віку [1].

Важливим чинником підвищення рухової активності дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, є організація занять з фізичної культури на свіжому повітрі / просто неба. Науковці визначають рухову діяльність на свіжому повітрі як одну з провідних форм фізкультурно-оздоровчої роботи, особливо в літній період. Поєднання рухової активності з використанням оздоровчих сил природи сприяє зміцненню здоров'я дітей та створює умови для комплексного загартування організму [4].

Добір фізичних вправ для занять на повітрі здійснюється з урахуванням пори року, наявності спортивного інвентарю та фізкультурного обладнання, рівня рухового досвіду й індивідуальних можливостей дітей [1]. Важливою умовою планування та проведення занять з фізичної культури є дотримання принципів систематичності й послідовності реалізації завдань фізичного виховання відповідно до вікових особливостей дітей, що забезпечує поступове оволодіння, удосконалення та закріплення основних рухів, загальнорозвивальних вправ і елементів спортивних ігор.

Отже, в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти створення педагогічних умов для розвитку рухової активності дітей дошкільного віку має ґрунтуватися на принципах доступності, безпеки, індивідуалізації та підтримки. Усвідомлення педагогами відповідальності за здоров'я та фізичний розвиток вихованців, злагоджена взаємодія фахівців команди супроводу та системна організація рухової діяльності забезпечують повноцінну участь кожної дитини, зокрема дитини з особливими освітніми потребами, у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

### **Література**

1. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку. Суми : Університетська книга, 2015. 428 с.

2. Гаращенко Л. В., Літченко О. Д., Шинкар Т. Ю. Стан процесу організації фізичного виховання дітей раннього віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Педагогічні науки*. 2023. Вип. 2 (102). С. 19–24.
3. Загородня Л. П., Тітаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2011. 272 с.
4. Пахальчук Н. О., Мируха О. І., Романенко Г. М. Педагогічні умови активізації рухової активності дітей. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 72–75.

Жураковська Галина,  
I курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕДАГОГІЦІ МАРІЇ МОНТЕССОРІ**

Сучасна система дошкільної освіти України орієнтована на особистісно-центрований підхід, формування життєвої компетентності дитини, її автономності, здатності до самостійної діяльності та прийняття рішень. Особливої актуальності ці питання набувають в умовах інклюзивного освітнього середовища, де важливо створити умови для розвитку самостійності кожної дитини з урахуванням її індивідуальних можливостей та потреб. Педагогічна система Марії Монтессорі є однією з найбільш цілісних і науково обґрунтованих концепцій, у центрі якої перебуває ідея свободи, незалежності та саморозвитку дитини.

Італійський термін «*independenza*», як і англійське слово «*independence*», у науково-педагогічних текстах часто перекладається українською мовою як «самостійність», однак у більшості випадків він відображає зміст поняття «незалежність». У межах англійської наукової традиції найбільш близьким за значенням до поняття «самостійність» є термін «*autonomy*», який позначає один з її ключових аспектів — здатність до усвідомленого та вільного вибору, що здійснюється суб'єктом на основі внутрішньої мотивації та особистісної відповідальності. Водночас «це не означає, що в педагогічній системі Марії Монтессорі самостійність і незалежність є тотожними категоріями. Хоча термін «самостійність» безпосередньо рідко використовується у працях М. Монтессорі, вся її педагогічна спадщина спрямована саме на формування автономної, активної та відповідальної особистості з раннього дитинства» [2, с. 37].

Ключовим поняттям у педагогічній системі Марії Монтессорі є свобода, яка тісно пов'язана з незалежністю та відповідальністю. У своїх працях педагог розглядала свободу не як вседозволеність, а як умову для внутрішнього розвитку дитини. Самостійність у цьому контексті постає як результат поступового визволення дитини від надмірної залежності від дорослого. У теоретичному підґрунті методу зазначені поняття практично не розмежовуються та «розглядаються як взаємопов'язані й природні складові розвитку особистості дитини. Дитина не лише виявляє прагнення до самостійності як до певної якості поведінки, а й не може повноцінно розвиватися без поступового набуття незалежності від дорослого» [1, с. 24].

М. Монтессорі вважала, що кожен віковий етап має свою провідну форму самостійності. Для дітей від народження до 6 років характерним є прагнення до побутової та фізичної незалежності, що відображено у відомому гаслі: «Допоможи мені зробити це самому». Саме в дошкільному віці закладаються основи автономності, які згодом трансформуються в інтелектуальну та соціальну самостійність. Самостійність дитини розглядається як природний процес, зумовлений внутрішніми рушійними силами розвитку. Надмірна допомога з боку дорослого, на думку Монтессорі, не лише гальмує розвиток, а й порушує гідність дитини, позбавляючи її можливості набути власного досвіду.

Важливим аспектом педагогіки Монтессорі є нове розуміння співвідношення свободи та дисципліни. На відміну від традиційної педагогіки, де дисципліна часто ґрунтується на зовнішньому контролі та примусі, у методі Монтессорі дисципліна виникає як наслідок вільно обраної, цілеспрямованої діяльності дитини. Справжня дисципліна, за Монтессорі, є активним станом особистості, здатної самостійно регулювати свою поведінку. Саме така дисципліна створює умови для розвитку самостійності, оскільки дитина вчиться робити вибір, нести відповідальність за свої дії та поважати свободу інших [3].

Однією з ключових умов формування самостійності дошкільників є спеціально підготовлене середовище, яке організовується таким чином, щоб дитина могла діяти автономно, без постійного втручання дорослого. Підготовлене середовище передбачає:

- доступність матеріалів для дитини;
- відповідність предметів віковим та фізичним можливостям дітей;
- наявність лише необхідних, дидактично обґрунтованих матеріалів;
- чітку організацію простору та порядок.

Таке середовище сприяє формуванню в дитини почуття впевненості, незалежності та відповідальності за власну діяльність [4].

Особливе місце у розвитку самостійності дітей дошкільного віку посідає осередок «Життєва практика». Саме з нього починається адаптація дитини до монтессорі-класу. Вправи цього осередку спрямовані на формування навичок самообслуговування, координації рухів,

концентрації уваги та вольових зусиль. Виконуючи вправи життєвої практики (переливання води, пересипання сипких матеріалів, догляд за рослинами, прання, сервірування столу), дитина поступово опановує побутову самостійність, що є основою подальшого розвитку особистості. Важливою особливістю матеріалів є наявність самоконтролю, який дозволяє дитині самостійно виявляти та виправляти помилки, не очікуючи оцінки з боку дорослого.

У педагогічній системі М. Монтесорі роль вихователя принципово відрізняється від традиційної. Педагог виступає не як контролер, а як уважний спостерігач і помічник, який своєчасно створює умови для саморозвитку дитини. Основними завданнями педагога є:

- підготовка та підтримка розвивального середовища;
- спостереження за дитиною з метою визначення її потреб;
- мінімальне, але вчасне втручання;
- повага до особистості дитини та її вибору [5].

В умовах інклюзивної освіти, де кожна дитина має право на власний темп розвитку, саме така позиція педагога є особливо цінною.

Отже, педагогічна система Марії Монтесорі спрямована на цілісний розвиток самостійності дитини як природного результату її активної взаємодії з підготовленим середовищем. Для дітей дошкільного віку розвиток самостійності має вирішальне значення, оскільки саме в цей період закладаються основи автономності, впевненості в собі та готовності до подальшого навчання. Досвід педагогіки М. Монтесорі є актуальним і перспективним для використання в сучасній дошкільній та інклюзивній освіті України.

### Література

1. Андрющенко О. Уроки самостійності: формування навичок практичного життя за методикою М. Монтесорі. *Дошкільне виховання*. 2017. № 10. С. 23–25.
2. Григор'єва Н.А. Актуальність виховання самостійності у дітей дошкільного віку засобами педагогіки М. Монтесорі. Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти : матеріали III Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т. І. Поніманської (22 жовтня 2020 р., м. Рівне). Рівне : VPM- ПОЛІГРАФ, 2020. С. 36–38.
3. Начинова О. В. Методика Монтесорі в 2021 році. Переваги та недоліки методики Монтесорі [Електронний ресурс] / Начинова Олена Василівна, Коваленко Ярослава Миколаївна // *European scientific discussions : Proc. of IX Intern. Sci. and Practical Conf., Rome, Italy, 18–20 July 2021/ Sci-conf.com.ua. Rome, 2021. С. 205–211.* <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2021/07/EUROPEAN-SCIENTIFIC-DISCUSSIONS-18-20.07.2021.pdf#page=205> (дата звернення: 12.01.2026).
4. Олійник Р. В. Використання елементів методики М. Монтесорі в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО. *Science 2021: research and innovation*

: abstr. Of xvii intern. Sci. And practical conf., USA, Philadelphia, 29–30, March 2021. Philadelphia, 2021. P. 135-140.

[https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2817/США\\_Філ\\_сайт.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2817/США_Філ_сайт.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (дата звернення: 12.01.2026).

5. Durdas A. Maria Montessori (1870–1952) as an educator who gave pedagogy a new impulse. Innovative development of science, technology and education : Proc. of I Intern. Sci. and Practical Conf., Vancouver, Canada, 19–21 Oct., 2023. P. 217–220. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/10/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-TECHNOLOGY-AND-EDUCATION-19-21.10.23.pdf> (дата звернення: 12.01.2026).

Краснікова-Герасименко Вікторія,  
I курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ТА РЕІНТЕГРАЦІЯ ТИМЧАСОВО ПЕРЕМІЩЕНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА КОРДОН: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ**

Вимушене переміщення українських дітей дошкільного віку за кордон унаслідок війни створює парадоксальний соціальний запит: з одного боку, потрібна *соціальна інтеграція дитини та родини до середовища, яке приймає (доступ до послуг, участь у житті громади, формування нових зв'язків), а з іншого – соціальна реінтеграція як відновлення перерваних соціальних ролей і практик після травматичного розриву життєвого контексту, а також підготовка до потенційного повернення й включення у суспільство країни походження. У дослідженні саме дошкільного віку принципово важливо виходити з того, що дошкільні роки є періодом високої чутливості до стресу та якості щоденного догляду; отже, соціальні рішення (доступ до дошкільної освіти та догляду, підтримка батьківства, безпечне середовище) є водночас і психолого-педагогічними інтервенціями. Термін «країна призначення» використовується нами у контексті міграції, де країна є місцем призначення для особи або групи осіб, незалежно від того, чи мігрують вони регулярно чи нерегулярно. У контексті переміщень внутрішньо переміщених осіб (ВПО) використовуємо термін «місце призначення», відповідно до словника термінів міграції (Key Migration Terms) [5]. Це добре узгоджується з рамковими підходами до розвитку дитини, де ключовими є стабільні взаємини,*

безпека, чуйний догляд і можливості для навчання через гру. Переміщення загрожує здатності адаптуватися через ризики, з якими стикаються родини [1; 6]. Навіть до того, як батьки з дітьми втечуть або будуть переміщені, вони можуть зіткнутися зі значно зростаючим стресом та економічною нестабільністю, що підриває їхнє добробут. Причини *травматичного розриву життєвого контексту* охоплюють стихійні лиха, конфлікти, насильство, війну та втрату членів сім'ї/родини. Тимчасове переміщення послаблює здатність сімей забезпечувати турботу та піклуватися про своїх дітей, що призводить до нестабільності, відсутності доступу до житла та основних послуг, а також до більшої схильності до насильства. Це також може обмежувати доступ до послуг охорони здоров'я, освіти, соціального захисту дітей. Навіть якщо сім'ї залишаються вдома (або повертаються), для них відновлення стабільності, безпеки та захисту може зайняти роки. Надзвичайні ситуації можуть тривати десятиліттями, охоплюючи життя поколінь [6].

У нормативно-термінологічному полі міграції та притулку терміни «інтеграція» та «реінтеграція» мають різні смислові акценти. У контексті ЄС *інтеграція описується як динамічний двосторонній процес взаємного пристосування іммігрантів і приймаючого суспільства* [3]. Натомість *реінтеграція у глосаріях ЄС подається як повторне включення/повторне повернення людини до групи або процесу (зокрема, мігранта – до суспільства країни повернення)*. Для практики підтримки вимушено переміщених українських дітей дошкільного віку ці визначення доцільно «перекласти» на «дитячий вимір»: інтеграція – це входження в нові дошкільні спільноти й місцеві сервіси, тоді як *реінтеграція – це відновлення перерваної соціальності* (режиму дня, ролі «дитини в групі», дружби, участі у спільних правилах і ритуалах, рутині тощо) та, за потреби, майбутнє повторне включення в український освітній і культурний простір. У таблиці 1 запропоновано порівняння термінів «соціальна інтеграція» та «соціальна реінтеграція».

Таблиця 1.

<b>Порівняння термінів «соціальна інтеграція» та «соціальна реінтеграція»</b>		
<b>Критерій</b>	<b>Соціальна інтеграція</b>	<b>Соціальна реінтеграція</b>
<b>Визначення</b>	Входження в нове середовище як двосторонній процес взаємного пристосування	Повторне включення (re-inclusion) у групу/процес, відновлення зв'язків і ролей після розриву
<b>Типовий напрям процесу</b>	«У нове» середовище (грумада, інституції, дитячі групи, заклади освіти)	«Повернення/відновлення»: у попередні спільноти або у відновлений соціальний порядок (у т.ч. після переміщення)

<b>Фокус для дошкільника</b>	Належність до групи, участь у грі й правилах, мовленнєва доступність, дружба, прийняття різноманіття	Стабілізація соціальної поведінки, відновлення довіри й почуття безпеки, повернення до вікових «нормальних» ролей і рутин
<b>Рівні реалізації</b>	Мікро (дитина–родина), мезо (заклад дошкільної освіти/громада), макро (політика доступу)	Ті самі рівні, але з акцентом на посткризове відновлення та безперервність ідентичності (мови/культури)
<b>Очікуваний результат</b>	Соціальна включеність і доступ до сервісів у країні, яка приймає сім'ю/родину	Стійке відновлення соціальних зв'язків і ролей; готовність до переходів (у т.ч. повернення)
<b>Опорні дефініції</b>	ЄС/ЕМН: двосторонній процес взаємного пристосування [3]; МОМ: двостороння взаємна адаптація [5]	Повторне включення/реінкорпорація у групу/процес [3]

Подальший аналіз доцільно будувати на тезі, що рання соціальна інтеграція найефективніше відбувається завдяки якісним послугам дошкільної освіти та догляду (ЕСЕС/ЗДО), оскільки саме там дошкільник здобуває головні для віку соціальні компетентності: спільну гру, чергування, узгодження правил, мовленнєве посередництво, емоційну саморегуляцію у взаємодії з дорослим і ровесниками.

Політичні рекомендації UNICEF щодо України прямо підкреслюють роль дошкільної освіти як «інфраструктури інтеграції» для родин біженців, а також наводять типові бар'єри (дефіцит місць, фінансові й інформаційні перешкоди, мовні труднощі, стрес у родин) [7]. Європейські освітні платформи, узагальнюючи підходи для приймаючих систем, також фокусуються на забезпеченні доступу дітей під тимчасовим захистом до дошкільної освіти на умовах, співставних із місцевими дітьми, та на якості й інклюзії таких послуг [4].

Отже, у психологічному вимірі центральним механізмом успішної інтеграції/реінтеграції дитини є почуття належності. Дослідження про погляди дітей-біженців і дітей-мігрантів на інтеграцію та реінтеграцію показують, що належність формується у щоденних «мікровзаємодіях» з однолітками й дорослими та залежить від того, чи є середовище передбачуваним, доброзичливим і справедливим. Для дітей дошкільного віку *особливо значущими є дружні контакти та якість включення в ігрову діяльність*. Нові емпіричні роботи [2] про взаємини дітей-біженців у дошкільлі (через оцінки педагогів) підкреслюють, що соціальні зв'язки потребують цілеспрямованого педагогічного «підсилення» – організації парної/малої групової взаємодії, мовних опор, комунікативних ігор й розв'язання конфліктів.

## Література

1. Освітні можливості для дітей за кордоном <https://mu.edu.ua/c/N23n4>

2. Duran Yılmaz A. Refugee Children's Peer Relationships in Preschool: Teachers' Evaluations. *Sage Open*. 2025. № 15 (4). <https://doi.org/10.1177/21582440251393427> (дата звернення: 20.12.2025)

3. EUR-Lex. Access to European Union law. <https://mu.edu.ua/c/Vd6D4> (дата звернення: 20.12.2025)

4. How to provide Early Childhood Education and Care to Ukrainian refugee children. 2022. URL:<https://mu.edu.ua/c/4aWaV> (дата звернення: 22.12.2025)

5. Key Migration Terms. <https://www.iom.int/key-migration-terms> (дата звернення: 21.12.2025)

6. Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential. USA. World Health Organization. 2018. 56 p.

7. United Nations Children's Fund (UNICEF). 2023. 16 p.

Литвин Денис,

І курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **ФОРМУВАННЯ ПЕРЕДУМОВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

На сучасному етапі розвитку українського суспільства система дошкільної освіти перебуває в стані глибокої трансформації, зумовленої як глобальними тенденціями гуманізації, так і внутрішніми викликами. Ключовим вектором цих змін є інклюзія — не просто як механічне об'єднання дітей з різними освітніми потребами в одному просторі, а як створення середовища, що забезпечує рівний доступ до якісної освіти та реалізацію потенціалу кожної особистості.

В умовах, коли освітній процес у 2024-2026 роках регламентується новими безпековими протоколами та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України, педагоги стикаються з необхідністю адаптації традиційних методик підготовки до школи. Це вимагає переосмислення поняття «готовність до школи» через призму інклюзивності. Актуальність теми підсилюється необхідністю інтеграції дітей з родин ВПО, які часто мають перерваний освітній досвід та потребують особливої психологічної підтримки. [1]

Навчальна діяльність не є вродженою властивістю дитини, вона формується в надрах ігрової діяльності протягом дошкільного дитинства. Передумови навчальної діяльності — це сукупність психологічних новоутворень, які забезпечують перехід від ситуативної поведінки до цілеспрямованого, довільного навчання.

Цей процес не є спонтанним; він вимагає спеціально організованого освітнього середовища. В інклюзивному просторі формування цих передумов має свою специфіку, оскільки діти з ООП можуть мати асинхронію розвитку окремих психічних функцій.

Інтелектуальна готовність не обмежується енциклопедичними знаннями. Вона включає сформованість таких процесів як диференційоване сприймання, аналітичне мислення, логічне запам'ятовування та сенсомоторна координація. [2]

Для дітей з ООП важливо оцінювати не лише актуальний рівень розвитку («що дитина може зробити сама»), але й зону найближчого розвитку («що дитина може зробити з допомогою дорослого»).

Особливої уваги потребує мовленнєва готовність. Дослідження О. Козинця та Л. Цибульської (2023) вказують, що для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) підготовка до школи вимагає специфічної корекційно-розвивальної роботи. [2] Мовленнєва готовність включає: сформованість фонематичного слуху, розвиток лексико-граматичної сторони мовлення, навички зв'язного мовлення, комунікативну ініціативу.

Психологічна готовність передбачає формування «внутрішньої позиції школяра» — прагнення дитини зайняти нове соціальне становище «учня». Це новоутворення виникає у два етапи: спочатку як інтерес до зовнішніх атрибутів школи (портфель, форма), а згодом — як орієнтація на зміст навчальної діяльності та соціальні норми.

Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) соціальна складова є ключовим викликом, який вимагає спеціального супроводу та використання соціальних методів. [3]

Вольова готовність – це здатність робити не лише те, що хочеться, але й те, що потрібно. Це вміння долати труднощі та керувати своїми емоційними станами.

Фізична готовність організму є фундаментом для всіх. Вона визначає працездатність дитини, стійкість до втомлюваності та здатність витримувати статичні навантаження. Згідно з дослідженнями, інтелектуальна зрілість суттєво корелює з рівнем розвитку фізичних якостей та станом здоров'я. [4]

Можна виділити дві групи дидактичних засобів, що використовуються для формування передумов навчальної діяльності:

Засоби прямого впливу: Навчання веде дорослий. Головним інструментом є слово педагога, показ зразка, спільна діяльність.

Засоби опосередкованого впливу (Автодидактизм): Навчальний вплив закладено в самому дидактичному матеріалі або грі. Дитина, взаємодіючи з матеріалом (наприклад, втулками Монтессорі, пазлами, інтерактивними іграми), сама приходиться до правильного рішення. Для дітей з ООП цей метод є надзвичайно цінним, оскільки розвиває самостійність та знімає психологічний тиск від постійного контролю дорослого.

Якість освітнього процесу безпосередньо залежить від готовності педагога до прийняття цінностей інклюзії, бажання працювати з дітьми з ООП, відсутність упереджень. Знання про особливості розвитку дітей, методики корекційної роботи, нормативно-правову базу. Емпатія, толерантність, емоційна стійкість. Здатність аналізувати власну діяльність, визнавати помилки та шукати нові шляхи вирішення проблем. [5]

Результати досліджень свідчать про те, що багато педагогів відчувають брак практичних навичок роботи з «важкою» поведінкою та потребують постійної методичної та психологічної підтримки. Система підготовки та перепідготовки кадрів має включати тренінги з розвитку емоційного інтелекту та опанування інклюзивних технологій.

Ми вважаємо, що формування передумов навчальної діяльності у дітей старшого дошкільного віку в інклюзивному середовищі – це багатовекторний процес, успішність якого залежить від синергії зусиль педагогів, батьків та спеціалістів.

Готовність до школи не формується ізольовано; це результат цілісного розвитку особистості в інтелектуальній, емоційній, соціальній та фізичній сферах. Ключем до успіху є ІПР, що враховує унікальні потреби та можливості кожної дитини, базуючись на зоні її найближчого розвитку. Психологічна та професійна готовність педагогів, їхня здатність до командної роботи та рефлексії є запорукою створення інклюзивного середовища.

Подальший розвиток інклюзивної дошкільної освіти потребує вдосконалення механізмів фінансування, розробки якісного україномовного дидактичного контенту для дітей з різними типами освітніх потреб.

### Література

1. Щодо організації освітнього процесу в 2024/2025 навчальному році у закладах дошкільної освіти : лист М-ва освіти і науки України від 27.08.2024 р. № 1/15368-24. DOI: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/08/28/rekomendatsiyi-shchodo-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-doshkilna-osvita-2024.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

2. Козинець О. В., Цибульська Л. В. Особливості мовленнєвої готовності до навчання в школі дітей із загальним недорозвитком мовлення в сучасних умовах. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. № 1 (3). С. 215–226. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17782>. (дата звернення: 09.01.2026).

3. Білан В., Бевзюк М. Психолого-педагогічний супровід дітей з розладами аутичного спектра в умовах закладу дошкільної освіти. *Грааль науки*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.079>. (дата звернення: 10.01.2026).

4. Тігаренко С., Бабачук Ю. Формування фізичної готовності до школи у дітей старшого дошкільного віку засобом спортивних ігор. *Спортивні ігри*. 2024. № 4 (34). С. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2024-4.10>. (дата звернення: 11.01.2026).

5. Ляховець Л. О., Острячко Т. С., Щербата В. Г. Психологічна готовність вчителів загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивних класах. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Т. 34 (73), № 4. С. 67–72. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.4/12>. (дата звернення: 12.01.2026).

Саварина Дар'я,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Однією з базових компетентностей Державного стандарту дошкільної освіти визнано мовленнєво-комунікативну компетентність, що передбачає сформованість у дитини основ мовленнєвої культури (вміння висловлювати свої потреби, емоції, думки, використовуючи вербальні та невербальні засоби для порозуміння з іншими тощо) [2]. Фонетико-фонематичний розвиток у 4–5 років є ключовою ланкою становлення звукової системи мовлення. На означеному віковому етапі відбувається інтенсивне дозрівання взаємопов'язаних складників: *фонетичного* (артикуляційна вправність, звуковимова, темп, інтонаційна виразність) і *фонематичного* (фонематичний слух, розрізнення фонем, упізнавання й диференціація близьких за звучанням одиниць, первинні передумови звукового аналізу). Саме узгодженість цих двох складників забезпечує зрозумілість мовлення, точність його сприймання та відтворення під час комунікації. Відповідно, недостатня розвиненість у дітей дошкільного віку фонетико-фонематичних складників розглядається як чинник ризику виникнення подальших труднощів у навчанні читання й письма: без чіткого слухового розрізнення фонем складно сформувати вміння здійснювати звуковий аналіз, необхідний для оволодіння грамотою [4].

*Фонематичний розвиток* – це процес становлення здатності дитини чути, розрізняти, впізнавати й усвідомлено оперувати фонемами рідної мови у складі слова та висловлювання

[5]. У дослідженнях з психолінгвістики (Л. Калмикова, Г. Калмиков, І. Лапшина, Н. Харченко) «фонематичний розвиток» доцільно розглядати як інтегрований процес, що охоплює: фонематичний слух (диференціацію фонем на слух); фонематичне сприймання як «спеціальні дії» з виокремлення звуків і встановлення звукової структури слова; елементи фонематичного аналізу/синтезу (розкладання/поєднання звуків); фонематичні уявлення (стійкі образи фонем, що підтримують самоконтроль вимови) [1]. У міжнародних наукових доробках (Дж. Ентоні (J. Anthony), К. Лоніган (C. Lonigan), К. Дріскол (K. Driscoll), Б. Філіпс (B. Phillips) та інші) частіше використовує поняття *phonological awareness* (фонематична обізнаність) як багаторівневу усну навичку чутливості до звукової структури слів, незалежно від значення, що охоплює одиниці від слова й складу до фонем [6].

Початкові прояви фонематичного розвитку виявляються в ізоляції, категоризації та злитті фонем у слово; складніші прояви фонематичного розвитку виявляються у сегментації та маніпуляції (додавання, вилучення, заміна) фонем у межах слова. У наукових доробках Ю. Рібцун, цей феномен охоплює як мовленнєво-слухові процеси (фонематичне сприймання/диференціація), так і мовленнєво-когнітивні операції (аналіз, синтез, уявлення, контроль), що забезпечують точність звукової сторони мовлення та створюють підґрунтя для опанування граматичним ладом мови [3]. Отже, слухові та мовленнєво-когнітивні процеси становлять підґрунтя фонематичного розвитку дитини.

Варто зазначити, що здатність дитини чути, розрізняти, впізнавати й усвідомлено оперувати фонемами рідної мови, забезпечується низкою умінь: перцептивних, репрезентативних та операційних. Так, *перцептивна складова* виявляється у формуванні здатності чути й розрізняти фонем у потоці мовлення: дитина середнього дошкільного віку навчається розпізнавати тонкі акустичні відмінності між звуками, визначати їхні позиції (наприклад, за дзвінкістю/глухістю, твердістю/м'якістю), помічати, що навіть одна звукова заміна може змінити слово і його значення. Саме перцептивна складова становить розвиток фонематичного слуху – уміння не просто «чути мовлення», а диференціювати його звукові елементи в реальному темпі, у різних інтонаціях та мовленнєвих ситуаціях.

*Репрезентативна складова* відображає становлення фонематичних уявлень, тобто стійких «внутрішніх еталонів» звуків і звукосполучень. Дитина поступово накопичує та закріплює у пам'яті образи фонем, завдяки чому може впізнавати знайомий звук у різних позиціях слова, у різному темпі мовлення та із різними голосами дорослих і дітей. Сформовані фонематичні уявлення виконують роль внутрішньої опори для самоконтролю: дитина точніше відтворює слово, частіше помічає «не так сказав/не так почув», краще утримує звуковий образ слова в слухо-мовленнєвій пам'яті, що важливо для розвитку зв'язного мовлення й подальшого оволодіння елементами грамотності.

*Операційна складова* пов'язана із умінням дітей середнього дошкільного віку діяти зі звуковим матеріалом – виконувати свідомі, цілеспрямовані операції над звуками в слові. Це виявляється у здатності виокремлювати звук (наприклад, перший або останній), порівнювати слова за звучанням, поєднувати звуки в ціле (звуковий синтез), а також розкладати слово на складові елементи (поділ на склади чи елементарний звуковий аналіз у доступних межах). У міру дозрівання окреслених складових дитина переходить від інтуїтивного «впізнаю слово» до більш усвідомленого «розумію, як слово звучить і з чого воно складається», що створює підґрунтя для подальшого фонематичного розвитку та підготовки до читання і письма.

Середній дошкільний вік є періодом, коли дитина поступово зміщує увагу від суто смислового сприймання висловлювання до ігрового й навчально-ігрового виокремлення звукових компонентів слова. Після 4 років фонематичний розвиток дітей середнього дошкільного віку зазвичай рухається від більших, «конкретніших» одиниць (слово, склад, початок/рима) до менших і більш абстрактних (фонем). У віці 4–5 років можна спостерігати стрибкоподібність фонематичного розвитку дитина може доволі впевнено визначати склади або впізнавати риму і в той же час помилятися у завданнях на визначення «першого звука» або замінювати близькі за звучанням фонемі (наприклад, за глухістю/дзвінкістю чи твердістю/м'якістю), особливо без наочної опори. Отже, фонематичний розвиток у середньому дошкільному віці (4–5 років) варто визначати як інтегрований прогрес фонематичного слуху, фонематичного сприймання та перших елементів аналізу/синтезу, які забезпечують перехід від «мовлення як засобу комунікації» до «мовлення як форми», доступної для ігрового усвідомлення та керованої дії. У 4–5 років розвиток фонематичних процесів має фазовий і стрибкоподібний характер: дитина може демонструвати успіхи на рівні складу/рими й водночас помилятися у фонемних завданнях; складність визначається типом операції, позицією звука в слові та наявністю наочності.

### **Література**

1. Калмикова Л., Калмиков Г., Лапшина І., Харченко Н. Психологія мовлення і психолінгвістика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ За заг. ред. Л. Калмикової. Київ: Фенікс. 2008. 245 с.

2. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 26 листоп. 2025 р. № 1557. Законодавство України: офіц. вебпортал Верховної Ради України. URL: <https://surl.lt/vbxeba> (дата звернення: 01.01.2026)

3. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ: Кафедра. 2013. 284 с. <https://surl.li/gyvyka> (дата звернення: 01.01.2026)

4. Стахова Л. Л. Розвиток фонетико-фонематичних процесів у дітей із порушеннями мовлення засобами музики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 73. Т. 2. С. 82–88. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.19. (дата звернення: 01.01.2026)

5. International Literacy Association. Phonological awareness in early childhood literacy development: position statement and research brief. Newark, DE: Author, 2019. 9 p. URL: <https://surl.li/ngfldm> (дата звернення: 01.01.2026)

6. Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, K., Phillips, B.M., & Burgess, S.R. Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. *Reading Research Quarterly*. 2003. 38(4), 470–487.

Савік Кирило,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»  
Маріупольський державний університет

## **ВПЛИВ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ НА ПІЗНАВАЛЬНУ СФЕРУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Психічний розвиток дитини старшого дошкільного віку є складним і багатовимірним процесом, що охоплює становлення пізнавальної сфери, емоційно-вольових механізмів та соціальної взаємодії. Водночас саме у старшому дошкільному віці розвивається мовлення, удосконалюється його граматична та змістова сторона, формується вміння будувати розгорнуті висловлювання. Поряд із природним мовленнєвим розвитком відбувається і цілеспрямоване навчання мови, що передбачає елементарне усвідомлення мовних явищ, опанування норм звуковимови, граматики та підготовку до оволодіння писемним мовленням. У процесі мовленнєвого розвитку формується мовна здібність, яка реалізується через мовленнєві навички та уміння. Навички характеризуються автоматизованістю й стійкістю використання мовних форм, тоді як уміння забезпечують свідомий добір і комбінування мовних засобів відповідно до ситуації спілкування. На практичному рівні дитина засвоює мовлення інтуїтивно, використовуючи його як засіб безпосередньої комунікації, тоді як на рівні усвідомлення мовні одиниці аналізуються за значенням і функціями, що має важливе значення для навчання та корекційної роботи. Рівень мовленнєвого розвитку безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності дитини дошкільного віку. Сформоване мовлення забезпечує розуміння інструкцій дорослого, засвоєння навчального матеріалу, участь у діалозі

та колективних формах роботи. Мовленнєві навички є основою розвитку пізнавальної активності, довільної уваги, пам'яті та здатності до планування власних дій.

На оволодіння мовою також впливають розвиток *пізнавальних процесів* — уваги, пам'яті, мислення та уяви, які забезпечують підготовку дитини до систематичного навчання у школі. Розвиток мовлення у дошкільному віці тісно пов'язаний з емоційною сферою дитини. Мовлення виступає засобом усвідомлення та регуляції емоцій, сприяючи формуванню емоційної стабільності та соціальної взаємодії. Недостатній рівень мовленнєвого розвитку може ускладнювати емоційне становлення особи старшого дошкільного віку, що проявляється у поведінкових реакціях замість словесного вираження переживань.

*Мовлення* – це оволодіння та застосування особистістю певної мови в процесі її спілкування з іншими людьми, в процесі мовленнєвої діяльності. Мовлення як форма існування свідомості (думок, почуттів, переживань) для іншого, яка слугує засобом спілкування з ним, і форма узагальненого відображення дійсності, або форма існування мислення [1, с. 32].

*Мислення* – це процес опосередкованого та узагальненого відображення в мозку людини предметів і явищ зовнішнього світу в їхніх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Мислення здійснюється в узагальненнях і веде до узагальнень все вищого порядку [1, с. 32].

*Зв'язне мовлення* розглядається як здатність дитини логічно, послідовно й граматично правильно будувати висловлювання відповідно до мети та ситуації спілкування. Воно передбачає не лише володіння мовними засобами, а й уміння структурувати думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати та аргументувати власні судження. Саме тому розвиток зв'язного мовлення безпосередньо пов'язаний із формуванням мислення як вищої психічної функції. Вплив зв'язного мовлення на пізнавальну сферу проявляється насамперед у розвитку довільної уваги. Під час складання розповіді чи переказу дитина змушена утримувати в полі свідомості тему висловлювання, послідовність подій, мовні засоби вираження. Така діяльність сприяє концентрації, стійкості та переключенню уваги, що є важливими показниками готовності до навчання.

Звуконаслідування виконують підготовчу функцію у формуванні зв'язного мовлення, створюючи основу для подальшого граматичного та змістового ускладнення висловлювань. Нестійкість звукової форми й розмитість значення ускладнюють точне позначення предметів, дій і ознак, що порушує смислову структуру висловлювання. У наслідок цього дитині складно логічно розгортати думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, дотримуватися послідовності подій у розповіді. Обмеженість словесних засобів знижує рівень узагальнення, гальмує розвиток понятійного мислення та впливає на сформованість довільної уваги й

пам'яті. За відсутності належного розвитку аналітико-синтетичної діяльності мислення формування зв'язного мовлення додатково ускладнюється. Саме мислення забезпечує здатність встановлювати смислові та причинно-наслідкові зв'язки між подіями, виділяти головне і другорядне, узагальнювати інформацію та логічно поєднувати окремі частини розповіді. Якщо ці операції недостатньо сформовані, дитина не може вибудувати структуроване й послідовне висловлювання.

Не менш важливою когнітивною передумовою є *пам'ять*. Її недостатній розвиток ускладнює утримання теми, послідовності подій та мовних засобів, що призводить до фрагментарності та непослідовності висловлювань. Дитина може втрачати логіку розповіді, повторювати або пропускати важливі елементи, а труднощі мовного оформлення знижують комунікативну активність, впевненість у спілкуванні та можуть призводити до фрустрації. Це ускладнює адаптацію до шкільного навчання, де очікується чітке й послідовне мовлення.

Таким чином, зв'язне мовлення виступає не лише результатом мовленнєвого розвитку, а й складною інтегративною діяльністю, що спирається на сформованість основних пізнавальних процесів. Його становлення відбувається у тісному взаємозв'язку з розвитком мислення, уваги та пам'яті, які забезпечують смислову організацію, логічність і послідовність висловлювання. Саме тому рівень розвитку когнітивної сфери визначає якість формування зв'язного мовлення та ефективність мовленнєвої діяльності дитини старшого дошкільного віку.

Отже, діяльність мислення та пам'ять є ключовими когнітивними передумовами розвитку зв'язного мовлення. Своєчасне виявлення мовних труднощів і систематична корекційно-розвиткова робота — формування фонематичних процесів, збагачення словника, розвиток граматики та активна діалогічна практика — забезпечують повноцінне становлення мовлення та готовність дитини до навчання й соціальної взаємодії.

### Література

1. Іншаков А. Є., Іншакова І. Є. Спеціальна методика розвитку мовлення дітей з ТПМ : навч.-метод. посіб. до курсу (для студентів бакалаврату спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»). Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 285 с
2. Korendo M., Własiak-Tytuła M. Ocena rozwoju mowy dzieci dwujęzycznych – znaczenie wczesnej diagnozy dla rozpoznania i terapii zaburzeń. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza*. 2019. № 26(2). S. 103–114.
3. Kopec A., Antczak A. Programy edukacji europejskiej w wychowaniu przedszkolnym. *Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej*. 2019. № 73. S. 56–68.
4. Krawczyk A., Lorenc A. Diagnoza artykulacji u dzieci dwujęzycznych wychowujących się w środowisku polsko-amerykańskim. *Logopedia*. 2019. № 48/2. S. 307–334.

Соколенко Ірина,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна дошкільна освіта спрямована на надання підтримки дітям у подоланні труднощів розвитку, формування навичок взаємодії та забезпечення рівного ставлення до всіх вихованців. Вона передбачає впровадження індивідуалізованого підходу до освітнього процесу з урахуванням особливостей кожної дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне навчання є показником зрілого й демократичного суспільства, у якому поважають людську гідність і різноманітність, що сприяє повноцінній участі дітей з ООП у суспільному житті. У зв'язку з цим постає необхідність створення відповідних умов для впровадження інклюзивного навчання як загальноприйнятої освітньої практики.

Інклюзивне навчання розглядається як комплекс освітніх послуг, спрямованих на реалізацію права дітей з ООП на освіту, їх соціалізацію та інтеграцію в соціум [5, с. 32]. Воно ґрунтується на принципі забезпечення базового права дитини на освіту за місцем проживання, що передбачає навчання дітей з ООП у закладах загальної освіти. Водночас інклюзивне навчання тлумачиться як процес урахування різноманітних потреб усіх здобувачів освіти, зокрема й дітей дошкільного віку, та забезпечення їх активної участі в освітньому, культурному й суспільному житті.

У статті 1 Закону України «Про освіту» подано визначення інклюзивного навчання та інклюзивного освітнього середовища. Зокрема зазначено, що «інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, яка базується на принципах недискримінації, урахування різноманітності людини та ефективного залучення всіх учасників освітнього процесу» [4]. Інклюзивне освітнє середовище визначається як сукупність умов, методів і засобів, необхідних для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ дітей з ООП до освітніх послуг у закладах освіти шляхом застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Державні гарантії здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами закріплено у статті 9 Закону України «Про дошкільну освіту», де наголошується, що громадяни України незалежно від особливих освітніх потреб, мовних чи інших ознак мають рівні права на отримання дошкільної освіти [4]. Відповідно до статті 12 цього Закону,

у закладах дошкільної освіти з метою задоволення освітніх потреб та проведення корекційно-розвиткової роботи обов'язково створюються спеціальні або інклюзивні групи для виховання й навчання дітей з ООП на підставі письмового звернення батьків або законних представників [4].

Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти та реалізується через освітні програми й навчально-методичні матеріали, затверджені Міністерством освіти України [1]. Заклади дошкільної освіти мають право самостійно обирати програму розвитку дітей із переліку затверджених. Освітній процес в інклюзивних групах здійснюється за спеціальними програмами та методичними посібниками, які передбачають проведення корекційно-відновлювальної роботи, предметно-практичного навчання, соціально-побутової й комунікативної діяльності, лікувальної фізкультури, розвитку просторової орієнтації, сенсорних функцій та мовлення.

Для інклюзивних освітніх практик у закладах дошкільної освіти характерними є такі основні вимоги:

- доступність, що передбачає забезпечення дітям з ООП рівного доступу до всіх освітніх можливостей, видів діяльності та досвіду;
- участь, яка полягає у свідомому та активному залученні дітей з ООП до повсякденного життя закладу;
- підтримка, що реалізується через використання відповідних програм і створення інфраструктури для взаємодії сімей, педагогів та фахівців.

Головною метою інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти є підготовка дитини з ООП до навчання в початковій школі в умовах загальної середньої освіти.

Це передбачає досягнення достатнього рівня загальної та психологічної готовності до навчання, максимальну компенсацію первинних і вторинних порушень, формування мотивації до навчальної діяльності, умінь висловлювати власні думки та підтримувати соціальну взаємодію з однолітками й дорослими [2].

Інклюзивна освіта передбачає рівні можливості для всіх у здобутті якісної освіти та повному розкритті особистісного потенціалу. Жодні соціальні, економічні, гендерні чи освітні особливості не повинні обмежувати право людини на розвиток. Такий підхід зосереджується на різноманітності потреб і розглядає її як ресурс для вдосконалення освітнього процесу. Інклюзивна освіта є важливою основою мирного й соціально згуртованого суспільства, у якому кожна особистість відчуває визнання, підтримку та має змогу брати активну участь у суспільному житті. Будь-які прояви ізоляції чи виключення суперечать принципам гуманного співіснування. Отже, інклюзивна освіта є ключовим чинником сталого розвитку сучасного суспільства [6].

## Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: офіційний документ. [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf) (дата звернення: 27.01.2026).
2. Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz.-rekomendatsiyi-oblashtuvannya-prostoru> (дата звернення: 27.01.2026).
3. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 27.01.2026).
4. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 27.01.2026).
5. Теорія і практика інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / упоряд. К. М. Бондар. 2-ге вид., допов. Кривий Ріг : Проєкт «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.
6. Inklusive Bildung. Available at: <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> (accessed: 27.01.2026).

Тхір Наталія

І курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **ТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Сучасне інклюзивне навчання спирається на права дитини, соціальну справедливість та рівний доступ до якісної освіти для всіх, незалежно від можливостей, статусу здоров'я чи культурного походження. У міжнародних документах (Конвенція ООН про права дитини, підходи ЮНЕСКО до інклюзивної освіти) акцентовано, що дитина має право відвідувати заклад освіти за місцем проживання й отримувати підтримку без сегрегації. Для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) інклюзивне середовище є ключовою умовою не лише для опанування базових освітніх умінь, а й для формування комунікації, соціальної взаємодії, саморегуляції та відчуття приналежності до групи однолітків. Інклюзивне середовище в ЗДО для дітей з РАС має вибудовуватися в логіці дискурсу прав дитини, на протигагу медичному та благодійному дискурсам, що фокусуються на дефіцитах та «особливості як проблемі». Так,

Moffat T. K., Laureta B., Rana L. підкреслюють, що саме право-орієнтований підхід дозволяє уникнути стигматизації та бачити в кожній дитині повноправного учасника освітнього процесу, а не «об'єкт опіки» [2]. Для дітей з РАС це означає: право відвідувати звичайний ЗДО, а не бути автоматично спрямованими до спеціального закладу; право на розумне пристосування (інклюзивний дизайн та адаптація середовища, режиму, матеріалів, способів комунікації); залучення батьків до ухвалення рішень, зокрема в межах індивідуальних програм розвитку; недопущення практик умовного зарахування («лише за наявності асистента вихователя чи асистента дитини»), «лише в певні години»), які описуються як форми прихованої сегрегації.

Отже, створення інклюзивного середовища для дітей з розладами аутистичного спектру починається з переосмислення місії ЗДО: від «прийняти, якщо зручно для колективу», до «адаптуватися, щоб кожна дитина могла брати участь у соціальній взаємодії з іншими дітьми та дорослими». Заклади, які чітко задекларували в місії та візії інклюзивні цінності й послідовно їх практикують, значно успішніші у створенні середовища, де задовольняються індивідуальні потреби всіх дітей.

Для ЗДО, який приймає дітей з РАС, це передбачає: включення до Статуту, освітньої програми та внутрішніх положень чітких формулювань про інклюзію, недискримінацію, повагу до нейрорізноманіття; розроблення алгоритму зарахування дитини з РАС, порядок розроблення та перегляду індивідуальної освітньої траєкторії, протоколи взаємодії з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, медичними та соціальними службами; регулярний перегляд підходів, технологій з урахуванням нових наукових даних та зворотного зв'язку від педагогів і батьків. Особливої ваги набуває міжвідомча співпраця. У роботах, присвячених інклюзивному навчанню (Zabeli N., Gjelaj M. [3]), наголошується на взаємодії педагогів, асистентів, фахівців з РАС, психологів, логопедів та адміністрації, що дає змогу узгоджувати індивідуальні цілі та підтримку дитини. Інклюзивне середовище не стане по-справжньому інклюзивним без фахівця, який усвідомлено працює зі своїми установками, планує і рефлексує практику. Дослідження показують, що брак підготовки до інклюзії й невпевненість у власній компетентності є суттєвим бар'єром для професійної діяльності. Педагоги часто не володіють достатньою інформацією про РАС, сенсорні особливості, комунікативні стилі та методи альтернативної/підтримувальної комунікації. У дослідженні Almulla A. A., Aftab M. J., Amjad F. понад дві третини опитаних спеціальних педагогів вказали, що отримують недостатньо можливостей професійного розвитку з інклюзивного навчання [1]. Це прямо позначається на якості підтримки дітей з РАС у групі. На нашу думку, перспективними напрямками є тренінги з: диференційованого навчання й універсального дизайну навчання (UDL); спільної навчальної діяльності (co-teaching) вихователя та асистента; використання візуальної

підтримки, соціальних історій, сенсорної регуляції. Педагог також має вміти будувати співпрацю з батьками, ставитися до них як до рівноправних партнерів й експертів щодо власної дитини. Результати досліджень підкреслюють, що активна участь батьків у плануванні й реалізації індивідуальних програм розвитку підвищує ефективність інклюзивного навчання.

Для дітей з РАС *фізичне середовище має враховувати*: сенсорну модерацію (зменшення надлишкового шуму, різких запахів, миготливих візуальних стимулів; організація «тихого осередка» для відпочинку); просторову структурованість (чітко позначені осередки «гра», «заняття», «відпочинок», «індивідуальна робота», позначені кольором, символами, піктограмами); візуальну підтримку режиму (розклад дня у вигляді піктограм, послідовність дій, візуальні правила поведінки), що знижує рівень тривоги та допомагає орієнтуватися в послідовності подій; доступність обладнання та матеріалів – дитина з РАС повинна мати фізичний доступ до іграшок, книг, сенсорних матеріалів, які відповідають її інтересам та рівню розвитку. У роботах, присвячених організації інклюзивних середовищ (К. Крутій), описуються приклади адаптації простору (ширші проходи, спеціальні меблі, безпечне обладнання, зони для індивідуальної терапевтичної роботи), що дозволяють дітям з різними порушеннями бути максимально самостійними та активними. *Для роботи з дітьми з РАС важливими є*: адаптація змісту та методів навчання; використання різних модальностей навчання (зорової, слухової, кінестетичної); поділ завдань на невеликі кроки з чіткими інструкціями; поєднання індивідуальної, групової й фронтальної роботи; застосування принципів диференційованого навчання, коли навчальні цілі спільні для всіх, а способи їх досягнення варіюються. Допоміжні (асистивні) технології (комунікаційні пристрої, спеціальне програмне забезпечення, візуальні додатки, інтерактивні середовища) можуть суттєво розширювати можливості участі дітей з порушеннями розвитку. Для дітей з РАС це можуть бути: додатки для альтернативної та додаткової комунікації; візуальні таймери, сенсорні панелі, інтерактивні дошки з чіткою структурою завдань.

Отже, інклюзивне середовище для дітей з розладами аутистичного спектру в ЗДО ґрунтується на правовій, ціннісній та політичній базі, де дитина розглядається як носій прав, а не як «проблема», що потребує ізоляції чи виправлення. *Фізичне, сенсорне й соціальне середовище мають бути адаптовані до потреб дітей з РАС*: структуровані, передбачувані, знижувати сенсорне перевантаження, забезпечувати простір для спільної й індивідуальної діяльності. Освітній процес має будуватися на принципах диференційованого навчання та універсального дизайну, з активним використанням допоміжних технологій, візуальної підтримки та різних каналів комунікації. Ресурсне забезпечення та управлінська підтримка є критично важливими: без достатнього фінансування, кадрового потенціалу й системного професійного розвитку тільки бажання педагогів недостатньо.

## Література

1. Almulla A. A., Aftab M. J., Amjad F. Creating Inclusive Early Childhood Education Environments: Challenges and Opportunities. *Journal of Posthumanism*. 2025. Vol. 5, № 1. P.p. 461–476.
2. Moffat T. K., Laureta B., Rana L. Creating inclusive environments and catering for individual needs. *Kairaranga*. 2016. Vol. 17, Issue 1. P.p. 44–49.
3. Zabeli N., Gjelaj M. Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*. 2020. № 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Усенко Ольга,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, заочна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

### ДИЗАЙН-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ НЕПЕРЕДБАЧУВАНОВОГО МАЙБУТНЬОГО

Формування творчої особистості – одне з важливих завдань педагогічної теорії та практики сучасного світу. Ми живемо в епоху, яку називають VUCA-світом та характеризують нестабільністю, невизначеністю, складністю та неоднозначністю, а також різноманісністю, можливостями та мотивацією [5]. Одним із основних способів виживання та успіху в VUCA-світі є здатність людини мислити нестандартно. Наших тат і мам, бабусь та дідусів педагоги готували до «стабільного» світу. Однак в нашому швидкому сьогодні ця схема вже не працює. Наше суспільство має потребу у креативних особистостях, здатних адаптуватися до швидких змін, мислити нестандартно та вирішувати складні завдання.

Якщо освіта перетворює навчання на нудне копіювання шаблонів – це «гасить» у дитини творчий інтерес. Без простору для фантазії продукти дитячої діяльності стають однотипними та позбавленими індивідуальності. Щоб виправити це, дитині потрібна не сувора інструкція «як правильно», а свобода самовираження, де дорослий виступає не як наглядач, а як наставник, що допомагає прислухатися до власних почуттів і перетворювати їх на унікальні ідеї. Саме тому в сучасній освіті акцент робиться на творчості, креативності, індивідуальності – адже це єдиний спосіб не панікувати перед невідомим, а сприймати його як простір для нових можливостей.

Розвиток закладеного творчого потенціалу, креативності, починаючи з дошкільного

віку, готує дітей до життя в умовах непередбачуваного майбутнього з постійними змінами та викликами. Ефективність творчої діяльності особистості забезпечують її індивідуально-психологічні особливості – здібності. За визначенням Е. Фромма, творчі здібності – це здатність дивуватися й пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; це спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення власного досвіду [2]. Основними показниками творчих здібностей є швидкість та гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість [2]. Творчі здібності необхідно розвивати, починаючи з дошкільного віку, сприяючи розкриттю задатків, талантів та вмінню справлятися з життєвими викликами.

Ефективними засобами розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку є мистецькі види діяльності: малювання, ліплення, аплікація, конструювання, музика, література, театр. Синтезом образотворчої діяльності та художньої праці дошкільників є дизайн-діяльність, що трансформувалася нині в технологію дошкільної дизайн-освіти [3, с.4].

Термін «дизайн» у перекладі з англійської мови – означає креслення, малюнок, проєкт.

О. Гервас надає терміну два визначення [1, с.17].:

- 1) творча діяльність, мета якої полягає у формуванні гармонійного предметного середовища, яке найбільше задовольняє матеріальні та духовні потреби людини;
- 2) особлива сфера діяльності, що передбачає проєктну та науково- організаційну розробку всебічно досконалих умов життя людини.

Розробкою основ дошкільної дизайн-освіти в Україні займалися вчені В. Котляр, Н. Луцан, С. Матвієнко, С. Пазиненко, Г. Сотська, В. Тищенко та інші. Дизайн-освіту науковці визначають як проєктування навчально-виховного процесу на основі взаємодоповнюваності наукового і художнього пізнання способом моделювання вербальної та сенсорної інформації у вигляді образів-понять [4, с.82]. Дитячий дизайн С. Матвієнко трактує як вид художньо-конструктивної діяльності дітей дошкільного віку, орієнтований на розвиток їхніх художніх здібностей і практичних умінь художнього конструювання [4, с.95].

В. Тищенко – як галузь художньо-естетичної освіти дошкільників, що інтегрується з конструюванням, художньою працею, зображувальною діяльністю [3]. Авторка розглядає дитячу дизайн-діяльність як ігродизайн, художньо-ігрове проєктування та конструювання. Зазначає, що у процесі дошкільної дизайн-діяльності (ігродизайну) повноцінно виявляється дитяча дизайн-обдарованість і природно визріває інтегративне конструктивне вміння дошкільників [3, с.4].

Дизайн-діяльність сприяє розвитку інтелекту дошкільників, формує культуру мовлення та спілкування, розвиває вміння аналізувати й узагальнювати, а також творчі здібності – просторову уяву та проєктно-образне мислення. У процесі створення естетично значущих об'єктів діти усвідомлюють власне співавторство і набувають авторської компетентності, навчаються впорядковувати побут, застосовуючи здобутий досвід дизайн-діяльності у середовищі дошкільного закладу.

Дитячий дизайн представляє великі можливості для розвитку творчих здібностей дошкільників, а також інтелектуальних (пізнання світу через роботу з різними матеріалами; формування спостережливості, критичності та кмітливості; навчання постановці мети та плануванню діяльності, експериментуванню), естетичних (навчанню бачити красу у процесі творення; розвитку естетичного почуття задоволення та позитивних емоцій від власного розвитку), соціальних (адже колективна праця виховує комунікабельність, взаємодопомогу та здорове почуття суперництва), трудових (розвивається дрібна моторика, діти опановують роботи з різними знаряддями праці).

За умови належної педагогічної побудови дизайн-освіти, в дітей формуються та проявляються художньо-творчі здібності, виникає мотивація до естетичного перетворення предметно-просторового середовища. Ефективність дизайнерської діяльності з дошкільниками значною мірою визначається різноманітністю та методичною продуманістю тематики занять, доцільним доббором матеріалів для художньо-перетворювальної роботи, а також систематичним проведенням підготовчої роботи з дітьми.

Ефективний розвиток творчих здібностей дошкільників потребує створення варіативного освітнього середовища, де дитина має вільний доступ як до класичних, так і до нестандартних матеріалів для експериментування. Інтеграція дизайну в ігрову діяльність дозволяє дитині створювати власні дизайнерські ідеї. При цьому педагог має підтримувати дитячі ініціативи та право на помилку.

Видами дизайн-діяльності дітей дошкільного віку дослідники визначають такі [4, с.90]:

- художньо-образотворчий дизайн (аплікації; створення декоративних поробок з різних матеріалів, у т.ч. природніх; прості вироби в техніці «декупаж», «макrame», «оригамі»; ліплення з глини, легкого пластиліну тощо; створення та розпис прикрас з різних матеріалів; створення візерунків у стилі точкового розпису тощо);
- просторово-предметний дизайн (макетування будиночків, меблів для іграшок, конструювання з різних матеріалів LEGO, дерев'яних блоків, природних матеріалів);
- цифровий дизайн (використання простих дитячих графічних редакторів для

створення малюнків, рухомих картинок, простих слайд-шоу тощо);

- дизайн одягу та аксесуарів (створення ескізів одягу для паперових ляльок, оформлення масок, капелюшків, браслетів);
- театральний дизайн (оформлення сцени та реквізиту для дитячих вистав, створення декорацій, виготовлення атрибутів та костюмів для персонажів тощо);
- графічний дизайн (створення плакатів, афіш, запрошень, розробка простих логотипів чи символів для групи тощо).

Отже, дизайн-освіта є ефективним засобом розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку. Вона поєднує художньо-естетичні, інтелектуальні та комунікативні аспекти діяльності, сприяючи формуванню просторової уяви, проектно-образного мислення, гнучкості та швидкості думки. За умови правильної організації дизайн-освіта стимулює у дітей прагнення до естетичного перетворення предметно-просторового середовища, формує відчуття співавторства та авторської компетентності. Вона виступає ефективним засобом та стратегічним ресурсом розвитку креативності, емоційної стійкості та соціальної активності дітей у контексті непередбачуваного майбутнього.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці інтегрованої програми, що поєднає дизайн-діяльність із іншими видами мистецької та пізнавальної діяльності, а також у вивченні її впливу на розвиток творчих здібностей дітей.

### **Література**

1. Гервас О. Г. Пропедевтика дизайн-освіти учнів 5–9 класів у процесі трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання». Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2006. 235 с.
2. Современные подходы к организации художественно-творческой деятельности дошкольников / А. И. Михайлова, С. И. Макаренко, С. А. Иварлак, Е. А. Михеева. Донецк : ИППО, 2005. 166 с.
3. Тименко В. П. Дошкільна дизайн-освіта: первинна діагностика обдарованості: метод. посіб. / В. П. Тименко, Л. Л. Єніна, Л. М. Савченко. К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2011. 433 с.
4. Матвієнко С. І. Художня праця та основи дизайну : навч. посіб.. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 201 с.
5. Що таке світ VUCA та яких змін він вимагає від педагогів. Портал «Педрада». <https://oplatforma.com.ua/question/565-svt-vuca> (дата звернення 29.01.2026).

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## **СТИМУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ – ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Питання стимуляції розвитку емоційного інтелекту набуває особливої ваги з огляду на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у структурі сучасного суспільства та пріоритетність завдань щодо їхньої успішної соціалізації. Однією зі специфічних особливостей дітей із розладами аутистичного спектру (РАС) є дефіцит емоційної сфери. Щодо дітей із РАС без порушення інтелектуального розвитку та функціональної мови, то основним бар'єром для них стає так звана «емоційна сліпота» – складність у розпізнаванні емоційних станів (як власних, так і оточуючих людей), що часто межує з алекситимією та неспроможністю зчитувати невербальні сигнали [1]. Без цілеспрямованої стимуляції емоційного інтелекту навіть діти з високим когнітивним потенціалом демонструють дезадаптивну поведінку.

Особливої уваги потребує питання відходу від «механічного» копіювання соціальних стереотипів на користь формування у дитини здатності до гнучкої саморегуляції та емпатії. Проте часто корекційна робота обмежується навчанням формальному розпізнаванню карток із емоціями, тоді як реальна життєва ситуація вимагає від дитини здатності до емпатії та швидкої саморегуляції. Відповідно, важливим є запровадження методів візуальної підтримки та соціального моделювання, які дозволяють перекласти абстрактні емоційні поняття на зрозумілу для дитини з аутизмом мову конкретних образів [3]. Крім того, актуалізується концепція «подвійної емпатії», яка підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту має бути двостороннім процесом, що залучає не лише дитину, а і її педагогічне та родинне оточення [2]. Розробка дієвих стратегій стимуляції емоційного інтелекту дитини з РАС є базовою умовою її повноцінної участі в житті громади.

Проблематику розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та їхньої соціалізації досліджували такі українські науковці, як Н. Компанець [2], І. Рибченко [3], Т. Скрипник [4], Д. Шульженко [5] та інші. Т. Скрипник [4] ґрунтовно описала феноменологію аутизму та особливості сприймання світу дітьми з РАС. І. Рибченко [3] досліджувала розвиток емоційного інтелекту у дітей з РАС та способи його інтеграції у

щоденне життя дитини. Н. Компанець [2] у своєму посібнику зазначила, що емоційний інтелект не розвивається ізольовано – для цього потрібен грамотно побудований усім колективом закладу освіти та родиною психолого-педагогічний супровід. Серед зарубіжних дослідників фундаментальною є праця Д. Гоулмана [1], який довів, що здатність керувати емоціями (EQ) є важливішою для життєвого успіху, ніж IQ. Згідно з концепцією Д. Гоулмана, емоційний інтелект включає самоконтроль та емпатію, які для дитини з РАС не є вродженими, а вимагають формування через систему зовнішніх стимулів.

І. Рибченко вважає, що для подолання зазначених проблем необхідний комплексний перехід від кабінетного навчання за картками до функціональної моделі, де розвиток емоційного інтелекту інтегрований у щоденне життя дитини [3]. Першочерговим кроком у боротьбі з алекситимією є візуалізація абстрактних станів дитини через запровадження «термометрів емоцій» та кольорних шкал інтенсивності почуттів. Це дозволяє дитині пов'язати фізичні відчуття в тілі (прискорене серцебиття, напруження м'язів тощо) із конкретним рівнем стресу, навчаючись ідентифікувати емоцію ще до настання афективного вибуху. Вирішення проблеми генералізації навичок потребує проведення корекційної роботи безпосередньо в місцях соціальної взаємодії – на ігрових майданчиках, у групових приміщеннях закладів дошкільної освіти чи під час спільних обідів, де педагог виступає в ролі «соціального посередника», підказуючи потрібні реакції в момент реальної події.

Ефективним інструментом подолання комунікаційних бар'єрів є також використання відеомодельовання та індивідуалізованих соціальних історій, які створюють для дитини зрозумілі алгоритми поведінки в мінливому середовищі. Замість механічного заучування міміки, увага має приділятися розумінню причинно-наслідкових зв'язків: чому людина відчуває певну емоцію та як на неї реагувати. Одночасно з цим, реалізація концепції «подвійної емпатії» вимагає підготовки самого середовища – навчання педагогів та батьків розпізнавати специфічну мову жестів дитини з РАС, яка часто відрізняється від загальноприйнятої. Якщо мінімізувати сенсорне навантаження у приміщенні, що знижує рівень фонові тривоги, та надати дитині поведінкові алгоритми для вираження потреб, – можна перетворити її теоретичні знання про емоції на дієвий інструмент успішної соціальної адаптації й запобігти вторинній інвалідації вихованця.

Отже, стимуляція емоційного інтелекту є фундаментальним напрямом роботи з дітьми старшого дошкільного віку з РАС. Ключем до успіху є візуалізація внутрішніх станів дитини та забезпечення єдності корекційного впливу вдома та в закладі дошкільної освіти. За умови переходу від механічного заучування емоцій до їхнього функціонального використання в реальних життєвих ситуаціях можливо досягти якісної соціальної адаптації вихованця та його успішної інтеграції в освітній простір.

## Література

1. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2020. 512 с.
2. Компанець Н.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери: Науково-методичний посібник. Київ, 2023.
3. Рибченко І. В. Розвиток емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру засобами візуальної підтримки. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 234-245.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ : Фенікс, 2010. 388 с.
5. Синьов В.М.; Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*, 2017, 9 (2). С. 190-205.

Хрістюк Олена,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ПЕДАГОГІКИ

Актуальність. У сучасному світі творчі здібності необхідні для успішної самореалізації особистості. Особливо важливо розвивати ці навички у дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей період формується базис креативного мислення, мотивації до навчання та емоційної саморегуляції. Арт-педагогіка як інноваційний освітній підхід поєднує в собі мистецтво та педагогіку, створюючи сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини через творчі види діяльності (такі як малювання, ліплення, музика, театр). Вона стимулює у дітей нестандартне мислення, розширює їх художній досвід, підвищує рівень емоційного інтелекту та сприяє формуванню комунікативних навичок. Враховуючи актуальні вимоги до розвитку особистості в умовах постійних змін і зростання значення креативності, дослідження та впровадження ефективних методів арт-педагогіки у дошкільній освіті є надзвичайно важливим. Це сприятиме не лише розвитку творчого потенціалу дітей, а й підготує їх до подальшого навчання та життя у суспільстві, що все більше цінує інноваційність і адаптивність.

Розвиток творчої особистості дитини є одним із ключових теоретичних завдань педагогічної науки. Значний внесок у розробку відповідних педагогічних проблем зробили

видатні дослідники, такі як Л.С. Виготський, Н. Пакуліна. [2, с. 15; 7, с. 45] Проблемі розвитку творчості приділяли увагу й класики педагогіки Я.А. Коменський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Сучасні дослідження у цій сфері продовжують такі вчені, як Г.В. Ковальова, Н.Ф. Вишнякова, Л. Дорфман, Н.А. Терентьєва. Аналіз практик видатних педагогів свідчить, що фундамент розвитку особистості закладається в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Творчість розглядається як процес виникнення нового: формування нових ідей або концепцій, переживання нових емоцій, а також появи образів, які безпосередньо регулюють творчі дії. Логіка механізму творчості свідчить, що тривала відсутність активності значно ускладнює «запуск» творчості і потребує суттєвих зусиль.

Дитяча творчість – це процес активного створення нових ідей, образів і рішень, який сприяє самовираженню і розвитку особистості дитини. У віці 6-6,5 років творчі здібності починають проявлятися більш цілеспрямовано і усвідомлено. Тоді дитина не тільки грає, а й активно експериментує з різними способами вираження власних думок та емоцій.

Уява в цьому віці набуває образного і сюжетного характеру. Діти починають створювати складні фантастичні сюжети, поєднуючи реальні і вигадані образи, що допомагає їм моделювати різноманітні життєві ситуації, розвивати творче мислення і гнучкість суджень. [5, с.25]. Креативність у дітей проявляється у здатності швидко та нестандартно мислити, генерувати багато варіантів рішень. Вона включає оригінальність – уміння створювати унікальні ідеї, і швидкість мислення – здатність оперативно реагувати, пропонувати нові підходи.

Головне завдання сім'ї та школи полягає у стимулюванні творчого розвитку, що включає формування у дітей інтересу до знань, розвиток самостійності у навчанні, здатності застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, а також уміння творчо аналізувати і трансформувати знання в гнучкі системи. Природа забезпечує кожну дитину потенціалом для творчого розвитку, що дозволяє кожній дитині досягти високих рівнів творчої діяльності. Реалізація цього потенціалу вимагає від педагогів значних творчих зусиль і самовідданості, хоча ця діяльність і є складною, вона одночасно приваблива.

Оригінальність дітей оцінюється за здатністю дитини пропонувати нові, незвичайні ідеї, відмінні від стандартних шаблонів. В цьому віці діти демонструють варіативність у підходах до виконання завдань, створенні сюжетів у грі, виборі матеріалів для малювання. Оригінальність характеризує гнучкість і відкритість до нового. Швидкість мислення визначає здатність швидко генерувати різні ідеї або відповіді. У дошкільному віці швидкість мислення проявляється у швидкому знаходженні рішень у творчих завданнях, швидкому переході від однієї ідеї до іншої, активній словесній експресії. Висока швидкість мислення сприяє більш

продуктивній творчій діяльності.

Творчі діти легко вимислюють нові ідеї, вміють поєднувати фантазію з реальністю, прагнуть експериментувати. Важливими особливостями є емоційна чутливість, гнучкість мислення, а також потреба в підтримці і заохоченні з боку дорослих. Розвиток творчих здібностей у дошкільнят сприяє формуванню самостійності та соціальних навичок. [7, с.20]

Арт-педагогіка – це напрямок навчання, що базується на принципі навчання через творчість. Вона використовує мистецтво для розвитку інтелекту, емоцій і комунікативних навичок дітей. У ЗДО арт-педагогіка спрямована на створення сприятливих умов для вільного самовираження дитини через різні форми творчої діяльності [6, с. 134]

Таким чином, арт-педагогіка допомагає вихователю створити цікаве і різноманітне навчальне середовище, яке стимулює дитячу активність і пізнавальний інтерес. Вона сприяє розвитку у дітей емоційної сфери, зміцнює мотивацію до навчання і формує унікальні творчі здібності кожної дитини. Завдяки арт-педагогіці вихователь може індивідуально підходити до розвитку дошкільнят і забезпечувати гармонійний розвиток особистості.

### **Література**

1. Бойко Т.В. Арт-педагогіка у дошкільньому навчанні: Видавничий дім «Освіта», 2018. 156 с.
2. Виготський Л. С. Історія розвитку вищих психічних функцій. Київ : Наукова думка, 1986. 130 с.
3. Груша О. М. Психологія творчості дитини. Київ: Основа, 2017. 120 с.
4. Козак І. П. Творчий розвиток дітей дошкільного віку: навч. посібник, 2019. 140 с.
5. Ковальова Г. В. Творчість у навчанні: теорія і практика: основа, 2010. 25 с.
6. Мороз Л. В. Арт-технології у роботі з дітьми дошкільного віку. Київ: Академвидав, 2020. 132 с.
7. Пакуліна Н. В. Творчі здібності дитини. Київ: Знання, 2004. 45 с.

Шаламова Єлизавета,

1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,

освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,

Маріупольський державний університет

## **ВИКОРИСТАННЯ ФОТОТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальність питання розвитку емоційного інтелекту, починаючи з дошкільного віку,

зумовлена сучасними викликами суспільства, в якому здатність до розуміння емоцій, саморегуляції та емпатії стають основними навичками для успішної соціалізації особистості. Важливим для формування зазначеного є старший дошкільний вік, оскільки саме в цей період закладаються засади самосвідомості та довільності поведінки.

З огляду на актуальність, проблема розвитку емоційного інтелекту дітей займає чинне місце у працях вітчизняних і закордонних психологів та педагогів. Зокрема, фундамент теорії емоційного інтелекту заклали закордонні науковці Д. Гоулман, Дж. Майер та П. Селовей, визначивши його як здатність перетворювати емоції на інтелектуальний ресурс [8]. Д. Гоулман виділяє чотири компоненти емоційного інтелекту: самопізнання, саморегуляцію, емпатію та соціальні навички [4]. Для визначення емоційного інтелекту дітей дошкільного віку дослідники зазвичай адаптують загальну модель із зазначених чотирьох компонентів до особливостей дитинства. Відповідно, емоційний інтелект дитини дошкільного віку С. Бадер, В. Лазаренко, Н. Мельник, М. Нгуен та ін. визначають як здатність розпізнавати власні й чужі емоції, виражати їх у прийнятній формі, керувати своїм емоційним станом, співпереживати іншим, застосовувати емоційні знання у соціальній взаємодії з оточенням.

О. Кононко підкреслює необхідність формування в дітей «життєвої компетентності», де емоційний інтелект є провідним показником зрілості [5]. Т. Піроженко розглядає комунікативно-мовленнєвий розвиток у нерозривному зв'язку з емоційним комфортом дитини [6]. І. Бех наголошує на важливості виховання почуттів як духовної основи особистості [2]. Державний стандарт дошкільної освіти (2025 р.) підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту є важливим завданням освіти дітей старшого дошкільного віку, та інтегрує емоційний інтелект через особистісну компетентність (саморегуляція, усвідомлення емоцій) та соціально-громадянську компетентність (емпатія, взаємодія, конструктивне вирішення конфліктів) [1].

Для ефективної реалізації зазначеного традиційні методи розвитку емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку (розгляд картинок і схем, бесіди, читання оповідань, ігрові вправи тощо) сьогодні потребують доповнення інноваційними методами, технологіями, засобами, які є близькими «цифровому поколінню» дітей дошкільного віку. Одними з таких є фототехнології. Засновниця техніки фототерапії Дж. Вайзер довела, що кожна фотографія є «автопортретом», який відкриває доступ до сфери підсвідомого [9]. Дослідниця фототерапії в системі арт-терапевтичної допомоги О. Вознесенська зазначає, що робота зі знімком дозволяє дитині безпечно дистанціюватися від травматичних переживань та навчитися керувати своїм настроєм [3].

Відповідно, у сучасній дошкільній освіті фототехнології можуть виступати не лише як технічний засіб, а як потужний арт-педагогічний інструмент. Вони дозволяють візуалізувати

абстрактні емоційні стани, роблячи їх доступними для аналізу дитиною. Використання фотографії сприяє розвитку уваги, спостережливості та вмінню фокусуватися на деталях міміки та жестів, що є підґрунтям для розвитку емпатії. Також фотографування розвиває естетичні почуття, бажання і здатність ділитися своїми емоціями, активізує креативність та самостійність. Поєднання психолого-педагогічних методик із цифровою фотографією відповідає вимогам Державного стандарту дошкільної освіти України щодо формування особистісної та соціально-громадянської компетентностей дитини.

Проте, незважаючи на стрімку цифровізацію, у практиці роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) спостерігається низка проблем:

- Методичний дефіцит: більшість методик із використання фотографії розраховані на дорослих або підлітків, тоді як адаптовані алгоритми для дітей 5–6 років практично відсутні.
- Ризик девайсозалежності: у багатьох родинах дитина сприймає смартфон лише як засіб для пасивних забав, що гальмує розвиток її творчого мислення та емоційної чутливості. Через це вихователі часто побоюються використовувати девайси в освітньому процесі.
- Труднощі самовираження: діти старшого дошкільного віку часто відчувають емоційну напругу, але не можуть пояснити її словами. Без наочної опори процес «проживання» та усвідомлення емоцій відбувається повільно.
- Об'єктність дитини: зазвичай дитина є лише об'єктом, який фотографують дорослі. Відсутність досвіду суб'єктності (коли дитина сама є фотографом та автором ідеї) обмежує розвиток її внутрішнього «Я».

Для подолання зазначених проблем необхідне більш широке знайомство педагогів і батьків дошкільників із фототехнологіями, їх ширше запровадження у практику роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) – що й обумовило вибір теми нашого дослідження.

Педагогам та батькам пропонується трансформувати освітній процес у закладі дошкільної освіти та вдома, перетворивши девайс із засобу розваги на інструмент психологічного розвитку, творчості та самовираження дитини. При цьому дорослі (вихователі та батьки) мають бути не просто спостерігачами, а «режисерами» емоційного досвіду, створюючи ситуації, де дитина стає суб'єктом – автором власної фотоісторії.

Практика дошкільних закладів України щодо використання фототехнологій в роботі з дошкільниками свідчить про ефективність вправ та ігор зі світлинами, прикрашання ними приміщень, спонтанної зйомки на камеру мобільного телефона чи фотоапарата, створення колажів і виставок [7]. Для початку можна використовувати звичайні рамки для фотографій та

вивчати через них певні цікаві об'єкти та істоти, їх деталі, вибрати найбільш доцільні ракурси тощо. Надалі можна переходити до використання девайсу вихователя, й поступово – до мобільного телефону, смартфона або дешевого цифрового фотоапарату дитини та її батьків. Найбільшою перевагою девайсів є те, що діти одразу можуть бачити результат власної зйомки.

Наведемо приклади авторських та адаптованих вправ, спрямованих на розвиток чотирьох компонентів емоційного інтелекту: самопізнання, саморегуляції, емпатії та соціальних навичок.

*Самопізнання (розуміння власних емоцій) – вправа 1 «Емоційне дзеркало: селфі-щоденник».* Дитина фіксує свій настрій у різні моменти дня. Наприклад: після того, як їй вдалося скласти складний конструктор, вона робить селфі «радості», а після сварки за іграшку – селфі «образи». Колаж фотознімків допомагає дитині побачити різницю, перехід від одного стану до іншого.

*Вправа 2 «Фото-пошук настрою природи».* Щоб діти 5-6 років опанували цю вправу, спочатку проводиться вступна гра: вихователь показує фото «сумної верби» та «веселого сонця», пояснюючи асоціації. Тільки після цього діти самостійно шукають такі образи на прогулянці.

*Емпатія (розуміння почуттів інших) – вправа 3 «Таємний фото-кореспондент доброти».* Вихователь пропонує дітям роль «фотомисливців за усмішками друзів». Дитина має сфотографувати друга, коли той робить щось добре (поділився олівцем, допоміг застелити ліжко). Це вчить дитину помічати позитивні емоції інших.

*Соціальні навички (комунікація та зв'язки) – вправа 4 «Цифровий сторітелінг: оживи фото».* Дитина озвучує знімок, вигадуючи причини емоції: «Він сумний, бо зламалася машина, але потім він її полагодить». Це розвиває розуміння причинно-наслідкових зв'язків.

*Саморегуляція (вміння керувати станами) – вправа 5 «Редактор емоцій».* У найпростіших дитячих цифрових додатках для фото (наприклад, з наклейками) дитина «лікує» сумне фото, додаючи до нього сонечко, квіти або яскраві кольори. Це формує навичку позитивного перемикавання уваги.

Запровадження таких вправ дозволить перетворити теоретичні знання дітей про емоції на практичний життєвий досвід. Завдяки візуальній фіксації дитина отримуватиме можливість багаторазово повертатися до аналізу своїх почуттів, що неможливо при використанні лише словесних методів.

Отже, використання фототехнологій у роботі зі старшими дошкільниками є надзвичайно ефективним для розвитку їхнього емоційного інтелекту. Фотографія виступає посередником між внутрішнім світом дитини та зовнішньою реальністю. Завдяки візуалізації емоцій дитина легше проходить етапи їх ідентифікації, розуміння причин виникнення та

оволодіває навичками саморегуляції. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці детального парціального курсу для дітей, батьків та педагогів ЗДО, який поєднає цифрову грамотність та психолого-педагогічний супровід емоційного розвитку дитини.

### Література

1. Державний стандарт дошкільної освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26 листопада 2025 р. № 1557. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-п#Text> (дата звернення: 26.01.2026).
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : навч. посіб. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
4. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток дошкільника: навч.-метод. посіб. Київ: Початкова школа, 2010. 192 с.
6. Піроженко Т. О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 40 с.
7. Терещенко І. Маленькі фотографі. Поради вихователям і батькам дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2020. № 7. С. 24–25.
8. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological inquiry*. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197–215.
9. Weiser J. Phototherapy techniques: exploring the secrets of personal snapshots and family albums. Vancouver : PhotoTherapy Centre, 1999. 280 p.

Шаповалова Вікторія,  
1 курс, другий (магістерський) рівень вищої освіти, денна форма навчання,  
освітня програма «Дошкільна освіта. Інклюзія»,  
Маріупольський державний університет

## ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема подолання фонетико-фонематичних порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку є однією з пріоритетних у сучасній логопедичній науці та практиці. Це

зумовлено тим, що саме цей віковий період визначається як сенситивний для формування звукової сторони мовлення та інтенсивної підготовки дитини до навчання у школі. Несформованість базових фонематичних процесів, таких як сприймання, аналіз та синтез звуків мовлення, неминуче зумовлює значні труднощі у майбутньому засвоєнні грамоти, а також негативно впливає на загальний мовленнєвий, психологічний і пізнавальний розвиток особистості. У зв'язку з цим перед спеціальною освітою актуалізується гостра потреба у впровадженні інтегрованих корекційних методик, які здатні ефективно поєднувати безпосередню мовленнєву корекцію з планомірним розвитком моторної, сенсорної та ритмічної сфер дитини.

Одним із таких універсальних та високоефективних засобів є логоритміка – спеціалізована корекційно-розвивальна методика, що ґрунтується на органічному поєднанні та взаємодії слова, руху та музичного ритму. Наукова сутність логоритміки полягає у стратегічному використанні ритму як головного організуючого чинника всієї мовленнєвої діяльності. Це сприяє не лише ритмізації нервових процесів, а й гармонізації взаємодії між мовленнєвими та моторними механізмами на рівні кори головного мозку [1, с. 18]. Системне застосування логоритмічних вправ забезпечує комплексний вплив на всі компоненти мовленнєвої системи, одночасно активізуючи слуховий, зоровий та кінестетичний аналізатори. Такий багатомодальний підхід створює сприятливий когнітивний фон для подолання артикуляційних труднощів та формування чіткої і правильної звуковимови [3, с. 89].

Особливо помітну ефективність логоритміка виявляє саме у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Відомо, що у дітей із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення часто фіксуються супутні розлади темпо-ритмічної організації мовлення, певна недостатність моторного програмування та значні труднощі на етапі автоматизації виправлених звуків. У такому випадку логоритмічні заняття виступають у ролі своєрідного компенсаторного механізму: через безпосереднє тілесне відчуття музичного ритму дитина поступово вчиться диференціювати фонемі, контролювати точність артикуляційних рухів та успішно узгоджувати своє мовлення з поточною руховою діяльністю [2, с. 37]. Окрім корекції звуковимови, такий підхід забезпечує розвиток просодичної сторони мовлення – його виразності, темпу та інтонаційного забарвлення.

Методика корекційної роботи із застосуванням логоритміки вимагає цілісного поєднання артикуляційних, дихальних, загальнорухових та музично-ритмічних вправ. Така послідовна структура занять забезпечує плавний і поступовий перехід від загальної психомоторної активізації до тонкого формування мовленнєвих навичок. Ключовим і обов'язковим компонентом тут є професійно підібраний музичний супровід. Він не лише задає

необхідний темпо-ритм для мовленнєвих вправ, а й стабілізує емоційний стан дитини, знімаючи психологічні бар'єри та створюючи позитивну мотивацію до складного процесу корекції [1, с. 65].

Центральне місце у структурі логоритмічної роботи посідає цілеспрямований розвиток фонематичного слуху через систему ігрових вправ. Ці вправи розроблені так, щоб навчити дитину не просто чути звук, а розпізнавати його тривалість, силу та місце у звуковому ряді. Завдяки ритмізації мовленнєвих завдань діти починають сприймати фонемати на глибинному кінестетичному рівні – через рух власного тіла, що суттєво пришвидшує процес подолання фонетико-фонематичних порушень мовлення та закладає надійний фундамент для майбутнього усвідомленого звукового аналізу та синтезу.

Додаткової наукової ваги методиці додає обов'язкове використання пальчикової гімнастики. Вона є потужним засобом стимуляції дрібної моторики, що, згідно з принципами нейрофізіології, напряду активізує мовленнєві центри (зокрема зону Брока). Регулярне включення пальчикових вправ у логоритмічну структуру сприяє розвитку міжпівкульної взаємодії та загальному вдосконаленню координації рухів. Поєднання точних рухів пальців рук із ритмічним мовленнєвим супроводом створює максимально сприятливі умови для підвищення результативності логопедичної корекції та надійного закріплення сформованих мовленнєвих стереотипів [4, с. 132].

Таким чином, логоритміка постає як універсальний, науково обґрунтований та дієвий засіб корекції фонетико-фонематичних порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку. Її системне впровадження у практичну діяльність логопеда не лише підвищує ефективність виправлення звуковимови, а й сприяє загальному гармонійному розвитку дитини, забезпечуючи її успішну адаптацію та психологічну готовність до навчання у школі.

### **Література**

1. Гандзюк С. Весела логоритміка. Методичний посібник. Нетішин, 2009. 85 с.
2. Рібцун Ю. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ФФНМ. Київ : Освіта, 2012. 224 с.
3. Федорович Л., Пищалка Я. Конспекти логоритмічних занять із дітьми дошкільного віку з ФФНМ. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. 288 с.
4. Шеремет М. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.