

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КРУГЛОГО СТОЛУ

ПАМ'ЯТІ

ДОКТОРА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОРА,
АКАДЕМІКА НАПН УКРАЇНИ

СЕРГІЯ ДМИТРОВИЧА МАКСИМЕНКА





**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора,
академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка
(м. Київ, 9 жовтня 2025 року)**

Київ-2025

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 30.09.2025 року).

Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка (м. Київ, 9 жовтня 2025 року). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 328 с.

ISBN ISBN 978-617-7745-75-3

Редакційна колегія:

Шатирко Л.О., старший науковий співробітник, почесний доктор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України; **Дзюбко Л.В.,** кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка; **Бучма В.В.,** старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка, **Мойзріст О.М.,** молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка.

Збірник матеріалів круглого столу присвячено пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка – видатного вченого, мислителя, творця національної школи генетичної психології, розвитку особистості в процесі навчання. Методологічні настанови, закладені Сергієм Дмитровичем, створили потужний потенціал для подальших наукових розробок і осмислення предметного поля психології навчання та розвитку особистості. Його праці стали могутнім джерелом концептуальних орієнтирів, що визначають сучасний вектор розвитку вітчизняної психологічної науки.

Круглий стіл засвідчив глибокий інтерес наукової спільноти до проблематики, окресленої академіком С.Д. Максименком та відображають широкий спектр сучасних досліджень у галузі психології навчання, розвитку та підтримки особистості в умовах воєнного часу й соціальної невизначеності. Представлені матеріали демонструють актуалізацію методологічних ідей ученого щодо розуміння психіки як саморозвивальної системи, здатної до адаптації, саморегуляції та творчого розгортання в мінливому освітньому просторі. Обговорені питання охоплюють проблематику психологічних ресурсів розвитку особистості, підтримки ментального здоров'я учасників освітнього процесу, формування стресостійкості, резильєнтності, мотиваційних і когнітивних компонентів особистісного зростання, використання цифрових і медіаосвітніх технологій для забезпечення психологічного здоров'я та ефективності навчання.

Збірник відображає прагнення наукової спільноти до продовження і творчого розвитку ідей С. Д. Максименка в контексті сучасних викликів, утверджуючи психологію освіти як гуманістичну науку, зорієнтовану на збереження і розвиток людини

Збірник адресований фахівцям-психологам науковцям та практикам, викладачам закладів вищої освіти, педагогам та вихователям, усім, хто цікавиться проблемами сучасної психології освіти.

Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладеного матеріалу, правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів статей.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ISBN ISBN 978-617-7745-75-3

©Автори статей

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025

ЗМІСТ

Базь Л. О.

Медіаосвіта як засіб психологічної підтримки процесу навчання у воєнних умовах

7

Бацилєва О. В. Формування здоров'язбережувальної компетентності як передумови професійного здоров'я майбутніх психологів

10

Бойко С. Т.

Ресурсний потенціал батьків здобувачів середньої освіти в контексті викликів воєнного стану та невизначеності освітнього середовища

14

Брик О. М., Кочаровський М. С.

Розробка тренінгових онлайн програм з психології прийняття рішень

20

Булгакова Т. М.

Пізнавальна активність студентів як психологічний ресурс подолання освітньої невизначеності

25

Войтюк Л. М., Казміренко Л. І.

Роль викладача у психологічній підтримці здобувачів освіти в умовах війни

30

Володарська Н. Д.

Можливості організації освітніх процесів в он-лайн режимі

36

Гальченко В. М.

Психологічний супровід формування ментального здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни

41

Геращенко О. С., Перстинчик Д. О.

Психоемоційний стан здобувачів вищої освіти з різними типами взаємодії з кіберпростором

46

Гнатюк О. В.

Життестійкість як адаптаційний ресурс здобувачів початкової освіти в умовах невизначеності освітнього простору

51

Гурлєва Т. С.

Любов – реальна сила, що створює особистість

59

Гурова О. В.

Психолого-педагогічні принципи розробки навчальних матеріалів для травмачутливого навчання в умовах війни

65

Гриценко Л. І., Імшенецька І. А.

Баланс між безпекою та якістю: аналіз громадської думки щодо функціонування освіти в умовах війни

75

Дзюбко Л. В., Бучма В. В.

Сучасний підручник очима вчителів (результати опитування)

82

Довбня С. Ю.

Розвиток стресостійкості фахівців ІТ-компанії

91

Євченко І. М.

Формування інтересу студентської молоді до політики

98

Зазимко О. В.

Психологічні ресурси студентської молоді у подоланні невизначеності життєвого простору в умовах війни

104

Зубіашвілі І. К., Мельничук Т. І., Лавренко О. В.

Підприємництво як ресурс розвитку освітньої спільноти студентів

112

Казміренко Л. І., Власенко С. Б.

Соціально-психологічна підтримка як ресурс збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти

119

Каплуненко Я. Ю.

Персональна позиція та екзистенційний вибір: шляхи автентичності в умовах кризи

124

Карабаєва І. І. Психологічний ресурс стійкості дітей старшого дошкільного віку

130

Кобильченко В. В., Омельченко І. М.

Життєстійкість як ключовий ресурс особистості дитини з ООП в умовах невизначеності

137

Колодіна А. С.

Психологічні особливості уваги здобувачів вищої освіти з інтернет-залежністю

143

Лагодзінська В. І.

Емоційний інтелект персоналу освітніх організацій як ресурс суб'єктивного благополуччя в умовах війни

149

Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П.

Розвиток пізнавально-творчого потенціалу учнів як спосіб активізації психологічних ресурсів в умовах невизначеності

156

Маслюк А. М. Розвиток резильєнтності студентів, майбутніх психологів. Інститут психології	167
Мельник М. О. Асертивність і суб'єктність як психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору	172
Мойзріст О. М. «Щоденник здоров'я» як інструмент формування здоров'язбережувальної компетентності учнів середньої школи	178
Найдьонова Л. А. Медіапсихологічні ресурси розвитку особистості в умовах війни і цифровізації	189
Невмержицький В. М. Вивчення та оцінка шкільних підручників	197
Павлик Н. В. Соціально-психологічна адаптація педагогічних працівників до глобальних світових змін в умовах довготривалого стресу	203
Парфенюк О. М. Психологічна підтримка особистості в умовах невизначеності освітнього простору	216
Пастушенко В. С. Психологічні чинники формування стресостійкості педагогів в умовах професійної невизначеності	222
Петренко І. В. Соціально-психологічні умови демократизації освітнього процесу в умовах воєнного часу	226
Петровська Т. В. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистісних ресурсів студентів у період освітніх трансформацій	230
Піроженко Т. О. Здійснення освітнього процесу з дітьми дошкільного віку у змішаному форматі	235
Прокопенко А. О. Психологічний супровід адаптації та розвитку стресостійкості студентів національного університету фізичного виховання і спорту в умовах воєнного часу	244

Скальська Л. О. Роль цифрових технологій у збереженні психологічного благополуччя учасників освітнього процесу	251
Скулиш Н. Є. Сприяння розвитку мотиваційних компонентів особистості в умовах невизначеності освітнього простору	256
Слободяник Н. В. Детермінанти та патерни розвитку психологічних ресурсів особистості	265
Соловей Я. Г. Асертивність як психологічний ресурс розвитку музично обдарованої особистості в умовах невизначеності освітнього простору	271
Солодчук С. Є. Резильєнтність як системоутворювальний ресурс особистості в умовах війни	277
Старков Д. Ю. Аналіз групових регресивних процесів під час навчання психотерапевтів в умовах війни	282
Терещенко Л. А. Роль мотиваційних ресурсів у підтримці навчальної діяльності в ситуаціях невизначеності	286
Хохліна О. П. Індивідуальний стиль діяльності як засіб посилення адаптаційних можливостей учня	291
Цільмак О. М. Складові лідерського потенціалу керівника	299
Чудакова О. М. Ефективний метод розвитку креативності у молодшого школяра	304
Шатирко Л. О. Можливості рефлексії та інтеграції характеристик невизначеності освітнього простору засобами навчальної літератури	314
Відомості про авторів	322

МЕДІАОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ У ВОЄННИХ УМОВАХ

Базь Л. О. (ORCID ID: 0009-0009-8522-3847)

Анотація. У статті розглянуто роль медіаосвіти як соціально-психологічного інструменту підтримки освітнього процесу в умовах війни. Спираючись на дослідження Л. Найдьонової, Н. Череповської, О. Вознесенської та інших науковців, проаналізовано поєднання освітніх, психологічних і соціальних функцій медіаосвіти. Показано її значення для подолання інформаційної тривоги, формування критичного мислення та громадянської ідентичності.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, психологічна підтримка, навчання, війна, інформаційна безпека

Війна в Україні поставила перед освітньою системою надзвичайно складні виклики. Учні та студенти навчаються в умовах постійних повітряних тривог, вимушеної міграції, розлуки з близькими, інформаційного перевантаження та загального психологічного виснаження. У такій ситуації звичайні освітні підходи виявляються недостатніми для підтримки ефективності навчання та психічного здоров'я дітей і молоді. Одним із важливих напрямів, що може стати дієвим інструментом підтримки, є медіаосвіта, адже вона поєднує формування критичного мислення, уміння працювати з інформацією та психологічні механізми захисту від деструктивних впливів [1, 20].

Медіаосвіта в умовах війни виходить далеко за межі класичної медіаграмотності. Якщо в мирний час вона була спрямована здебільшого на розвиток умінь аналізувати й оцінювати інформаційні матеріали, то сьогодні її завдання доповнюються функцією психологічної підтримки. Підлітки та молодь стикаються із шоковим контентом, маніпулятивними повідомленнями, масовою дезінформацією, що створює постійний стресовий фон і може призводити до емоційного виснаження. Завдання медіаосвіти полягає у тому, щоб не лише дати

учням інструменти для перевірки фактів, а й навчити їх регулювати власний психоемоційний стан у ситуації надлишку тривожної інформації [2, 55].

Найдюнова Л. у своїх рекомендаціях щодо розвитку медіаосвіти в громадах наголошує, що інформаційна реабілітація є таким же важливим процесом, як і соціальна чи економічна відбудова [1, 45]. Науковиця пропонує модель поетапного відновлення інформаційної екосистеми громади, де медіаосвіта стає засобом переорієнтації з руйнівного досвіду війни на конструктивні практики критичного мислення та медіаторчості. Такий підхід сприяє формуванню довіри, солідарності та стійкості в межах локальних спільнот.

Череповська Н. у навчально-методичному посібнику «Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді» акцентує, що медіаосвітні практики можуть не лише формувати когнітивні навички, а й сприяти становленню громадянської ідентичності та психологічної стійкості [2, 37]. Дослідниця пропонує низку вправ, спрямованих на розвиток умінь виявляти маніпуляції, протистояти агресивному контенту та формувати власну позицію щодо соціально значущих тем. Це особливо актуально в умовах інформаційної війни, коли пропаганда намагається підважити довіру молоді до власної держави.

Дослідження, проведені лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти ІСПП НАПН України, показують, що рівень інформаційної тривожності серед школярів і студентів є досить високим [3, 20]. Тому дослідники пропонують розглядати медіаосвіту як частину ширшої системи психологічної підтримки освітнього процесу, де поряд із навчанням технік критичного аналізу інформації важливим є формування навичок саморегуляції.

У публікаціях Вознесенської О. та Сидоркіної М. підкреслюється важливість інтеграції медіаосвітніх елементів у навчальні програми початкової та середньої школи. На її думку, саме раннє знайомство з елементарними принципами критичного мислення та інформаційної безпеки може стати профілактикою інформаційних травм [4, 37]. Авторки наголошують, що діти, які

змалку вчать розрізняти емоційний та фактичний зміст повідомлень, легше долають впливи панічних новин і вміють обмежувати власний інформаційний простір.

Не менш важливим є питання підготовки педагогів. Дослідники зазначають, що саме вчитель стає фасилітатором процесу медіаосвіти, а отже, його компетентність у сфері інформаційної безпеки та психологічної підтримки має бути підвищена [5, 139]. Учитель повинен не лише передавати знання, а й володіти базовими навичками кризової комунікації, аби вчасно реагувати на емоційні реакції дітей під час обговорення воєнних тем.

Сучасні програми медіаосвіти в Україні, зокрема наскрізна модель, запропонована Найдьоною, орієнтуються на інтеграцію медіаграмотності у зміст базових предметів [1, 44]. Це дозволяє не створювати перевантаження для школярів, а навпаки, забезпечувати природне формування стійкості до інформаційних загроз у ході вивчення літератури, історії, громадянської освіти.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що медіаосвіта в умовах війни має виконувати потрібну функцію: освітню (формування критичного мислення та навичок роботи з інформацією), психологічну (зменшення інформаційної тривоги, розвиток навичок саморегуляції), та соціальну (зміцнення громадянської ідентичності та стійкості). Поєднання цих функцій дозволяє зберегти цілісність навчального процесу й підтримати психологічне здоров'я учасників освіти навіть у найважчих умовах.

Важливо також зазначити, що медіаосвіта сприяє розвитку навичок медіаторчості, що дозволяє учням і студентам не лише споживати, а й активно продукувати інформаційний контент. Уміння створювати власні тексти, відео та інфографіку на основі перевірених фактів допомагає молоді відчувати контроль над інформаційним середовищем та зміцнює їхню впевненість у власних силах. Такий підхід також підтримує емоційну розрядку, адже творча діяльність виступає природним механізмом зниження стресу та тривожності.

Окрім того, медіаосвіта сприяє формуванню критичного ставлення до соціальних мереж і цифрових платформ, де поширюється значна частина

дезінформації. Учні вчаться ідентифікувати фейки, маніпулятивні прийоми та небезпечний контент, що допомагає їм уникати небажаного емоційного навантаження та захищати власну психіку. У результаті формуються не лише когнітивні, а й емоційні компетенції, що забезпечують більш безпечну та усвідомлену взаємодію з медіасередовищем під час воєнного та поствоєнного часу.

Список використаних джерел

1. Найдюнова Л. А. Розвиток медіаосвіти в територіальній громаді: шляхи подолання психологічних наслідків війни: методичні рекомендації. Київ: ІСПП НАПН України, 2023. – 68 с.
2. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді: навчально-методичний посібник. Київ: МОН України, 2017. 120 с.
3. Медіаграмотність та інформаційна безпека: інформаційний бюлетень. Київ: Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти ІСПП НАПН України, 2018. 54 с.
4. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Сімейна медіаосвіта в системі позашкільної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2011. Вип. 26. С. 35–39.
5. Медіаторчість в сучасних реаліях: протистояння медіатравмі. Збірник наукових праць. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 210 с.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Бацилєва О. В. (ORCID ID: 0000-0002-8316-5956)

Анотація. Робота присвячена аналізу проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності як передумови професійного здоров'я майбутніх психологів під час їх професійного становлення у закладах вищої освіти. Зроблено висновок, що формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів має бути обов'язковою складовою їх професійної підготовки, що безумовно допомагатиме гармонійному функціонуванню

особистості майбутнього психолога у всіх сферах його життєдіяльності та матиме позитивне значення для професійного здоров'я у подальшому.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, професійне здоров'я, професійне становлення психологів.

Загальновідомим є той факт, що професійна діяльність займає значну частину життя людини. Специфіка професійної діяльності психолога, різноманітність методів та умови роботи висувають певні вимоги щодо його особистісного та професійного розвитку, при цьому успішне професійне становлення психолога має супроводжуватися формуванням системи професійно-важливих якостей, де не аби яке значення набуває сформована здоров'язбережувальна компетентність, яка дає змогу більш відповідально ставитися до власного здоров'я та дбати про нього, активно використовувати різноманітні методи відновлення, зокрема під час виконання професійної діяльності, що є вкрай важливим сьогодні, коли психологи часто вимушені працювати у надто складних та надзвичайних вимогах. В межах окресленої проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності, зокрема під час навчання у закладах вищої освіти, є важливим напрямком діяльності у сфері підвищення якості сучасної підготовки фахівців в галузі психології.

Виходячи з вищевикладеного, мета роботи – проаналізувати особливості формування здоров'язбережувальної компетентності як передумови професійного здоров'я майбутніх психологів під час їх професійного становлення у ЗВО.

Професійне становлення фахівця охоплює тривалий період життя, під час якого відбувається трансформація життєвих та професійних планів, зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, що, безумовно, відображається на функціонуванні особистості на всіх рівнях. При цьому професійне становлення можна розглядати як формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграції, готовність до постійного професійного зростання та пошук ефективних прийомів виконання професійної діяльності у відповідних умовах [1].

Особливе значення в процесі професійного становлення майбутнього фахівця має етап навчання в закладі вищої освіти, оскільки саме цей період життєвого шляху людини є найбільш сензитивним не тільки в процесі формування адекватного ставлення до майбутньої професії, але й розвитку професійно важливих якостей та набуття відповідних компетентностей, що визначають успішність та ефективність виконання професійних завдань та обов'язків. В цьому контексті здоров'язбережувальна компетентність може розглядатися як інтегральна професійно значуща якість особистості, що виявляється в загальній здатності та готовності до організації професійної діяльності в аспектах, що зберігає, формує і зміцнює здоров'я та заснованої на інтеграції знань про нього, досвіду збереження, зміцнення та відновлення [3].

Слід зауважити, що однією з найважливіших складових здоров'язбережувальної компетентності є здатність самостійно набувати нові знання та вміння у питаннях формування, збереження, зміцнення та відновлення власного здоров'я, а також використовувати їх у практичній діяльності. Це особливо актуально саме для психологів, оскільки вони знаходяться під впливом не тільки універсальних стресорів, що притаманні будь-якій професійній діяльності, а й під дією специфічних чинників, що зумовлені належністю професії психолога до групи соціономічних професій з постійним підвищенням вимог до професійної відповідності і ефективності при виконанні різного роду завдань, а також ускладнення умов для надання психологічної допомоги в реаліях сьогодення. Професія психолога, будучи особливо вразливою до дії різного роду стресових чинників, вимагає від фахівців постійної актуалізації когнітивних, емоційних, рефлексивних можливостей та адаптаційних ресурсів [2]. Наявний щільний зв'язок та взаємозалежність між станом здоров'я та можливістю до адаптації, дозволяє стверджувати, що саме адаптація сприяє збереженню відповідного стану здоров'я і благополуччя особистості та підтримує належну якість життя, що є вкрай актуальним в надзвичайно складних сучасних умовах [4].

В ситуації, коли професійні умови і вимоги до роботи перевершують адаптаційні ресурси організму, він відповідає на них закономірною реакцією, що знаходить своє негативне відображення не тільки на стані професійного здоров'я, але й здоров'я особистості в цілому. Отже, збереження професійного здоров'я психологів є неможливим без наявності в них здоров'язбережувальної компетентності, яка має бути сформованою саме під час їх професійного становлення. При цьому формування здобров'язбережувальної компетентності вимагає комплексного підходу та має відбуватися як під час реалізації відповідних освітніх програм, так і у позанавчальній діяльності, зокрема в межах виховної роботи, роботи центрів збереження ментального здоров'я, гуртків валеологічної спрямованості, науково-дослідної роботи здобувачів.

Узагальнюючи вищевикладене, можна дійти висновку, що формування здоров'язбережувальної компетентності у здобувачів має бути обов'язковою складовою їх професійної підготовки, що безумовно допомагатиме гармонійному функціонуванню особистості майбутнього психолога у всіх сферах його життєдіяльності та матиме позитивне значення для професійного здоров'я у подальшому.

Перспективою подальшого дослідження є розробка та впровадження в межах здоров'язбережувальної діяльності системи заходів, спрямованих на розвиток здоров'язбережувальної компетентності майбутніх психологів, що сприятиме збереженню та покращенню здоров'я на всіх рівнях, а також ефективній професійній реалізації молоді у складних умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Бацилева О. В., Пузь І.В. Особливості формування професійно важливих якостей під час професійного становлення майбутніх психологів. Cuiavian University in Wloclawek. Cuiavian University in Wloclawek. Vector of modern pedagogical and psychological science in Ukraine and EU countries: Collective monograph. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. P. 55-72.
<http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/47>
2. Бацилева О.В. Дослідження стресостійкості як передумови професійного здоров'я майбутніх педагогів. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: [Текст] :

Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 16 листопада 2023 р.) : матеріали і тези доповідей / за заг. ред. проф О. В. Бацилевої. Київ, 2023. С. 18-22.

3. Желтобрюх А. І. Розвиток здоров'язбережувальної компетентності педагога Нової української школи. Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика: збірник наукових статей. Суми: НІКО, 2023. С. 35-39.
4. Максименко С.Д. Психічна адаптація та здоров'я особистості: сучасний вимір. Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я: [Текст] : Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 17 листопада 2022 р.) : матеріали і тези доповідей / за заг. ред. проф О. В. Бацилевої. Київ, 2022. С. 8-10.

РЕСУРСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ БАТЬКІВ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ВОЄННОГО СТАНУ ТА НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Бойко С. Т. (ORCID ID: 0000-0003-3575-3515)

Анотація. У статті розглянуто ресурсний потенціал батьків здобувачів середньої освіти як ключовий чинник підтримки дітей в умовах воєнного стану та невизначеності освітнього середовища. Визначено, що повномасштабне вторгнення Росії в Україну в 2022 році спричинило трансформацію освітнього простору, зумовило перехід між різними форматами навчання та зростання психологічного навантаження на сім'ї. Ресурсний потенціал батьків трактується як поєднання внутрішніх (стресостійкість, адаптивність, оптимізм), зовнішніх (соціальна підтримка родини, школи, громади) та ціннісних ресурсів (віра у майбутнє, пріоритетність освіти). Показано, що саме батьки виступають для дитини опорою й джерелом стабільності, формують у неї навички подолання труднощів, зберігають мотивацію до навчання та відчуття базової безпеки. Особливу увагу приділено проблемі балансування між власними переживаннями батьків та їх здатністю підтримувати дитину в умовах кризи. Зроблено висновок, що розвиток і підтримка ресурсного потенціалу батьків потребує наукового

вивчення та впровадження цільових програм психологічної допомоги, спрямованих на зміцнення сімейної стійкості та стабільність освітнього процесу.

Ключові слова: ресурсний потенціал, батьки школярів, освітнє середовище, воєнний стан, психологічна підтримка, соціальна підтримка.

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну в 2022 році спричинило кардинальні зміни в освітньому просторі. Умови воєнного стану зумовили невизначеність освітнього процесу, що проявляється в постійному переході між різними форматами навчання, загрозах обстрілів, необхідності адаптації до нових обставин та зростанні рівня психологічного навантаження. У цій ситуації особливого значення набуває ресурсний потенціал батьків, від якого значною мірою залежить не лише емоційний стан дитини, а й ефективність її навчання [6].

У психологічній науці поняття «ресурсний потенціал» трактується як сукупність внутрішніх і зовнішніх можливостей особистості, які забезпечують подолання труднощів та підтримку життєвої активності. Для батьків здобувачів середньої освіти у кризових умовах ці ресурси стають визначальними у збереженні стабільності сімейного життя та забезпеченні освітніх потреб дитини [1].

Ресурсний потенціал батьків у воєнний час можна розглядати як один із ключових захисних чинників, що забезпечує психологічне благополуччя та навчальну успішність дітей. В умовах війни освітнє середовище в Україні зазнало суттєвої трансформації: школи працюють у змішаних форматах, освітній процес часто переривається через небезпеку, значна кількість учнів і батьків перебуває у стані вимушеного переселення. Це створює атмосферу нестабільності та невизначеності, з якою дитині самотійно впоратися складно [8].

У такій ситуації саме батьки виступають для дитини опорою й провідниками стабільності. Їхній ресурсний потенціал включає:

- **внутрішні ресурси** – психологічна стійкість, здатність до адаптації, оптимізм, навички саморегуляції;

- **зовнішні ресурси** – соціальна підтримка родини, громади, контакт із педагогами та психологами, доступ до освітніх і соціальних програм;
- **ціннісні ресурси** – віра у майбутнє, орієнтація на збереження освіти як пріоритету, готовність до взаємодії з дитиною навіть у кризових умовах.

Завдяки цим ресурсам батьки здатні не лише зменшувати негативний вплив стресових подій на дітей, а й сприяти формуванню у них навичок подолання труднощів. Підтримка з боку сім'ї допомагає школярам краще адаптуватися до нових форматів навчання, зберігати мотивацію до здобуття знань і відчувати базову безпеку [2].

Серед ключових труднощів для **батьків школярів** варто виокремити: фрагментарність освітнього процесу (перехід між онлайн-, офлайн- і змішаним навчанням), психологічні наслідки війни (втрата почуття безпеки, тривожність, вимушене переміщення), а також необхідність поєднувати власні переживання з потребами дітей.

Батьківська роль у кризових і невизначених умовах, зокрема під час війни в Україні, набуває особливої ваги й розширюється за межі звичних функцій виховання та контролю за навчанням. Вона стає ключовим чинником збереження безпеки, психологічної рівноваги й освітньої стабільності дитини.

У воєнних умовах діти часто стикаються з тривогою, невизначеністю та загрозою втрати звичного способу життя. Батьки стають головним джерелом емоційної підтримки й символом захищеності. Навіть за нестабільності навчального процесу (онлайн / офлайн / змішане навчання) саме батьки створюють для дитини відносно стабільний простір [7].

За умов постійних змін у форматах навчання батьки часто беруть на себе функції організаторів освітнього процесу: допомагають налаштовувати дистанційне навчання, контролюють виконання завдань, підтримують контакт з учителями.

У період кризи дитина може втратити інтерес до навчання або відчувати його безглуздість. Батьки виступають носіями ціннісних орієнтирів,

підкреслюючи важливість освіти як інвестиції у майбутнє та як спосіб збереження нормальності життя.

Батьки мають слугувати прикладом того, як долати труднощі. Їхні способи реагування на стрес (конструктивні чи деструктивні) дитина часто переймає. Тому здатність дорослих зберігати спокій, проявляти стійкість та оптимізм стає важливим навчальним сигналом для школярів.

У кризових ситуаціях роль родини як комунікативного середовища посилюється. Розмови, обговорення почуттів, спільне вирішення проблем допомагають дитині краще адаптуватися й знижують ризик ізоляції.

Батьки також переживають власний стрес (втрата роботи, переїзд, тривога за життя), але водночас мусять залишатися ресурсом для дитини. Це вимагає від них мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів, пошуку підтримки з боку громади, психологів, освітніх інституцій.

Отже, у воєнних умовах батьківська роль виходить далеко за межі класичної «підтримки навчання». Вона стає інтеграційною – поєднує функції захисника, наставника, організатора, мотиватора й прикладу для наслідування. Саме від ресурсності батьків залежить, чи зможе дитина зберегти освітню активність і відчуття життєвої перспективи.

Одне з найскладніших завдань, з яким стикається сім'я у воєнний час, – це балансування між власними переживаннями батьків та підтримкою дитини в умовах кризи й невизначеності. Батьки самі перебувають у стані стресу, тривоги та втоми, однак саме від їхньої здатності зберігати рівновагу залежить психологічна стійкість і навчальна мотивація дитини. Вони змушені долати страх за життя, невизначеність щодо майбутнього, проблеми з роботою, житлом, переміщенням, а водночас мають підтримати дитину, створити для неї умови для навчання й розвитку, що потребує додаткових ресурсів.

У результаті виникає дилема: як бути опорою для дитини, коли власні ресурси виснажені?

Механізми балансування:

- **Усвідомлення власного стану.** Прийняття своїх емоцій (тривога, страх, втома) без їхнього придушення допомагає уникнути емоційних зривів і неконтрольованих реакцій у спілкуванні з дітьми.
- **Саморегуляція.** Використання технік дихання, релаксації, коротких відновлювальних практик дає можливість зберігати працездатність і спокій.
- **Пошук підтримки.** Звернення по допомогу до партнерів, родини, друзів чи фахівців дає змогу батькам відновлювати сили, щоб мати ресурс для дитини.
- **Розмежування ролей.** Важливо знаходити час і простір як для власних потреб, так і для спілкування з дитиною. Це не конкуренція, а взаємне підкріплення.

Потрібно в такій ситуації враховувати особливості взаємодії з дитиною. Зокрема:

- **Чесність і відкритість.** Дитина відчуває емоції батьків, навіть якщо вони приховані. Краще говорити з нею простими словами, пояснюючи свої переживання на рівні, зрозумілому для віку.
- **Підтримка без перевантаження.** Батьки можуть ділитися з дитиною власними стратегіями подолання труднощів, але не перекладати на неї свої проблеми.
- **Створення «острівців стабільності».** Розпорядок дня, ритуали спілкування, спільні заняття формують у дитини відчуття нормальності й зменшують вплив невизначеності.

Коли батьки вчаться поєднувати турботу про себе й про дитину, вони зберігають власний ресурсний потенціал; передають дитині моделі здорового подолання стресу; підтримують її віру в безпеку та майбутнє; формують у дитини впевненість, що складні ситуації можна витримати.

Отже, балансування між власними переживаннями та підтримкою дитини – це не про ідеальне придушення власних емоцій, а про вміння їх

усвідомлювати, регулювати й водночас бути доступним для дитини як джерело стабільності й любові [2; 3; 4; 5].

Висновки. Ресурсний потенціал батьків школярів є одним із ключових чинників подолання викликів воєнного стану та збереження ефективності освітнього процесу. Його підтримка та розвиток вимагають як наукового вивчення, так і практичних кроків у сфері психологічного супроводу сімей.

Психологічна підтримка батьків має безпосередній вплив на стабільність освітнього процесу. Необхідним є розвиток цільових програм психологічної допомоги, спрямованих на збереження та відновлення ресурсного потенціалу сімей. Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця між школою, громадськими організаціями та службами психологічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Бугерко Я. М. Ресурсний підхід в сучасній психології. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 3, 2023. URL: <https://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/view/428>
2. Кихтюк О., Федотова Т., Кульчицька А. Психологічна підтримка та ресурсність батьків дітей з особливими освітніми потребами в клінічній практиці психолога. *Psychological Prospects Journal*, Vol.45, 2025, 52–64. URL: <https://www.psychoprospects.vnu.edu.ua/index.php/psychoprospects/article/view/914/694>
3. Ментальне здоров'я дітей під час війни: поради батькам та опікунам. Ти як ; UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/mental-health-during-war>
4. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Гнатюк О. В. та ін. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733084/1/Довідник_%281%29_2022.pdf
5. Пророк Н. В., Бойко С. Т., Гнатюк О. В. та ін. Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни : практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738664>
6. Eltanamly H., Leijten P., Jak S., Overbeek G. Parenting in Times of War: A Meta-Analysis and Qualitative Synthesis of War Exposure, Parenting, and Child Adjustment. *Trauma Violence Abuse*. 2021 Jan;22(1):147-160. doi: 10.1177/1524838019833001. Epub 2019 Mar 10.

PMID: 30852950; PMCID: PMC7675766. URL:
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7675766/>

7. McElroy E., Hyland P., Shevlin M., Karatzias T., Vallières F., Ben-Ezra M., Vang ML., Lorberg B., Martsenkovskyi D. Change in child mental health during the Ukraine war: evidence from a large sample of parents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. 2024 May;33(5):1495-1502. doi: 10.1007/s00787-023-02255-z. Epub 2023 Jul 8. PMID: 37421462; PMCID: PMC11098962. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37421462/>

8. Naeem A., Sikder I., Wang S. at al. Parent-child mental health in Ukraine in relation to war trauma and drone attacks. [Comprehensive Psychiatry. Volume 139](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X25000173), May 2025, 152590. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010440X25000173>

РОЗРОБКА ТРЕНІНГОВИХ ОНЛАЙН ПРОГРАМ З ПСИХОЛОГІЇ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Брик О. М. (ORCID ID: 0000-0003-4527-2408)

Кочаровський М. С. (ORCID ID:0000-0002-1481-1918)

Анотація. Статтю присвячено узагальненому дослідженню особливостей та проблем розробки тренінгових онлайн програм з психології прийняття рішень та дистанційного ведення таких тренінгів, включених в курси з психологічних дисциплін сучасних українських ЗВО за умов поточної, пов'язаної з війною, ситуації.

Ключові слова: психологія прийняття рішень, онлайн формат, рішення, тренінг, тренінгова онлайн програма, тренінгова група, тренінговий процес, медіапростір.

Вже більш як три роки триває на теренах нашої країни війна, що принесла з собою відповідні реалії воєнного часу, які змусили українське освітнє середовище наполегливо шукати шляхів пристосування до умов тих радикальних і часто непередбачуваних змін, що відбулися та продовжують

відбуватися в усіх сферах життя та економічної діяльності в нашій країні весь цей час. Проте,

вимушена, але і давно назріла фундаментальна трансформація освітнього простору України, що була викликана як вимогами загальносвітового цивілізаційного та наукового прогресу, так і вимогами, безпосередньо пов'язаними з убезпеченням життя і здоров'я учасників освітнього процесу спочатку під час пандемії COVID – 19, а потім – повномасштабної війни з рф, почалась ще задовго до початку цієї війни. Освітнє середовище нашої країни ще з початку пандемії COVID – 19 почало активно адаптуватись до перенесення навчального процесу в онлайн простір, пропонуючи учасникам освітнього процесу нові різноманітні онлайн-курси з відповідних навчальних дисциплін, створені на відповідних медіаплатформах. Це дуже сприяло осучасненню і оновленню, а також розвитку навчального процесу за існуючих реалій, але і разом з тим створило ряд новітніх викликів в сфері вітчизняної освіти. Ці виклики почасти пов'язані з рядом специфічних особливостей дистанційної форми навчання, почасти з поточними реаліями воєнного часу, але і також – з певними соціально-психологічними змінами, що відбулись і утвердились в українському суспільстві загалом, та з певними особливостями психологічного характеру, притаманними на даний час багатьом учасникам освітнього процесу.

Набуваючи характеру звичайної навчальної практики, дистанційна форма навчання продемонструвала ряд різноманітних особливостей свого застосування, в тому числі – психологічного характеру, при тому деякі з них з настанням воєнного часу стали проявлятися ще виразніше. Що пов'язано, очевидно, з динамікою та розвитком змін психологічного стану учасників освітнього процесу, спричиненим змінними обставинами життя та переживанням стресу через війну і зумовлений нею травматичний досвід. Все зауважене є вельми значимим для курсів з психологічних дисциплін, в тому числі – для курсу з психології прийняття рішень, оскільки, саме подібні курси з очевидних причин і є наразі одними з найцікавіших та затребуваних студентами через ті знання та компетенції, якими вони забезпечують слухачів. Проте, курси

такої психологічної спрямованості також можуть мати і виразний психотерапевтичний вплив для слухачів, допомагаючи їм впоратись зі своїми власними переживаннями, розгубленістю та нерішучістю, осмислюючи все це у відповідності до обставин поточного моменту та реалізуючи енергію цих переживань в навчанні, творчості, а головне - в прийнятті релевантних життєвим обставинам рішень. За нашими спостереженнями та вже досить тривалим(6 років) досвідом щодо ведення онлайн занять з курсу психології прийняття рішень, можна зауважити, що передбачені програмою курсу творчі завдання та роботи, а особливо - відповідні тренінгові заняття дають можливість індивідуального підходу до кожного із слухачів, що не лише полегшує сприйняття та засвоєння ними навчального матеріалу, а і створює відповідні умови для вищезазначеного психотерапевтичного впливу.

Втім, слід взагалі зауважити, що соціально-психологічний тренінг(СПТ) стабільно увійшов в практику використання методів інтерактивного навчання ще починаючи з 1990- х років, а переваги та перспективи тренінгової форми навчання виглядають самоочевидними, відкриваючи все нові і нові можливості роботи з ними та їх розвитку. Особливо значимо це виглядає для поточного моменту та існуючих реалій. Але, на відміну від узвичаєної стандартної аудиторної форми тренінгового навчання, дистанційна форма значно утруднила проведення творчих практичних занять у формі тренінгу, змусивши шукати релевантних способів перенесення їх в онлайн, з тим, щоб не втратити ні в навчальній, ні в комунікативній їх цінності. Виходячи з вищенаведеного, на нашу думку, слід особливо уважно ставитись до розробки тренінгових онлайн програм, враховуючи той факт, що уміння, навики та моделі поведінки, набуті учасниками такої програми мають значення не лише в межах засвоюваного курсу, але і можуть бути корисні загалом в практиці повсякденного життя. Особливо це актуально для тренінгових програм в курсі психології прийняття рішень, оскільки такі програми не лише формують обізнаність щодо викликів, пов'язаних власне з процесом прийняття рішення та його психологічними особливостями, але і сприяють формуванню та утвердженню відповідних

поведінкових моделей та усвідомленому і відповідальному використанню набутих слухачами курсу та учасниками тренінгової програми знань та умінь.

Тому, при розробці тренінгових онлайн програм загалом і програм для курсу з психології прийняття рішень, варто визначити певні загальні психологічні особливості ведення тренінгових занять онлайн.

Давно відомо, що заняття тренінгового характеру в незалежності від формату – оффлайн чи онлайн, завжди вимагають контролю ведучим тренінгової взаємодії як всередині групи, так і між групою і тренером, а також отримання активного фідбеку від тренінгової групи. Якщо за умов живого аудиторного спілкування означені аспекти заняття практично не викликають значимих утруднень ні у ведучого, ні у самої тренінгової групи, то за умов дистанційного ведення такого заняття іноді важко буває навіть організувати саму тренінгову взаємодію, не кажучи уже про її контроль та активний зворотній зв'язок. Почасти це може бути викликане тим, що слухачі не завжди можуть відчутти групову підтримку та часто хибно інтерпретують настрій і думки інших учасників тренінгу через утруднення з отриманням невербальної, зокрема оптико-кінетичної інформації. Відтак, перебуваючи під впливом уявного групового тиску, такі слухачі вважають за краще відмовчатися і бути досить пасивними, в той час, як тренінгове заняття вимагає від них якраз протилежного. В такому разі користь, отримана такими учасниками від заняття, очевидно, є значно меншою, ніж за звичайних умов. В той же час є завжди і певна кількість учасників, що є надактивними в онлайн-тренінгах. Така активність може бути пов'язана як з браком живого спілкування, так і з особливостями характеру – демонстративністю, гіперактивністю, емотивністю чи екзальтованістю натури, а також з тим, що онлайн-спілкування дає відчуття захищеності порівняно із спілкування «вживу» і учасник сміливішає та відчуває себе впевненіше і розкутіше. Варто також зауважити і можливе краще технічне забезпечення таких учасників та більше уміння поводження з ним. Все згадане може створити додаткові труднощі для тренера, оскільки йому потрібно забезпечити і активну участь для всіх учасників тренінгу, і рівні можливості для вираження ними своєї

позиції, і конструктивну групову взаємодію, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу, і активний фідбек від групи тощо. Тож ведучому необхідне балансування часу заняття таким чином, щоб виконати всі поставлені завдання, не втративши в навчальній якості заняття. Все це досить непросто в умовах жорсткого таймінгу тренінгу в онлайн-форматі. Так само жорстке планування часу для онлайн тренінгу практично виключає формат міні-лекцій, які є звичайним і широкоживим елементом офлайн тренінгів. Натомість з'являється вимога попередньої теоретичної підготовки учасників тренінгової групи, що може бути реалізовано в курсі через лекційний цикл. Так само, учасникам необхідно мати загальні уявлення про практичні методи, алгоритми, та технології прийняття рішень і ця вимога може бути втілена через цикл практично-семінарських занять. Щодо власне тренінгових занять, то вони, перш за все, мають бути спрямовані на формування та практичне відпрацювання цільових навичок та умінь, а також формування та закріплення відповідних поведінкових моделей для вільного їх використання, в тому числі, і за межами тренінгового простору.

Особливістю ж тренінгів в саме курсі психології прийняття рішень є ще і те, що вони обов'язково включають вправи, пов'язані з індивідуальним та груповим прийняттям певного рішення. І, враховуючи, що група розуміє, що вона працює в треку усвідомленого та відповідального прийняття рішень, це завжди вимагає більшої кількості часу для комунікації всередині групи, узгодження точок зору та варіантів рішень і кінець кінцем вироблення та представлення спільного, оптимального для групи, рішення. Ще однією особливістю таких тренінгів є те, що часто, як в груповому, так і в індивідуальному варіанті виконання тренінгових вправ, учасники намагаються знайти єдине правильне рішення, в той час, як вправи можуть передбачати знайдення саме оптимального рішення, оскільки єдино правильного рішення може не існувати взагалі, або ці рішення можуть бути багатоваріантними. І тут особливу увагу потрібно приділити тому, щоб група розуміла, що така невизначеність, щодо єдино правильного рішення, є загалом нормальною і

цілком життєвою ситуацією, і тому вправа побудована саме таким чином. Пояснити це групі, домогтися розуміння групою мети завдання та допомогти подолати відповідні бар'єри, пов'язані з сумнівами та невизначеністю - є сферою саме тренерської відповідальності. І цей момент, дуже характерний для таких тренінгів, потрібно враховувати при планування часу тренінгу в розробці тренінгових онлайн програм з психології прийняття рішень. Як і те, що подібні тренінгові заняття вимагають зазвичай більшого часу на обговорення вже вирішених задач, виконаних вправ та прийнятих рішень, оскільки саме через обговорення учасниками закріплюється впевненість у власній спроможності до прийняття релевантних рішень. Проте, це знову ж таки пов'язано з ретельним плануванням часу тренінгу та дотриманням жорсткого таймінгу, що в умовах онлайн формату є непростим завданням.

Виходячи з вищенаведеного, для розробки ефективних тренінгових онлайн програм з психології прийняття рішень є вираженою необхідність психолого-педагогічного підходу, що враховуватиме як перелічені специфічні особливості тренінгів з курсу психології прийняття рішень, так і загалом тренінгів онлайн формату.

.

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС ПОДОЛАННЯ ОСВІТНЬОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Булгакова Т.М. (ORCID ID: 0000-0003-3511-4158)

Анотація. У статті проаналізовано феномен пізнавальної активності студентів у контексті сучасної психології освіти. Показано, що пізнавальна активність є важливим психологічним ресурсом, який допомагає подолати невизначеність освітнього простору, підтримувати навчальну мотивацію та формувати емоційну стійкість. Спираючись на сучасні зарубіжні та українські дослідження (Deci & Ryan, 2020; Zimmerman, 2025; Schunk, 2020; Карамушка, 2020; Максименко, 2025), обґрунтовано роль пізнавальної активності у

саморегуляції, розвитку креативності та адаптації студентів до дистанційного й змішаного навчання. Запропоновано психолого-педагогічні підходи до стимулювання пізнавальної активності як умови ефективного навчання й профілактики стресу в умовах невизначеності.

Ключові слова: пізнавальна активність, психологічні ресурси, освітня невизначеність, саморегуляція, внутрішня мотивація, психологічна стійкість, студентська молодь.

Останнє десятиріччя характеризується глибокими змінами в освіті, які торкнулися не лише організаційних моделей, але й психологічних умов навчання. Глобалізація, цифровізація, пандемія COVID-19 та повномасштабна війна в Україні, створили ситуацію освітньої невизначеності, де студенти змушені адаптуватися до нестабільності форматів навчання, зростання академічних і психологічних навантажень.

В умовах дистанційного та змішаного навчання, вимушеної міграції, перебоїв в електропостачанні, тривалого перебування у стані тривоги та небезпеки студенти стикаються з додатковим психологічним навантаженням. Втрата стабільності, постійна адаптація до нових форматів і обмежень створюють відчуття освітньої невизначеності. Це вимагає від особистості значних внутрішніх ресурсів для подолання стресу, збереження мотивації та ефективності навчання.

Одним із таких ресурсів є *пізнавальна активність* – здатність студента цілеспрямовано, усвідомлено та внутрішньо мотивовано включатися в навчально-пізнавальну діяльність.

Сучасні дослідження (Schunk, 2020; Zimmerman, 2025) показують, що пізнавальна активність тісно пов'язана з такими характеристиками, як внутрішня мотивація, саморегульоване навчання та емоційна гнучкість. Це означає, що активний у пізнавальному плані студент не лише краще засвоює знання, але й демонструє вищу психологічну стійкість до стресу та невизначеності [6; 7].

3 позиції теорії самодетермінації (Deci & Ryan, 2020) пізнавальна активність розглядається як прояв внутрішньої мотивації, яка базується на

базових психологічних потребах: автономії, компетентності та приналежності. Коли ці потреби задоволені, студенти проявляють більше інтересу до навчання, легше справляються з викликами та демонструють вищий рівень креативності [5].

Zimmerman (2025) у своїй концепції *саморегульованого навчання* підкреслює, що пізнавальна активність – це не лише зовнішня ініціатива студента, а й уміння самостійно планувати, контролювати та оцінювати власний навчальний процес. Така позиція забезпечує ефективність у складних і нестандартних освітніх ситуаціях [7].

Bandura (1997) акцентує увагу на *ролі самоефективності* – віри у власні сили – у розвитку пізнавальної активності. Студенти, які впевнені у власній здатності досягати результатів, частіше проявляють ініціативу, шукають нові знання та долають труднощі [3].

У свою чергу, Fredrickson (2009) у *теорії позитивних емоцій* доводить, що емоційне благополуччя прямо впливає на пізнавальну активність. Позитивні емоції розширюють когнітивні можливості, стимулюють гнучке мислення й підвищують адаптаційні ресурси студентів [4].

Сучасні українські вчені (І. Бех, Л. Карамушка, Т. Кошіль, С. Максименко, Л. Терлецька та інші) наголошують на важливості поєднання академічних і психологічних факторів для збереження навчальної активності студентів у період криз [1; 2].

Таким чином, у сучасних підходах пізнавальна активність розглядається не лише як пізнавальна властивість, а й як *психологічний ресурс*, що допомагає долати стрес, відновлювати смисли й зберігати психічну рівновагу.

Освітня невизначеність сьогодні має багатовимірний характер:

Пандемія COVID-19 призвела до різкої цифровізації освіти, переходу на дистанційні та гібридні формати, порушення звичних форм взаємодії між студентами та викладачами.

Повномасштабна війна в Україні додала нові виклики: вимушене переселення студентів, навчання під час повітряних тривог, перебої в електро- та інтернет-постачанні, втрату доступу до освітньої інфраструктури.

Соціально-економічні фактори (економічна нестабільність, зростання невизначеності майбутнього, ризики працевлаштування) посилюють відчуття тривоги та дезорієнтації.

У таких умовах студенти потребують ресурсів, які б дозволили їм не лише засвоювати знання, але й долати **психологічні наслідки невизначеності**. Пізнавальна активність у цьому контексті стає **механізмом внутрішньої стабілізації**.

Пізнавальна активність виконує низку функцій, які дозволяють студентам ефективно долати виклики освітньої невизначеності:

Мотиваційна – підтримує внутрішній інтерес до навчання навіть у складних умовах, знижує ризик апатії.

Регулятивна – допомагає організувати власний навчальний процес, визначати цілі й способи їх досягнення.

Емоційно-стабілізуюча – знижує рівень тривожності, оскільки активність у пізнанні створює відчуття контролю над ситуацією.

Адаптивна – формує гнучкість мислення й здатність застосовувати знання у нових обставинах.

Розвивальна – стимулює розвиток креативності, критичного мислення та комунікативних навичок [1; 5; 6].

У цьому контексті можна говорити, що пізнавальна активність виступає не лише умовою академічного успіху, а й захисним механізмом психіки студента від негативних наслідків стресу та невизначеності.

Практичні стратегії стимулювання пізнавальної активності

Для підвищення рівня пізнавальної активності студентів у сучасному освітньому просторі ефективними є такі підходи:

Активні методи навчання: дискусії, дебати, проєктні завдання, дослідницькі міні-групи.

Цифрові інструменти: використання інтерактивних платформ (Moodle, Google Classroom, Kahoot), які підсилюють мотивацію через гейміфікацію та візуалізацію результатів.

Психологічна підтримка: впровадження тренінгів з управління стресом, розвитку саморегуляції, практик усвідомленості (*mindfulness*).

Формування самоефективності: створення ситуацій успіху, позитивного зворотного зв'язку, що зміцнює впевненість студентів у власних силах.

Розвиток рефлексії: щоденники навчальних досягнень, самооцінка та взаємооцінка, що дозволяють усвідомити прогрес.

Практика показує, що навіть за умов дистанційного або змішаного навчання пізнавальна активність може не лише зберігатися, а й посилюватися за умови правильно організованого педагогічного процесу.

Висновки

Пізнавальна активність студентів у сучасних умовах постає не лише чинником ефективності навчання, але й важливим **психологічним ресурсом подолання освітньої невизначеності**, зумовленої пандемією COVID-19, війною та соціально-економічною кризою.

Її розвиток сприяє зниженню рівня тривожності, формуванню емоційної стійкості, підтриманню мотивації та збереженню смисложиттєвих орієнтацій студентської молоді.

Перспективними напрямками досліджень є вивчення взаємозв'язку пізнавальної активності з іншими психологічними ресурсами особистості (оптимізм, життєстійкість, соціальний інтелект), а також розробка програм психолого-педагогічного супроводу, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Кошіль Т. Термінологічний аналіз дефініції «Пізнавальна активність». *Перспективні питання психології та педагогіки*. 2021. С. 63–67. Слов'янськ: Донбаський державний педагогічний університет. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/37140>
2. Максименко С. Д. Ресурсні можливості психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу: взаємодія з технологіями та

кліповим мисленням. *Костюківські читання: Збірник матеріалів Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 125-річчю від дня народження Григорія Силовича Костюка*. 2025. С. 68–74. Київ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745324>

3. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. 1997. New York: W. H. Freeman.
4. Fredrickson B. Positivity. Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive. 2009. United Kingdom: Oxford Publications.
5. Ryan R. M., & Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020 61, 101860. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>
6. Schunk D. H., & DiBenedetto M. K. Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*. 2020 60, 101832. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X19304370>
7. Zimmerman B. J. Enduring legacy: The inspiring fusion of self-regulated learning theory, practice, and mentorship. *Educational Psychology Review* 2025. 37(3).

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Войтюк Л.М.

Казміренко Л. І. (ORCID ID: 0000-0001-5830-307X)

Анотація. Проаналізовано особливості ролі викладача у психологічній підтримці здобувачів освіти в умовах війни. Закцентовано, що в освітньому процесі надання психологічної підтримки викладачем є ключовим фактором не лише для подолання труднощів навчального процесу, а й реалізації потенціалу здобувачів освіти. Досліджено поняття «психологічна підтримка» як допомога, яка необхідна та нагальна для успішного виконання навчальної та професійної складової учасниками освітнього процесу. Розглянуто методи надання психологічної підтримки викладачем, якими є: а) емоційно-комунікативні методи; б) педагогічно-організаційні методи. Наведено методичні підходи, які можна використовувати викладачем для досягнення позитивних змін в

психологічному благополуччі здобувачів освіти. Визначено роль психологічної підтримки викладачем здобувачів освіти через досягнення ефективного впливу. Наголошено на особливій актуальності та важливості досліджуваного питання в сучасних реаліях життя, викликаних воєнними діями. Доведено важливість подальшого розвитку методичних підходів психологічної підтримки викладачем для покращення умов освітнього простору.

Ключові слова: психологічна підтримка, психологічна допомога, викладач, здобувачі освіти, освітній простір.

У сучасних реаліях життя, обумовлених воєнними діями, постійне психологічне навантаження здобувачів освіти кидає додатковий виклик психологічній науці. Все частіше виникає потреба у забезпеченні психологічного комфорту вихованців, адже від нього залежить успішність навчального процесу та здатність до особистісного становлення.

У цьому контексті роль викладача посідає важливе місце. О. М. Кокун досліджуючи питання психології професійного ставлення сучасного фахівця, професію викладача визначає як професію підвищеної значимості типу «людина-людина» в тенденціях розвитку сучасного суспільства, що має перетворюючий характер [1, с. 6] та забезпечує психологічно-здорове освітнє середовище.

Відомо, що діяльність викладача у закладах освіти полягає не лише у передачі знань та здійсненні виховної функції, а й у наданні психологічної підтримки. У своїй щоденній праці викладач стикається з різними типами реакції здобувачів освіти на стресори, які викликані повітряними тривогами, переходами на онлайн-навчання, проведенням занять в укритті, постійним потоком негативних новин пов'язаних з воєнними діями. У таких умовах у вихованців з'являється психологічна напруга, тривожність, невизначеність та відчуття небезпеки, що створює ризики психологічних розладів та залишає слід на здоров'ї.

Дослідники зазначають, що в освітньому процесі викладач безумовно має ключову роль, так як його потенціал, здатність до розвитку та вдосконалення майстерності впливають на виховання майбутніх фахівців та якість отриманого

запасу знань. Одночасно визначають роль викладача в забезпеченні психологічної підтримки як можливість для розвитку та підтримки менш досвідчених колег [2, с. 107].

Тому надання психологічної підтримки викладачем в закладах освіти є ключовим фактором не лише для подолання труднощів навчання у воєнний період, а й реалізації потенціалу здобувачами освіти. Проте варто пам'ятати, що в наданні першої психологічної підтримки важлива ненав'язлива допомога тим, хто не виявляє бажання її отримувати та попереднє оцінювання наявних психологічних проблем та потреб [3, с. 144] здобувачів освіти, адже тиск може посилити стрес та дати зворотній ефект.

Розуміння психологічної підтримки надає Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». Поняття розглядається як «система соціально-психологічних, психолого-педагогічних способів і методів допомоги особі з метою оптимізації її психоемоційного стану в процесі формування здібностей і самосвідомості, сприяння соціально-професійному самовизначенню, підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та спрямуванню зусиль особи на реалізацію власної професійної кар'єри» [4].

Дослідженням психологічної підтримки займалися такі вітчизняні науковці як О. О. Герасимова, Л. Є. Бегеза, О. Ф. Бондаренко, Л. М. Карамушка, О. М. Кокун, О. В. Кихтюк, З. Г. Кісарчук, З. Н. Курлянд, І. М. Матійків, Л. В. Пляка, Я. М. Омельченко, О. Я. Чебикін та інші. Проте досі недостатньо сформовано наукові підходи надання психологічної підтримки особистості та методики психологічного супроводу здобувачів освіти. Тому актуальність проблеми, зокрема в умовах воєнного стану, вимагає більш глибокого дослідження.

Так, О. О. Герасимова, Л. В. Пляка, психологічну підтримку визначали як допомогу необхідну і нагальну для успішного виконання навчальної та професійної складової учасниками освітнього процесу [3, с. 142].

У напрямку збереження психологічного здоров'я здобувачів освіти доцільним є дослідження методів надання психологічної підтримки викладачем, якими є:

1. Емоційно-комунікативні методи:

- Мотиваційна підтримка – здатність викладача надихати студентів, формувати у них віру у власні сили та навчати стресостійкості, шляхом підкреслення їх значущості з належним рівнем освіти.

- Створення сприятливого емоційного клімату в закладі освіти – атмосфери доброзичливості, взаємоповаги та довіри, шляхом спокійного та впевненого спілкування.

- Розвиток емпатії – можливості відчувати емоційні потреби здобувачів освіти, шляхом демонстрування викладачем уважності та доброзичливості.

- Розвиток комунікативних навичок, шляхом проведення дискусій, групових завдань та інтерактивних методів навчання: створюється відчуття колективної підтримки. Важливе місце займає індивідуальна присутність та особисте спілкування з вихованцями у кризових ситуаціях, шляхом прояву турботи, надання підтримки та допомоги адаптуватися до реалій сьогодення.

2. Педагогічно-організаційні методи:

- Підтримання організаційної впорядкованості, шляхом дотримання зрозумілого і чіткого розкладу, режиму та формату навчання, пояснення критеріїв оцінювання.

- Адаптивність у виконанні навчального плану, шляхом врахування форс-мажорних обставин: присутності повітряних тривог, відключення електроенергії, переходу на онлайн формат навчання.

- Гнучкість виконання завдань до реальних можливостей здобувачів освіти, шляхом виділення додаткового часу, опрацювання матеріалу в індивідуальному порядку, що дозволить зберегти зацікавленість у навчанні.

- Впровадження обговорення кейсів поведінки вихованців у стресових ситуаціях та рольових ігор відтворення кризових ситуацій, шляхом врахування присутності та емоцій інших учасників освітнього процесу.

Слід зазначити, що завдяки якісному застосуванню викладачем навіть одного методичного підходу можна спостерігати значні зміни в психологічному благополуччі здобувачів освіти. Тому дуже важливо поступово розвивати кожен з методичних підходів для покращення умов освітнього простору.

У свою чергу І. М. Матійків зосереджує увагу в професії «людина-людина» на емоційній компетентності як психологічному інструменті виховання та підтримки особистості, коли уміння розпізнавати емоції інших людей, шукати причини їх виникнення, співчувати і надавати емоційну підтримку є невід'ємним компонентом професійної діяльності [5, с. 144]. Тобто емоційна компетентність є важливим інструментом надання психологічної допомоги викладачем та дозволяє якісніше застосовувати методики її надання.

З. Н. Курлянд розглядає такі ознаки підготовності викладача до освітнього процесу, які мають, в першу чергу, психологічне підґрунтя: а) педагогічна свідомість; б) знання про структуру особистості, вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку; в) емоційно-позитивне ставлення до об'єкту, суб'єкту та засобу діяльності; г) педагогічні уміння щодо організації та здійснення навчально-виховного впливу на особистість, що формується, і прагнення до спілкування [6].

Для здобувачів освіти ефективна психологічна підтримка викладача впливає на:

- збереження психологічного здоров'я: уникнення психічних захворювань і будь-яких психічних розладів;
- мотивацію до навчання: появу натхнення, бажання та розуміння необхідності отримання знань;
- підтримання емоційної безпеки: появу відчуття впевненості та захищеності у процесі отримання знань та сприяння розвитку соціально-психологічної компетентності вихованців;
- забезпечення комфортних соціальних зв'язків: належної комунікацію з однолітками;

- поява навичок саморегуляції: можливість контролювати власний емоційний стан і керувати поведінкою у тривожних та стресових ситуаціях.

Отже, психологічна підтримка викладачем здобувачів освіти є актуальним та важливим питанням в сучасному світі. В умовах зумовлених викликами війни на території України, вона набуває ще більшого значення та потребує подальшого вивчення, так як відповідальність за якість освіти значною мірою покладається на викладача, що значно зростає з ускладненням умов освітнього процесу.

Здатність викладача бути психологом для вихованців набуває надзвичайної важливості в частині підтримання ментального здоров'я, яке є рушійною силою в отриманні знань, та дозволяє не лише бути впевненим у освітньому просторі, а й повноцінно жити життя. В таких умовах освітнє середовище є не лише місцем для навчання, а й середовищем де здобувачі освіти можуть покладатися на викладача в психологічно складні моменти.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
2. Кібенко Л. М, Брюховецька І. В., Ступак О. П., Роль викладача у сучасному освітньому середовищі: фасилітатор, тьютор, ментор. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 91. С. 105-109.
3. Пляка Л. В., Герасимова, О. О. Психологічна допомога учасникам освітнього процесу закладу вищої освіти в умовах пандемії Covid-19. «Вчені записки ТНУ імені В. І. Вергадського. Серія: Психологія, Том 32, № 5. Київ: Видавничий дім «Гельветика», 2021. С. 142-147.
4. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні: Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV.
5. Матійків І. М. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 144-153.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 226 с.

МОЖЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ В ОН-ЛАЙН РЕЖИМІ

Володарська Н.Д. (ORCID ID: 0000-0003-1223-718X)

Анотація. В статті висвітлені особливості викладання матеріалу з основ практичної психології студентам технічного вузу. Окреслені можливості використання методів викладання в он-лайн режимі. Приведені приклади проведення методів та вправ системної сімейної психотерапії в домашніх завданнях студентів по практичній психології. Проаналізований узагальнений досвід застосованих прийомів і рефлексії використаних вправ в групі студентів на семінарських заняттях. Дотримання правил проведення групових занять в он-лайн режимі формують самоконтроль, поміркованість, почуття гумору, вдячність. Цим внутрішнім особистісним ресурсам надається перевага у забезпеченні мобілізаційної та адаптаційної функції у подоланні кризових ситуацій. В можливостях проведення зустрічей в он-лайн режимі закладається основа творчого пристосування особистості в умовах війни.

Ключові слова: освітній простір, практичні заняття в он-лайн режимі, студенти, генограма, системна сімейна психотерапія.

В умовах воєнного часу постає питання організації психологічного супроводу студентів, молодих сімейних пар. Вимоги безпеки під час проведення психологічного супроводу освітнього простору потребують нових форм. В екстремальних умовах воєнного часу у студентів виникають: стан тривоги, стан апатії, панічні атаки, депресія, що може привести до психічних розладів. Це потребує знань, як з цим бути. Під час повітряної тривоги форма проведення лекційних занять, семінарів можливе лише в режимі он-лайн. Проводились лекційні заняття студентів магістратури політехнічного університету «КПІ імені Ігоря Сікорського (курс «Основи системної сімейної психотерапії» 2022-2023 рр.). Під час лекційних занять та проведення семінарів опрацьовувались практичні методи, технології розвитку особистісних ресурсів, комунікативних форм вирішення конфліктів, особливості роботи з сімейними системами.

Можливості опрацювання різних методів діагностики сімейної системи в режимі он-лайн обмежені. Зокрема, робота в парах на виявлення, хто є ведучим чи веденим (хто приймає рішення і несе за це відповідальність, а хто є гарним виконавцем, чітко слідує плану, який дає йому ведучий). З цією метою використовувалась методика з мотузкою, якою керує один з пари (обмотавши тулуб одного з них, кінці мотузки віддаються іншому, хто веде, допомагає ходити по кімнаті). По черзі один з закритими очами ходить по кімнаті, довіряючи іншому, потім вони міняються ролями. Після вправи діляться враженнями, коли було легше виконувати завдання. Важко організувати проведення такої вправи в режимі он-лайн. Відпрацьовувались ці вправи в домашніх умовах, з членами родин.

Студентам було цікаво ділитись своїми враженнями від проведення цих вправ в своїх родин. Обговорення на практичних заняттях давали матеріал для аналізу реакцій членів власних сімейних систем на ті чи інші проблеми лідерства, комунікативних проблем. Обмеження можливостей проведення певних вправ в групі, дали нові можливості практики у реальній сімейній системі. Зміна тактики проведення занять в групі відкривала нові можливості засвоєння матеріалу, практикуючи в домашніх умовах. Цікавим було проведення метода генограми, дослідження родинних стратегій, переживань родичами втрат, життєвих криз, розлучень, смерті рідних. Досліджуючи власну родину, студенти проводили паралелі з проблемами сьогодення, можливостями долати життєві труднощі. Знаходили повторення тих чи інших життєвих стратегій своїми батьками, дідусями. Порівнюючи ці стратегії з власними, знаходили нові, аналізували зміни в цих нових стратегіях (сильні та слабкі їх сторони). Обговорюючи це на семінарських заняттях закріплювались навички проведення тих чи інших вправ, методик. Метод роботи з пустим стільцем намагались проводити в режимі он-лайн і в домашніх умовах, потім обговорення в групі.

Труднощі виникали в опрацюванні вправ в парах: дослідження особливостей сприйняття заперечень в діалозі, відстоювання власних кордонів, можливості казати «ні», комунікативні особливості та інші. Доводилось пристосовуватись в

он-лайн режимі проводити діалоги між учасниками групи, роботу в двійках. Студенти відмічали особливості проведення вправ саме перед екраном комп'ютера (зміна ракурсу обличчя, переривання в роботі Інтернет зв'язку, зникнення електропостачання, інше). Ці зміни в проведенні вправ давали додаткові знання щодо реагування в кризових життєвих ситуаціях, в непередбачених ситуаціях. Студенти отримували важливі знання в ситуаціях невизначеності. Саме такі непередбачувані ситуації надавали можливість зростання у студентів толерантності до визначеності [1]. Вони відмічали різницю в реагуванні на таку ситуацію на початку і наприкінці учбового року («спочатку вражала непередбачуваність ситуацій під час повітряної тривоги, потім вони звикли, зрозуміли, як себе поводити, які реальні загрози, як їх уникати»). Стан розгубленості на початку навчального року змінювався на впевненість у можливості спланувати свій учбовий час, виконувати завдання. Студенти навіть побачили певну користь проведення таких домашніх завдань. Створені екстремальні умови навчання надали студентам більше впевненості у власних силах, можливості творчої адаптації. В гештальт психології основоположним є саме поняття творчого пристосування. В можливостях проведення зустрічей в он-лайн режимі закладається основа творчого пристосування особистості. І головне, що це не штучно створені умови, а ситуації, які відбуваються в реальному житті. Нові технології, новий досвід закладає у студентів основу для дослідження власних реагувань, переживань, емоцій. Це здатність особистості знайти психологічну опору в собі, в своїх власних життєвих переконаннях. Студенти аналізують власний стан, в якому відчують, що володіють власними ресурсами а також стан, в якому у них найбільше свободи і максимальна кількість виборів. Сучасними психологами цей стан розглядається як психологічне інвестування [2]. Внутрішні психологічні ресурси це – життєвий досвід, перешкоди та труднощі, які, насправді, є неусвідомлюваними нереалізованими потребами підтримки близьких людей, внутрішня мудрість як знання про самого себе, рішення рухатись вперед і не озиратись назад [3]. Тому

так важливо аналізування тих змін, що відбуваються під час власних життєвих перепон в освітньому процесі.

Студенти аналізували переборення таких перепон під час проведення занять, учбового процесу. Це також підготовка домашніх завдань, що формують креативність, допитливість, гнучкість мислення, здатність долати опір обставинам, інтерес до навчання. Виконання вправ з членами власної родини формують чуйність у взаєминах, бажання турбуватися про інших, розуміння мотивації інших, здатність вибачати. Особливим був аналіз проведених домашніх завдань в сім'ях, в яких є три покоління. Розповіді бабусь або дідусів доповнюють сімейні історії, певні тонкощі в стосунках родичів. В спогадах виявляються різні життєві стратегії переборення труднощів, які виникали упродовж сімейного життя родини. В різні періоди можливі делегування сімейних обов'язків, коли відбувались певні катаклізми: хтось з батьків у відрядженні, в іншому місті, на війні, на лікуванні в шпиталі, на навчанні. В таких кризових ситуаціях змінюються сімейні ролі, і на старшу дитину перекладається певна відповідальність. Такий досвід в родині повторюється і зараз під час війни. Жінки в родині виконують виховні та організаційні функції, беруть відповідальність за всіх членів сім'ї. На певний період часу батьківські функції зосереджені в одних руках, і сім'я стає неповною (як сім'я матері одиначки). Складним випробовуванням стає втрата члена родини (батька, брата, родича), проходження періоду горювання. Обговорення цих проблем, які відбуваються в родинях студентів, виявляють нові можливості внутрішніх ресурсів особистості, як вистояти в складних життєвих випробуваннях і кризових ситуаціях. Такі обговорення в колі сім'ї прояснюють деякі сімейні таємниці, умовчання, недоговореність, завершують незавершені дії, спілкування, переживання. Такі обговорення зближують рідних, відновлюють чуттєвість, турботливість. Проблеми сьогодення потребують взаємної підтримки рідних, одногрупників, знайомих, щоб студентам було легше утримати баланс в переживаннях страхів, невизначеності.

Переборення незручностей у проведенні занять в режимі он-лайн формують мужність витримки незручностей, переборення страхів, хоробрість, наполегливість та життєву енергію. Обговорення в групі своїх переживань під час виконання завдань формують відвертість, неупередженість, причетність до спільної справи. Дотримання правил проведення групових занять в он-лайн режимі формують самоконтроль, поміркованість, почуття гумору, вдячність. Цим внутрішнім особистісним ресурсам надається перевага у забезпеченні мобілізаційної та адаптаційної функції у подоланні кризових ситуацій. Студентами досліджувались саме ці характеристики, які є фундаментальними здібностями людини у протидії негативним психологічним впливам. Знання можливостей збереження психічного здоров'я, розпізнавання та використання когнітивних, емоційних, фізіологічних активів, пов'язаних з особистісними цінностями та переконаннями, створює розвиток внутрішніх ресурсів особистості. Психологічні ресурси мають прижиттєвий генезис і піддаються розвитку. Саме можливість розвитку психологічних ресурсів під час освітніх процесів створює умови активізації відновлення психічного здоров'я студентів. Для нашого дослідження важливим було визначення можливостей закріплення учбового матеріалу в он-лайн режимі, розвитку психологічних ресурсів особистості для відновлення психологічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Павленко Г. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 7(47), 2019, С.208-219. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i47/20.pdf>
2. Данилюк, І., Сердюк, О. Psychological factors of personal tolerance to uncertainty. *Український психологічний журнал*. 1(19), 2023. DOI:10.17721/upj.2023.1(19).3
3. Штепа О.С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*. Київ, 2013. Вип. 21. С. 782-791.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гальченко В.М. (ORCID ID: 0000-0002-2865-7245)

Анотація. У статті розглянуто **вплив війни** як екстремального чинника на **ментальне здоров'я** учасників освітнього процесу, зокрема **курсантів закладів вищої освіти** сектору безпеки та оборони. Підкреслено подвійне навантаження здобувачів освіти – **інтенсивне навчання** та **психологічний тиск**, спричинений війною, що потребує формування **стресостійкості, резильєнтності** та навичок **саморегуляції**. Обґрунтовано роль **психологічного супроводу** та роботи **психологічної служби** у співпраці з викладачами й науковцями для розвитку психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу. Окреслено основні **методи підтримки**: індивідуальне консультування, психологічна діагностика, групові заняття, тренінги та просвітницькі заходи. Показано, що **інтегрований і системний підхід** до формування ментального здоров'я відповідає **державній політиці** та **міжнародним рекомендаціям**. Зроблено висновок, що такий підхід є **стратегічним пріоритетом освітньої політики держави**, від якого залежить ефективність навчання та **професійна готовність** майбутніх фахівців.

Ключові слова: війна, ментальне здоров'я, компоненти ментального здоров'я, учасники освітнього процесу, курсанти, психологічний супровід, психологічна служба, резильєнтність, саморегуляція.

Війна як екстремальний чинник радикально вплинула на всі сфери життя українського суспільства. Учасники освітнього процесу – здобувачі, педагоги, психологи, батьки – опиняються в ситуації хронічного стресу, тривоги, невизначеності, що безпосередньо впливає на їхнє ментальне здоров'я. Сучасні воєнні дії та пов'язані з ними соціально-політичні реалії особливо суттєво віддзеркалюються на психоемоційному стані молоді, зокрема курсантів закладів вищої освіти сектору безпеки та оборони. Курсанти перебувають у ситуації подвійного навантаження, оскільки, з одного боку, на їхній стан впливає

інтенсивність навчання та професійної підготовки, з іншого – психологічний тиск, спричинений війною, інтенсивними інформаційними потоками та особистими викликами. Саме тому сьогодні особливої ваги набуває питання формування ментального здоров'я як системи стійких навичок саморегуляції та конструктивного подолання стресу.

Важливою за таких скрутних умов, на нашу думку, має стати вчасна й цілеспрямована робота в закладі вищої освіти, спрямована на підвищення стресостійкості, розвитку резильєнтності, формування професійної готовності курсантів до служби, зниження ризиків їхнього психоемоційного вигорання та посттравматичних розладів. Це, у свою чергу, відповідає державній політиці у сфері психічного здоров'я населення України, а також міжнародним рекомендаціям щодо підтримки психічного благополуччя військових і правоохоронців (ВООЗ, НАТО). Зокрема, варто взяти до уваги нещодавні дослідження ВООЗ, результати якого викликали занепокоєння світової спільноти та засвідчили, що кожна п'ята людина, яка знаходилася на території, де відбувалися воєнні дії, впродовж 10 років буде мати певну форму психічного розладу, від легкого до психозу, а кожна десята людина буде мати помірний або навіть важкий психічний розлад [6]. Тому впровадження ефективних підходів до формування ментального здоров'я учасників освітнього процесу у воєнний час є актуальним і соціально значущим завданням.

У контексті зазначеного вище психологічна служба закладу вищої освіти у тісній співпраці з викладачами та науковцями мають створити умови для розвитку у кожного здобувача навичок саморегуляції, адаптації до стресу, особистісного зростання та налагодження асертивної взаємодії з іншими людьми. Це досягається шляхом долучення учасників освітнього процесу до індивідуальних консультацій, групових занять, психокорекційних заходів, а також за рахунок створення позитивного психологічного мікроклімату в колективі.

Свої наукові праці щодо формування ментального здоров'я присвятили такі науковці, як Р. Винничук, О. Завгородня, Л. Калашникова, Л. Карамушка,

С. Максименко, Н. Павлик, Л. Пляка, Е. Помиткін, О. Ткачишина, А. Шевченко та ін.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей психологічного супроводу формування ментального здоров'я в учасників освітнього процесу під час війни.

Наукові розвідки С. Максименка, О. Гришка засвідчили, що «психологічний стан сучасного суспільства характеризується відчуттям невпевненості у завтрашньому дні, переважанням негативного настрою, агресивністю, запальністю, прагненням більшості до штучної стимуляції організму за допомогою лікарських засобів, наркотичних речовин, екстремальної поведінки». Тому серед проблем, які є найбільш гострими для застосування психології, науковцями було відзначено, по-перше, проблему становлення особистості; по-друге, тісно пов'язану з першою, проблему психічного здоров'я людини [3, с. 16].

Відтак, ментальне здоров'я особистості знаходиться в центрі уваги сучасної психологічної науки, оскільки за умови його сформованості людина опиняється у стані гармонії з самим собою та зовнішнім світом. До критеріїв ментального здоров'я вчені (Л. Калашникова, С. Руденко, Ю. Руденко) відносять позитивне самопочуття людини, гнучкість і адаптивність до мінливих умов сьогодення, емоційну стійкість, здатність до ефективної комунікації, спроможність до самореалізації та саморозвитку тощо [1, с. 79].

Підтримуємо наукову позицію Л. Пляки, О. Герасимової, які вважають, що психологічний супровід здобувачів вищої освіти допомагає їм зменшити рівень тривожності та оволодіти ефективними стратегіям подолання стресу. Вчені визначили та схарактеризували основні компоненти ментального здоров'я (когнітивний, емоційний, поведінковий, ціннісно-мотиваційний) та методи психологічного супроводу здобувачів освіти в умовах війни. До методів науковці віднесли: *індивідуальне консультування* (проведення зі здобувачами індивідуальних бесід, розробка індивідуальних стратегій подолання складних емоційних станів); *психологічна діагностика*: (визначення проблеми та

розроблення індивідуального плану психологічної підтримки здобувачів освіти; *групові заняття* – семінари, тренінги, вебінари з розвитку емоційного інтелекту та комунікативних навичок); *психологічна просвіта*: проведення інформаційних заходів для здобувачів освіти з питань ментального здоров'я та способів самодопомоги [2, с. 129].

Сьогодення ставить перед науково-педагогічною спільнотою важливе запитання: чи будуть в поствоєнному суспільстві дієвими вироблені раніше механізми становлення особистості майбутнього фахівця у процесі фахової підготовки? Відповідь вочевидь зрозуміла – війна докорінно змінила життя українського суспільства, тому й освітній процес, на нашу думку, не може бути таким, як раніше, а потребує глибинних трансформацій та особливого психологічного супроводу. Зокрема, Л. Шатирко наголошує на необхідності готуватися до життя в нестабільному й суперечливому світі, сповненому невідворотних психологічних наслідків війни, орієнтуючись при цьому на вже утверджені координати освітньої концепції суспільства – гуманізацію. Під цим терміном науковиця вбачає створення в закладах освіти безпечного середовища, протидію булінгу, інклюзивну освіту, увагу до емоційного стану здобувачів, євроінтеграцію як рух у напрямі європейських освітніх практик [5, с. 2].

Підтримуємо погляди Л. Шатирко і в тому, що в освітньому процесі важливою є психологічна підтримка не лише здобувачів, а й інших учасників освітнього процесу (педагогів, психологів, науковців, адміністрації та ін.), які страждають від різного роду психоемоційних навантажень, стресових станів, що, у свою чергу, може призвести до професійного вигорання та деформації. Вчена вважає за необхідне забезпечити їх науково-методичними матеріалами, супервізійною й психологічною підтримкою, а також спеціальним навчанням щодо роботи з травмованими здобувачами освіти [5, с. 4].

Маємо глибоке переконання в тому, що в умовах невизначеності дієвим помічником у формуванні ментального здоров'я учасників освітнього процесу має стати резильєнтність (емоційна пружність) як здатність людини відновлюватися навіть під час стресогенних обставин. В контексті сказаного

варто звернути увагу на рекомендації щодо підвищення резильєнтності, створені відділом наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського за участі штучного інтелекту, а саме:

1. Підтримуйте регулярний контакт із колегами, обговорюйте виклики та обмінюйтеся досвідом.
2. Практикуйте техніки усвідомленості та релаксації для зняття напруги.
3. Дотримуйтеся здорового способу життя та знаходьте час для відпочинку.
4. Прагніть до саморозвитку, навчайтеся новим методам роботи.
5. Розвивайте оптимізм, фокусуйтеся на позитивних аспектах навіть у складних обставинах.
6. Не бійтеся звертатися по допомогу, коли це необхідно [4, с. 280].

Таким чином, ми дійшли висновку про те, що психологічний супровід формування ментального здоров'я в учасників освітнього процесу має бути інтегрованим в освітній простір, **системним, безперервним** та охоплювати: профілактику психоемоційних розладів, діагностику психічних станів; корекцію й підтримку особистості; розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості, резильєнтності, соціальних навичок тощо. Такий підхід має стати стратегічним пріоритетом освітньої політики держави, оскільки від рівня сформованості ментального здоров'я в учасників освітнього процесу залежить не лише ефективність навчання, а й майбутнє цілої нації.

Список використаних джерел

1. Калашникова, Л. В., Руденко, Ю. Ю., Руденко, С. А. Розуміння сутності ментального здоров'я в контексті комплексного підходу. *Наукові записки. Серія : Психологія.* №1. 2024. С. 74-81. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-10>
2. Пляка Л.В., Герасимова О.О. Психологічний супровід здобувачів освіти в умовах війни: шлях до збереження ментального здоров'я. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія.* Том 36 (75). № 1. 2025. С. 127-132.
3. Психічний супровід і психічне здоров'я: навчальний посібник. Том. 2. Київ: Видавництво Людмила, 2024. 468 с.
4. Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України: інформаційно-аналітичний довідник. НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України

ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця: ТВОРИ, 2025. 290 с.

5. Шатирко Л. О. Виклики війни, їх відображення в освітньому просторі: психологічні інтерпретації : Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. Том 6(2). 2024. С. 1-5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6231>

6. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and metaanalysis / F. Charlson et al. *The Lancet*. 2019. P. 240-248.

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ВЗАЄМОДІЇ З КІБЕРПРОСТОРОМ

Геращенко О.С. (ORCID ID: 0000-0002-8552-0878)

Перстинчик Д.О.

Анотація. У доповіді представлено результати емпіричного дослідження особливостей психоемоційного стану здобувачів вищої освіти залежно від характеру їхньої взаємодії з кіберпростором. Здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасних джерел, який підтвердив, що різні форми цифрової активності можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на емоційну сферу особистості. Виділено п'ять типів взаємодії з кіберпростором: інформативний, комунікативний, розважальний, творчий та ескапістський. Проаналізовано психоемоційний стан студентської молоді за такими показниками, як самопочуття, активність, настрій, тривожність, фрустрація, агресивність і ригідність. Встановлено, що творчий та інформативний типи взаємодії пов'язані з кращими показниками емоційного стану, тоді як ескапістський і розважальний – з погіршеними. Виявлено статистично значущі кореляційні взаємозв'язки між типами цифрової активності та психоемоційними характеристиками особистості.

Ключові слова: кіберпростір, психоемоційний стан, здобувачі вищої освіти, цифрова поведінка, типи взаємодії з кіберпростором, емоційна регуляція.

У сучасних умовах повномасштабної війни в Україні, що супроводжується затяжною соціальною напругою, невизначеністю майбутнього та емоційним виснаженням, психоемоційний стан здобувачів вищої освіти набуває особливого значення як предмет наукового аналізу. Інформаційні потоки, зокрема новини про бойові дії, втрати, соціальні й політичні кризи, мають здатність посилювати тривожність, спричиняти емоційне вигорання та дестабілізацію психічного стану. Водночас цифрові платформи можуть відігравати роль ресурсної підтримки – забезпечувати соціальну згуртованість, доступ до психологічної допомоги та освітніх можливостей, що сприяє адаптації та збереженню внутрішнього балансу. Оскільки кіберпростір є неоднорідним середовищем, типи взаємодії з ним можуть істотно відрізнятися – від інтенсивного включення в онлайн-комунікацію чи пошуку новин до фрагментарного, поверхневого споживання інформації або, навпаки, повного уникнення цифрового контенту. Визначення таких типів взаємодії та їхнього зв'язку з психоемоційним станом молоді в умовах війни становить науковий інтерес.

Метою дослідження стало виявлення особливостей психоемоційного стану здобувачів вищої освіти залежно від характеру їхньої взаємодії з кіберпростором, а також визначення потенційних ризиків та ресурсних чинників, пов'язаних з цифровою активністю в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив високий рівень наукового інтересу до проблеми впливу кіберпростору на психоемоційний стан особистості, однак спектр досліджень залишається нерівномірним: домінують праці, присвячені інтернет-залежності, адиктивній поведінці, емоційному вигоранню, тоді як менш розробленими залишаються аспекти, пов'язані з повсякденними формами цифрової активності, які не обов'язково мають патологічний характер, але можуть мати значущий вплив на емоційну сферу особистості [5].

Наукові джерела вказують на амбівалентну природу цифрового середовища – його здатність як підвищувати емоційну напругу, викликати тривожність, фрустрацію, знижувати рівень самооцінки [2; 3], так і слугувати засобом психологічної підтримки, інструментом емоційного самовираження та збереження соціальних контактів у кризових умовах [1; 4]. Особливо актуальним у цьому контексті є вивчення молоді, яка перебуває в етапі формування емоційної саморегуляції та є особливо чутливою до інформаційних впливів.

В якості методів дослідження використовувалась авторська анкета для виявлення типу цифрової активності здобувачів, а також стандартизовані психодіагностичні методики: САН – для дослідження психоемоційних показників самопочуття, активності, настрою; «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) – для дослідження психоемоційних станів тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності).

Вибірка дослідження складала 82 особи – здобувачів вищої освіти 1-4 курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Національного університету «Одеська юридична академія». Віковий склад вибірки 17-21 років. Гендерний склад вибірки 68 (83%) дівчат та 14 хлопців (17%).

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що цифрова поведінка здобувачів вищої освіти має складну та багатовимірну структуру, яка не зводиться виключно до показників частоти або тривалості онлайн-активності. За допомогою авторської анкети було з'ясовано, що для більшості здобувачів вищої освіти кіберпростір виконує переважно розважальну, комунікативну та емоційно-регуляторну функцію, тоді як інформаційна та психотерапевтична активність виражені меншою мірою. Частотний розподіл відповідей за окремими видами цифрової активності здобувачів вищої освіти представлено у вигляді діаграми (рис. 1).

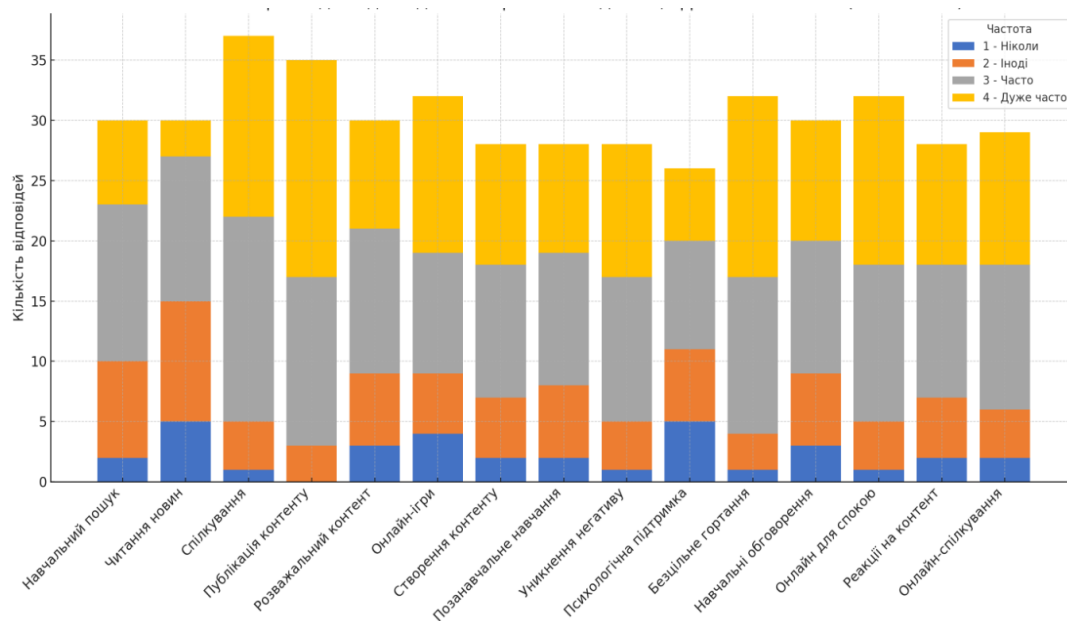


Рис. 1. Частотний розподіл відповідей за окремими видами цифрової активності

За допомогою факторного аналізу було виокремлено п'ять типів взаємодії з кіберпростором – інформативний, комунікативний, розважальний, творчий та ескапістський, кожен з яких відображає окремий вектор цифрової активності з характерними психологічними цілями та мотивацією. Таке типологічне розмежування дозволяє подолати спрощене уявлення про «вплив інтернету» як однорідне явище та перейти до більш точного аналізу функцій, які кіберпростір виконує в житті здобувачів, особливо в умовах зростаючого інформаційного навантаження та соціальної турбулентності.

За результатами групового аналізу психоемоційного стану здобувачів вищої освіти з різними типами взаємодії з кіберпростором було встановлено суттєві відмінності в рівнях самопочуття, активності, настрою, а також таких емоційних станів, як тривожність, фрустрація, агресивність та ригідність. Найсприятливіший емоційний стан спостерігався у респондентів із творчим та інформативним типами взаємодії: вони демонстрували найвищі показники самопочуття, активності й настрою, а також найнижчі рівні емоційної напруги. Натомість респонденти з ескапістським типом мали значно погіршені показники майже за всіма шкалами, що свідчить про асоціацію втечі в онлайн-середовище з емоційним виснаженням і дезадаптацією. Розважальний тип також асоціювався

з погіршеними емоційними показниками, зокрема – підвищеним рівнем тривожності та фрустрації. Комунікативний тип виявився проміжним за більшістю показників – соціальна взаємодія онлайн забезпечує певну емоційну підтримку, але не гарантує емоційної стабільності через залежність від реакцій інших.

Кореляційний аналіз підтвердив результати групового порівняння і дозволив детальніше простежити зв'язки між вираженістю кожного типу цифрової активності та психоемоційними показниками. Найбільшу кількість значущих позитивних кореляцій з тривожністю, фрустрацією, агресивністю та ригідністю виявлено у ескапістського типу, що підтверджує його дезадаптивний характер. Розважальний тип також мав негативні кореляції із самопочуттям і настроєм та позитивні – з емоційною напругою. Інформативний та творчий типи навпаки демонстрували позитивний зв'язок з активністю, що свідчить про їхній ресурсний потенціал. Комунікативний тип мав лише слабкі позитивні кореляції з тривожністю, які не досягали рівня деструктивного впливу. Таким чином, обидва підходи до аналізу – груповий і кореляційний – підтверджують спільну тенденцію: адаптивні типи цифрової активності (творчий, інформативний) пов'язані з кращими показниками психоемоційного стану, а дезадаптивні (ескапістський, розважальний) – з емоційною нестабільністю студентів. Це підкреслює необхідність врахування як змісту, так і мети цифрової активності при аналізі впливу кіберпростору на психічне здоров'я молоді.

Результати проведеного дослідження стали основою для формулювання комплексу практичних рекомендацій, спрямованих на підтримку та покращення психоемоційного стану здобувачів вищої освіти в контексті їх взаємодії з кіберпростором. Рекомендації розроблені з урахуванням виявлених типів цифрової поведінки, встановлених зв'язків між ними та емоційним самопочуттям студентів, а також актуальних викликів, пов'язаних із надмірною цифровою залученістю. Вони адресовані насамперед фахівцям у галузі освіти та психології – викладачам, кураторам, практичним психологам – і можуть бути використані у профілактичній, просвітницькій та консультативній роботі.

Рекомендації ґрунтуються на поєднанні науково обґрунтованих підходів і практичного досвіду, що забезпечує їхню ефективність та адаптивність до реальній студентського середовища.

Таким чином, виявлено значущі особливості психоемоційного стану здобувачів вищої освіти залежно від типу їхньої взаємодії з кіберпростором, окреслено потенційні ризики дестабілізації емоційної сфери, а також визначено ресурсні форми цифрової активності, що сприяють збереженню психологічної стійкості в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Асеева Ю.О. Кіберкомунікативна залежність від соціальної мережі instagram як проблема сучасної молоді. *Габітус*. 2020. Вип. 4. С. 152 – 157.
2. Бондаровська В.М. Діти та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя. URL: <http://vydavnytstvo.plastscouting.org/vor/arkhiv/146/7.html> (дата звернення 16.02.2025)
3. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. 220 с.
4. Струтинська О.В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Open educational e-environment of modern University*. № 9. 2020. С. 145 – 160.
5. Andrew Dr Power. *Cyberpsychology and Society: Current Perspectives*. 2018. 244 p.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Гнатюк О. В. (ORCID ID: 0000-0003-2445-6283)

Анотація. У статті висвітлено особливості життєстійкості здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану. Підкреслено, що адаптаційні ресурси виступають джерелом внутрішньої опори особистості, що дає змогу з мінімальною шкодою для особистісного психофізіологічного стану долати нестандартні, проблемні, екстремальні ситуації та створювати позитивні умови

для досягнення значних життєвих успіхів у навчанні, професійній та особистісній діяльності.

Розкрита актуальність даної проблеми, наголошено, що життєстійкість виступає внутрішнім ресурсом особистості, яка допомагає впоратися зі стресовими, складними, навіть екстремальними, життєвими ситуаціями. Розкрито поняття «життєстійкість» з точки зору різних авторів, як зарубіжних, так і вітчизняних. Визначено фактори, що впливають на життєстійкість молодших школярів.

Ключові слова: адаптаційні ресурси, життєстійкість, здобувачі початкової освіти, навчання, війна.

В складних і часом екстремальних умовах проходить життя українців. Особливо вразливою і незахищеною верствою населення є діти і вони зазнають значних труднощів соціального та психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування. Війна стала фактором зміни їхнього звичного життя, унеможливила забезпечення їх базових життєвих потреб, породила необхідність адаптації до нових умов життя в ситуації невизначеності, постійної тривоги та стресу.

Значних змін зазнала й освітня галузь, в якій виникло багато проблем, зокрема: забезпечення повноцінного доступу до освіти українським школярам, створення безпечного середовища для навчання, порушення безперервності освітнього процесу, недосконале дистанційне навчання, нестабільний розклад занять тощо виступили факторами емоційної дестабілізації учнів, що сприяє формуванню тривожності, призводить до емоційних розладів. Українські діти поставлені у неприродні умови, що ускладнює період їх особистісного зростання. Тому перед учасниками освітнього процесу постали завдання, безпосередньо пов'язані з активізацією їх власних адаптаційних ресурсів.

Адаптаційні ресурси виступають джерелом внутрішньої опори особистості, що дає змогу з мінімальною шкодою для особистісного психофізіологічного стану долати нестандартні, проблемні, екстремальні ситуації та створювати позитивні умови для досягнення значних життєвих

успіхів у навчанні, професійній та особистісній діяльності. Ресурс – джерело сили, певна сукупність цінностей та резервів, що дають змогу впоратися з важкими життєвими ситуаціями, вирішувати важливі завдання повсякденної життєдіяльності.

В умовах війни життєстійкість як адаптаційний ресурс здобувачів початкової освіти стає надзвичайно важливим як для їхнього особистого розвитку, так і для майбутнього суспільства. Вона виступає внутрішнім ресурсом особистості, яка допомагає впоратися зі стресовими, складними, навіть екстремальними, життєвими ситуаціями. Життєстійкість вважається основним ресурсом для подолання складних життєвих ситуацій і відноситься до здатності здобувачів освіти контролювати та управляти життєвими подіями в невизначених обставинах, сприймати труднощі як цінний досвід і успішно їх долати та використовувати це як можливість особистісного психологічного зростання [1].

Науковцями пропонуються різні підходи до розуміння поняття «життєстійкість»:

- здатність людини адаптуватися до змін, зберігати психоемоційний баланс, протистояти стресовим факторам; відображає внутрішню здатність особистості активно взаємодіяти з викликами, зберігати самоконтроль та конструктивно реагувати на труднощі [4];
- особлива інтегративна якість особистості, система установок та переконань про світ і самого себе, які дозволяють витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому баланс та гармонію [10];
- загальна здатність особистості до розвитку власної життєдіяльності, продукування її досконаліших моделей, володіння новими сферами прояву життєвих сил та способами діяльності [2];
- індивідуальна здатність людини керувати власними ресурсами в контексті соціальних норм й умов середовища [7];
- особлива інтегративна якість особистості, система можливостей, які забезпечують свідому та творчу організацію індивідом свого життя [3];

- особистісна система установок та переконань, що сприяє включеності до процесу підвищеної складності, контролю та управління цим процесом, а також сприйняттю подій як позитивного характеру, так і негативного, як соціальний досвід для подальшого зростання та розвитку особистості [5].

Термін «hardiness» (життестійкість) в психологічний обіг ввели Сьюзен Кобейса та Сальваторе Мадді, що в перекладі з англійської означає «загартованість», «витривалість», «стійкість». Вчені звернули увагу на той факт, що життєві труднощі по-різному впливають на поведінку людей. Так, одні, під впливом стресу знаходять резервні особистісні ресурси, мобілізуються, досягають успіху, а інші навпаки, – впадають у стан апатії, байдужості, прагнуть зберігати попередній звичний стан, бояться щось змінювати. Дослідження дали можливість науковцям визначити особистісний конструкт «hardiness» (життестійкість), який характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість не знижуючи успішність діяльності [9].

В своїй теорії С. Кобейса та С. Мадді розглядають життестійкість як особистісну якість, що інтегрує в собі настанови, які сприяють позитивному подоланню стресогенних життєвих подій і є загальною мірою психічного здоров'я людини. Ставлення людини до нового, до змін і можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами визначають те, наскільки особистість здатна впоратися із труднощами та змінами, з якими стикається щодня. В моделі життестійкості авторами було виділено три компоненти: залученість, контроль і прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життестійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих [9].

Залученість («commitment») характеризує залученість особистості у події свого життя, її активність, прагнення пізнати світ, знайти щось нове і цікаве. Людина з розвиненим структурним компонентом залученості отримує

задоволення від своєї діяльності, в процесі якої вона відчуває свою значимість та цінність.

Контроль («control») характеризує прагнення особистості до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протидію впадання в стан безпорадності і пасивності. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він не є абсолютним і успіх зовсім не гарантовано. Людина із сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає свою діяльність, свій шлях. Низький контроль проявляється у тих, хто постійно вагається, хто потребує допомоги та підтримки при прийнятті рішень.

Прийняття ризику («challenge») означає переконання людини в тому, що все, що з нею трапляється, слугує її розвитку за рахунок знань, отриманих з досвіду, неважливо – позитивного чи негативного. Прийняття ризику дозволяє особистості розуміти неминучість ризику і залишатися відкритою навколишньому світу, приймати подію як виклик і випробування, дає можливість набути нового досвіду, здобути собі певні уроки.

С. Мадді підкреслює важливість вираженості усіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності та активності у стресогенних умовах. Можна говорити як про індивідуальні відмінності кожного з трьох компонентів у складі життєстійкості, так і про необхідність їх узгодженості між собою із загальним показником життєстійкості [10].

Отже, життєстійкість, з одного боку, впливає на оцінку ситуації: завдяки готовності активно діяти і впевненості у можливості впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична, а з іншого боку – сприяє активному подоланню труднощів шляхом продукування нової конструктивної поведінки [7].

У нашій роботі ми розглядаємо життєстійкість молодших школярів як ресурс, який допомагає їм долати стрес, адаптуватися до змін, нових умов існування, життєвих труднощів, реагувати на травматичні події, витримувати постійні стресові ситуації, а також знаходити нові можливості розвиватися попри зовнішні негаразди. У молодшому шкільному віці життєстійкість

проявляється через формування у дитини здатності до самоконтролю, наполегливості в роботі, а також розвиток емоційної стійкості. Дитина вчиться регулювати свої емоції, проявляти витримку та протистояти зовнішньому впливу, що дозволяє їй ефективніше адаптуватися до нових соціальних ролей, шкільних вимог, нових умов навчання (дистанційного, змішаного) та сучасних випробувань, які випали на її долю.

Фактори, що впливають на життєстійкість молодших школярів [1; 3; 10]:

- сім'я (емоційна підтримка, безпечна атмосфера, приклад батьків або близьких родичів);
- школа (доброзичливе освітнє середовище, педагогічна і психологічна підтримка і допомога, цікаві творчі завдання);
- соціальне оточення (друзі, однокласники, спільна діяльність, позашкільні гуртки, спортивні секції);
- особистісні риси (допитливість, оптимізм, впевненість).

Існує думка, що життєстійкість набувається та формується у контексті дитячо-батьківських відносин. Основою формування залученості є такі дитячо-батьківські взаємини, які ґрунтуються на повазі та підтримці. Щоб в дитини сформувалась небайдужість, включеність у життя, залученість, відносини з батьками мають давати їй переживання прийняття та підтримки, задовольняти її потребу у безпеці та любові, створювати умови для реалізації її потенціалу. За таких умов навколишній світ стає цікавим та значущим для дитини, з'являється інтерес до власної особистості. Відсутність або нестача батьківської любові, коли батьки не приймають або заперечують прояв потреб та здібностей дитини дає їй відчуття, що світ є порожнім і в ньому немає цінностей. І як наслідок, веде до формування відчуження [9].

Важливу роль у формуванні життєстійкості школярів відіграє освітнє середовище, яке шляхом цілеспрямованого впливу та спеціально організованих умов надає їм психологічну опору й забезпечує ефективний розвиток. Зауважимо, що для того, аби забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості учнів необхідно щоб **усі учасники освітнього**

процесу, зокрема учителі, мали достатній рівень життєстійкості. Якщо педагоги мають досвід конструктивного долаття труднощів, відповідальності та активну життєву позицію в них є більше шансів надати необхідну підтримку учням під час освітнього процесу.

Освітнє середовище має бути не лише академічною основою засвоєння певних предметних знань, але й провідним механізмом засвоєння соціального досвіду, набуття психологічної грамотності, навичок ефективної життєдіяльності, основним шляхом до саморозвитку та самореалізації. Для розвитку компонента залученості принципово важливим є прийняття та підтримка, схвалення, підвищення самооцінки учнів, надання можливостей задля розкриття потенціалу особистості, заохочення соціальної активності, ініціативності, відповідальності. Для розвитку компонента контролю важлива підтримка ініціативи дитини, її прагнення справлятися зі своїми емоціями під час виконання складних завдань. Варто сформуванати навички емоційного регулювання, навчити правильним технікам мінімізації тривоги та релаксації, надати відчуття внутрішньої впевненості та віри у можливість досягнення успіху. Для розвитку компонента «прийняття ризику» важливим постає емоційна насиченість освітнього середовища яскравими враженнями. Можливість задоволення потреби в особистісно-довірчому спілкуванні, підсилюючи життєву значимість цього середовища, забезпечує психічне здоров'я його учасників [6].

З метою ефективного формування життєстійкості у дітей молодшого шкільного віку дорослим необхідно стимулювати вирішення повсякденних завдань самою дитиною, надаючи допомогу тільки у важких ситуаціях. Прикладом для наслідування повинні стати сміливі, самодостатні дорослі, які самостійно управляють своїм життям. Також важливим є створення необхідних умов для розвитку когнітивних і розумових здібностей, пізнавальної активності і творчого мислення. Однак, формування життєстійкості це довгий процес, який триває протягом життя.

Несформована життєстійкість веде до регресивного опанування життєвих труднощів, коли людина не спрямована на вирішення проблем, а відшукує можливості для втечі від їх розв'язання. Щоб уникнути вирішення життєвих негараздів не життєстійка людина вдається (свідомо чи несвідомо) до різних захисних стратегій. Внаслідок такого регресивного опанування труднощів практично повністю втрачається можливість навчитися чомусь новому [8].

Сформована ще в дитинстві життєстійкість є умовою формування такого стилю життя, який ґрунтується на усвідомленні та перетворенні власного позитивного та негативного досвіду. Щоб усвідомити негативний досвід треба його перш за все проаналізувати і оцінити, а потім переосмислити, тобто опанувати.

Список використаних джерел

1. Басенко О. Психосоціальні передумови розвитку життєстійкості у підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Український психологічний журнал*. № 2(12). 2024. С. 27–48.
2. Брюховецька О.В. Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць*. Серія «Соціальні та поведінкові науки. Управління та адміністрування». Вип. 29 (58). 2024. С.62-76.
3. Германський І. Ю., Кондратюк С. М. Теоретичні підходи до розуміння сутності життєстійкості особистості. *Збірник наукових праць Хмельницького ін-ту соціальних технологій ун-ту «Україна»*. № 12. 2016. С. 129–132.
4. Даценко О.А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Загальна психологія. Історія психології*. 2020. Том 31 (70). № 4. С. 22-27.
5. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
6. Костенко Д. Феномен життєстійкості: педагогічні підходи. Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»,18(50), 2024. С. 24–31.
7. Ларіна Т. О. Роль життєстійкості в оптимізації самоздійснення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2010. Вип. 24. С. 137-146.

8. Маннапова К. Р. Життєстійкість в системі поняття життєздатності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2012. Вип. 44(1). С. 143–150.
9. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ: Марич, 2009. 76 с.
10. Чиханцова О.А. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. Київ: Талком, 2021. 319 с.
11. Maddi S. R. Hardiness Training at Illinois Bell Telephone. *Health promotion evaluation*. 1987. P. 101–115
12. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego (CA): Academic Press, 1998. P. 323–335.

ЛЮБОВ – РЕАЛЬНА СИЛА, ЩО СТВОРЮЄ ОСОБИСТІСТЬ

Гурлєва Т. С. (ORCID ID: [0000-0002-6518-5216](https://orcid.org/0000-0002-6518-5216))

«...особистість починається з любові.

Там, де є любов до іншої людини і до себе – це є щастя»

(Сергій Максименко).

Анотація. В тезах висвітлено ідеї вченого, психолога, гуманіста Сергія Дмитровича Максименка щодо розуміння любові як генези особистості, тої особистісної сили і енергії, яка творить людину особистістю, суб'єктом власного життя, щасливою навіть в часи лихоліття. Підкреслюється, що любов є внутрішнім ресурсом, могутнім енергетичним потенціалом особистості у вільній життєтворчій діяльності, у щасливому проживанні і співлюбіві з іншими людьми, у переборенні труднощів в нелюдських умовах існування під час війни. Особливої уваги потребує вираження любові, порозуміння і співдіяльності між молодшим і старшим поколінням, батьками і дітьми, між учнями й учителями, студентами і викладачами, різними групами і спільнотами в сучасній Україні в досягненні справедливого миру і щастя.

Ключові слова: любов, генеза, сила особистості, ресурс особистості, енергетичний потенціал особистості, суб'єкт, щастя, умови війни, наукова спадщина С.Д. Максименка.

Одними з визначних сторінок наукової спадщини Сергія Дмитровича Максименка є його бачення любові як генези особистості, тої особистісної сили і енергії, яка творить людину особистістю, суб'єктом власного життя, щасливою навіть в часи лихоліття.

Вчений обґрунтував, що першим етапом онтогенезу особистості є особлива соціальна ситуація взаємодії двох люблячих людей протилежної статі, яка спрямована на створення власного продовження. Він наголошував, що саме у любовних стосунках найбільш відверто, глибоко і яскраво відображаються всі сутнісні ознаки особистості, її життєві смисли і цінності; відбувається мобілізація і активація всіх сфер [4].

В праці «Особистість починається з любові» [5] С.Д. Максименком виражена думка про самовитвір, самотворення, яку важливо підкреслити. Особистість творить сама себе, сама є твором, який людина пише все своє життя, вивищуючи чи, на жаль, спрощуючи себе. Вчений зауважує: «...особистість створюється, і отже вона є – твір. Це зовсім особливий твір, що все життя перебуває у власному становленні. Він продовжує створювати себе, ускладнювати (або – спрощувати), самореалізовуватись, вдосконалюватись. Він само-існує. І в цьому сенсі, особистість є власним автором».

Питання любові розглядалося багатьма філософами, психологами, мислителями, такими як, М.Й. Боришевський, С. К'єркегор, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, Сократ, В.О. Татенко та багато інших. Так, Р. Мей зазначає, що любов несе в собі невимірювану психологічну енергію. І це є найбільш могутня сила для здійснення впливу і трансформації особистості. У Е. Фромма любов – це "пристрасне прагнення до єдності з іншою людиною, сильніше за всі інші прагнення людини. Це – найголовніша пристрасть, це сила, яка з'єднує в єдине ціле сім'ю, клан, суспільство, весь людський рід. Виділяються, фактично, дві протилежні форми любові, а саме – пасивна ("любов-злиття") і активна, діяльна.

Причому остання, зауважує С.Д. Максименко, і є, власне, тим, що ми називаємо любов'ю як такою, і найбільш загальне визначення активного характеру любові, яке дає Е. Фромм, можна сформулювати так: «любити означає перш за все давати, а не отримувати».

В здатності давати – могутня внутрішня сила людини. На думку С.Д. Максименка, для особистості, яка є продуктивною, цілісною і відкритою, "давати" означає виявляти власну силу, дарувати іншій людині себе, свій світ і ставати при цьому ще більш збагаченим, завершеним, сильним.

Вчений стверджується у своїй позиції щодо витоків і особливої значущості любові, запитує і відповідає: «...особистість дійсно починається з любові. І тут може виникнути цілком слушне питання про те, що буде з особистістю, якщо вона зачинається не в любові, виростає без батьків і не знає любові на ранніх етапах розвитку?» [5]. Адже «особистість починається з любові», яка «... існує раніше особистості, і вона породжує (визначає, детермінує) процес її створення (як дива)» [6, с.108].

Можна продовжити плин думок українського вченого і поставити запитання – «А що станеться з людиною, яка не буде оточена любов'ю і не виражатиме її сама в шкільному і студенському середовищі, у трудовому, творчому і об'єднаному спільною ідеєю колективі, у сіспільстві, яке страждає і бореться за свою свободу і незалежність?». У сучасних реаліях війни росії проти України любов «ховається», «зіщулюється», «сплощується», «трансформується» в щось інше, невиразне, чи може, навпаки, виграє своїми новими гранями і фарбами, швидко розповсюджується і квітне у високих героїчних вчинках, добрих волонтерських справах, у шляхетних поривах душі і спробах допомогти, підтримати того, хто поруч? Певно, можна спостерігати вияви нелюбові, але від кожної окремої особистості, її найближчого оточення, яке живе такими само цінностями і смислами, залежить утримати високу планку любові у суспільстві, в країні, у світі, у самому собі. «Я» – здатне постійно змінюватись, творчо оновлюватись, вивищуватись, формувати простір, в якому діє (сім'я, дошкільні і шкільні заклади тощо), активно творити своє життя і світ навколо, примножуючи

свій ресурс, «збільшувати, – як писав С.Д. Максименко, – потенціал енергії – здатність до творчих дій» [3, с. 572].

С.Д. Максименко вважає, що особистість створюється, а отже, вона – це витвір, який протягом життя продовжує творити себе, самореалізовувати й удосконалювати. Змістовою одиницею особистості (як відкритої системи) є потреба. Потреба – це вихідна енергетична сила, яка є єдністю біологічного й соціального в людині. Саме любов як опредметнена потреба є реальною силою, що створює особистість. Любов починається з потреби та реалізується в новій особистості як своєму креативному продукті. У такий спосіб з'єднується онтогенез із творчістю. Отже, особистість є не лише автором себе як витвору, вона потенційно є автором нової особистості – людської дитини. Це унікальний акт співтворчості двох особистостей, двох люблячих людей [2].

С.Д. Максименко доводить, що саме любов як найвище людське почуття є засобом моральної творчості суб'єкта. Уміння любити «стверджує особистість завдяки тому, що дає їй змогу не зосередитись на власному «Я», а концентрує, втілює любов в «Я» іншого, тим самим забезпечуючи цілісність процесів її саморозвитку» [1, с. 68 – 69].

Любов батьків до своєї дитини забезпечує її гармонійне становлення і розвиток, невинне зростання як особистості, людини, яка виховуватиме в любові власних дітей. Здатність любити є також однією з важливих якостей вчителя, вихователя, педагога. В освітньому процесі та поза ним має проявлятися любов учителя до учня, і навпаки, учня до учителя, яка об'єднує, налаштовує на плідну спільну працю і співтворчість, психологічно зміцнює всіх учасників освітнього процесу. Сергій Дмитрович Максименко зауважував: «Особливо велике значення мають такі якості особистості вчителя, як впливовість і контактність, освіченість, культура мовлення, переконаність, принциповість та інші позитивні риси його характеру, любов до свого фаху, любов до дітей, вимогливість і чуйне ставлення до них, педагогічний такт. Вони ґрунтуються на правильному психологічному розумінні конкретної ситуації, в якій йому доводиться діяти, ініціативі в опрацюванні нових прийомів навчально-виховної

роботи, невпинному прагненні до вдосконалення своєї педагогічної майстерності» [3, с.466-467].

Любов як першопочаток особистості, котра здатна творити і перетворювати, створює основу для щасливого проживання людиною свого життя у найрізноманітніших умовах існування, у тому числі в обставинах агресивної війни, яку веде рф проти нашої країни.

Сергій Дмитрович Максименко, як вчений психолог, гуманіст, патріот часто спілкувався з пресою і телебаченням. У відповіді на питання журналіста одного з українських інформаційних каналів щодо того, як жити в гармонії з собою і бути щасливим під час війни він зазначив: «Я вважаю, що особистість починається з любові. Там де є любов до іншої людини і до себе – це є щастя. Але для цього потрібно мати хоча б 4 складових. Потрібно мати фізичне здоров'я, мати хороший інтелект, згода з самим собою і згоду з близькими. Також потрібно вміти зберігати таємницю, прощати образи і правильно проводити своє дозвілля. У чому я впевнений, – натхненно продовжував свою думку вчений, – що кохати і бути коханим – це неодмінна умова. Безумовно, складно навчитися обмежувати себе у чомусь, бути терпимим, бути лояльним. Але ніхто не говорив, що стати щасливим – це легко» [7].

Любов – це фундамент творення себе, свого життя, стремління до вищого, до щастя, вперта і постійна робота душі і серця. Адже писав Г. Сковорода: «Щастя – у серці, серце – у любові, любов – у законі Вічного». Український мислитель звертався до своїх слухачів: «Любов є джерело всього Життя. Хіба не любов все поєднує, будує, творить, подібно до того, як ворожість руйнує? ...Любов, любов, початок, середина, кінець, альфа і омега...». Слова філософа і сьогодні нагадують, що джерело любові – в нас самих: «Любов виникає з любові, коли хочу, щоб мене любили, я сам першим люблю».

Важливою властивістю любові є повнота існування у єдності зі значущими іншими, протилежністю якої виступає почуття покинутості, самотність, страх спілкування, нелюбов. Так, Е. Фромм у книзі «Мистецтво любові» витлумачує любов як творче, життєстверджуюче ставлення людини до людини, як силу, яка

долає перепони у стосунках і власному розвитку. Любов – це активна сила, яка руйнує стіни, що відділяють людину від інших людей, і об'єднує її з ними; любов допомагає подолати почуття ізольованості та самотності і в той же час залишитися самою собою, зберегти власну цілісність. Любов – сила, що допомагає долати самотність і безнадію, натомість несучи іншому радість, щастя, натхнення, що розподіляються і множаться на двох.

Ця думка підкреслює позитивний вплив любові на подолання негативних емоцій і створення спільного блага. Вона відображає психологічний аспект любові, де взаємні почуття надають підтримку, допомагають відчувати зв'язок з іншими та долати внутрішні проблеми, такі як ізоляція та відчай, й переживати спільну біду. Любов у цьому контексті діє як каталізатор для особистісного росту та щастя, формуючи позитивне ставлення до життя.

Любов як генеза особистості, цінний особистісний ресурс, могутній енергетичний потенціал, творче і відповідальне самоздійснення в плинних умовах існування, у взаємодії людини з людиною в різних сферах життя – все це варте уваги і вивчення в наукових дослідженнях сучасних вчених.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
2. Максименко С.Д. Любов як генеза особистості. *Психологічні науки* : збірник наукових праць. 2016. Т. 2. Вип. 8. С. 6–15.
3. Максименко С.Д. Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 1. Київ: “Видавництво Людмила”, 2021. 704 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733546/1/Потенціал_особистості_1ч..pdf
4. Максименко С.Д. Психологічні лінії розвитку особистості – механізми розгортання чи новоутворення? *Актуальні проблеми психології: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*, т. IX, вип. 7, 2015. С. 6-17. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i7/3.pdf>
5. Максименко С. Д. Особистість починається з любові. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 9. С. 1-8.
6. Мосол Н. О. Психологія любові: теоретичні та прикладні аспекти дослідження. В кн.: *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society* Riga: Baltija Publishing. 2023 С. 107-118 . DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-326-2-7>

7. Академік Максименко: "Всім учасникам АТО необхідно пройти психологічну реабілітацію» (про спокусу владою, військових психологів та про те, як стати щасливим), інтерв'ю 4 червня 2018, 13:16. URL: <https://znaj.ua/society/akademik-maksymenko-vsime-uchasnykam-ato-neobhidno-projty-psyhologichnu-reabilitaciyu>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ТРАВМАЧУТЛИВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гурова О.В. (ORCID ID: 0000-0002-4258-6666)

Анотація. У статті розглядаються психолого-педагогічні аспекти проектування та використання навчальних матеріалів в умовах воєнного стресу та його наслідків. Проаналізовано особливості психологічного стану учнів, які перебувають під впливом травматичних подій, та визначено ключові принципи створення травмачутливих навчальних матеріалів. Запропоновано практичні рекомендації щодо адаптації змісту, структури та подачі навчальної інформації з урахуванням психологічних потреб дітей та підлітків у воєнний та поствоєнний період.

Ключові слова: травма, травмачутливе навчання, травмачутливі навчальні матеріали, психологічна безпека, воєнний стрес, поствоєнне відновлення, реабілітація, освітній процес, психолого-педагогічний супровід.

Повномасштабна війна в Україні створила безпрецедентні виклики для системи освіти, поставивши перед педагогічною спільнотою завдання не лише продовження навчального процесу в екстремальних умовах, але й забезпечення комплексної психологічної підтримки учнів через освітні засоби. За даними міжнародних організацій, понад п'ять мільйонів українських дітей потребують різних форм психологічної допомоги внаслідок травматичного досвіду, пов'язаного з воєнними діями, втратою близьких, руйнуванням звичного життєвого укладу та вимушеним переміщенням.

В цих складних обставинах навчальні матеріали перестають бути просто носіями академічної інформації, перетворюючись на важливий інструмент психологічної реабілітації, підтримки емоційного благополуччя та відновлення відчуття стабільності у світі дитини.

Як справедливо зазначає видатний український психолог С. Д. Максименко, психологічна безпека освітнього середовища є фундаментальною умовою повноцінного розвитку особистості, особливо в кризові періоди, коли базові потреби дитини в захисті та стабільності піддаються серйозним випробуванням [2, с.45].

Травмачутливе навчання базується на усвідомленні педагогом впливу психотравмуючих подій на когнітивні та емоційні процеси учнів і передбачає адаптацію змісту, форм і методів навчання для забезпечення безпечного та підтримуючого освітнього середовища. Академік С. Д. Максименко підкреслює, що ефективне навчання повинно базуватися на активній участі учня, розвитку внутрішніх ресурсів і формуванні компетентності [3, с.34]. У контексті травми ці процеси порушуються, а навчальні матеріали стають засобом відновлення довіри до освітнього середовища та формування внутрішньої мотивації.

Саме тому проблема розробки навчальних матеріалів, які враховують специфічний психологічний стан дітей в умовах війни та її наслідків, набуває особливої актуальності не лише з педагогічної, але й з психологічної перспективи. Сучасна освітня система потребує переосмислення традиційних підходів до створення навчальних матеріалів з урахуванням нових реалій, що вимагає інтеграції психологічних знань про травму, стрес та resilience в педагогічну практику.

Вплив воєнних подій на психологічний стан дітей та підлітків характеризується надзвичайною складністю та багатогранністю проявів, що варіюються від гострих стресових реакцій до розвитку посттравматичного стресового розладу різного ступеня тяжкості. Сучасні психологічні дослідження свідчать, що діти, які пережили воєнні події безпосередньо або опосередковано,

демонструють широкий спектр психологічних змін, що охоплюють когнітивну, емоційну, поведінкову та соціальну сфери функціонування особистості.

У когнітивній сфері спостерігаються значні зміни, що безпосередньо впливають на здатність до навчання та засвоєння нової інформації. Зокрема, дослідники фіксують суттєве зниження обсягу оперативної пам'яті, що пов'язано з постійною активацією системи загрози та витратою когнітивних ресурсів на моніторинг потенційних небезпек. Процеси обробки інформації уповільнюються, оскільки мозок дитини, перебуваючи в стані хронічного стресу, пріоритизує виживання над навчанням. Виникають значні труднощі з концентрацією та переключенням уваги, адже травмований мозок постійно сканує середовище на предмет загроз, що робить складним тривале зосередження на навчальних завданнях.

Емоційна сфера дітей, які пережили травматичний досвід війни, характеризується вираженою дисрегуляцією. Емоційна регуляція стає менш ефективною, що проявляється в раптових та непередбачуваних змінах настрою, підвищеній дратівливості, спалахах гніву або, навпаки, у вираженій емоційній сплосченості та апатії. Діти можуть демонструвати інтенсивні реакції страху на стимули, що нагадують травматичну подію, при цьому такі реакції часто є неконтрольованими та виснажливими.

Дослідниці Л. О. Шатирко та Л. В. Дзюбко у своєму ґрунтовному дослідженні психологічного супроводу освітнього процесу підкреслюють надзвичайно важливий аспект впливу травми на базове відчуття безпеки у світі. Вони зазначають, що травматичний досвід фундаментально порушує базове відчуття безпеки та передбачуваності світу, що безпосередньо та глибоко впливає не лише на мотивацію до навчання, але й на саму здатність засвоювати новий матеріал [4, с. 128]. Відновлення почуття контролю над власним життям та передбачуваності подій стає пріоритетним завданням освітнього середовища, без вирішення якого академічний прогрес виявляється вкрай утрудненим або взагалі неможливим.

Л. О. Шатирко зазначає, що експериментальна традиція української психології навчання спрямована на розвиток особистісного потенціалу та саморегуляції учнів [5, с.58]. Для дітей та підлітків, які пережили травму, внутрішня мотивація є критичною для адаптації до стресових умов та підтримки когнітивної активності. Тому навчальні матеріали повинні бути структурованими, логічними та адаптованими до психоемоційного стану учня.

Дзюбко Л. В. виділяє мотивацію навчальної діяльності як ключовий елемент психолого-педагогічної підтримки, що впливає на ефективність навчання та емоційну стабільність учнів [1, с.77]. У травмачутливому підході мотивація сприяє відновленню внутрішніх ресурсів та підтримує пізнавальну активність учня. Відповідно, навчальні матеріали повинні бути організовані так, щоб забезпечувати досягнення невеликих, але відчутних результатів, що підвищує мотивацію і довіру до процесу навчання.

Треба зазначити, що поведінкові прояви травматичного стресу у дітей можуть значно варіюватися залежно від індивідуальних особливостей, віку, типу та інтенсивності травматичного досвіду. Молодші школярі часто демонструють регресивну поведінку, повертаючись до більш ранніх форм функціонування, що може включати енурез, порушення мовлення, страх розлучення з батьками. Вони можуть не мати достатніх вербальних навичок для артикуляції своїх переживань, виражаючи травматичний досвід через повторювану гру з травматичним сюжетом або через малюнки, що відображають пережиті події.

Травмачутливий підхід в освіті являє собою комплексну парадигму, що базується на глибокому розумінні того, як психологічна травма впливає на нейробіологічний розвиток, процеси навчання, емоційну регуляцію та поведінку дитини. Цей підхід виходить за межі простого визнання факту травматизації учнів, передбачаючи фундаментальну трансформацію освітнього середовища та всіх його компонентів, включаючи навчальні матеріали, з урахуванням потреб дітей, які пережили травму.

Теоретичною основою травмачутливого підходу є сучасні нейробіологічні дослідження, що демонструють, як хронічний стрес та травма

змінюють структуру та функціонування мозку дитини. Постійна активація системи стресу призводить до гіперрозвитку амігдали, структури мозку, відповідальної за реакції страху, при одночасному недорозвитку префронтальної кори, яка забезпечує виконавчі функції, емоційну регуляцію та раціональне мислення.

Центральною ідеєю такого підходу є створення освітнього середовища, що забезпечує фізичну та емоційну безпеку для всіх учасників освітнього процесу. Це не означає уникнення будь-яких складних або потенційно дискомфортних ситуацій, але передбачає створення атмосфери, в якій учні відчують себе захищеними від можливої ретравматизації та мають ресурси для подолання стресових ситуацій. Почуття безпеки є абсолютно необхідною умовою для того, щоб мозок міг перейти з режиму виживання в режим навчання.

Розробка навчальних матеріалів, що відповідають потребам дітей, які пережили травматичний досвід війни, вимагає дотримання комплексу взаємопов'язаних психолого-педагогічних принципів, кожен з яких має глибоке теоретичне обґрунтування та практичне значення для забезпечення ефективності та безпечності освітнього процесу.

Принцип психологічної безпеки змісту навчальних матеріалів є фундаментальним і вимагає особливої уваги на всіх етапах розробки. Цей принцип передбачає ретельний аналіз змісту на предмет наявності потенційних тригерів, тобто елементів, що можуть активувати травматичні спогади та викликати сильні негативні емоційні реакції. Важливо розуміти, що уникнення тригерів не означає повного виключення будь-яких складних або емоційно насичених тем з навчальних матеріалів. Навпаки, повне уникнення може призвести до створення штучного, нереалістичного освітнього середовища та позбавити дітей можливості опрацювання складних тем у безпечному педагогічному контексті.

Реалізація принципу психологічної безпеки змісту передбачає кілька важливих аспектів. По-перше, необхідне надання попереджень про потенційно чутливий контент, що дозволяє учням емоційно підготуватися або, за

необхідності, скористатися альтернативними завданнями. По-друге, важливою є контекстуалізація будь-якого травматичного матеріалу, тобто його представлення в безпечному педагогічному контексті з обов'язковим акцентом на можливості відновлення, *resilience* та позитивних прикладах подолання труднощів. По-третє, необхідна збалансованість у висвітленні подій, що передбачає поєднання реалістичності з надією та оптимізмом.

Принцип структурної передбачуваності навчальних матеріалів має глибоке психологічне обґрунтування, пов'язане з потребою травмованих дітей у відновленні відчуття контролю та передбачуваності. Коли структура навчальних матеріалів є послідовною, логічною та зрозумілою, діти можуть краще орієнтуватися в навчальному процесі, передбачати наступні кроки та відчувати більший контроль над ситуацією навчання. Це зменшує тривожність та вивільняє когнітивні ресурси для власне засвоєння змісту.

Структурна передбачуваність реалізується через використання чіткої організаційної структури з послідовною системою заголовків, підзаголовків, нумерації розділів. Візуальні орієнтири, такі як кольорове кодування різних типів інформації, іконки для позначення різних видів завдань, інфографіка для полегшення навігації, створюють додаткові опори для орієнтації в матеріалі.

Принцип мультисенсорності та варіативності подачі інформації базується на розумінні того, що травмований мозок може мати труднощі з обробкою інформації через певні канали сприйняття, при цьому інші канали можуть залишатися відносно збереженими. Надання інформації через множинні сенсорні канали не лише підвищує ймовірність успішного засвоєння, але й дозволяє кожній дитині знайти найбільш комфортний для неї спосіб взаємодії з матеріалом.

Візуальні компоненти, такі як ілюстрації, схеми, діаграми, ментальні карти, відеоматеріали, можуть бути особливо корисними для дітей з труднощами обробки вербальної інформації. Аудіальні елементи, включаючи аудіозаписи текстів, музичні фрагменти, подкасти, допомагають дітям, які краще сприймають

інформацію на слух або мають труднощі з читанням через порушення концентрації.

Принцип інтеграції інструментів саморегуляції в навчальні матеріали відображає розуміння того, що розвиток навичок саморегуляції є не додатковим, а центральним завданням освіти дітей, які пережили травму. Традиційний підхід передбачає окреме навчання стратегіям саморегуляції на спеціальних заняттях або під час психологічних консультацій. Однак інтеграція цих інструментів безпосередньо в навчальні матеріали дозволяє дітям практикувати їх у реальному контексті навчальної діяльності, що значно підвищує ймовірність їх засвоєння та використання.

Навчальні матеріали можуть включати короткі техніки заспокоєння, такі як вправи на глибоке діафрагмальне дихання, прогресивну м'язову релаксацію, техніки заземлення, які учні можуть використовувати перед початком складного завдання або коли відчувають зростання тривожності. Структуровані можливості для пауз з конкретними рекомендаціями щодо активностей для відновлення визнають, що навчання травмованих дітей не може бути безперервним процесом і потребує регулярних перерв для емоційного та когнітивного відновлення. Методично навчальні матеріали рекомендується будувати за модульним принципом, інтегрувати мультимодальні ресурси (текст, зображення, аудіо, відео), передбачати формативне оцінювання та індивідуалізацію завдань. Такий підхід підтримує мотивацію учнів та підвищує ефективність навчання, одночасно зберігаючи їхній емоційний стан.

Принцип фасилітації соціального зв'язку та співпраці через навчальні матеріали базується на фундаментальному розумінні того, що якісні соціальні відносини є одним з найпотужніших факторів resilience і психологічного відновлення після травми. Дослідження переконливо демонструють, що діти, які мають підтримуючі відносини з дорослими та однолітками, демонструють значно кращі результати в подоланні наслідків травми порівняно з соціально ізольованими дітьми.

Завдання для парної та групової роботи, що передбачають співпрацю, взаємодопомогу та розподіл ролей, створюють структуровані можливості для позитивної соціальної взаємодії. Запитання для обговорення, що заохочують учнів ділитися власним досвідом, думками та почуттями в безпечному контексті, сприяють розвитку емпатії та взаємного розуміння. Принцип культурної чутливості та підтримки ідентичності визнає, що психологічне благополуччя дитини глибоко пов'язане з можливістю зберігати та розвивати свою культурну, національну та індивідуальну ідентичність. Війна створює особливий контекст, в якому національна ідентичність набуває додаткового значення та може ставати джерелом сили та resilience. Водночас важливо визнавати різноманітність індивідуального досвіду війни та уникати будь-яких форм нав'язування єдиного наративу.

Адаптація наявних підручників та посібників до потреб травмачутливого навчання включає кілька важливих напрямів роботи. Необхідним є аудит змісту з метою перегляду матеріалів на предмет потенційно тригерного контенту, додавання попереджень або альтернативних завдань для чутливих тем, актуалізації прикладів з урахуванням сучасного контексту. Модифікація структури передбачає розбиття великих блоків інформації на менші частини, додавання візуальних організаторів, створення чітких покрокових інструкцій до завдань.

Доповнення регуляторними елементами включає вставки з техніками заспокоєння між складними розділами, додавання рефлексивних запитань для самоперевірки емоційного стану, включення посилань на додаткові ресурси підтримки. Розширення форматів подачі передбачає створення аудіоверсій текстів для учнів з порушеннями концентрації, додавання відеопояснень складних концепцій, розробку інтерактивних онлайн-версій з можливістю індивідуалізації.

У загальному освітньому контексті травмачутливе навчання застосовується для всіх вікових груп та рівнів освіти. Особлива увага

приділяється адаптації матеріалів під когнітивні та емоційні потреби учнів, що пережили стресові події, із врахуванням їхнього розвитку та стану.

Оцінка ефективності таких навчальних матеріалів має включати як академічні, так і психологічні показники. До академічних показників належать засвоєння навчального матеріалу, виконання завдань різного рівня складності, розвиток критичного мислення та творчості. Психологічні показники включають рівень тривожності під час роботи з матеріалами, відчуття безпеки та комфорту в навчальному процесі, розвиток навичок саморегуляції, соціальну включеність та взаємодію з однолітками.

Методи оцінки мають бути комплексними та включати спостереження за поведінкою учнів під час роботи з матеріалами, опитування та анкетування щодо комфортності використання, аналіз якості виконаних завдань, бесіди з учнями, батьками та педагогами. Важливо проводити регулярний моніторинг та вносити корективи на основі отриманих даних, що дозволяє постійно удосконалювати навчальні матеріали відповідно до потреб учнів.

Впровадження вищеназаних навчальних матеріалів стикається з рядом викликів. Організаційні виклики включають необхідність перепідготовки педагогічних кадрів, потребу в додаткових ресурсах для розробки та адаптації матеріалів, складність координації між різними освітніми закладами. Методичні виклики пов'язані з балансуванням між академічними вимогами та психологічними потребами, індивідуалізацією за умови масового навчання, інтеграцією цифрових та традиційних форматів.

Таким чином, розробка травмачутливих навчальних матеріалів є невід'ємною складовою забезпечення якісної освіти в умовах війни та поствоєнного відновлення. Ключові принципи такої розробки включають психологічну безпеку змісту, структурну передбачуваність, мультисенсорність, інтеграцію саморегуляції, соціальний зв'язок та культурну чутливість. Ефективні навчальні матеріали в умовах воєнного стресу мають виконувати подвійну функцію: забезпечувати засвоєння академічних знань та підтримувати психологічне благополуччя учнів.

Успішна імплементація травмачутливого підходу потребує міждисциплінарної співпраці педагогів, психологів, методистів та розробників навчальних матеріалів. Необхідне створення системи підготовки та підтримки педагогічних працівників, які працюватимуть з цими матеріалами. Подальші дослідження мають зосередитися на вивченні довгострокових ефектів використання такого типу навчальних матеріалів, розробці методик оцінки їх ефективності та створенні адаптивних цифрових рішень для індивідуалізації навчання.

Підкреслимо, що травмачутливе навчання є стратегічно важливим інструментом для збереження психічного здоров'я учнів і педагогів. Воно сприяє відновленню внутрішніх ресурсів, формуванню стійкості, довіри та мотивації до навчання. Розробка навчальних матеріалів із урахуванням принципів безпеки, передбачуваності, поступовості, емоційної регуляції, інклюзії та підтримки педагога є ключовим завданням сучасної освіти.

В умовах глобальної нестабільності досвід України у розробці таких особливих, але таких потрібних освітніх практик може стати цінним внеском у світову психологічну та педагогічну науку.

Список використаних джерел

- 1 Дзюбо Л.В., Гриценко Л.І. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. Вип. 4. С. 33-43.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2009_4_5
2. Максименко С. Д. Психологічна безпека освітнього середовища в кризові періоди розвитку суспільства. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Вип. 58. С. 41-56.
3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. Київ: Слово, 2013.
4. Шатирко Л. О., Дзюбо Л. В. Психологічний супровід освітнього процесу в умовах воєнного та поствоєнного стресу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2023. № 1(16). С. 125-132.
5. Шатирко Л. О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні. Київ: Слово, 2017.

6. Craig S. E. Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives. New York : Teachers College Press, 2016. 168 p.
7. Walkley M., Cox T. L. Building trauma-informed schools and communities. Children & Schools. 2021. Vol. 35(2). P. 123-135.
8. UNICEF. Trauma-informed education guidance. – 2022.
9. Ministry of Education of Ukraine. Рекомендації щодо психолого-педагогічної підтримки учнів в умовах

БАЛАНС МІЖ БЕЗПЕКОЮ ТА ЯКІСТЮ: АНАЛІЗ ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ ЩОДО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Гриценко Л.І. (ORCID ID: 0000-0002-0055-2185),
Імшенецька І.А. (ORCID ID: 0009-0009-6037-346X)

Анотація: У статті досліджено трансформації громадської думки (ГД) щодо освіти в Україні під впливом військової агресії. Основний акцент зроблено на психологічному конфлікті між домінуванням імперативу безпеки та необхідністю підтримувати академічну якість освіти. Розглянуто роль ГД як критичного інструменту налагодження ефективного діалогу з суспільством, моніторингу безпеки навчального середовища, оцінки ефективності дистанційного навчання та легітимності освітньої політики.

Ключові слова: громадська думка, безпека освітнього середовища, якість освіти, дистанційне навчання, довіра, діалог, психологічні трансформації, війна.

Повномасштабна війна кардинально змінила освітнє середовище, перетворивши його на інститут, який функціонує в умовах високої невизначеності та постійної загрози. Психологічний вимір цих змін відображається і у громадській думці, де на перший план виходить конфлікт між прагненням базової безпеки (що є імперативом виживання) та необхідністю підтримувати академічну якість освіти (розвиток). Громадську думку щодо освіти, досвід взаємодії з якою мають понад дві третини населення країни, М. Слюсаревський вважає не лише відображенням, але й чинником суспільних

перетворень [4, с. 71]. У цьому контексті дослідження динаміки громадської думки стає критично важливим інструментом налагодження діалогу з суспільством та забезпечення стійкості освітньої системи [1].

Огляд наукових праць, освітніх дискусій в ЗМІ, матеріалів сайтів освітянських установ і змісту дискусійних майданчиків дозволяють узагальнити тенденції в ставленні до освіти, серед яких:

- 1) Зниження у суспільній свідомості пріоритетності освіти:
 - a) значна частина суспільства може сприймати освіту як менш важливу чи другорядну цінність порівняно з воєнним часом через першочергові потреби виживання, безпеки та економічні проблеми;
 - b) сумніви у цінності та актуальності здобутої освіти в умовах воєнного чи післявоєнного відновлення.
- 2) Негативне сприйняття безпеки освітнього процесу:
 - a) серед батьків і громадськості спостерігається високий рівень тривожності та страху щодо фізичної безпеки дітей та студентів під час очного навчання (ризиків обстрілів, повітряних тривог);
 - b) посилюється суспільний тиск на адміністрацію та педагогів щодо організації виключно безпечних форм навчання (дистанційне навчання, облаштування укриттів, підземні заклади), навіть якщо це шкодить якості освітнього процесу, хоча має місце і контрверсійна думка.
- 3) Недооцінка якості дистанційної та змішаної освіти:
 - a) дистанційне чи змішане навчання, яке стало домінуючим у багатьох регіонах, батьки та педагоги не вважають повноцінною заміною традиційного «очного» формату;
 - b) багато критики щодо технічного забезпечення, методик та ефективності освітнього процесу в умовах постійних перебоїв з подачею електроенергії та в умовах стресу.
- 4) Сприйняття освітнього процесу як додаткового стресового фактора:

- a) батьки та суспільство можуть сприймати вимоги та навантаження освітнього процесу як надмірні або неадекватні в умовах психологічної травматизації дітей та педагогів;
 - b) запит на спрощення програм, зниження вимог, більшу психологічну підтримку вступає в конфлікт із необхідністю і вимогою тих же батьків підтримувати стандарти освіти.
- 5) Конфлікт очікувань між внутрішньо переміщеними особами (ВПО) та приймаючими громадами:
- a) розбіжності у поглядах на адаптацію освітніх програм, навантаження та особливості навчання дітей ВПО іноді провокують напругу у громадах;
 - b) освітні пільги чи особливі умови для дітей, які постраждали від війни, іноді сприймаються, як несправедливість щодо інших.

Щорічні опитування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України та Асоціації політичних психологів України, котрі за ініціативою директора Інституту М.М. Слюсаревського проводяться з 2014 року, дозволяють конкретизувати основні психологічні проблеми, які проявилися в час широкомасштабної війни, котрі стосуються громадської думки щодо освіти [2-6].

По-перше, імператив безпеки стає домінантним вектором трансформації громадської думки щодо освіти. Психологічна потреба в базовій безпеці, спричинена обстрілами та загрозою життю, стала домінуючою у суспільному запиті до освіти. Громадська думка вимагає від освітніх інституцій не лише надання знань, але й забезпечення фізичного та психологічного благополуччя учасників освітнього процесу (ОП). Переорієнтація суспільного запиту з академічної якості на фізичну та психологічну безпеку учасників навчання є однією з найяскравіших трансформацій ГД. Опитування фіксує високу тривожність щодо гарантій безпеки: за даними опитування ІСПП НАПН України в жовтні 2024 р. лише 44,5% респондентів позитивно оцінили готовність освітніх закладів до нового навчального року. Це на 17,1 % нижче показників мирного часу, що свідчить про глибокий суспільний скептицизм щодо гарантій безпеки.

Особливо показово, що найбільший песимізм спостерігається серед широкої громадськості (респонденти без дітей у школі – 36,8% позитивних оцінок), демонструючи, що страх за безпеку виходить за межі безпосереднього досвіду батьків.

Громадська думка також відображає сприйняття оффлайнного освітнього процесу як додаткового джерела стресу. Батьки висловлюють значну тривожність щодо очної форми навчання через ризики обстрілів. Негативні зміни в ГД, зафіксовані ще під час ковідних локдаунів, мали здебільшого психологічний характер, що вимагає інтенсифікації діалогу для пояснення кроків, які реально здійснюються державою задля вирішення негативних тенденцій. У цьому контексті медіаосвіта та критичне ставлення до джерел інформації (Найдьонова Л.А., Базь Л. О.) є важливими для подолання інформаційної тривоги та формування психологічної стійкості.

Громадська думка українців приймає дистанційні та змішані формати як необхідний компроміс для забезпечення безпеки, але висловлює сумніви щодо їхньої академічної ефективності, що актуалізує проблему освітніх втрат. У закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) після початку широкомасштабної агресії домінує змішаний формат (на кінець 2024 року -41,2%), а дистанційне навчання залишається значущим (48%). Хоча дистанційні формати приймаються, 46,1% респондентів в жовтні 2024 року загалом оцінили результати навчання під час війни як негативні.

Розбіжності у сприйнятті ефективності навчання між суб'єктами ОП є особливо показовими для розуміння дисбалансу: батьки частіше висловлюють негативні оцінки (44,9% негативних), тоді як педагоги демонструють більш оптимістичні результати (55,5% позитивних оцінок) (Таблиця 1). Така диспропорція підкреслює необхідність коригування освітніх практик з огляду на реальні потреби учнів та очікування батьків. Батьки як важливий, але виснажений тривалою стресовою ситуацією воєнного стану, ресурс підтримки дітей потребують цільової психологічної допомоги, що має бути інтегровано в соціально-психологічні технології діалогу.

Ключові показники громадської думки щодо освіти у жовтні 2024 р.

Показник	Позитивні оцінки	Негативні оцінки	Коментар
Готовність освітніх закладів до нового навчального року	44,5%	55,5%	На 17,1 п.п. нижче за мирний час
Оцінка результатів навчання (батьки)	55,1%	44,9%	Батьки песимістичніші
Оцінка результатів навчання (педагоги)	55,5%	44,5%	Педагоги оптимістичніші
Прозорість процедур вступу (успішні абітурієнти)	47,4%	52,6%	Поляризація сприйняття
Прозорість процедур вступу (невступники)	0%	100%	Повна недовіра
Інформованість щодо змін у вступі та профілізації школи	<50%	—	Інформаційний вакуум
Застосування змішаної форми навчання	41,2%	—	Домінуючий формат
Застосування дистанційної форми навчання	48%	—	Необхідна для безпеки

Результати опитування в жовтні 2024 року зафіксували кризу довіри, що тим більше посилює потребу діалогу в легітимізації освітньої політики.

ГД фіксує гострі соціальні виклики, які посилюють проблему недовіри та ускладнюють легітимізацію освітньої політики. Довіра з боку громадян є ключовим чинником підтримки освітніх перетворень. Однак, ГД виявляє глибоку поляризацію сприйняття прозорості процедур вступу: лише 47,4% сімей абітурієнтів, які успішно вступили до ЗВО, оцінюють прозорість позитивно, тоді як серед сімей невступників цей показник дорівнює 0% (повна недовіра). Така ситуація вимагає діалогу не з позиції всезнаючого «зверху», а через прийняття і обговорення існуючих уявлень, їхнє збагачення і трансформацію.

Також спостерігаємо в 2024 році несформованість громадської думки щодо використання вступу до ЗВО як засобу уникнення мобілізації. Ця ціннісна дилема, поряд із недостатньою обізнаністю громадян про реформи (<50%

обізнаних), створює інформаційний вакуум і живить недовіру. У цьому контексті моніторинг ГД дозволяє враховувати настрої громадян в коригуванні управлінських рішень, що сприяє збільшенню довіри за рахунок ефекту «вислуховування» та своєчасному впровадженню заходів інформаційного та роз'яснювального характеру (Гриценко Л.І., Імшенецька І.А.). Водночас довіра до керівництва шкіл у 65% респондентів залишається ресурсом для впровадження змін.

Дослідження ГД в умовах війни виконують не лише діагностичну, але й прогностичну та терапевтичну функцію, критично впливаючи на ключові аспекти функціонування освіти.

Так, в освітній політиці вони надають оперативний зворотний зв'язок щодо легітимності рішень (наприклад, формат навчання, зміни до вступу). Дослідження ГД є запобіжником інституційної кризи довіри, виявляючи найгостріші точки суспільного невдоволення (як-от зниження довіри до МОН).

В сфері безпеки освітнього середовища - дозволяють валідувати рівень тривожності та ідентифікувати конкретні джерела страху (недостатня кількість укриттів, небезпечні маршрути) з погляду батьків та учнів. Це забезпечує цільове спрямування ресурсів не лише на фізичну, але й на психологічну безпеку.

Для подолання освітніх втрат - вимірюючи суспільне сприйняття якості дистанційного навчання, дослідження допомагають встановити соціальну вагу освітніх втрат. Вони можуть виявити рівень мотивації до навчання та здатність батьків компенсувати ці втрати.

Щодо добробуту учасників освітнього процесу - дослідження ГД фіксують рівень інформаційної тривоги, оцінку власного добробуту в умовах тривалої агресії, психологічне виснаження, конфлікти очікувань тощо. Це дає змогу розробляти адресні програми психологічної підтримки та «інформаційної абілітації та реабілітації».

Висновки та перспективи

Громадська думка в умовах війни виступає ключовим інструментом адаптивного управління системою освіти, функціонуючи як стратегічний

компас. Вона дозволяє оцінювати ефективність реформ, забезпечувати безпеку освітнього середовища та підтримувати психологічний добробут учасників ОП. Моніторинг ГД дозволяє цілеспрямовано спрямовувати ресурси на фізичну та психологічну безпеку (наприклад, реагуючи на 44,5% негативних оцінок готовності) та ініціювати програми компенсації освітніх втрат, що є необхідною умовою для відновлення якості.

Дані моніторингу ІСПП свідчать, що баланс «Безпека–Якість» залишається напруженим, але суспільство готове приймати компромісні формати навчання, прагнучи зберегти розвитковий потенціал освіти.

Подальші дослідження ГД можуть концентруватися на кількісному та якісному аналізі ціннісного балансу між безпекою та якістю, довгострокових наслідках дистанційного навчання, а також на моніторингу ефективності психологічної підтримки та рівня інформаційної стійкості. Таким чином, ГД сприяє не лише виживанню, а й поступовому відновленню розвиткового потенціалу галузі через стратегічне поєднання безпеки та якості, засноване на ефективному діалозі та довірі.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.І., Імшенецька І.І. Дослідження динаміки громадської думки щодо ситуації в освіті як інструмент налагодження ефективного діалогу з суспільством. *Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації*: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 11-12 квітня 2024 року). Київ: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, 2024. С. 47-52. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741514>
2. Проблеми освітньої галузі у дзеркалі громадської думки : Довідковий бюлетень. Вересень ' 2021. За ред. М. М. Слюсаревського ; Упоряд. Л. П. Черниш. К., 2021. 44 с. URL : https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2022/02/prosg_dzgd21.pdf
3. Проблеми освітньої галузі у дзеркалі громадської думки : інформаційний бюлетень (жовтень 2024 р.) / Микола Слюсаревський, Світлана Чуніхіна, Любов Базь, Людмила Черниш. Кропивницький : Імекс -ЛТД, 2024. 43 с. <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/12/1bul102024.pdf>
4. Слюсаревський М. М. Громадська думка і горизонти освіти . Київ : Талком, 2024. 352 с. URL : <https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2024/04/SlusarevskyNon2024.pdf>

5. Слюсаревський М. М. Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014–2018) : довідник / Гуменюк О. І., Дворник М. С., Черниш Л. П. ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Талком, 2019. 272 с. URL :

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК ОЧИМА ВЧИТЕЛІВ (РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ)

Дзюбко Л.В. (ORCID ID: 0000-0002-1972-3482)

Бучма В.В. (ORCID ID: 0000-0001-6163-0223)

Анотація. У статті проаналізовано результати опитування вчителів, що було проведено з метою визначення їх уявлень про сучасний підручник. Опитування засвідчило, що підручник для вчителів залишається основним інструментом навчання, передусім як джерело систематизованої інформації та засіб розвитку мислення учнів. Разом з тим виховна й комунікативна функції реалізуються недостатньо. Серед проблем виокремлюються перевантаженість матеріалом, застарілі відомості та обмеженість у завданнях, що формують мотивацію й самостійність. Вчителі наголошують на необхідності осучаснення підручників, інтеграції цифрових ресурсів, створення цікавих і різнорівневих завдань. Найбільш збалансованими оцінюються підручники для початкової школи, тоді як середня й старша школа потребують значного доопрацювання. Ідеальний підручник, на думку педагогів, має бути інтерактивним, гнучким, технологічно підтриманим і спрямованим на розвиток учнів.

Ключові слова: ключові компетентності, навчальна література, опитування, підручник, функції підручника.

Розробка та впровадження навчальної літератури нового покоління є однією з ключових умов успішного втілення реформи Нової Української школи, створення сучасного й ефективного освітнього простору. Вдосконалення якості навчальної літератури є одним з вагомих засобів підвищення якості загальної середньої освіти. Зараз у вчителів є можливість здійснити вільний вибір підручника, який найбільшою мірою співзвучний їх стилю викладання, власним

уявленням про завдання освіти, методам використання навчальної книги. Основними параметри, що характеризують підручник є відповідність змісту вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти, сучасним науковим уявленням з урахуванням ступені навчання, віковим і психологічним особливостям учнів, структурі діяльності учіння, спрямованість на формування предметних і ключових компетентностей. Зазначимо, що зміст підручника має відображати всі компоненти змісту освіти, які спрямовують учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність через залучення їх до активної взаємодії зі структурними елементами освітнього середовища [5].

З метою визначення уявлень вчителів про сучасний підручник було проведено опитування серед вчителів Київської області. У дослідження взяли участь вчителі всіх ланок освіти – початкової, основної та старшої школи, що викладають різні предмети. За стажем педагогічної роботи: до 5 років – 20,5%, 6-15 років – 25,6%, понад 15 років – 53,8%.

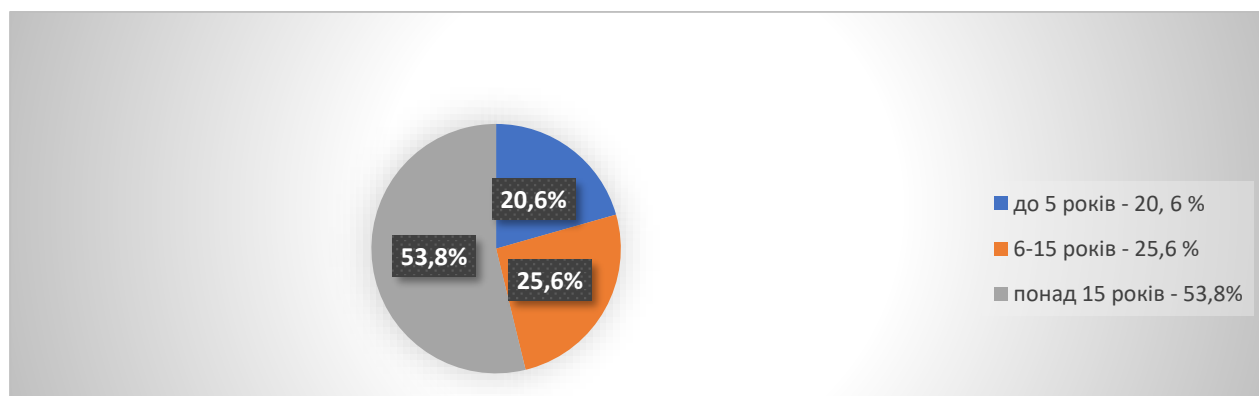


Рисунок 1. Стаж педагогічної діяльності вчителів, що брали участь у опитуванні

Опитуванні вчителі вважають (можна було обрати кілька позицій), що підручник є:

- джерелом навчальної інформації – 92,3%
- засобом самостійного навчання – 69,2%
- засобом формування мислення – 64,1%
- інструмент розвитку мотивації до навчання – 48,7%
- засобом комунікації між вчителем і учнями – 41%

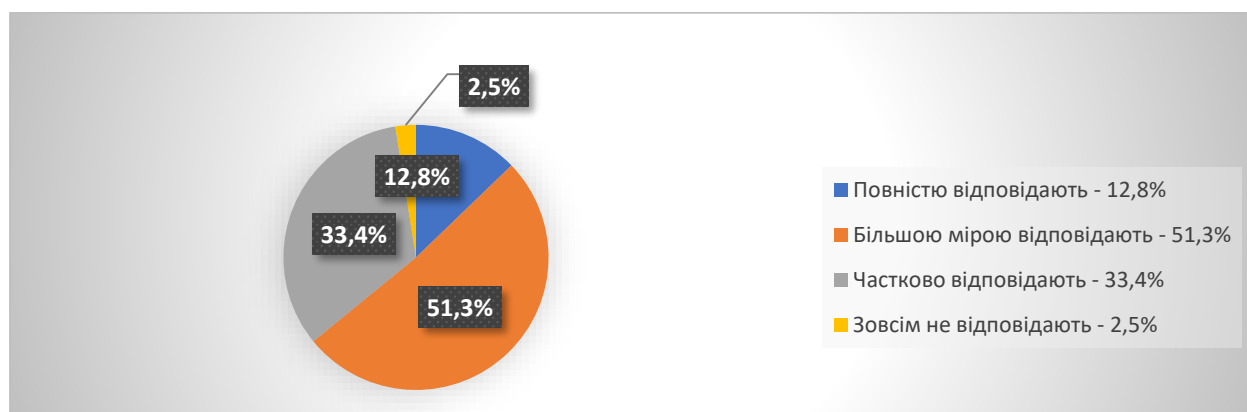
- орієнтиром для структурування уроку – 38,5%
- засобом формування цінностей – 33,3%
- орієнтиром для оцінювання навчальних досягнень – 23,1%



Рисунок 2. Основні функції підручника

Вчителі вважають, що сучасні підручники сприяють формуванню навчальної самостійності учнів. 41% опитаних вчителів вважає, що в повній мірі. Більше половини вчителів вважає, що підручник, з яким вони працюють, частково (не в повній мірі) сприяє формуванню навчальної самостійності учнів – 53,8%. Лише 5,1% вчителів зазначають, що підручники не спрямовують учнів на самостійне навчання.

На питання, чи відповідають підручники освітнім потребам учнів вчителі відповіли: повністю – 12,8% ; більшою мірою – 51,3% ; частково – 33,4% ; зовсім не відповідають – 2,5% .



Опитування підтвердило, що підручник є основною навчальною книгою на сьогодні. Користуються підручниками на уроках постійно – 48,7% , часто – 38,5% , рідко, лише в окремих випадках – 12,8% опитаних вчителів.

Опитування засвідчило, що вчителі і учні в основному користуються паперовою формою підручника (97,4%). Електронну версію підручника залучають 20,5% вчителів, електронним підручником користуються 15,4% вчителів, що взяли участь у опитуванні.

На думку вчителів, сучасний підручник формує у школярів ключову компетентність «уміння вчитись»: так відповіли 56,4%, частково – 46,2%, ні – 2,6%.

Вчителі вважають, що зміст сучасного підручника відповідає віковим особливостям учнів: так відповіли 79,5% вчителів; частково – 20,5%

Всі вчителі зазначили, що сучасний підручник має зручну структуру (розділи, параграфи, рубрикацію).

Сучасний підручник розглядається як поліфункціональна система. За визначенням, будь який підручник має бути структурований не тільки за логікою науки, певної галузі знань, яку він розкриває, а й з урахуванням вікових особливостей учнів, для навчання яких він призначений. Отже, у підручнику дві перманентні властивості: логіка науки та логіка її сприйняття (можливості опанування) школярем. І, безумовно, соціальне замовлення [2]. Вважаємо, що з метою вдосконалення розроблення сучасного підручника доцільно відштовхнутися від функцій, який він виконує в навчальному процесі:

- інформаційна функція полягає у забезпеченні учнів навчальною інформацією, що розкривається у доступній для учнів формі, яка передбачена державними стандартами змісту освіти;
- інтегруюча функція допомагає учневі з'єднати знання з суміжних наук;
- розвивальна функція здійснює вплив на розвиток особистості користувачів;

- самоосвітня функція полягає у формуванні навичок самоосвіти, в організації активної пізнавальної діяльності учнів;
- мотиваційна функція полягає у формуванні мотивів учіннєвої діяльності, розвитку пізнавального інтересу;
- управлінська функція забезпечує розвиток пізнавальної самостійності;
- дослідницька функція полягає в заохоченні учнів самостійно розв'язувати завдання проблемно-пошукового характеру.
- виховна (підручник певною мірою формує у користувачів досвід емоційно-ціннісного ставлення до себе та інших, до суспільства, до природи тощо).
- комунікативна функція полягає у забезпеченні процесу взаємодії між учнями і навчальним матеріалом підручника, між учнями та вчителем, що сприяє формуванню комунікативної компетенції здобувачів освіти.

[1, 3, 4].

Опитування вчителів із використанням відкритих запитань дало змогу виокремити ключові аспекти їхнього розуміння сучасного підручника. Респонденти підкреслили ті функції підручників, що на їхню думку мають найбільшу цінність та практичну важливість у навчальному процесі (сильні сторони підручників, що використовуються).

На *інформаційну функцію* вказали 79,5% вчителів. (Цінність шкільного підручника полягає в тому, що він систематизує знання; навчальна інформація; найцінніше – це системність матеріалу, дотримання навчальної програми; сучасна інформація, зміст викладеного матеріалу; наявність навчального та методичного матеріалу; науковість, наявність стисло викладеного навчального матеріалу, сучасність тощо).

Про *розвивальну функцію* підручника зазначили 56,4% вчителів (підручник сприяє розвитку учнів; наявність розвивально-практичних вправ; пізнавальність; можливість аналізувати інформацію та робити висновки; вікова відповідність; сприяє розвитку мислення учнів, розвиває вміння розв'язувати навчальні завдання; мотиваційність тощо).

Жоден з вчителів на назвав **виховну** функцію як цінну і важливу у підручнику. Варто зауважити, що у закритому питанні про важливість функцій підручника третина респондентів (33,3%) обрали саме виховну функцію як важливу. Це може свідчити про те, що вчителі усвідомлюють важливість виховної функції підручника на декларативному рівні, проте у власному досвіді роботи з підручником вони рідше пов'язують його з вихованням безпосередньо. Це свідчить про певний розрив між нормативним (офіційним) та практичним розумінням ролі підручника. Виховна функція підручника виявляється через його здатність впливати не лише на інтелектуальний, а й на особистісно-моральний розвиток учня (розвиток цінностей, розвиток емпатії, повага до інших, почуття гідності; завдання спрямовані на співпрацю, взаємодопомогу, розвиток відповідальності та самодисципліни; розвиток культури мовлення, поваги до рідної мови, толерантності у висловлюваннях, наявність завдань, які формують цінності тощо). Не обрана і **комунікативна** функція як важлива і цінна для підручника, хоча у закритому питанні її обрали 41% респондентів.

Управлінську функцію зазначили 5,2% вчителів (дотримання навчальної програми; покрокове викладання матеріалу; пояснення і закріплення).

Функції **диференціації** та **індивідуалізації** навчання (20,5%). прозвучали опосередковано (різноманітні матеріали; можливість ознайомитися з темою, навіть, коли дитина була відсутня; доступність для школярів; доступний виклад матеріалу; враховувати різні канали сприйняття інформації).

Про важливість і можливість **самостійної** роботи з підручником зауважила 1 людина, водночас у закритому питанні підручник як засіб самостійного навчання обрали 69,2% респондентів.

Вчителі зазначили (25,6%), що сучасний підручник має бути **цікавим** для школярів (цікаві матеріали, більше ілюстрацій; цікаві завдання, ребуси; цікавість; креативний підхід; наявність додаткових відомостей та цікавих фактів тощо).

Педагоги наголосили, що підручник має враховувати вікові особливості школярів; різні канали сприймання ними інформації; містити зрозумілий зміст

правил та завдань; доступний виклад матеріалу; виділені правила, таблиці, опорні схеми; правила до кожної теми тощо.

У відповідях на питання про те, які функції повинен виконувати підручник, але, на жаль, не виконує думка вчителів виглядає таким чином.

Частина вчителів (33,3%) зазначили, що підручники, з якими вони працюють, виконують всі функції і їх все влаштовує.

23,1% зазначили недоліки інформаційної функції: нерівномірність матеріалу у підручниках (або багато, або мало), не достатню структурованість навчальної інформації, застаріла інформація, недостатньо чітке структурування уроку. На бажаність електронного супроводу підручників вказали 15,4% вчителів. Вважають, що у підручнику не достатньо приділено уваги мотиваційній стороні навчання 10,25% респондентів. На недостатню представленість цікавих, творчих завдань вказало 12,8% опитаних. У підручниках, на думку вчителів, не достатньою є увага до розвитку школярів в процесі навчання (не спрямовує на самостійну роботу школярів; не достатньо спрямований на розвиток мислення; відсутність можливості індивідуального підходу тощо) – на це вказало 23,1%.

На запитання: що, на Вашу думку, слід змінити у сучасних підручниках, чим доповнити, вчителі, що брали участь у опитуванні, вважають наступне.

Пропонується осучаснити підручники – доповнити сучасними цікавими завданнями; ілюстративним матеріалом; матеріалом, що спонукає до творчості; посиланнями на відео матеріали, онлайн ресурси; більше інтерактивних завдань; доповнити цифровими додатками; запропонувати доступ до сучасних технологій – QR-коди, онлайн-ресурси, інтерактивні симуляції тощо – 64,1%.

З точки зору інформаційної функції підручника вчителі запропонували доповнити навчальний матеріал сучасними термінами, зробити його більш стислим і доступним, доповнити необхідними правилами; додати більше завдань практичних, на самостійну роботу, на розвиток мислення, на закріплення матеріалу, що вивчається; прибрати перевантаження різноплановою інформацією; доповнити завданнями, що мотивують дітей самостійно

досліджувати тему, мислити, творчо взаємодіяти з матеріалом. По суті, вчителі звернули увагу, що у підручниках не повною мірою врахований компетентнісний підхід – 48,7%.

З точки зору індивідуалізації навчання було запропоновано ввести різнорівневі завдання; додати більше завдань з відкритою відповіддю для учнів, щоб надати можливість висловити власну думку; більше посилань на аудіо та відео матеріали – 33,3% респондентів.

Вчителі звернули увагу, що у підручниках для 5–7 класів спостерігається перевантаження: на один урок подається занадто велика кількість різнопланової інформації, часто вирваної з контексту. Учням складно сприймати та осмислювати такий обсяг знань, тому важливе нерідко залишається поза увагою. У підручниках для старших класів забагато інформації. Натомість підручники для початкової школи (1–4 класи) вирізняються вдалим балансом: у них вдало поєднано доступну теорію, логічну послідовність, візуальну привабливість і цікаві завдання, що сприяють засвоєнню знань у природний спосіб.

Узагальнюючи відповіді вчителів на питання: «Яким має бути, на Вашу думку, сучасний підручник? Опишіть «ідеальний підручник» для сучасної школи» можна зробити наступний висновок.

Ідеальний підручник – це сучасний, інформаційно насичений та педагогічно виважений освітній інструмент, який поєднує чітку структуру і логічну подачу матеріалу з живою, доступною мовою та яскравими візуальними елементами. Він має забезпечувати не лише засвоєння знань, а й розвиток критичного мислення, самостійності, творчості та рефлексії. Такий підручник інтегрує практичні завдання різного рівня складності – від тренувальних до інтерактивних, містить приклади з реального життя, мотиваційні елементи та інструменти для індивідуального підходу. Важливою його характеристикою є інтерактивність і технологічна підтримка (онлайн-ресурси, QR-коди, симуляції), що робить навчання динамічним і персоналізованим. Він відповідає віковим та пізнавальним особливостям учнів і виступає не лише джерелом інформації, а й засобом розвитку та заохочення до пізнання.

У відповідь на це питання жоден вчитель (вчителька) не зауважили про виховну функцію підручника і про формування ключових компетентностей. Разом з тим у відповідях на закриті запитання на думку вчителів, сучасний підручник формує у школярів ключову компетентність «уміння вчитись» (так відповіли 56,4%, частково – 46,2%). Це може свідчити про те, що значущість формування компетентностей усвідомлюється педагогами передусім на декларативному рівні, тоді як у практичному вимірі це менш очевидно і рідше асоціюється з реальним досвідом роботи з підручником. Така розбіжність може відображати певний розрив між нормативним розумінням цілей освіти та індивідуальним педагогічним досвідом.

Таким чином, проведене опитування підтвердило, що підручник розглядається педагогами як ключовий засіб навчального процесу, який виконує передусім інформаційну та розвивальну функції. Вчителі відзначають його роль у систематизації знань, формуванні мислення та забезпеченні навчальної самостійності учнів. Разом із тим, результати дослідження засвідчили недостатню реалізацію виховної та комунікативної функцій підручника, які є важливими для розвитку ціннісних орієнтацій, культури взаємодії та соціальної компетентності школярів.

Виявлено потребу у вдосконаленні структури й змісту навчальних книг, зокрема у зменшенні перевантаженості матеріалом, оновленні інформації відповідно до сучасних наукових і соціокультурних реалій, а також у впровадженні компетентнісного підходу. Значна частина педагогів наголошує на важливості інтерактивних та мотиваційних завдань, цифрового супроводу, використання мультимедійних ресурсів і QR-кодів.

Особливу увагу звернено на вікові відмінності: підручники для початкової школи оцінюються як найбільш збалансовані за структурою й цікавістю змісту, тоді як у підручниках для середньої та старшої школи спостерігається перевантаження та надмірна теоретичність.

Узагальнено можна стверджувати, що ідеальний підручник у сучасних умовах розуміється педагогами як інтерактивний, гнучкий та інформаційно

насичений інструмент, що поєднує навчальну, розвивальну й мотиваційну функції, враховує вікові та когнітивні особливості учнів, сприяє формуванню ключової компетентності «уміння вчитись», а також спрямований на розвиток особистості школяра.

Список використаних джерел

1. Бучма В. В. Формування комунікативної компетенції учнів початкової школи засобами підручника. Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи : збірник тез наукових доповідей Круглого столу (Київ, 24 листопада 2020 року). Київ, 2020. С.8-11. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722535>
2. Дзюбко Л. В., Шатирко Л.О. Сучасний підручник: психологічні завдання сьогодення. Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи : зб. матеріалів наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 26 серпня 2021 року). Київ, 2021. С. 38- 41. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727406>
3. Засєкіна Т. Інтеграція знань засобами навчальної книги. Проблеми сучасного підручника. 2020. № 25. С. 57–64. URL: <https://doi.org/10.32405/2411–1309–2020–25–57–64>
4. Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Київ :Пед. думка. 2011. Вип. 11. С. 17-22. URL:https://lib.iitta.gov.ua/3418/1/2011_PSP_TSE.pdf
5. Шатирко Л. О., Дзюбко Л. В., Бучма В. В., Гурова О. В. Психологічні вимоги до розроблення навчальної літератури для Нової української школи: методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 33с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738062>

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ ІТ-КОМПАНІЙ

Довбня С. Ю. (ORCID ID: 0009-0000-5670-6350)

Анотація. У статті розглянуто проблему розвитку стресостійкості фахівців ІТ-компаній у сучасних соціально-економічних та військових умовах України. Здійснено аналіз наукових підходів до визначення поняття «стресостійкість» у психологічній літературі, виділено основні групи досліджень та акценти у трактуванні цього феномену. Визначено ключові стресори професійної

діяльності IT-спеціалістів, пов'язані з організацією праці, високим рівнем відповідальності, дефіцитом міжособистісного спілкування, недостатнім розвитком soft skills та непередбачуваністю соціально-економічних умов. Запропоновано авторське визначення поняття «стресостійкість працівників IT-компанії» як системної динамічної властивості особистості, що формується та розвивається в процесі професійної соціалізації й виявляється у здатності ефективно функціонувати в умовах впливу стрес-факторів.

Ключові слова: стресостійкість, IT-компанія, фахівець, професійна діяльність, стресори, копінг-стратегії, емоційна стійкість, психологічна адаптація.

Нестабільна політична і соціально-економічна ситуація в країні, виклики військової екзистенції вітчизняного соціуму зумовлюють зростання психоемоційного навантаження на особистість. Тому в останні десятиліття проблеми вивчення суб'єкта, що перебуває у ситуаціях стресу обумовили збільшення кількості досліджень у вітчизняній психологічній науці, присвячених цій проблемі. Дослідниками проведено численні емпіричні розвідки окремих аспектів стресу, складних життєвих ситуацій, копінг-стратегії та постстресового відновлення. Однак попри різноманіття досліджень у зазначеній царині низка питань залишаються недостатньо висвітленими, зокрема застосування результатів сучасних зарубіжних теорій та методів дослідження стресу і стресоподолання, можливості їх використання для реалій сучасної України.

Вивчення психологічних особливостей розвитку стресостійкості базуватиметься на: загальнометодологічних принципах системності, цілісності, розвитку й детермінованості людської психіки (Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, П. Чамата та ін.); концептуальних положеннях діяльнісного та особистісного підходів (А. Брушлінський, В. Войтко, Г. Костюк, Н. Коломінський, С. Максименко; положеннях про особистість як активний суб'єкт діяльності і розвитку (Г. Айзенк, В. Моляко, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.); наукових підходах до аналізу психічної діяльності, стійкості та психічної

саморегуляції (М. Боришевський, В. Колтуцький, Н. Янпольська, М. Яцюк), концепції стресу (Г. Сельє), когнітивної теорії концепції стресу (Р. Лазаруса), психологічної теорії адаптації особистості (Г. Балл, І. Булах, З. Фройд А. Фурман та ін.); наукові підходи до вивчення копінг-стратегій (R. Lazarus, P. Thoits, L. Pearlin, J. Weintraub, R. Kessler), концепції професійної діяльності та принципи її психологічного аналізу (Л. Карамушка, О. Кокун, Н. Коломінський, В. Моляко та ін.), положення про стресостійкість особистості (А. Боднар В. Корольчук, К. Ізард, К. Роман), науково-психологічних підходах до самосвідомості, самооцінки, Я-концепції особистості, самоприйняття, самоакцептації (Ю. Візнюк, Т. Говорун, А. Грись, Д. Гошовська, Я. Гошовський, О. Гуменюк, Р. Каламаж, З. Кіреєва, Н. Кривоконь, В. Майструк, А. Маслюк, Р. Моляко, І. Слободянюк, О. Стельмах, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Концептуальним поняттям започаткованого дослідження є психологічний феномен «стресостійкість», вважаємо доцільним детально розглянути його сутність і конкретизувати його зміст із позиції наявних у психологічній літературі підходів дослідників, а також сформулювати власне трактування поняття «стресостійкість фахівців ІТ-компанії», базуючись на ґрунтовному теоретичному фундаменті опрацьованих наукових джерел.

У психологічній науці стресостійкість визначають як «індивідуальну здатність організму зберігати нормальну працездатність, як необхідний ступінь адаптації до впливу екстремальних факторів середовища і професійної діяльності, як здатність до соціальної адаптації, забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей, збереження працездатності і здоров'я» [1, с. 49].

Враховуючи проблемно-тематичний підхід до систематизації сутності поняття стресостійкість як психологічного феномену, проаналізуємо усі наукові дослідження за декількома групами, а саме:

- наукові праці, в яких стресостійкість обґрунтовується як складна інтегративна властивість або якість особистості (Г. Бердник, А. Боднар,

Н. Бурбан, Л. Вовк, І. Гузенко, В. Корольчук, Н. Лебідь, Н. Макаренко, Г. Ришко, Л. Сікорська, Х. Стельмашук, Т.Циганчук, Р. Шевченко та ін.);

- наукові праці у яких психологи визначають «стресостійкість» як «комплексну властивість особистості, що передбачає наявність сформованих умінь протистояти впливу стрес-факторів, керувати власними емоційними станами, проявляти витримку у професійній педагогічній діяльності» (Л. Пляка, Л. Кайдалова та Н. Альохіна) [2, с. 146]. Автори вважають, що «стресостійкість» характерна для емоційно стабільних осіб з низькою тривожністю і адекватною самооцінкою, що ведуть здоровий спосіб життя».

- інша група дослідників зводить розуміння поняття «стресостійкість» до здатності, як властивості суб'єкта успішно здійснювати діяльність і досягати її мети, адаптовуватися до динамічних умов діяльності, продуктивно трансформуючи її, незважаючи на впливи різноманітних стрес-факторів. При цьому кінцевою метою діяльності фахівців в умовах стресу вважають збереження їхнього психічного здоров'я на фоні успішного виконання професійної діяльності, досягнення її цілей, запланованих результатів в умовах впливу на суб'єкт діяльності негативних стрес-факторів (В. Казібекова, Г. Дубчак, Т. Дудка, Г. Мигаль, С. Пухно, М. Шпак та ін.).

Науковці, яких було об'єднано у четверту групу, розглядають поняття «стресостійкість» в контексті цілісного аналізу процесу адаптації, яка дозволяє суб'єкту успішно протистояти впливу різних негативних факторів. В основі адаптації лежить здатність суб'єкта до об'єктивної оцінки життєвої ситуації та передбачення можливих варіантів її вирішення, що може бути ефективно реалізовано за умови емоційної стійкості особистості (І. Аршава, Г. Дзвоник, С. Кравчук, Ю. Мартинюк, З. Оніпко О. Чебикін, Є. Черкаська, А. Черкашин та ін.).

Остання загалом розглядається як складна інтегративна властивість особистості, яка передбачає взаємодію емоційно-вольових світоглядних та інтелектуальних компонентів психічної діяльності. Водночас, як вважає М. Черкашин у психологічній науці наявна розбіжність у підходах до вивчення

поняття емоційної стійкості, що пов'язано із відмінностями між методологічними позиціями та науковими установками дослідників. Зокрема, науковець вказує, що одні з них розуміють емоційну стійкість як «інтегральну властивість особистості» (Е. Мілерян, В. Маріщук, К. Платонов); інші акцентують увагу на вивченні «емоційної регуляції поведінки залежно від сили, знаку, лабільності й змісту емоцій» (Ю. Блудов, І. Павлов, Я. Рейковський); інші дослідники вважають важливим вивчення «вольового самоврядування як здатності переборювати зайве емоційне порушення при виконанні складної діяльності» (Л. Аболін, О. Чернікова), С. Бочарова, В. Маріщук, бачать емоційну стійкість у резервах нервово-психічної енергії» [4, с.168].

Як бачимо, у сучасній психологічній науці та практиці спостерігається наявність різних дискурсів, які засвідчують відсутність єдиного підходу щодо сутності поняття стресостійкості.

Таким чином, усе вищезазначене дозволяє дійти висновку, що стресостійкість:

- формується під час систематичного зіткнення суб'єкта з багаторазово повторюваними стрес-чинниками в стандартних ситуаціях професійної діяльності, що й дозволяє напрацювати, структурувати алгоритми подолання їх негативної дії;
- визначається рівнем усвідомлення суб'єктом складності ситуації, рівнем об'єктивності й раціональності її оцінки та здатності особистості адекватно прогнозувати власні дії, а також уміння уникати прийняття ірраціональних рішень;
- передбачає формування компетентностей подолання стресів на основі застосування копінг-стратегій;
- є кінцевим продуктом рефлексії особистісного досвіду подолання суб'єктом стресових ситуацій.

Вочевидь також важливо вказати на основні стресори, які відіграють важливу роль у професійному розвитку фахівців ІТ-компанії:

1. Відсутність наукового підходу до системи роботи у віртуальній організації, висока відповідальність працівника ІТ-сфери, який змушений реалізувати свої професійні функції в авральному порядку, у поєднанні з відсутністю чітких алгоритмів організації цієї діяльності та підвищених вимог керівництва до якості виконання роботи. [3, с.231].

2. Відсутність чіткого нормування робочого часу фахівці ІТ-сфери, часті зміни режимів, алгоритмів діяльності, наднормова робота і відсутність можливості працівника впливати на ці процеси зумовлюють акумуляцію психофізіологічної втоми, зростання рівня тривожності, невдоволення як процесом, так і результатами професійної діяльності – і як наслідок провокують накопичення стресу.

3. Фрустрована потреба в особистісному спілкуванні з тем, не пов'язаних зі змістом професійної діяльності, що призводить до ідеалізації дистанційних контактів та униканні безпосереднього спілкування та близьких стосунків. Як наслідок, дистанційне спілкування рефлексується як більш пріоритетне, оскільки воно не супроводжується виникненням страхів перед можливими невдачами. Фахівець постає перед ситуацією вибору «Хочу мати реальні стосунки і боюся цих стосунків та їх наслідків». Таким чином недостатній досвід реальних комунікацій та навичок взаємодії з іншими людьми при особистих зустрічах зумовлює прояв переживання почуття тривоги та виникнення стресу.

4. Низький рівень розвитку soft skills – набору непрофесійних навичок та особистісних якостей (емпатії, вміння комунікувати і працювати в команді, креативність та адаптивність, соціальний та емоційний інтелект, проблемне мислення) зумовлює низьку стресостійкість працівників ІТ-сфери, оскільки ускладнює ефективну взаємодію з колегами, клієнтами, керівництвом тощо, не сприяє розвитку здатності вибудовувати стосунки на ґрунті довіри та взаєморозуміння. У професії працівників служби підтримки особливо важливим є сформоване вміння слухати клієнта і висловлювати чітко, компетентно і зрозуміло власні думки таким чином, щоб вони адекватно сприймалися на широкий загаль. Важливо не лише уважно вислуховувати співрозмовника, але й

вникати в його проблеми, розуміти потреби, демонструючи при цьому повагу до його особистості, оперативно знаходити гнучкі рішення проблеми клієнта, налагоджувати продуктивні стосунки.

5. Непередбачуваність розвитку подій в організації внаслідок впливу мінливих неоднозначних соціально-економічних проблем, що порушують стратегічні, тактичні плани діяльності ІТ-компанії, стабільність її функціонування як віртуальної організації, яка існує в реаліях цифрового середовища, а отже, пов'язана з сучасними технологіями, зокрема з Інтернетом та ІТ-мережною економікою. За цих умов спілкування в організації на основі використання лише електронних засобів комунікації при мінімальному або цілком відсутньому особистому контакті призводить до зростання негативних емоційних тенденцій, емоційного вигорання, деформації працівників ІТ-сфери. Тривалий та інтенсивний вплив стрес-факторів в професійному середовищі провокує виникнення стресових станів. [3, с. 229-232]

Проведений аналіз наукових підходів до розуміння сутності поняття стресостійкості, аналіз основних стресорів, які відіграють важливу роль у професійній діяльності фахівців ІТ-компанії та особливостей розвитку стресостійкості працівників ІТ-сфери сприяв можливості комплексного розуміння специфіки їхньої професійної діяльності, формулюванню авторського поняття «стресостійкість працівників ІТ-компанії».

Отже, стресостійкість працівників ІТ-компанії визначаємо як системну динамічну властивість особистості, яка формується на загальнопсихологічній основі особистості (тип та особливості нервової системи), розвивається за рахунок надбаних в процесі професійної соціалізації фахівців ІТ-сфери психофізіологічних якостей та виявляється в індивідуально-стильових проявах психологічного реагування суб'єкта професійної діяльності на професійно значущі стресори.

Під розвитком стресостійкості у фахівців ІТ-компанії розуміємо складний системно організований процес пошуку та засвоєння психічних, емоційних та інтелектуальних ресурсів для формування нових якісних професійних

характеристик особистості, що дозволяють їй ефективно працювати під час впливу стресових ситуацій в умовах професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. та ін. Стресостійкість : навчальний посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 204 с.
2. Пляка В., Кайдалова Л.Г., Альохіна Н.В. Формування стресостійкості як складової психологічного здоров'я сучасного викладача *«Молодий вчений»*, No3(67), березень, 2019. С. 144-148.
3. Руденок А.І, Логвінова О.А., Ісак Г.В. Стресостійкість як ключова психологічна характеристика професійного становлення молодих фахівців. *Габітус*, Випуск 65. 2024. С. 229-232.
4. Черкашин А.І. Детермінанти емоційної стійкості фахівців екстремальних професій. *Традиції й сучасні тенденції міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти*. 2015, с. 166- 175.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ПОЛІТИКИ

Євченко І. М. (ORCID ID: 0000-0002-3204-5954)

Анотація. У статті розглянуто значення політичної освіти для формування активної громадянської позиції студентської молоді. Показано, що інтерес до політики не завжди трансформується у реальну політичну активність, зокрема через інформаційну пасивність та сумніви у власному впливі на суспільні процеси. На основі пілотажного дослідження серед 130 студентів Державного торговельно-економічного університету виявлено подвійність ставлення до політики: переважна більшість цікавиться політичним життям і обговорює його у студентському середовищі, проте значна частка сумнівається у власній суб'єктності. Обґрунтовано, що політична освіта має не лише інформувати, але й формувати відчуття відповідальності, критичне мислення та мотивацію до участі у демократичних процесах. Інвестування в політичну освіту молоді

визначається як стратегічна умова розвитку стабільного й демократичного суспільства.

Ключові слова: політична освіта, політична грамотність, політичне життя, студентська молодь.

Політична освіта є одним із ключових чинників формування активного, свідомого та відповідального громадянського суспільства. Особливо актуальною вона є для молоді, адже саме цей соціальний прошарок становить фундамент майбутнього політичного ландшафту країни. Молоді люди перебувають у періоді інтенсивного розвитку ціннісних орієнтацій, світогляду та соціальної активності, тому раннє ознайомлення з основами політичних процесів та механізмів державного управління сприяє формуванню критичного мислення та розуміння політичних процесів та інститутів, а також формує відповідальне ставлення до громадянських обов'язків.

Політична освіта передбачає знання про політичні інститути, права та обов'язки громадян, демократичні принципи, а також механізми участі в управлінні державою. Відсутність цих знань може призвести до політичної апатії, низької виборчої активності та недостатньої соціальної відповідальності. Молодь, яка отримує системну політичну освіту, здатна краще орієнтуватися у сучасному інформаційному полі, розпізнавати маніпуляції та дезінформацію, а також ефективно використовувати правові та громадські інструменти для реалізації власних інтересів. Дослідження показують, що молоді люди, які отримують якісну політичну освіту, більш активно беруть участь у політичному житті, зокрема, у виборах та громадських ініціативах [1].

Особливо важливою політична освіта є у контексті сучасних викликів, пов'язаних із глобалізацією, технологічними змінами та політичною нестабільністю. Молодь стикається з численними джерелами інформації, які часто суперечливі або упереджені. Тому навчання критичному аналізу політичної інформації, розумінню демократичних процесів та історичного контексту політичних подій стає необхідністю для формування активної громадянської позиції. Освітні програми, що включають політичні дисципліни,

дебати, симуляції парламентських процесів та участь у громадських проектах, сприяють розвитку комунікативних навичок, аргументованого відстоювання власної позиції та співпраці з іншими учасниками суспільного життя. Відсутність політичної освіти може призвести до політичної апатії, низької виборчої активності та схильності до популістських ідей. Зокрема, дослідження проведене в 2024 році Центром інформації та досліджень громадянського навчання та залучення (CIRCLE) у Коледжі громадянського життя та захисту демократії імені Джонатана М. Тіша при Університеті Тафтса виявило, що майже дві третини молодих людей у США підтримують демократію, але майже третина ставиться до неї скептично та більш схильна прийняти авторитаризм. Тобто, можна констатувати, що політична освіта має стати інструментом протидії авторитаризму. Значна кількість мотивованих та залучених до політичного життя країни молодих людей, які беруть участь у зусиллях щодо побудови довіри в громаді, формуванні соціальної згуртованості та сприянні політичній інтеграції різних верств населення, може допомогти схилити чашу терезів на користь демократії [2]. 62 % опитаних молодих американців не є громадянськи активними та мало що роблять, окрім голосування, для підтримки демократії [3].

Важливим аспектом політичної освіти є знайомство з різними політичними культурами та ідеологіями, коли молодь вчиться поважати право на різноманітність думок, шукати компроміси та взаєморозуміння, що є ключовим для стабільного розвитку демократичного суспільства. Молоді громадяни, які мають політичну грамотність, частіше залучаються до волонтерських ініціатив, громадських організацій та місцевого самоврядування, що сприяє зміцненню громадянського суспільства та демократичних інститутів.

Формування інтересу студентської молоді до політичного життя є складним і багатовимірним процесом, який може реалізовуватися у рамках вивчення таких дисциплін, як «Політологія» та «Політична психологія». Саме ці навчальні курси створюють підґрунтя для розвитку політичної культури, критичного мислення та громадянської відповідальності. Робота зі студентами показала, що на початковому етапі вони часто демонстрували нечітке уявлення

про функціональний розподіл між гілками влади в Україні. Подібний рівень необізнаності становить ризик, адже створює сприятливий ґрунт для маніпулятивного впливу з боку політтехнологів та політиків на майбутніх виборах. Крім того, під час перших занять неодноразово звучали твердження студентів про нібито повну неможливість середньостатистичного громадянина впливати на політичні процеси у країні. Така позиція відображає поширене серед молоді відчуття відчуженості від державотворчих процесів і певної байдужості до них. На перший погляд, це могло би свідчити про низький рівень політичної залученості студентства. Проте, щоб перевірити цю гіпотезу, було проведено пілотажне дослідження. У дослідженні взяли участь 130 студентів Державного торговельно-економічного університету віком від 18 до 24 років. Респонденти анонімно відповідали на п'ять тверджень: 1) Мене цікавить, що відбувається в політичному житті країни; 2) Я регулярно стежу за політичними новинами у ЗМІ чи соціальних мережах; 3) Я готовий(-а) брати участь у політичному житті (вибори, громадські ініціативи, петиції); 4) Я обговорюю політичні питання з друзями, колегами або в соцмережах; 5) Я вважаю, що мої дії та позиція можуть реально впливати на політичні процеси. Аналіз результатів виявив низку важливих тенденцій.



Рис. 1. Відповіді студентів щодо їх зацікавленості політичним життям країни (n=130)

Відповіді на перше питання (рис. 1) демонструють доволі оптимістичну картину: 75,3% студентів (n=98) засвідчили свою зацікавленість політичними подіями в країні. На перший погляд, це свідчить про достатньо високий рівень залученості та свідомості. Однак результати другого питання (рис. 2) вказують на суперечність: хоча декларований інтерес є значним, лише частина студентів

систематично відстежує політичні новини. Зокрема, 21,5% (n=28) роблять це рідко, а 9,2% (n=12) – не цікавляться політичним життям регулярно. Це дозволяє припустити, що задекларована зацікавленість не завжди трансформується у стійку інформаційну поведінку.



Рис. 2. Відповіді студентів щодо відстеження політичних новин країни (n=130)

Не менш показовими є результати четвертого питання (рис. 3). Вони засвідчили, що 66,9% студентів активно обговорюють політичне життя країни з оточенням. Такий показник можна розглядати як свідчення того, що політичні теми займають певне місце в комунікативному просторі молоді. Водночас значна частина респондентів 31,6% (n=51) не вірить у власну спроможність впливати на політичні процеси, а ще 24,6% (n=32) висловлюють сумніви щодо цього.



Рис. 3. Відповіді студентів щодо обговорення політичного життя країни (n=130)

Отримані результати свідчать про подвійність у ставленні студентів до політики. Більшість молоді демонструє інтерес до політичного життя країни, сліdkує за новинами та обговорює їх у колі однолітків. Це вказує на наявність потенціалу для активної політичної участі. З іншого боку, значна частка студентів сумнівається у власній здатності впливати на політичні процеси, що може зумовлювати пасивність і відчуження від політичної сфери.

Таким чином, сформований інтерес не завжди трансформується у реальну активність. Це підкреслює необхідність розвитку політичної освіти, яка має бути спрямована не лише на інформування, а й на формування мотивації до практичної участі в суспільно-політичному житті. Ефективними інструментами можуть стати інтеграція студентів у самоврядування, участь у дебатних клубах, волонтерських ініціативах та молодіжних громадських організаціях.

Політична освіта виступає не лише засобом передачі знань, але й механізмом формування активної громадянської позиції, розвитку критичного мислення та соціальної відповідальності. Вона допомагає молодим людям усвідомити власну роль у демократичних процесах, здобути навички ефективної участі в громадському житті та протидіяти негативним явищам, таким як популізм, політична маніпуляція та апатія. Інвестування в політичну освіту молоді є інвестицією у стабільне, свідоме та демократичне майбутнє держави.

Список використаних джерел

1. Alscher P, Ludewig U, McElvany N. Civic Education, Teaching Quality and Students' Willingness to Participate in Political and Civic Life: Political Interest and Knowledge as Mediators. *J Youth Adolesc.* 2022 Oct;51(10):1886-1900. doi: 10.1007/s10964-022-01639-9. Epub 2022 Jun 1. PMID: 35648262; PMCID: PMC9363305.
2. Sarah Timreck, Dr. Cassandra Emmons. Understanding Young People's Political and Civic Engagement as a Counter to Democratic Backsliding. January. IFES. 15, 2025. https://www.ifes.org/publications/understanding-young-peoples-political-and-civic-engagement-counter-democratic?utm_source=chatgpt.com
3. Taylor McNeil. Youth Voting , Politics & Voting , Jonathan M. Tisch College of Civic Life. April 11, 2025. https://now.tufts.edu/2025/04/11/most-young-people-support-democracy-many-are-skeptical-it-works-them?utm_source=chatgpt.com

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПОДОЛАННІ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Зазимко О.В. (ORCID ID: 0000-0003-0422-3669)

Анотація. У статті представлено результати емпіричного дослідження психологічних ресурсів студентської молоді в умовах воєнної невизначеності. На основі використання методик оцінки психологічного капіталу (PsyCap), стресостійкості (CD-RISC-10) та інтолерантності до невизначеності (IUS-12) проаналізовано ресурсний потенціал студентів та окреслено його сильні й вразливі сторони. Встановлено, що провідними психологічними ресурсами є надія, оптимізм і життєстійкість, тоді як найвразливішими характеристиками виступають низький рівень самоефективності та підвищена інтолерантність до невизначеності. Показано взаємозв'язок між цими характеристиками, що визначає здатність студентів адаптуватися та долати кризові обставини війни. Отримані результати акцентують на необхідності психологічного супроводу, спрямованого на розвиток самоефективності та гнучкого ставлення до невизначеності як умови особистісного зростання й відновлення життєвого простору.

Ключові слова: молодь, психологічні ресурси, стресостійкість, психологічний капітал, толерантність до невизначеності, війна, життєвий простір, життєва компетентність.

Війна докорінно змінює життєвий простір сучасної української молоді. Звичні орієнтири – навчання, соціальні зв'язки, особистісне самоствердження, професійні перспективи – опиняються під тиском невизначеності та нестабільності. Студентська молодь, яка одночасно виконує функції учня, майбутнього фахівця й активного громадянина, змушена долати комплексну кризу життєвого простору, що охоплює і освітню сферу, і повсякденність, і соціокультурні взаємодії. У таких умовах саме **психологічні ресурси стають**

фундаментом для збереження цілісності особистості та здатності до розвитку.

Рівень ресурсності особистості визначає, наскільки вона може протистояти деструктивним наслідкам війни, адаптуватися до нових умов і продовжувати особистісне та професійне становлення. Недостатність цих ресурсів призводить до зростання тривожності, ризику дезадаптації, зниження навчальної мотивації, втрати відчуття безпеки. Водночас активізація особистістю внутрішніх і зовнішніх ресурсів створює можливість трансформувати кризу у простір для саморозвитку. Психологічні ресурси можна розглядати як ті «опорні точки», що дозволяють людині долати виклики невизначеного життєвого простору та водночас будувати власну суб'єктність.

У контексті праць доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України С. Д. Максименка проведено дослідження набуває особливого сенсу. У своїй концепції генетико-моделюючого підходу до навчання С. Д. Максименко наголошував, що особистість формується в єдності із середовищем і виявляє себе через активну взаємодію з життєвим простором [3]. Цей підхід розкриває ключову ідею: криза життєвого простору є не лише загрозою, а й умовою актуалізації особистісних ресурсів.

Таким чином, метою нашого дослідження є виявлення та аналіз психологічних ресурсів студентської молоді, що забезпечують подолання невизначеності життєвого простору в умовах війни та сприяють особистісному й професійному розвитку.

У дослідженні взяли участь 210 молодих людей віком від 17 до 35 років (середній вік 20 років), із яких 49 (23,3%) чоловічої та 161 (76,6%) жіночої статі. Переважна більшість осіб (70%) мають чи здобувають освіту бакалавра; більшість учасників не мають досвіду роботи (63,2 %), неодружені й проживають з батьками (62,4 %), без дітей (93,8 %). Галузі спеціальностей охоплюють широкий спектр напрямків: психологія, менеджмент різного спрямування, філологія, медицина, юриспруденція, бізнес-аналіз, архітектура, дизайн, економіка, електроенергетика, журналістика, інженерія, логістика тощо.

Визначення психологічної ресурсності здійснено за методиками: «Дослідження психологічного капіталу» Ф. Лутенса в адаптації А.Ю. Трофімова й Ю. І. Бондара [4] та «Шкала стресостійкості Коннора-Девідсона-10 (CD-RISC-10)» в адаптації Н. Школіної й ін. [6]. Толерантність до невизначеності, як індикатор емоційно-когнітивної гнучкості, визначено за методикою «Шкала інтолерантності до невизначеності Н. Карлетона (IUS-12)» в адаптації Г. Громової [1].

В умовах воєнної невизначеності саме стресостійкість постає одним із базових психологічних ресурсів, що забезпечує адаптацію й розвиток особистості. За результатами дослідження середній показник у вибірці опитаної молоді свідчить про рівень стресостійкості близький до середнього, що означає, що молодь загалом здатна долати стресові ситуації, проте резерви опірності є недостатніми для повноцінної компенсації тривалих і масштабних впливів воєнного середовища.

Аналіз розподілу показників дозволяє виокремити три групи студентів. Перша група (приблизно третина респондентів) характеризується відносно високою стресостійкістю: вони демонструють упевненість у власних силах, схильність сприймати труднощі як виклик, здатність швидко відновлювати емоційну рівновагу. Друга група (близько половини вибірки) має середній рівень стресостійкості: вони здатні справлятися з повсякденними труднощами, проте за умов накопичення стресу можуть виявляти ознаки виснаження та зниження мотивації. Третя група (близько 20 % студентів) характеризується низькими показниками стресостійкості, що вказує на вразливість до хронічної тривоги, труднощів у регуляції емоцій і недостатність ресурсів для подолання кризових ситуацій.

Стресостійкість є критично важливим чинником життєвої компетентності студентської молоді в умовах війни. Вона забезпечує здатність до збереження функціонування в ситуаціях невизначеності та сприяє активному пошуку нових стратегій поведінки [5]. Разом із тим виявлені диференціації в рівнях стресостійкості засвідчують необхідність цільових програм психологічної

підтримки. Особливої уваги потребують студенти з низьким рівнем опірності до стресу, адже саме вони в умовах війни виявляються найбільш уразливими до дезадаптації.

Таким чином, результати за шкалою CD-RISC-10 підтверджують, що розвиток і підтримка стресостійкості студентської молоді є ключовим завданням у контексті формування психологічних ресурсів для подолання невизначеності життєвого простору.

У межах дослідження психологічних ресурсів молоді важливе місце посідає аналіз психологічного капіталу, який охоплює чотири ключові компоненти: самоефективність, оптимізм, життєстійкість і надію. Згідно з отриманими даними, середній інтегральний показник психологічного капіталу у вибірці вказує на помірний рівень загальної ресурсної насиченості. Діапазон індивідуальних значень (від 18 до 74 балів) демонструє високу варіативність, підтверджуючи неоднорідність внутрішнього потенціалу молоді в реагуванні на складні життєві обставини.

Частотний аналіз дозволив виокремити три групи. У 25% респондентів зафіксовано низькі показники, що вказує на недостатню актуалізацію внутрішніх ресурсів і радше на потребу в їх мобілізації чи відновленні, особливо з огляду на тривалий воєнний контекст. Близько половини вибірки продемонстрували середній рівень, де психологічний капітал виявляється як фоновий ресурс, що задає базову готовність до адаптації, проте потребує додаткових умов для переходу в активне функціонування. Ще 25% молоді характеризуються високими показниками, які свідчать про наявність сформованого ресурсного профілю, що поєднує оптимістичне бачення майбутнього, життєстійкість і здатність до цілеспрямованої дії.

Розгляд окремих компонентів показав, що найвищі середні значення належать надії, життєстійкості та оптимізму. Це вказує на те, що молодь зберігає внутрішню орієнтацію на майбутнє, демонструє здатність підтримувати стабільність і позитивне бачення перспектив навіть в умовах невизначеності. Показник самоефективності виявився дещо нижчим, що може свідчити про

труднощі у відчутті впливу на ситуацію та обмежену віру у власні можливості. Такий профіль вказує на те, що внутрішня смислова готовність до життєтворення часто не супроводжується переконаністю у власних силах для практичної реалізації задумів.

Психологічний капітал є ключовою детермінантою життєвої компетентності молоді, що забезпечує здатність не лише адаптуватися до викликів війни, а й проектувати нові життєві стратегії [2]. Водночас виявлений дисбаланс між високим рівнем смислово-афективних ресурсів (надія, оптимізм, життєстійкість) та нижчими показниками інструментальних (самоефективність) підкреслює потребу у підтримці молоді для трансформації внутрішніх орієнтацій у реальні практики самореалізації та розвитку.

Толерантність до невизначеності розглядається як важливий індикатор емоційно-когнітивної гнучкості та здатності молоді особистості зберігати психологічну рівновагу в умовах непередбачуваних змін життєвого простору війни. Отримані результати засвідчили, що понад 60 % опитаних демонструють помірний рівень інтолерантності до невизначеності, що можна розглядати як відносно адаптивний варіант реагування. Така позиція дозволяє молоді утримувати базовий рівень функціональності, інтерпретувати нові обставини не як однозначну загрозу, а як ситуацію, з якою можна впоратися в процесі навчання та саморозвитку.

Разом із тим, понад чверть вибірки (26,7 %) виявили високий рівень інтолерантності до невизначеності. Ця група є психологічно вразливою до ситуацій непередбачуваності, що проявляється у схильності до катастрофізації, посиленої тривожності чи уникання нових викликів. Такі характеристики знижують адаптивність, підвищують ризик дезорганізації поведінки й блокують розвиток життєвої компетентності.

Лише 13,3 % респондентів продемонстрували низький рівень інтолерантності, що є ознакою психологічної стійкості та готовності до дискурсивного освоєння невизначеного простору. Ці молоді люди сприймають непередбачуваність радше як смислову можливість, ніж як загрозу, і

демонструють здатність інтегрувати досвід невизначеності у власну траєкторію розвитку.

Детальний аналіз компонентів інтолерантності показав подібний розподіл за обома ключовими шкалами. Прогностична тривога (очікування негативних наслідків через неможливість передбачити ситуацію) та гнітюча тривога (емоційне виснаження через непередбачуваність) у більшості респондентів мають помірний рівень (61,0 % та 61,9 % відповідно). Водночас близько чверті учасників продемонстрували високі показники як за прогностичною (25,7 %), так і за гнітючою тривогою (26,2 %), що вказує на існування стійкого патерну тривожного реагування на невизначеність.

Таким чином, інтолерантність до невизначеності виявилася важливою характеристикою, яка окреслює межу між адаптивністю та психологічною вразливістю молоді. Для одних невизначеність стає ресурсом зростання і розвитку, для інших – зоною ризику, яка потребує спеціальної підтримки та переосмислення.

Здійснений аналіз результатів опитування дозволяє окреслити інтегральну картину психологічних ресурсів студентської молоді в умовах воєнної невизначеності. Вони не лише відображають рівень окремих характеристик, але й у своїй сукупності вказують на потенціали та вразливості, що визначають якість життєвої адаптації студентів.

Дані за шкалою стресостійкості (CD-RISC-10) свідчать, що молодь загалом володіє середнім рівнем опірності до стресу, проте наявна значна частка респондентів із низькими показниками. Це засвідчує неоднорідність здатності до емоційної регуляції й відновлення після напруження. У поєднанні з результатами методики психологічного капіталу видно, що ключовими підтримуючими ресурсами для студентів виступають надія, життєстійкість та оптимізм, які забезпечують смислове підґрунтя для подолання труднощів. Проте нижчі показники самоефективності вказують на брак впевненості у власних силах, що частково пояснює середні та знижені рівні стресостійкості: навіть за наявності

внутрішньої готовності до позитивного мислення студенти не завжди вірять у здатність ефективно впливати на ситуацію.

Толерантність до невизначеності у більшості респондентів перебуває на середньому рівні. Це дає їм змогу підтримувати відносну стабільність у невизначених умовах, однак чверть студентів продемонстрували високі показники інтолерантності, що супроводжується тривожністю та схильністю до катастрофізації. Саме ця група найчастіше поєднує низькі показники стресостійкості та недостатньо сформовану самоефективність.

Таким чином, між результатами трьох методик простежується взаємозв'язок: високі показники надії, оптимізму й життєстійкості створюють смислове підґрунтя для адаптації, однак без належного рівня самоефективності вони не гарантують високої стресостійкості. Натомість підвищена інтолерантність до невизначеності може «нівелювати» позитивний вплив цих ресурсів, провокуючи відчуття безсилля і дезадаптацію.

Інтеграція результатів дозволяє стверджувати, що психологічні ресурси студентської молоді формують складну систему, де сильні сторони (оптимізм, надія, життєстійкість) співіснують із вразливими зонами (низька самоефективність, підвищена інтолерантність до невизначеності). Саме баланс цих складових визначає здатність студентів долати невизначеність життєвого простору в умовах війни. Це підкреслює необхідність цільової психологічної підтримки, спрямованої на розвиток самоефективності й формування гнучкого ставлення до невизначеності як ресурсу, а не загрози.

Висновок. Проведене дослідження підтвердило, що психологічні ресурси студентської молоді є визначальним чинником подолання невизначеності життєвого простору в умовах війни. Встановлено, що середній рівень стресостійкості, притаманний більшості студентів, поєднується з вираженою диференціацією у внутрішніх ресурсах: частина молоді демонструє високу життєстійкість, оптимізм і надію, тоді як інші характеризуються низькою самоефективністю та підвищеною інтолерантністю до невизначеності. Це

свідчить про амбівалентність психологічного потенціалу: поряд із сильними сторонами існують вразливі зони, які потребують цільової підтримки.

Загалом отримані результати дозволяють зробити висновок, що саме розвиток самоефективності та формування гнучкого ставлення до невизначеності є критичними напрямками психологічного супроводу студентської молоді. Такі завдання набувають особливої ваги в умовах війни, коли від здатності молодого покоління зберігати ресурсність і реалізовувати свій потенціал залежить не лише їхнє особистісне становлення, а й перспективи відновлення та розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Громова Г. М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2021. Вип. 47 (50). С. 115–130. DOI: 10.33120/ssj.vi47(50).217.
2. Зазимко О. В. Розвиток життєвої компетентності молоді в контексті війни. Розвиток життєвої компетентності особистості в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення України: монографія. Київ, 2025. С. 79–97.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743074/>.
3. Максименко С. Д. Психологія учіння людини : генетико-моделюючий підхід : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 592 с.
4. Трофімов А. Ю., Бондар Ю. І. Психологічний капітал в організації. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2014. Вип. 2 (23). С. 259–265.
5. Чепельєва Н. Особливості життєвої компетентності в умовах війни. *Technologies of intellect development*. 2024. Т. 8, № 35.
URL: https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/46.
6. Школіна Н. В., Шаповал І. І., Орлова І. В., Кедик І. О., Станіславчук М. А. Адаптація та валідизація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора–Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*. 2020. № 2 (80). С. 66–72.

ПІДПРИЄМНИЦТВО ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ СПІЛЬНОТИ СТУДЕНТІВ

Зубіашвілі І.К. (ORCID ID: 0000-0003-3642-8159)

Мельничук Т.І.(ORCID ID: 0000-0002-5205-9958)

Лавренко О. В. (ORCID ID: 0000-0002-9943-9536)

Анотація. У статті студентське підприємництво розглядається як практика розвитку молоді в умовах закладу вищої освіти. Наведено результати дослідження мотивації студентства до підприємницької діяльності та чинники, що впливають на її формування. На матеріалах емпіричного дослідження показано проблеми студентського підприємництва як освітньої спільноти.

Ключові слова: студентське підприємництво, освітні спільноти, університети, підприємницька активність, чинники.

Підприємництво традиційно розглядається як якість одного з джерел економічного зростання та підвищення конкурентоспроможності регіонів України та країни загалом. Проте підприємницьку діяльність можна вважати джерелом задоволення інших суспільних потреб, способом реалізації широкого спектра соціально значущих цілей.

На думку дослідників, стимулювання підприємницької активності студентів є одним з ключових аспектів стратегії економічного розвитку нашої країни, оскільки дозволяє вивести найбільш активну групу населення на ринок праці і залучити молодь закладів вищої освіти у діяльність, що характеризується високим потенціалом з точки зору розвитку її людського капіталу.

Метою статті є емпіричне дослідження проблеми розвитку підприємницької активності студентів в умовах закладу вищої освіти.

Студенти – це ключова спільнота, яка бере участь не лише в освітній і науковій, але певною мірою й управлінській діяльності університетів. Підприємницька активність студентів побічно впливає на показники ефективності вузів у найближчій перспективі. А набуття досвіду підприємництва

й управління, засвоєння зразків ділової культури дозволяє студентам надалі успішно інтегруватися в українську бізнес-спільноту.

Все вищезазначене свідчить про актуальність соціально-психологічного дослідження проблем розвитку студентської підприємливості. Наймасштабніше дослідження в цій області регулярно проводиться Швейцарським інститутом малих підприємств і підприємництва Університету Св. Галлена (Swiss Research Institute of Small Business and Entrepreneurship at the University of St. Gallen). Об'єктом вивчення у ньому є підприємницький дух студентів.

В останні роки в Україні також були спроби дослідження студентського підприємництва в контексті молодіжної проблематики, університетських підприємницьких ініціатив. Проблему розвитку підприємницької активності особистості вивчали Л. Карамушка, І. Каменко, О. Коваленко, В. Конащук, О. Креденцер, М. Лещенко, В. Москаленко, Ю. Пачковський, О. Паламарчук, М. Сабадаш, Н. Худякова, Ю. Швалб та ін.

Наукові ідеї С. Д. Максименка, видатного українського психолога, про психологічні механізми особистості, креативний компонент цього феномену, а також розуміння особистості як форми існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, є фундаментом для розробки сучасних підходів до формування підприємницької компетентності молоді.

Звертаючись до наукового доробку академіка С.Д. Максименка в аспекті досліджуваної нами теми, зазначимо, що на початку 90-х років XX ст. він своїми науковими доробками сприяв становленню та розвитку економічної психології в Україні. Була підготовлена низка наукових публікацій з цього напрямку, в яких розглянуто зміст та значення економічної психології, проаналізовано психологічні проблеми підприємницької діяльності, особливості економічної соціалізації і культури особистості.

Починаючи з цього часу, в Україні почався інтенсивний розвиток економічної психології як окремої галузі психологічної науки. Згодом були

розроблені засади вивчення в закладах вищої освіти нової навчальної дисципліни «Економічна психологія». Одна із центральних тем передбачала вивчення психологічних аспектів підприємницької діяльності. Підприємництво розглядалось як основний елемент ринкової економіки, як особливий вид економічної діяльності. У структурі підприємницької діяльності особливий акцент при реалізації спецкурсу було зроблено на формуванні діяльнісного компоненту, суб'єктивних можливостей та передумов, що зумовлюють розвиток підприємництва. Особлива увага приділена особистості підприємця, його типів, особистісних якостей, передумов успішної діяльності підприємця (підприємницький ризик, стресостійкість, волева активність тощо) та якостей, що перешкоджають професійному успіху. Зазначимо, що основні ідеї цієї навчальної програми не втратили актуальності й нині і використовуються в багатьох закладах вищої освіти для підготовки економістів, менеджерів та практичних психологів.

Дослідження студентського підприємництва, виконане авторами цієї статті, не носить масштабного характеру, оскільки було проведено лише серед студентів, які навчаються в університетах м. Києва – Європейському та Авіаційному. Однак воно дозволило отримати уявлення про основні джерела зростання підприємництва у студентському середовищі.

Предметом нашого дослідження стали мотивація студентів до підприємницької діяльності та чинники, що впливають на її формування. Додатковим методом дослідження стало напівформалізоване інтерв'ю з окремими представниками спільноти студентів-підприємців.

Результати нашого опитування показують, що понад половина студентів мають у своєму оточенні підприємців, тобто включені до професійної мережі: у 59% студентів є близькі знайомі-підприємці (таблиця 1), у 37,5% є підприємці серед родичів (таблиця 2).

Таблиця 1

Наявність підприємців у сім'ї студентів
(у % від кількості опитаних)

<i>Чи є у Вашій родині підприємці?</i>	%
Так	37,5
Ні	53,5
Були, а зараз – ні	9,0
Разом	100,0

Таблиця 2

Наявність у студентів друзів - підприємців
(у % від кількості опитаних)

<i>Скільки серед Ваших друзів студентів-підприємців?</i>	%
1–2 особи	48,0
3–5 осіб	7,5
Понад 5 осіб	3,5
Немає таких	41,0
Разом	100,0

На думку студентів, цінність підприємництва розкривається головним чином у трьох моментах: вона полягає у можливостях досягнення стратегічної мети у житті, забезпечення матеріального благополуччя та свободі вибору життєвих професійних цілей й завдань (таблиця 3).

Таблиця 3

Цінність підприємницької діяльності для студентів
(% тих, хто відповів)

<i>У чому для Вас цінність підприємницької діяльності?</i>	%
У можливостях досягнення головної мети у житті	58,6
У можливості стати матеріально забезпеченим	50,5
У свободі вибору життєвих та професійних цілей та завдань	48,0
У незалежності («Бос – це тільки я»)	27,8
У можливості познайомитись із цікавими людьми	22,2
Підприємництво відповідає моему типу характеру	18,7
У можливості продовжити сімейні традиції	10,1
Разом	235,9*

Примітка. Сума більша за 100%, оскільки респонденти могли вибрати більше одного варіанта відповіді.

Цікавими виявились уявлення студентів про джерела бізнес-активності. Більшість з них (78,4%) вважають, що найкраще розпочинати свій бізнес, ґрунтуючись на власній ідеї. Ми вважаємо це позитивним моментом: адже студенти багато в чому розраховують на свою креативність та інноваційність мислення. Лише 21,6% опитаних планують розпочати свою справу на основі комерціалізації чужих ідей.

Серед потенційних бізнес-партнерів студенти бачать передусім друзів із закладу вищої освіти. Так відповіли 41,6% опитаних студентів. Приблизно стільки ж (40%) готові обирати собі партнерів із віддаленого оточення (табл. 4).

Таблиця 4

Вибір студентами партнерів з бізнесу
(у % від числа опитаних)

<i>З ким би Ви хотіли розпочати свою справу?</i>	<i>%</i>
З друзями з вишу	41,6
З друзями не з вишу	8,8
Іншими партнерами	40,0
Родичами	9,6
Разом	100,0

Говорячи про переваги студентів у виборі напряму бізнесу, зазначимо, що більшість із них хотіли б працювати у сфері споживчих послуг, менше – у промисловості (таблиця 5).

Таблиця 5

Уподобання студентів напряму підприємницької діяльності
(у % від числа опитаних)

<i>У якій галузі Ви хотіли б почати/вести свій бізнес?</i>	<i>%</i>
Галузі споживчих послуг	64,0
Торгівлі	23,0
Промисловості	2,5
Інформаційних технологій	4,0
Науковому бізнесі	2,5

Важко з відповіддю	4,0
Разом	100,0

Інтерв'ю зі студентами дозволило визначити групи чинників, які впливають на розвиток студентського підприємництва. Перша група пов'язана з особистісними (суб'єктивними) настановленнями студентів, друга – з впливом довкілля.

Студенти вважають, що у закладах вищої освіти (ЗВО) м. Києва нині заохочується залучення студентів до підприємницької діяльності. Позитивним моментом є те, що студенти (особливо Європейського університету) загалом високо оцінили освітні та консультаційні послуги, які надає університет студентам в галузі організації власних підприємств, починаючи від створення віртуальних проєктів та закінчуючи супроводом реальних підприємств.

На наш погляд, для розвитку підприємницького середовища в університетах потрібно залучати спеціалістів-практиків до розробки навчальних програм з підприємництва з орієнтацією на формування важливих компетенцій у студентів, надавати приміщення, необхідне обладнання та лабораторії для роботи над своїми проєктами.

Отже, дослідження показало позитивне ставлення сучасних студентів до підприємництва, що визначає потенціал розвитку студентського підприємництва в університетах м. Києва. Нині у ЗВО міста сформувалася стійка група студентів, які є «переконаними» підприємцями та готові до створення своєї справи під час навчання у навчальному закладі. Насамперед студенти хочуть створювати бізнес у сфері торгівлі та споживчих послуг.

Підприємницька активність студентів м. Києва залежить від багатьох чинників. Можна виокремити дві основні групи чинників, що перешкоджають бажанню студентів створювати свій бізнес. Перша пов'язана з особистісними чинниками: відсутністю бізнес-ідей, страхом розпочинати бізнес на нестійкому ринку в період воєнного стану, відсутністю професійних навичок та знань, страхом залучення кредитних коштів тощо. Друга група пов'язана з чинниками довкілля: жорсткою конкуренцією, нестачею власних ресурсів для

започаткування своєї справи. Одним із завдань закладу вищої освіти має стати активізація проєктно-орієнтованої роботи, спрямованої на зниження впливу чинників першої групи.

Більшість студентів високо оцінює роль підприємництва у розвитку економіки країни, усвідомлює значущість соціальних та економічних функцій такого роду діяльності. Високо оцінюючи роль ЗВО у формуванні студентського підприємництва, бізнесмени-початківці не задоволені реальними заходами підтримки підприємницького середовища університетів.

Студенти вважають, що потрібно розробляти комплексний підхід щодо створення нормативно-правової та ресурсної бази підтримки студентського підприємництва, розвивати освітні підходи до формування професійних компетенцій та культури, а для цього залучати спеціалістів-практиків до розробки навчальних програм з підприємництва з орієнтацією на формування необхідних знань та умінь у студентів.

Підприємницьке середовище університету – це важливий чинник, який впливає на бажання студентів розвиватися як підприємців. Отже, розуміння особливостей студентського підприємницького процесу, мотивів включення студентів до підприємницької діяльності, а також чинників формування їхніх підприємницьких намірів є ключем до створення високорозвиненої підприємницької інфраструктури на рівні окремих університетів.

Перспективою подальшого дослідження цієї проблематики є розробка програми розвитку підприємницької компетентності молоді з метою підвищення рівня її підприємницької активності.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЯК РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Казміренко Л. І. (ORCID ID: 0000-0001-5830-307X)

Власенко С. Б. (ORCID ID: 0000-0002-3645-9599)

Анотація. У доповіді розглянуто соціально-психологічну підтримку як ключовий ресурс збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти в умовах сучасності. Розкрито поняття соціально-психологічної допомоги та підтримки у сфері освіти, її структуру, провідні форми та напрямки, види ефективної реалізації. Представлені рекомендації для закладів вищої освіти, спрямовані на забезпечення соціально-психологічної підтримки студентів.

Ключові слова: соціально-психологічна допомога та підтримка, здобувачі вищої освіти, ментальне здоров'я, ресурси збереження ментального здоров'я.

Заявлена тема набуває особливого значення в сучасному освітньому просторі, особливо в умовах постійних викликів, зокрема таких як змішане навчання, глобальні кризи та соціально-економічна нестабільність. Невизначеність, пов'язана із форматом навчання, вимоги до самоорганізації та ізоляції значно збільшують ризик виникнення у здобувачів вищої освіти ментальних проблем таких як стресові та тривожні розлади, емоційне вигорання та депресивні стани. Традиційні академічні ресурси виснажуються і стають недостатніми, виникає потреба у залученні додаткових механізмів підтримки. Ключовим буфером, який захищає людину від негативних наслідків дистресу та почуття самотності, є соціально-психологічна взаємодія, яка допомагає формувати почуття приналежності до певної суспільної спільноти, що має особливе значення у юнацькому (студентському) віці.

Під час змішаного та дистанційного навчання, які у воєнний період стали вимушеною реальністю, молодь особливо гостро відчуває брак живої комунікації, що послаблює їхні особистісні ресурси. Варто зазначити, що сучасні заклади вищої освіти не обмежуються наданням академічних знань, вони беруть

на себе відповідальність за психологічне благополуччя здобувачів, що критично важливо для збереження контингенту, підвищення якості навчання та виховання відповідальних, ментально стійких фахівців.

Відтак, актуальність теми доповіді підкреслюється необхідністю інтеграції психологічних, соціальних та освітніх аспектів, що надасть можливість не просто реагувати на наявні проблеми, а і формувати стратегії їх запобігання.

Соціально-психологічна допомога та підтримка у сфері освіти включає комплекс формальної та неформальної допомоги, яка спрямована на задоволення потреб здобувачів (маємо на увазі інформаційні, комунікативні, емоційні, мотиваційні потреби та ін.), що сприятиме їх успішній адаптації до умов ЗВО, а також збереженню та зміцненню психічного здоров'я [1].

Структура такої допомоги включає:

I. Соціальне сприяння (від сім'ї, друзів, одногрупників, значимих дорослих та викладачів ЗВО).

II. Психологічні сервіси та індивідуальну роботу, що може бути реалізована у різних формах: у формі консультативного процесу, тренінгів, психотерапевтичної роботи тощо.

III. Організаційні або інституційні механізми. Сюди відносимо політику закладу вищої освіти, служби підтримки, програми розвитку навичок та ін. Здобувачам варто надавати адаптаційні програми, навчати стресостійкості, оптимізувати клімат у навчальних групах та здійснювати профілактику негативних станів.

Як будь-яке соціально-психологічне явище, допомога здобувачам виконує низку функцій: сприяє розвитку резильєнтності, формуванню соціальної інтеграції, зміцненню особистісних ресурсів та підвищенню стресостійкості.

Провідні форми соціально-психологічної підтримки здобувачів, які широко використовуються у закладах вищої освіти України, можна умовно поділити на три групи: традиційні, сучасні та запозичені з міжнародного досвіду.

До традиційних форм належить психологічна служба ЗВО, кураторство та наставництво, студентські ради тощо.

Сучасними формами вважаємо онлайн-групи підтримки, цифрові платформи, тренінги ментального здоров'я.

В структурі досвіду зарубіжних країн В. Поліщук та співавтори виділяють такі напрямки соціальної підтримки студентів: допомога абітурієнтам, соціальна адаптація, залучення до різних форм студентської дійсності, пропаганда здорового способу життя, підтримка здобувачів з особливими освітніми потребами та ін. [2].

Зазначимо, що переважна більшість перерахованих напрямків на сьогодні успішно реалізуються в Україні.

Існують і інші погляди на процес надання соціально-психологічної допомоги та підтримки здобувачам вищої освіти. На основі власного емпіричного дослідження О. Лазуренко та співавтори виділяють три провідні напрямки:

I. Індивідуальна психоконсультаційна робота, відповідно до запиту клієнта. Автори виділяють низку проблем, що виникають у студентів під час війни та можуть створювати основу для консультаційного запиту, в першу чергу, мова іде про емоційні порушення: апатію, втрату мотивації, страхи, почуття провини тощо.

II. Групова робота у вигляді тренінгів та групових консультацій. Запитами можуть слугувати відновлення інтелектуальної активності, вирішення конфліктів, покращення процесів адаптації та ін.

III. Проведення циклу лекцій, семінарів, вебінарів тощо на проблемну тематику. Теми мають підбирати та пропонувати самі студенти [3].

Таким чином, соціально-психологічна допомога у сфері вищої освіти має бути багаторівневою та враховувати як індивідуальні, так і колективні потреби здобувачів. Індивідуальне консультування дає можливість працювати із особистими кризами студентів, які в умовах війни часто пов'язані із емоційними порушеннями та втратою внутрішніх ресурсів. Групові формати сприяють розвитку навичок взаємодії, відновленню інтелектуальної активності та формуванню середовища підтримки, заходи у вигляді лекцій, вебінарів

дозволяють поширювати знання про психічне здоров'я та формувати культуру його збереження.

Отже, ефективна стратегія соціально-психологічного супроводу здобувачів вищої освіти повинна інтегрувати різні форми роботи, забезпечуючи гнучкість та різноманітність методів. Такий підхід не лише відповідає запитам молоді, а й створює умови для зміцнення психологічної стійкості, підвищення адаптованості та формування проактивного ставлення до власного розвитку.

Вважаємо, що в умовах кризи (війна, пандемія, економічна нестабільність) заклади вищої освіти України повинні надавати здобувачам наступні види підтримки:

1. Емоційну (робота психологічних служб, консультативна робота, групи взаємопідтримки).
2. Інформаційну (професійні тренінги та тренінги кар'єрного зростання, кар'єрне консультування, роз'яснення освітніх вимог).
3. Інструментальну (адаптаційні програми, сервіси допомоги студентам).
4. Нормативно-ціннісну (створення безбар'єрного, недискримінаційного середовища).

Ефективна реалізація цих заходів стане важливим ресурсом для профілактики проблем психічного здоров'я, формування відчуття спільності та приналежності до групи, підвищення академічної успішності здобувачів, розвитку емоційного інтелекту, комунікативності.

Узагальнення вищевикладеного матеріалу надало змогу розробити ряд рекомендацій для закладів вищої освіти, спрямованих на реалізацію соціально-психологічної підтримки здобувачів:

1. Забезпечення стабільного функціонування служб соціальної підтримки.
2. Формування політики ментального здоров'я на рівні закладу, яка включає чіткі процедури, відповідальних осіб, стандарти.

3. Підготовка та підвищення кваліфікації персоналу (психологів, консультантів, викладачів), щодо впровадження заходів, спрямованих на збереження та зміцнення психічного здоров'я здобувачів вищої освіти.

4. Впровадження програм розвитку життєвих та соціальних навичок: саморегуляції, управління емоціями, комунікації.

5. Моніторинг та оцінка стану ментального здоров'я здобувачів (регулярні опитування, спостереження, бесіди, анкетування, тестування), розробка та впровадження ефективних програм підтримки.

6. Забезпечення доступу до дистанційної чи онлайн-підтримки, особливо в кризові періоди.

Варто зазначити, що практична реалізація вищевикладених кроків неможлива без активної підтримки роботи ЗВО зі сторони держави та громадських організацій, тобто – потребує комплексних зусиль та систематичного впровадження.

Таким чином, соціально-психологічна підтримка виступає критичним ресурсом збереження ментального здоров'я здобувачів вищої освіти та вимагає інтеграції психологічної, соціальної та освітньої складових у політику ЗВО.

Список використаних джерел

1. Пляка Л. В., Герасимова О. О. Психологічна допомога учасникам освітнього процесу закладу вищої освіти в умовах пандемії COVID-19. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 32 (71) № 5. 2021. С. 142-147.

2. Поліщук В. А., Субтельний М. Б., Гелюх А. С. Зарубіжний досвід соціальної підтримки студентів: уроки для України. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка, Соціальна робота»*. Вип. 1 (52). 2023. С. 159-162.

3. Лазуренко О. О., Тертична Н. А., Сміла Н. В. Напрями психологічної підтримки українських студентів під час війни. *Журнал сучасної психології*. №1 (28). 2023. С. 93-101.

ПЕРСОНАЛЬНА ПОЗИЦІЯ ТА ЕКЗИСТЕНЦІЙНИЙ ВИБІР: ШЛЯХИ АВТЕНТИЧНОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

Каплуненко Я.Ю. (ORCID: 0000-0001-7369-8495)

Анотація. Людське існування завжди розгортається в умовах непевності та напруги між полярностями. Кожен вибір стає актом самотворення, що визначає життєвий напрям і формує характер. Водночас свобода людини неминуче обмежена біологічними, соціальними, психологічними та екзистенційними чинниками, що зумовлює тривогу й внутрішні конфлікти. У статті розглядаються теоретичні засади екзистенціального аналізу в контексті подолання життєвих дилем. Особлива увага приділяється феномену **персонального позиціонування (ПП)** як шляху досягнення внутрішньої згоди з власними рішеннями, що дозволяє людині орієнтуватися серед непевності, інтегрувати протилежності й здійснювати автентичні вибори. Таким чином, персональне позиціонування постає ключем до збереження цілісності та автентичності в сучасному світі, де звичні структури смислу дедалі частіше руйнуються.

Ключові слова: екзистенціальний аналіз; екзистенційний вибір; особиста позиція; полярності; автентичність; зміст життя; екзистенційні мотивації.

Вступ. З початком пандемії COVID-19 людство, метафорично кажучи, відкрило скриньку Пандори, де звичні структури втратили свою стабільність і надійність. Життя завжди було непевним за своєю природою. Однак сьогодні ми є свідками краху рамок, які раніше забезпечували структуру, сенс і передбачуваність у різних сферах нашого життя. Багатовимірною природою цієї екзистенційної непевності викликає в нас глибоку тривогу. Щоб упоратися з нею, потрібно звернутися до нашої фундаментальної антропологічної здатності – здатності до свободи й свідомого персонального буття.

Мета та методи дослідження. У дослідженні вивчається, як персональний вимір особистості актуалізується в ситуаціях екзистенційної непевності. Мета доповіді — розкрити як теоретичне, так і практичне обґрунтування ролі свободи та здатності до усвідомленого вибору як фундаментальних антропологічних

підвалин, які дають змогу людині зберегти цілісність і знайти орієнтири у світі, де руйнуються звичні смислові структури. Методологічний інструментарій включає аналіз літератури, феноменологічну інтерпретацію досвіду, теоретико-методологічний синтез та ілюстрацію практичними кейсами.

Основний текст. Згідно з Віктором Франклом, антропологічною характеристикою людини є ноетичний вимір, який охоплює свободу, відповідальність і волю [Франкл, 2011]. Центральним поняттям екзистенціального аналізу (ЕА) є *Person* — найглибший шар Я [Ленгле, 2002], «вільне» в людині [Франкл, 2011], духовна сутність особистості та її антропологічна основа. У цьому контексті екзистенціальний аналіз є формою психотерапії, яка спрямована на те, щоб вести людину до вільних виборів, відповідального існування та реалізації особистої свободи [Ленгле, 2003].

Такий погляд знаходить відлуння й поза межами екзистенціального аналізу. Наприклад, Еммі ван Дейрцен, провідна представниця англійської школи екзистенційної психології, розширює це бачення, наголошуючи, що: «Свобода виникає з творення порядку (структури) у потоці й хаосі. Іноді вона полягає в здатності прийняти дані умови ситуації та виклик життя з ними» [van Deurzen, 2012, с. 45]. Ця теза, на якій свого часу наголошував В. Франкл, залишається суттєво важливою і для сучасного життя. Водночас наша свобода як людських істот не є абсолютною й стикається з численними перешкодами:

- крихкість, минуцність, вразливість: старіння, хвороба, безсилля, смерть;
- базові потреби: безпека, житло, гігієна, їжа, вода та сексуальність;
- ресурси: обмежені навички, гроші, гнучкість, комфорт;
- зовнішні загрози: агресія, руйнування, війни, соціальні потрясіння, нещасні випадки;
- реляційні виклики: залежність від стосунків, брак цінностей чи орієнтирів;
- внутрішні конфлікти: емоційні «повені», інстинктивні реакції, психодинамічні процеси, вразливість.

Викликом стають ті моменти, коли людина опиняється на полюсах екзистенційного перехрестя, кожен з яких містить як обіцянку, так і загрозу

[Ленгле, 2002]. Людське життя розгортається в полі таких екзистенційних напружень, які не редукуються до простих протиставлень «або–або» [К'єркегор, 1987]. Наприклад, одне з найстійкіших протиріч — між *свободою і безпекою*: автономія надає можливість самовизначення, водночас потреба в захищеності та передбачуваності дарує комфорт і стабільність [Франкл, 2006]. Тісно пов'язане з цим і напруження між *індивідуалізмом та належністю* — прагненням утвердити власну унікальність і водночас бажанням бути частиною спільноти та отримати визнання від інших [Buber, 1958; Ялом, 1980]. Життя коливається між *стабільністю та змінами*: бажання зберігати тяглість і традицію часто стикається з потягом до оновлення й трансформації [Гайдеггер, 1962]. У сфері прийняття рішень полярність *раціональності та емоційності* постійно визначає людські дії: розум забезпечує ясність і послідовність, тоді як почуття надають виборам живості й глибини [Мей, 1950]. Може бути напруженою і взаємодія між *контролем і прийняттям*: прагнення керувати обставинами зустрічається з мудрістю визнання обмежень та примирення з ними, особливо там, де ситуація поза владою людини [Тілліх, 1952; van Deurzen, 2012]. Нарешті, дилема самоздійснення та самовіддачі відкриває етичний вимір буття, адже кожному доводиться зважувати індивідуальну користь і суспільну відповідальність [Франкл, 2011]. У сукупності ці дилеми відображають динамічний ландшафт людського існування, де сенс виникає не через усунення полярностей, а через їхнє постійне осмислення та інтеграцію [Сартр, 1992].

Людське буття має спрямування, адже людина безперервно проектує себе в майбутнє [Гайдеггер, 1962]. Особистий вибір, таким чином, стає актом самотворення — реалізацією життєвого проекту, через який індивід визначає, ким він є [Сартр, 1992]. Кожне рішення несе у собі відповідальність, непевність і тривогу, що супроводжує свободу [Мей, 1950]. Життя в цілому можна зрозуміти як суму цих виборів, де мужність нести відповідальність за них формує характер [Тілліх, 1952].

Екзистенційні вибори супроводжують людину в різних сферах життя. У професійному вимірі це може означати орієнтацію на певну кар'єру, вибір галузі

освіти чи професійного середовища [Франкл, 2006]. В особистому житті перед людиною постають рішення щодо партнерства чи місця проживання [Бубер, 1958]. Не менш важливими є питання, пов'язані зі здоров'ям і тілесною автономією — зокрема, рішення про медичні втручання, операції чи час початку лікування [Франкл, 2011]. Екзистенційний вимір також проявляється у готовності взяти на себе додаткову відповідальність, що виявляється у виконанні нових обов'язків чи залученні до волонтерства [Ялом, 1980].

Особливої ваги набуває досвід свободи у стражданні: здатність зберігати внутрішню свободу навіть в умовах колективної травми та випробувань [Франкл, 2006]. Крім того, криза постає як роздоріжжя – її можна сприймати як руйнівний досвід або ж як можливість для трансформації й оновлення [Ленгле, 2002]. Таким чином, кожна сфера життя відкриває людині простір для екзистенційних рішень, що формують і визначають її шлях.

Тривога у цьому процесі не є патологією, а радше свідченням свободи [Мей, 1950]. Вона показує людині безмежність можливостей і водночас неможливість уникнути рішення [Сартр, 1996]. Щоб витримати цю напругу, людині необхідне персональне позиціонування — здатність зайняти внутрішню позицію відносно того, що відбувається у світі й у власному житті [Ленгле, 2003]. Це позиціонування не зводиться лише до зовнішніх рішень; воно є внутрішнім актом згоди із собою, актом, у якому особа визнає власні цінності, приймає відповідальність і формує автентичний напрямок життя.

Таким чином, свобода і відповідальність розкриваються не лише у конкретних актах вибору, а й у комплексному ставленні людини до життя. Персональне позиціонування стає тим внутрішнім ядром, яке дозволяє витримати невизначеність, інтегрувати протилежності й водночас залишатися вірним собі [van Deurzen, 2012]. Саме воно робить можливим автентичне існування, у якому вибір не лише визначає окремі кроки, а й формує саму структуру життя [Франкл, 2011].

Висновки

Життя людини неминуче розгортається в умовах непевності. Пандемія COVID-19 та інші глобальні виклики лише виразно продемонстрували те, що завжди було суттю існування: крихкість, обмеженість і водночас відкритість до майбутнього [Гайдеггер, 1962]. Кожна особа постійно перебуває перед полярностями — безпекою й ризиком, близькістю й відстороненням, прийняттям і свободою [К'єркегор, 1987; Сартр, 1992]. Ці напруження породжують тривогу, але водночас відкривають простір для вибору та формування власної екзистенції [Мей, 1950].

Екзистенційний аналіз наголошує, що свобода не є абсолютною; вона завжди співвідносна з обмеженнями, у яких ми живемо: біологічними, соціальними, психологічними [Ленгле, 2002; Франкл, 2011]. Проте саме у здатності людини усвідомлювати умови свого буття, брати відповідальність і приймати рішення проявляється її ноетичний вимір [Франкл, 2006]. Вибір стає не лише практичним кроком, а актом самотворення, у якому особистість визначає, ким вона є [Сартр, 1996].

Щоб витримати невизначеність і напругу полярностей, необхідне **персональне позиціонування** [Ленгле, 2003]. Це внутрішня згода із собою, у якій людина визнає власні цінності, приймає відповідальність та формує ставлення до життя [van Deurzen, 2012]. Саме воно дозволяє зберегти цілісність у світі, де руйнуються звичні структури смислу, й водночас відкриває шлях до автентичного існування [Франкл, 2011].

Таким чином, шлях до змістовного життя не полягає у втечі від непевності чи її подоланні, а у здатності зайняти позицію в її осерді. Персональне позиціонування стає ключем до того, щоб у множинності виборів, у тривозі й обмеженнях віднайти власний напрям і прожити життя зі смислом та внутрішньою згодою [Тілліх, 1952].

Практичне застосування. Розуміння вибору як акту самотворення та важливості персонального позиціонування має безпосередні наслідки для психотерапевтичної практики [Сартр, 1992; Ленгле, 2003]. Тривога

розглядається не як симптом, що потребує усунення, а як показник свободи та простору можливостей [Мей, 1950]. Терапевт може допомогти клієнтові усвідомити цю тривогу як ресурс для пошуку власного напрямку.

Персональне позиціонування полягає у формуванні внутрішньої згоди з власними рішеннями [Ленгле, 2002]. У практиці це означає роботу з питаннями: *«Чи можу бути з цим? Чи подобається це мені? Чи це мені відповідає? Чи відповідає це моїм цінностям? До яких добрих результатів це може призвести»*. Багато життєвих дилем виглядають для людини як «чорно-білі» протилежності. Екзистенційно-аналітична робота допомагає побачити їхню взаємодоповнюваність і знайти персональне рішення посередині цієї напруги [Франкл, 2011; van Deurzen, 2012].

Психотерапія та консультування в цьому контексті спрямовані на розкриття ноетичного виміру людини: віднаходження свободи, усвідомлення відповідальності та зміцнення волі [Франкл, 2006; Тілліх, 1952]. Це допомагає робити не випадкові, а автентичні рішення. У ситуаціях глобальної або особистісної непевності (війна, хвороба, втрата, пандемія) практичним завданням стає підтримка здатності особистості орієнтуватися у хаосі й зберігати цілісність завдяки внутрішній позиції [Ялом, 1980].

Таким чином, екзистенційно-аналітична терапія може слугувати простором, де людина вчиться витримувати напругу свободи, брати відповідальність за вибір і формувати автентичний життєвий шлях.

Список використаних джерел

1. Frankl V. E. The unconscious God: Psychotherapy and theology [Несвідомий Бог: психотерапія та теологія] / пер. А. J. Pomerans. New York: Simon & Schuster, 2011. (Оригінал опубліковано 1948; нім. вид. 1975).
2. Frankl V. E. Man's search for meaning [Людина в пошуках справжнього сенсу]. Boston: Beacon Press, 2006. (Оригінал опубліковано 1946).
3. Heidegger M. Being and time [Буття і час] / пер. J. Macquarrie, E. Robinson. New York: Harper & Row, 1962. (Оригінал опубліковано 1927).
4. Kierkegaard S. Either/Or [Або-або] / пер. Н. V. Hong, Е. Н. Hong. Princeton: Princeton University Press, 1987. (Оригінал опубліковано 1843).

5. Längle A. The person in existential analysis [Особа в екзистенціальному аналізі]. *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*. 2002. Vol. 1, № 1. P. 25–36.
6. Längle A. Existential analysis and logotherapy: Two schools of Viktor Frankl's meaning-oriented psychotherapy [Екзистенціальний аналіз і логотерапія: дві школи смислоорієнтованої психотерапії Віктора Франкла]. *International Forum for Logotherapy*. 2003. Vol. 26, № 1. P. 6–13.
7. May R. The meaning of anxiety [Сенс тривоги]. New York: Ronald Press, 1950.
8. Sartre J.-P. Being and nothingness [Буття і ніщо] / пер. Н. Е. Barnes. New York: Washington Square Press, 1992. (Оригінал опубліковано 1943).
9. Sartre J.-P. Existentialism is a humanism [Екзистенціалізм — це гуманізм] / пер. С. Macomber. New Haven: Yale University Press, 1996. (Оригінал опубліковано 1946).
10. Tillich P. The courage to be [Мужність бути]. New Haven: Yale University Press, 1952.
11. van Deurzen E. Existential counselling & psychotherapy in practice [Екзистенційне консультування та психотерапія на практиці]. 3rd ed. London: SAGE Publications, 2012

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Карабаєва І. І. (ORCID ID: 0000-0003-4286-2103)

Анотація. Психологічна стійкість дитини старшого дошкільного віку описується крізь систему різних особистісних якостей враховуючи взаємовплив та єдність становлення емоційно-ціннісних, когнітивних, вольових психологічних досягнень. Акцентується увага на формуванні якостей особистості дитини, її психологічного ресурсу, які відображають результати виховного впливу й є показниками особистісної культури й вихованості особистості.

Ключові слова: психологічна стійкість, дитина старшого дошкільного віку, особистісні якості: впевненість, комунікабельність, гнучкість, креативність, самостійність, відповідальність, внутрішні чинники.

Максименко С.Д. стверджував, що психологічна структура особистості є наступною:

1. Спрямованість особистості (потреби, мотиви, переконання, ідеали, інтереси, звички, світогляд, настанови);
2. Індивідуально-типологічні особливості (темперамент, характер);
3. Психічні процеси (пізнавальні, емоційно-вольові);
4. Можливості особистості (здібності, знання, вміння, навички);
5. Система саморегуляції.

Головними сферами особистості Максименко С.Д. вважав: 1) Мотиваційну (мотиви та потреби); 2) Емоційно-вольову; 3) Когнітивно-пізнавальну; 4) Моральну; 5) Екзистенційно-буттєву; 6) Практично-дійову; 7) Міжособистісно-соціальну. Вчений підкреслював, що особистість визначається тим, що вона знає, що цінує, що і як створює, з ким і як спілкується, які її моральні, духовні та естетичні потреби, як вона їх задовольняє. Означені положення, виділені Максименко С.Д., лягли в основу нашого дослідження та слугували спеціально-науковою його методологією.

Розглядаючи проблему психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку можна стверджувати, що особистість дитини має безліч внутрішніх (особистісних) та зовнішніх (соціальних) чинників, які забезпечують стійкість її особистості та складають її психологічний ресурс. В нашому дослідженні особливу увагу приділяли особистісним чинникам, зокрема, особистісним якостям, психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку, їх визначенню та розкриттю.

Змістовну характеристику психологічної стійкості дитини старшого дошкільного віку в нашому дослідженні представлено крізь досягнення емоційно-ціннісного, когнітивного та регулятивного розвитку.

Емоційно-ціннісний розвиток має прояв в таких особистісних якостях дитини як *впевненість, комунікабельність*.

Розглядаючи феномен віри (довіри, впевненості) дошкільників виділяють довіру до світу, до інших і довіру до себе. Основою для формування цих трьох видів довіри є базова довіра. Довіра до світу є базовою установкою особистості, яка сформована в результаті материнського піклування, і ступінь її розвитку

залежить від якості одержуваної материнської турботи. Довіра – це багатогранне утворення, яке включає наступне:

- первинні установки, що мають біосоціальну зумовленість (базову довіру-недовіру до світу, потребу в безпеці);
- вторинні установки («вторинна довіра», спрямування на світ чи на себе), інтеріоризуючись, перетворюються на особистісні установки, що фіксуються як риси особистості.

Так от, довіра дошкільника до світу формується на першому році життя та впливає на подальший розвиток особистості. Базова довіра до світу дає дітям почуття безпеки та стабільності, що сприяє їхній емоційній адаптації та соціалізації. Базова довіра до світу – це важлива складова здорового розвитку дитини. Вона впливає на емоційний, соціальний та когнітивний розвиток, а також на формування позитивної самооцінки та впевненості в собі. Довіра дошкільника – це важливий етап у розвитку дитини, коли вона вчиться довіряти оточуючим та формує свої перші стосунки. Це процес, коли дитина повірить в надійність і доброзичливість людей, які знаходяться поруч. За нормальних умов розвитку вік від 3 до 5 років є сенситивним для формування формально-динамічних характеристик довіри – вибірковості та парціальності, які проявляються в тому, що дитина, образно кажучи, завжди знає, кому довірити і що довірити.

Потреба в безпеці є також первинною установкою, що має біосоціальну зумовленість, основною потребою дошкільника, як і для будь-якої людини. Діти потребують почуватись захищеними як фізично, так і емоційно. Для дошкільнят безпека означає відсутність загроз для здоров'я, життя та добробуту. Без відчуття безпеки дитина не може повноцінно розвиватися та взаємодіяти з навколишнім світом, довіряти йому. Якщо дитина не відчуває себе безпечно, вона може проявляти тривожність, страх, депресію, агресію, а також мати проблеми з навчанням та взаємодією з іншими дітьми та дорослими.

Впевненість в собі у дошкільників – це важлива якість, яка формує їхню самооцінку, здатність до спілкування та успішне вирішення проблем. Розвиток

впевненості в собі у дошкільників сприяє їхньому позитивному емоційному стану, самостійності та здатності до творчості (креативності).

Комунікабельність дошкільників – це здатність дитини ефективно спілкуватися з іншими, встановлювати та підтримувати соціальні контакти, розуміти та бути зрозумілою для інших.

Спілкування дитини з дорослими – невід'ємна частина її життя в будь-якому віці. Це спілкування збагачує досвідом, учить мудрості, від дорослої людини можна отримати пораду чи допомогу в різних життєвих ситуаціях. Головна умова при цьому – повага, толерантне ставлення до співрозмовника розвиненість у дошкільника особистісної якості – міжособистісна злагода

Позитивний досвід взаємин із дорослими підвищує інтерес дітей до навколишнього світу, урізноманітнює прийоми його обстеження, активність і наполегливість у розв'язанні завдань. У стосунках дитини й дорослого розподіл функцій неминучий. Дорослий ставить мету, контролює й оцінює дії дитини. Будь-яку дію дитина виконує спочатку разом з дорослим. Поступово міра його допомоги зменшується і зрештою сходить нанівець, тоді дія інтеріоризується, й дитина починає виконувати її самостійно.

Партнерські стосунки регулюються нормами й правилами у групі однолітків і приймаються учасниками стосунків безумовно. Особисті взаємовідносини найбільш яскраво виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях, що будуються в основному на почутті взаємної симпатії, емоційної прив'язаності. В таких об'єднаннях дошкільники вчаться виявляти чуйність, піклування про іншого, допомогти один одному, тобто тут беруть свій початок перші паростки доброзичливого відношення до оточуючих, зокрема, своїх ровесників

Когнітивні досягнення психологічної стійкості мають прояв в таких особистісних якостях як *гнучкість, креативність*.

Як і дорослі, діти адаптують свою поведінку в залежності від середовища, в якому вони знаходяться. Проте кожна дитина унікальна, і її здатність справлятися з цими змінами різна. **Розумова гнучкість** це фундаментальна

когнітивна якість, яка дозволяє дошкільникам ефективно адаптуватися до різних ситуацій. Працювати над цією якістю з дитинства важливо, оскільки крім зміцнення уваги, уваги, **креативності**, впливає на **прийняття рішень і співпереживання**.

Креативність дошкільника – готовність до непередбачуваних рішень, допитливість, здатність до коментування процесу та результату діяльності, мотивацію досягнень, розвинуту уяву, а також здатність до створення творчого образу, який відрізняється оригінальністю, варіативністю, гнучкістю та рухливістю.

Становлення «початкової креативності» припадає на період 3-5 років. Дитина спочатку репродукує побачені дії дорослого. Наступним кроком є копіювання таких дій для того, щоб досягти бажаного результату. Після цього дитина додає власні елементи новизни, не змінюючи свою поведінку суттєво. За цим йде етап трансформації вже знайомої ідеї, коли поведінка може істотно змінитися. І тільки після усіх вищезазначених кроків дитина намагається досягти результату, керуючись справжньою творчістю. У процесі діяльності перед вихованцями закладів дошкільної освіти постають не лише репродуктивні завдання, а й творчі. Дошкільники під час вирішення їх проявляють творчі здібності, вчать вигадувати нові ігри, конструювати, моделювати.

Регулятивний компонент психологічної стійкості дитини розглядаємо в системі таких особистісних якостей як **самостійність та відповідальність**

Прийнятно використовувати наступне визначення самостійності дошкільників – ***це здатність себе зайняти, здатність чимось займатися самому якийсь час без допомоги дорослих, досягати мети діяльності без сторонньої допомоги.***

Починаючи зі старшого дошкільного віку самостійність перестає проявлятися епізодично в поведінці дитини, а проявляючись все більш системно вже набуває статусу особливої особистісної якості. Вже ближче до семи років самостійність стає відносно стійкою. Проте зазначена якість стає можливою не для всіх дітей. Дітям дошкільного віку притаманні два рівні самостійності:

репродуктивної та творчої. Як відомо, більшість дошкільників володіють репродуктивною самостійністю, виконуючи свої дії за запропонованим дорослим зразком, при цьому ще можуть вносити свої незначні корективи. Зазначається, що до п'яти років у дитини формуються довільні дії, прагнення до втілення власного задуму, стійкість поведінки та діяльності. Подальший розвиток знань і вмінь дає змогу обслуговувати себе, зростають працездатність, готовність долати труднощі. Дитину дошкільного віку можна назвати самостійною, якщо в її поведінці простежується комплекс усіх показників – незалежність, ініціативність, цілеспрямованість, оптимізм. Про наявність самостійності у дітей говорять в тому разі, коли спостерігається сформованість усіх її складових у різних життєвих ситуаціях і в різних видах діяльності – навчанні, праці, грі, спілкуванні. Таким чином, самостійність є однією з провідних якостей особистості, яка знаходить своє вираження в уміннях визначити мету, наполегливо домагатися її досягнення, спиратися на власні сили, виявляти відповідальність, діяти свідомо та ініціативно не лише у знайомій ситуації, але й в умовах, які вимагають нестандартних рішень

У дошкільному віці відповідальність певною мірою характеризує ставлення дитини до оточуючих людей і полягає в умінні дитини спрогнозувати (передбачити) реакцію дорослого чи іншої дитини на її вчинок. Тому по відношенню до одних людей дитина виявляє відповідальність, до інших – ні. Там де дорослим висуваються чіткі вимоги до поведінки й діяльності дитини, надається оцінка дій і результатів досягнутого – дитина буде поводитися відповідально. Якщо ж вимоги постійно змінюються, а результати поведінки й діяльності дорослими не оцінюються чи оцінюються формально, у дитини не буде стимулу до відповідальних дій. Дитина має відчувати себе причетною до життя людей найближчого оточення, змін у ньому, його атмосфері та успішності функціонування. За таких умов відповідальність може виступати мотивом вчинків дитини. Підкреслюється, що відповідальність виявляється лише у вільних вчинках та діях особистості, тож для її вияву дітям необхідно надавати можливість діяти самостійно і самостійно здійснювати моральний вибір.

Відповідальність виступає характеристикою будь-яких взаємин, що виникають і встановлюються між людьми, і стосується різних аспектів їхньої діяльності. Виявляється вона лише у вільних вчинках та діях особистості. Відповідальність – усвідомлення особистістю власної повинності, власних обов'язків і розумне їх виконання. Елементарні прояви почуття відповідальності у дітей можна спостерігати вже на межі раннього і дошкільного віку, тобто тоді, коли відбуваються такі психологічні зміни в особистості дитини, як усвідомлення свого «Я», зародження самосвідомості, прагнення виділитися з-поміж людей, що її оточують. У старшому дошкільному віці градація між відповідальною і безвідповідальною поведінкою дитини стає чітко виявленою. Вихователі дітей дошкільного віку, які мають досвід роботи з ними, засвідчують, що малюки здатні до відповідальної поведінки й прагнуть до неї, якщо постійно бачать відповідний приклад з боку дорослих, мають можливість вправлятися та отримують оцінку своїх дій. Як якість особистості відповідальність має зовнішню та внутрішню сторони, що суттєво відрізняються своїми характеристиками. Зовнішня – характеризується чіткістю виконання встановлених норм взаємодії з оточуючими під прямим чи опосередкованим контролем. Внутрішня (моральна, етична) сторона відповідальності характеризує людину поза формальними взаєминами й соціальними ролями й відображає її сутність в той час, коли вона знаходиться наодинці з собою

Можна стверджувати, що відповідальність старших дошкільників є інтегративною якістю особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим рішенням при виконанні певних обов'язків, вчинків, дій згідно з соціальними й моральними нормами.

Так от, віковий період з 5 до 6 років – це дуже важливий вік у розвитку особистісної сфери. Часто його називають базовим віком, оскільки у дошкільника відбувається закладання багатьох особистісних аспектів, опрацювання моментів становлення «Я» позиції. Приблизно 90% основи всіх характеристик особистості закладається в цей період. У 6 років вже можна частково визначити, якою буде людина у майбутньому. Приблизно до 5 років у

образі «Я» дошкільника починають бути присутніми якості, які, на його думку, у нього є. Після 5-6 років у дітей з'являється уявлення не тільки про те, якими вони є, а й про те, якими вони хотіли б стати. Крім наявних якостей, формуються уявлення про бажані та небажані аспекти та особливості свого «Я». Процес розвитку деяких якостей знаходиться ще в зародку, тому має специфічні форми

Особистісні якості та психологічна стійкість дошкільників тісно взаємопов'язані. Певні особистісні якості, такі як: *впевненість, комунікабельність, гнучкість, креативність, самостійність, відповідальність* позитивно впливають на формування психологічної стійкості, тобто здатності дитини долати труднощі та адаптуватися до змін. З іншого боку, психологічна стійкість, у свою чергу, сприяє розвитку позитивних особистісних якостей.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ООП В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Кобильченко В. В. (ORCIDID: 0000-0002-7717-5090)

Омельченко І. М. (ORCIDID: 0000-0002-4698-0273)

Анотація. Натеper в Україні триває війна, яка є найтяжчим життєвим випробуванням для дітей з особливими освітніми потребами, позаяк дана категорія дітей є особливо вразливою до цих страшних подій. Саме тому такої першочергової актуальності набуває необхідність формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами в умовах ситуацій невизначеності, породжених війною та її наслідками.

З'ясовано, що життєстійкість може розвиватись, починаючи з дитинства і пізніше. Численними дослідженнями доведено можливість формування у дітей з особливими освітніми потребами життєстійкості у спеціальних психолого-педагогічних умовах.

Ключові слова: життєстійкість, ключовий ресурс, діти з особливими освітніми потребами, ситуації невизначеності, формування життєстійкості.

Організація освітнього процесу в сучасних реаліях обов'язково повинна враховувати необхідність розвитку життєстійкості дитини з особливими освітніми потребами (ООП), позаяк життєстійкість генералізує в собі такі характеристики особистості, які є необхідними для протистояння як віковим кризам, так і навчальному стресу, для набуття мужності у боротьби з викликами сучасного середовища та задля утримання мотивації щодо навчання та збереження особистісного благополуччя в умовах війни й ситуацій невизначеності [3, с. 74–80].

Життєстійкість є тим особистісним ресурсом, який дозволяє швидко та ефективно пристосовуватись до будь-яких змін зовнішнього середовища в умовах невизначеності.

Автор цього поняття, С. Мадді [11, с. 101–115] зазначає, що стресові впливи переробляються людиною саме на основі життєстійкості, і вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості. Переборення проблем може йти двома шляхами: або активним (за С. Мадді «життєстійке переборення»), або пасивним (інфантильність, прагнення пливати за течією).

Відповідно, в полі зору науковців є визначення кола умов, здібностей та можливостей дитини, які відповідають змістовним характеристикам життєстійкості, що можуть розглядатися як особистісні та соціальні ресурси, необхідні для здорового позитивного розвитку всупереч шкідливим впливам та загалом несприятливим умовам життя.

У вітчизняній психології життєстійкість розглядається як вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Дослідники Т. Титаренко та Т. Ларіна [10] вважають, що життєстійкість – це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Життєстійкість також допомагає людині адаптуватись до складних життєвих умов, до проблем життя, знайти конструктивні шляхи саморозвитку та самовдосконалення.

Низка авторів визначає життєстійкість як межу, якість особистості, як міру можливості, як систему установок і диспозицій, як ресурс особистості [2, с. 45–49].

Сучасний погляд з точки зору психології має на увазі «системну психологічну властивість, що виникає у людини внаслідок особливого поєднання установок та навичок, що дозволяють їй перетворювати проблемні ситуації на нові можливості». Тобто, життєстійкість – це важливий особистісний ресурс, що сприяє подоланню стресів та досягненню високого рівня психічного та фізичного здоров'я. Це також важливі вольові якості для здатності «подолати себе» і, що особливо важливо, у важких життєвих ситуаціях невизначеності – це здатність перетворювати проблемні ситуації на нові можливості. Як бачимо, підходи до поняття життєстійкості найрізноманітніші.

Висновуючи сказане, зауважимо, що життєстійкість особистості, розглядається як сукупність ціннісних установок та диспозицій, що дозволяє сформулювати позитивний життєвий проєкт, раціонально оцінити існуючі та потенційні ресурси, актуалізувати раціональні потреби та позитивно адаптуватись у заданих умовах.

Життєстійкість характеризується як міра здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і підвищуючи успішність діяльності. Вона виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне та душевне здоров'я, а також на результативність діяльності. Важливість життєстійкості не можна переоцінити, вона пов'язана з можливістю людини подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного та психічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоефективністю та задоволеністю власним життям [2, с. 45–49].

Для сучасного українського школяра розвиток життєстійкості можна вважати певним внутрішнім гарантом збереження особистісного потенціалу. Допомогати йому на цьому шляху мають дорослі, які в силу своєї соціальної, професійної або особистої позиції можуть виявити школяру різноманітну

підтримку та надати необхідну допомогу [9]. Це передусім батьки, педагоги і психолог.

Батьки виконують в даній системі роль носія і транслятора певних мікрокультурних цінностей – релігійних, етичних і т.д. Крім того, батьки в значній мірі впливають на вибір дитиною конкретних мети й завдань шкільної життєдіяльності.

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві й, частково, в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Позитивно на формування життєстійкості впливають відчуття призначення в житті; виховання впевненості. Негативно на розвиток життєстійкості в дитинстві впливають: стреси, серйозні хвороби, матеріальні труднощі, розлучення батьків, брак підтримки близькими; відчуженість від значущих дорослих тощо.

Зазвичай дитина реагує на стрес доволі гостро, через що і виникають емоційні та поведінкові проблеми. Проявами травматичного стресу в дітей є такі розлади [1]:

1) фізичні – порушення сну (від безсоння до постійної сонливості), порушення апетиту (відмова від їжі або постійне відчуття голоду), нескінченні скарги на головний біль, біль у ділянці серця, нудоту; періодичні травми, надмірна незграбність, нервові тики (сіпання повік, часте ковтання, смикання, куйовдження волосся тощо), поява шкідливих звичок, нетримання сечі, нечітка дикція або заїкання, швидка втомлюваність;

2) емоційні – надмірна стурбованість своїм здоров'ям, невмотивовані спалахи гніву, небажання спілкуватися з друзями (замкнутість, відчуженість), схильність до перфекціонізму (педантизм, максималізм під час виконання домашніх обов'язків, навчальних завдань, доручень, потреба в постійному схваленні), зниження самооцінки;

3) когнітивні – байдужість, відсутність інтересу до усього, труднощі з концентрацією уваги (нездатність зосереджуватися на конкретному предметі), зниження рівня успішності навчальної діяльності;

4) поведінкові – повернення до поведінкових форм більш раннього віку, жорстоке поводження з тваринами та/або людьми, крадіжки, утечі з дому, вандалізм, постійна і безпричинна брехня, уживання психоактивних речовин, значне підвищення рухової активності, метушливість або, навпаки, – замирання в часі та просторі.

Хоча стреси й невдачі є частиною повсякденного життя, батьки й діти не повинні відчувати себе безпорадними. Тому для здорового, збалансованого та успішного життя дитини батькам необхідно допомагати їй розвивати життєстійкість, упевненість у собі та здобувати навички ефективного реагування на стреси й виклики, які ставить перед нею саме життя.

Дбайливе ставлення дорослих до процесу формування життєстійкості учнів, з одного боку створює необхідні умови для безпечного набуття життєвого досвіду школярами, а з іншого поліпшує якість міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі, знижуючи агресивність, ворожість та маніпулятивність відносин.

Зрозуміло, що задля того, щоб забезпечити сприятливі умови для розвитку та зміцнення життєстійкості школярів необхідно мати достатній рівень життєстійкості як батьків, так і освітян.

У дітей з ООП життєстійкість часто залежить від кількох факторів, серед яких виділяють індивідуальні особливості, психологічний стан, рівень підтримки з боку родини та педагогів, соціальні умови та фізичний стан [6, с. 1383-1396].

У контексті воєнного часу виникають додаткові труднощі, які ускладнюють процес адаптації, тому важливо враховувати ці фактори під час розробки корекційно-розвиткових програм.

Важливим елементом життєстійкості є формування у дитини навичок самостійності та відповідальності. Діти з порушеннями зору потребують додаткового навчання, спрямованого на розвиток життєвих навичок, які допоможуть їм долати труднощі та стресові ситуації. У цьому контексті особливе значення має розвиток соціально-комунікативних умінь, які дозволяють дітям

встановлювати контакт з оточенням, отримувати підтримку від дорослих і однолітків [7].

Таким чином, у більшості наукових розвідок життєстійкість розглядається як основний або ключовий ресурс особистості для подолання життєвих труднощів, як здатність людини контролювати життєві події та власне життя. Зауважимо також, що життєстійкість – комплексна категорія психології особистості, що охоплює феноменологію становлення особистості та її базових життєвих установок, її адаптаційний потенціал і поведінкові стратегії подолання стресових ситуацій невизначеності та екзистенційної тривоги.

У цьому зв'язку, на наше переконання, першочерговим завданням практичних психологів натеper має стати вивчення внутрішніх особистісних ресурсів дитини з ООП, які вона може мобілізувати для адаптації до мінливих умов своєї життєдіяльності. Виявлення особистісних особливостей, що роблять внесок в успішне протистояння труднощам воєнного часу, які перешкоджають задоволенню базових потреб особистості дитини та досягненню її життєвих цілей, може допомогти психологам, які працюють в системі спеціальної та інклюзивної освіти, в розробці корекційно-розвивальних програм з розвитку й підвищення життєстійкості дітей з ООП.

Список використаних джерел

1. Бочкор Н.П., Дубровська Є.В., Залевська О.В. та ін. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період: метод рек. Київ: Ла Страда Україна, 2014. 84 с.
2. Каценко А.Л., Свінцицька Н.Л. Шерстюк О.О. та ін. Життєстійкість як внутрішній ключовий ресурс особистості. *Психологія розвитку та життєстійкості особистості: виклики та нові можливості*: зб. наук. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. до 110-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, (м. Полтава, 23-24 травня 2024 року) Полтава : ПНПУ. 2024. С. 45–49.
3. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Життєстійкість особистості дитини з особливими освітніми потребами у вимірах ресурсного підходу. *Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства*: психолого-педагогічний, корекційно-реабілітаційний, соціальний і медичний аспекти: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, (м. Полтава, 1-2 травня 2025 року) Полтава, ПНПУ. 2025. С. 74-80.

4. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
5. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Структурно-функціональна модель життєстійкості особистості. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. 4(50). 1398-1411. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/22791>
6. Кобильченко В.В., Омельченко І.М., Душка А.Л. Шляхи формування життєстійкості у дітей з особливими освітніми потребами. *Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. 8(54) 1383-1396. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/27919/27880> ISSN 2786-4952
7. Крайнова Л.І. Формування життєстійкості та життєздатності у дітей з порушеннями зору в умовах воєнного стану: виклики та можливості. Педагогічні науки. 2024. <https://naurok.com.ua/ctatty-formuvannya-zhittestiystosti-ta-zhitezdatnosti-u-ditey-z-porushenniyami-zoru-v-umovah-voennogo-stanu-vikliki-ta-mozhливosti-423110.html>
8. Максименко С.Д.. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.
9. Предко В.В. Розвиток життєстійкості особистості як основна психологічна умова ефективного освітнього процесу. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: психологія*. 2021. Том 32 (71). №2. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.2/28>
10. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2009. 76с.
11. Maddi, S.R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone. In P. Opatz (Ed.). Health promotion evaluation, 1987. 101–115.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УВАГИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЮ

Колодіна А.С. (ORCID ID: 0000-0002-7097-0155)

Анотація. Доповідь присвячена вивченню психологічних особливостей уваги здобувачів вищої освіти в умовах активної взаємодії з інтернет-простором та цифровими технологіями. Подано результати теоретико-методологічного аналізу наукових джерел, який засвідчив зростаючий вплив цифрового середовища на когнітивну сферу сучасної молоді. Особлива увага приділена

феномену інтернет-залежності як чиннику, що може опосередковано впливати на якість довільної уваги, її концентрацію, стійкість, переключення та продуктивність. Емпіричне дослідження виявило наявність достовірних відмінностей у характеристиках уваги між інтернет-залежними здобувачами та здобувачами без інтернет-залежності. Виявлено зворотні кореляційні зв'язки між рівнем інтернет-залежності та окремими властивостями уваги. Встановлено, що надмірне перебування в інтернет-просторі асоціюється зі зниженням стійкості, концентрації та ефективності уваги.

Ключові слова: увага, здобувачі вищої освіти, інтернет-залежність, когнітивна сфера, цифрове середовище, концентрація уваги, переключення уваги, обсяг уваги, стійкість уваги.

У сучасному цифровому суспільстві інтернет є невід'ємною складовою повсякденного життя, що значно трансформує способи комунікації, отримання інформації та навчання. Для здобувачів вищої освіти використання інтернету є необхідною умовою освітньої діяльності, проте його надмірне застосування може призводити до порушення балансу між віртуальною та реальною активністю. Зростання випадків інтернет-залежної поведінки серед молоді зумовлює необхідність вивчення її психологічних наслідків, зокрема впливу на когнітивні процеси, що забезпечують успішність навчання та адаптацію до швидкоплинних змін у цифровому середовищі.

Особливої актуальності набуває розгляд феномену інтернет-залежності як чинника, що здатен впливати на функціонування уваги – одного з ключових механізмів пізнавальної діяльності. Вивчення психологічних особливостей уваги у здобувачів вищої освіти з інтернет-залежністю є актуальним як у теоретичному, так і практичному аспектах. Це дозволяє не лише глибше зрозуміти механізми впливу цифрового середовища на когнітивну сферу особистості, а й сприяти розробці ефективних психопрофілактичних програм. Такі програми можуть бути спрямовані на формування навичок саморегуляції, критичного ставлення до цифрового контенту, підтримання ментального здоров'я та підвищення навчальної мотивації в умовах цифровізації освіти.

Теоретико-методологічний аналіз сучасних досліджень показав зростання наукового інтересу до проблеми впливу цифрових технологій, зокрема інтернет-залежності, на когнітивну сферу особистості, передусім на процеси уваги. Більшість авторів відзначають амбівалентність цього впливу: з одного боку, цифрове середовище може слугувати ресурсом для розвитку певних аспектів уваги, таких як швидкість реакції, здатність до розподілу уваги та оперативного аналізу інформації; з іншого боку – неконтрольоване, надмірне використання інтернету часто пов'язане зі зниженням концентрації, стійкості та довільності уваги, а також з формуванням поверхневого стилю сприймання інформації [1; 2; 3]. Особливу стурбованість дослідників викликає поширеність інтернет-залежності серед здобувачів вищої освіти, що супроводжується симптомами неуважності, когнітивної втоми та труднощами з навчальною саморегуляцією [4; 5]. Водночас у сучасній науці відзначається недостатність цілісних моделей, які б інтегрували аналіз інтернет-залежності, цифрового перевантаження, копінг-механізмів та когнітивних порушень, особливо у контексті повсякденного освітнього процесу. Такий підхід відкриває перспективи для подальших емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення специфіки впливу цифрового середовища на увагу здобувачів, а також на розробку психологічно обґрунтованих засобів профілактики та корекції порушень уваги у контексті інтернет-адикції.

Метою дослідження стало з'ясування психологічних особливостей уваги здобувачів вищої освіти, визначення характеру її взаємозв'язку з рівнем інтернет-залежності, пошук можливих шляхів покращення уваги.

В якості методів емпіричного дослідження використовувались стандартизовані психодіагностичні методики: тест інтернет-залежності Кімберлі Янга в адаптації В. Бурової – для визначення рівня інтернет-залежності здобувачів; «Коректурна проба» – для вивчення продуктивності, стійкості та переключення уваги; методика Мюнстенберга – для комплексної оцінки уваги здобувачів, «Червоно-чорна таблиця» – для вивчення переключення уваги.

У дослідженні взяли участь 65 здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня факультету психології, політології та соціології Національного університету «Одеська юридична академія», віком від 17 до 21 року (57 дівчат та 8 хлопців). Усі учасники навчаються на денній формі. Добір здійснювався добровільно з дотриманням принципів етичної відповідальності.

Результати дослідження рівня інтернет-залежності здобувачів вищої освіти засвідчили значну поширеність інтернет-залежності серед студентської молоді: 40% респондентів мали помірний або високий рівень залежності, що свідчить про виражене занурення у віртуальний простір і актуалізує потребу в психологічному супроводі цієї категорії, легкий рівень інтернет-залежності було виявлено в 38% випробовуваних. З огляду на це, було обґрунтовано поділ вибірки на дві підгрупи – здобувачів з інтернет-залежністю та без неї, що дозволило в подальшому дослідженні встановити відмінності у показниках уваги.

Результати дослідження психологічних особливостей уваги здобувачів вищої освіти показали, що рівень концентрації уваги виявився переважно на середньому рівні у 60% студентів, що свідчить про відносно збережену здатність фокусуватись на одному об'єкті або завданні впродовж певного часу. Водночас майже третина учасників (28%) продемонструвала низький рівень концентрації, що може бути пов'язано з частими цифровими відволіканнями або зниженим самоконтролем при роботі в онлайн-середовищі. Високий рівень концентрації уваги виявлено лише у 12% опитаних, що підтверджує тенденцію до зниження цієї характеристики в сучасного студентства, ймовірно, під впливом інформаційного перевантаження.

Крім того, загальна продуктивність уваги, її концентрація, точність, стійкість та здатність до переключення виявились в середньому нижчі у студентів з ознаками інтернет-залежності, а найбільш виражені розбіжності спостерігаються в умовах ускладненого або динамічного когнітивного навантаження. Ці відмінності є статистично значущими (t-критерій Стьюдента) для більшості показників, зокрема продуктивності другої частини тесту,

кількості помилок і концентрації за умов перемикавання. Така динаміка підтверджує припущення про негативний вплив цифрового перенавантаження на регуляторні механізми уваги, а також про зниження когнітивної витривалості у студентів із високою інтернет-активністю.

Було виявлено, що увага випробовуваних характеризується достатньою мобільністю на старті діяльності, але зниженою стійкістю та переключенням при тривалій чи ускладненій роботі, що може бути наслідком перенасиченості цифровими стимулами, інформаційного перевантаження або високої фонові залученості до кіберпростору.

Отримані результати показали також наявність у частини студентської молоді зниженої здатності до когнітивної гнучкості та концентрації у складних завданнях на переключення уваги, що узгоджується з низкою сучасних досліджень, які фіксують негативний вплив інтенсивної цифрової взаємодії та інтернет-залежності на управління увагою та довільну регуляцію.

Результати кореляційного аналізу дозволили виявити низку статистично значущих зворотних зв'язків між рівнем інтернет-залежності здобувачів вищої освіти та основними характеристиками їхньої уваги. Зокрема, встановлено, що зі зростанням інтернет-залежності знижується стійкість уваги, загальна продуктивність та здатність до переключення уваги, що узгоджується з результатами порівняльного аналізу підгруп. Виявлені кореляції підтверджують тенденцію до негативного впливу надмірної цифрової залученості на когнітивне функціонування студентів, зокрема на ті аспекти уваги, що є критично важливими для ефективного навчання, саморегуляції та адаптації в інформаційно насиченому освітньому середовищі. Водночас відсутність статистично значущого зв'язку між рівнем інтернет-залежності та обсягом уваги може свідчити про відносну збереженість цієї характеристики або про вплив компенсаторних механізмів, сформованих у відповідь на багатостимульне середовище цифрової взаємодії.

Можливими поясненнями таких взаємозв'язків можуть слугувати кілька чинників. По-перше, надмірне перебування онлайн сприяє інформаційному

перевантаженню, яке виснажує ресурси уваги. По-друге, характерна для цифрового середовища поведінка мультитаскінгу призводить до формування нестійкого увагового стилю з частими перемиканнями, що знижує здатність до концентрації. По-третє, взаємодія з цифровими платформами часто орієнтована на миттєве задоволення, що знижує толерантність до зусиль і довготривалого зосередження. По-четверте, відсутність якісної реальної соціальної взаємодії та постійна присутність у соціальних мережах можуть сприяти підвищенню рівня тривожності, емоційного напруження, що також позначається на когнітивній стабільності. По-п'яте, безперервне стимулювання нервової системи за рахунок змін контенту призводить до формування своєрідної «потреби в новизні», що ускладнює довільне утримання уваги.

Отримані результати підтверджують припущення про те, що інтернет-залежність не є лише поведінковим патерном, а й виступає потенційним когнітивним ризиком, що потребує врахування в системі психологічного супроводу здобувачів вищої освіти.

Результати проведеного емпіричного дослідження стали підґрунтям для формування комплексу практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику зниження уваги та покращення її ключових характеристик (концентрації, переключення, стійкості, вибірковості). Запропоновані вправи та заходи ґрунтуються на принципах когнітивної психології, тренування саморегуляції, мінімізації інформаційного перевантаження та формування усвідомленої взаємодії з цифровим середовищем. Їх впровадження в освітній процес, а також у психологічну практику дозволить підвищити академічну ефективність студентів, зміцнити їхню когнітивну витривалість та сформувати навички здорової цифрової поведінки.

Список використаних джерел

1. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. 220 с.
2. Кулешова О.В., Міхєєва Л.В. Інтернет-залежність осіб юнацького віку: аналіз, шляхи подолання. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. Вип. 4. С. 95-100.

3. Родіна Ю., Чехович П. Особливості прояву інтернет-залежності у здобувачів вищої освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти «Філософія. Педагогіка»*. 2023. № 2 (5). С. 36–41.
4. Струтинська О.В. Особливості сучасного покоління учнів і студентів в умовах розвитку цифрового суспільства. *Open educational e-environment of modern University*. № 9. 2020. С. 145 – 160.
5. Wu, D., Dong, X., Liu, D., & Li, H. How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. *Early Education and Development*. 2023. P. 1–37.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК РЕСУРС СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Лагодзінська В.І. (ORCID ID: 000-0003-2691-1163)

Анотація. Стаття присвячена дослідженню проблеми збереження психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах повномасштабної військової агресії, де вони зазнають підвищеного ризику професійного й емоційного виснаження.

Метою роботи було здійснення теоретичного аналізу підходів до розуміння емоційного інтелекту як ресурсу суб'єктивного благополуччя в умовах війни та обґрунтування можливості його цілеспрямованого розвитку для підвищення психологічної стійкості персоналу.

На основі теоретичного аналізу літератури доведено, що емоційний інтелект, як інтегративний особистісний ресурс, є ключовим чинником суб'єктивного благополуччя. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній емоційній саморегуляції, підтримці психоемоційного балансу та протидії професійному вигоранню. Встановлено, що емоційний інтелект є динамічною якістю, яка може бути об'єктом цілеспрямованого розвитку через спеціалізовані тренінги та методи, такі як коучинг, арт- і поведінкова терапія. З огляду на це, цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту персоналу освітніх організацій доцільно розглядати як стратегічний напрям профілактики

професійного вигорання, підвищення психоемоційної стійкості та забезпечення якості освітнього процесу в умовах війни.

Ключові слова: емоційний інтелект, суб'єктивне благополуччя, освітні організації, психологічна стійкість

Вступ. В умовах глибоких суспільних трансформацій, спричинених повномасштабною війною в Україні, проблема збереження психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя громадян набуває критичної актуальності. Освітня сфера опинилася в зоні підвищеного ризику професійного й емоційного виснаження, що зумовлює нагальну потребу в пошуку ефективних внутрішніх ресурсів підтримки психологічної стійкості педагогічного персоналу.

Практичне впровадження ідей теорії емоційного інтелекту у різні професійні сфери сприяє підвищенню ефективності міжособистісної взаємодії, формуванню стійкого емоційного клімату та зниженню рівня професійного вигорання серед фахівців. Розвиток емоційного інтелекту учасників освітнього процесу відіграє важливу роль у забезпеченні безпечного освітнього середовища. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання пошуку ефективних ресурсів подолання кризових ситуацій.

З огляду на це, ресурсний підхід, за А. Маклаковим є пріоритетним, оскільки він розглядає ключові особистісні характеристики (емоційну стійкість, резильєнтність, здатність до саморегуляції) як критично необхідні для адаптації. Саме емоційний інтелект, як інтегративний особистісний ресурс, здатний забезпечити ефективну емоційну саморегуляцію, підтримку психоемоційного балансу та, зрештою, сприяти суб'єктивному благополуччю освітян.

Одним із визначальних чинників підтримки психоемоційної стійкості та збереження суб'єктивного благополуччя фахівців в умовах кризи виступає емоційний інтелект, що інтегрує здатність усвідомлювати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших людей. Науковці підкреслюють, що цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту можливий протягом усього життя, що підтверджує його цінність як дієвого ресурсу.

Мета дослідження. Актуальність теми дослідження та її недостатня наукова розробка щодо ресурсної функції емоційного інтелекту в умовах війни зумовили мету нашого дослідження: здійснити теоретичний аналіз основних підходів до розуміння емоційного інтелекту персоналу освітніх організацій як ресурсу суб'єктивного благополуччя в умовах військової агресії та обґрунтування можливостей його цілеспрямованого розвитку як стратегії підвищення психологічної стійкості персоналу.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз літератури з означеної проблеми, узагальнення, систематизація наукового матеріалу.

Результати дослідження. Феномен психологічного благополуччя традиційно корелює з показниками психічного здоров'я, емоційного комфорту, загальної задоволеності життям і суб'єктивним відчуттям щастя. У науковій літературі це явище, тісно пов'язане із суб'єктивним компонентом, розглядається в межах кількох ключових теоретичних парадигм, включаючи гедоністичний, евдемоністичний, психофізіологічний та інтегративний підходи. Значного поширення набула модель К. Ріфф, яка виокремлює шість ключових структурних компонентів психологічного благополуччя: самоприйняття, автономність, позитивні взаємини з оточенням, особистісне зростання, цілеспрямованість і життєва компетентність. Сукупність цих елементів, у взаємозв'язку з особистісною оцінкою якості власного життя, формує цілісне переживання благополуччя.

Важливо, що психологічне благополуччя має виражений суб'єктивний характер. Як наголошує М. Шпак, кожна людина має власні уявлення про цей феномен. Оцінюючи рівень свого психологічного благополуччя, індивід враховує різноманітні аспекти життєдіяльності – від успішності професійної реалізації та стану фізичного і психічного здоров'я до рівня матеріального забезпечення.

Саме суб'єктивне благополуччя особистості є ключовим предметом сучасної психології. Цей термін, введений Е. Дінером, трактується як індивідуальне переживання задоволеності власним життям, що включає як

когнітивну оцінку життєвих обставин, так і емоційний досвід. Суб'єктивне благополуччя охоплює загальний емоційний фон людини, її ставлення до себе, професійної діяльності, міжособистісних стосунків та життєвих перспектив. Таке суб'єктивне сприйняття себе та свого життя визначає рівень її психологічної стійкості, гармонії та життєвої ефективності.

Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я – це стан благополуччя, за якого людина усвідомлює власні здібності, може справлятися з нормальними життєвими стресами, продуктивно працювати та робити внесок у життя своєї спільноти. У контексті війни та соціальної напруженості ці критерії стають критичними.

У контексті воєнних дій одним із пріоритетних напрямів психологічної науки залишається вивчення особливостей прояву суб'єктивного благополуччя працівників освітньої та наукової сфери. Карамушка Л. зауважує, що це зумовлено їх ключовою роллю у процесі формування молодого покоління та визначенні стратегічних орієнтирів постконфліктної реабілітації суспільства. В умовах війни вивчення чинників, що здатні підвищити рівень благополуччя, є особливо актуальним.

Саме тому важливим напрямом досліджень є аналіз особистісних ресурсів, які сприяють підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя, на чому акцентує увагу низка сучасних науковців. Такі ресурси, зокрема емоційний інтелект і стресостійкість, відіграють важливу роль у підтримці психічного здоров'я в умовах екстремального стресу та кризових ситуацій. Креденцер О. зауважує, що у сучасних умовах війни пріоритетним науковим завданням є виявлення ефективних психологічних чинників, які сприяють підвищенню результативності професійної діяльності працівників освітньої сфери, забезпечують збереження їхнього психічного здоров'я та сприяють підвищенню рівня суб'єктивного благополуччя. Ці чинники не лише допомагають забезпечити високий рівень професійної ефективності, а й сприяють адаптації до змін, викликаних війною.

Вивчення впливу емоційного інтелекту на особистість є важливим напрямом психологічної науки, адже ідентифікація чинників його впливу на життєдіяльність особистості здатна дати відповіді на численні запитання. З метою глибшого аналізу, що підтверджує нашу концептуальну модель, звернімося до змісту поняття «емоційний інтелект» та його ролі у підтримці суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.

У межах сучасних досліджень усе частіше підкреслюється, що емоційний інтелект – здатність розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати емоції – виступає ключовим чинником суб'єктивного благополуччя. Він сприяє внутрішній гармонії, позитивному емоційному самопочуттю, а також є основою для адаптації до змін, зниження рівня емоційного виснаження та підвищення задоволеності професійною діяльністю. Отже, результати аналізу свідчать, що емоційний інтелект постає значущим особистісним ресурсом суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій, сприяючи збереженню внутрішньої рівноваги, емоційної стійкості та протидії професійному вигоранню.

Розгляд теоретичних основ та еволюції концепції емоційного інтелекту демонструє, що його історичні витoki можна простежити у філософських поглядах Аристотеля, філософів Нового часу та в ідеях Ж.-Ж. Руссо, які акцентували увагу на взаємозв'язку когнітивних і емоційних процесів. Передісторію формування цього поняття також пов'язують із теорією множинного інтелекту Г. Гарднера. Він виділив низку видів інтелекту (лінгвістичний, музичний, логіко-математичний тощо), окремо підкреслюючи значення внутрішньоособистісного та міжособистісного інтелектів.

Однак у наукову психологію термін «емоційний інтелект» увійшов лише на початку 1990-х років завдяки роботам американських дослідників Майєра та Саловея. Вони описували його як сукупність здібностей до самосвідомості, емпатії, соціальних навичок, мотивації та саморегуляції. Подальше популяризування терміну пов'язане з працями Д. Гоулмана, який розглядав емоційний інтелект як здатність розпізнавати власні та чужі емоції, керувати

ними, а також будувати гармонійні стосунки з іншими. За даними Карузо і Саловея та інших сучасних науковців, емоційний інтелект складається з таких основних складових, як емоційна обізнаність, розпізнавання емоцій, управління емоціями, емпатія та самомотивація.

Емоційний інтелект постає як багатовимірна конструкція, що включає когнітивні, емоційні й соціальні компоненти. Його розвиток є необхідною умовою особистісного зростання, професійної реалізації та успішної адаптації, особливо в умовах суспільних трансформацій. Більшість дослідників сходяться на думці, що емоційний інтелект - це здатність впізнавати, розуміти й управляти емоціями, як власними, так і чужими. Д. Гоулман вважає, що успішність у навчанні й бізнесі неможлива без розвиненого емоційного інтелекту, який є запорукою лідерських якостей.

Сьогодні існують три основні підходи до вивчення емоційного інтелекту: модель здібностей Майєра-Саловея; емоційно-соціальний інтелект Барн-Она; модель емоційних компетенцій Гоулмана.

Серед українських науковців варто згадати Н. Губу, В. Зарицьку, Н. Ковригу, О. Логвись, О. Ляща, В. Москаленко, Є. Носенко, М. Носаль та інших. Носенко та Коврига зазначають, що емоційний інтелект – це не лише здатність підніматися над особистими пристрастями й слабкостями, а й ресурс, що дозволяє реалізувати сильні сторони, таланти та моральні якості людини. О. Лящ трактує його як інтелектуальну здатність до розуміння й регуляції емоційних проявів особистості. Н. Губа та С. Асатрян вказують на складність визначення поняття, адже його тлумачення залежать від теоретичних підходів. О. Логвись визначає емоційний інтелект як комплекс когнітивних, особистісних та вольових рис, що є критично важливими для становлення та розвитку. Ракітянська підкреслює динамічність і багатокомпонентність цієї якості в контексті педагогічної діяльності: вона включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти, що забезпечують ефективне педагогічне спілкування, емпатію, самоконтроль, самомотивацію та налаштованість на співпрацю.

Функціональне значення емоційного інтелекту як ресурсу для суб'єктивного благополуччя підтримується низкою багатокomпонентних моделей. Н. Холл виділяє п'ять ключових складових: емоційну обізнаність, управління емоціями, самомотивацію, емпатію та управління емоціями інших. Саме ця сукупність компонентів дозволяє людині ефективно адаптуватися до стресових ситуацій і підтримувати емоційну рівновагу. Зі свого боку, Є. Карпенко пропонує модель, пов'язану з особливостями життєздійснення особистості, що базується на трьох взаємопов'язаних модусах: інтернальному, екстернальному та інтегративному. Слід зазначити, що ще у своїх дослідженнях О. Саннікова ввела термін «психологічна проникливість», підкреслюючи роль емоційності як стійкої психологічної характеристики та регулятора професійної діяльності.

Таким чином, емоційний інтелект як здатність ретельно осмислювати й виражати емоції та управляти ними, є прямо пов'язаний зі здатністю людини ефективно взаємодіяти з оточенням і досягати особистісного благополуччя.

Щодо емпіричного підтвердження можливостей розвитку, особливого значення набуває той факт, що емоційний інтелект є не лише властивістю, але й об'єктом цілеспрямованого розвитку, що є критично важливим для підвищення стійкості персоналу. Т. Дучимінська наголошує на актуальності цілеспрямованого тренінгового впливу. Р. Попелюшко підтверджує, що вдосконалення компонентів емоційного інтелекту можливе через спеціальні тренування, до яких належать індивідуальні та групові тренінги, коучинг, арт-терапія, поведінкова терапія та моделювання ситуацій.

Ефективність цих практичних методів підтверджена емпірично. Дослідження А. Колчигіної довело, що достатній рівень емоційного інтелекту сприяє зниженню емоційного виснаження, корелюючи з концепцією Н. Холла про значення управління емоціями. У результаті проведених тренінгів А. Колчигіна зафіксувала значущі позитивні зміни, зокрема, за шкалами «Емпатія» та «Управління емоціями інших», що є прямим доказом ефективності тренінгів у підвищенні емоційного інтелекту. Отже, методи, сфокусовані на розвитку

емоційного інтелекту, є важливим інструментом для оптимізації суб'єктивного благополуччя через більш ефективне управління емоціями.

Висновки Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що емоційний інтелект є багатовимірною конструкцією, яку слід розглядати як інтегративний особистісний ресурс та систему компетентностей, що забезпечує ефективне професійне функціонування працівника. В умовах військової агресії емоційний інтелект виступає ключовим чинником підтримки психічної рівноваги, формування сприятливого мікроклімату та зниження рівня стресу в ситуаціях невизначеності й загрози. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє збереженню суб'єктивного благополуччя освітян, що знаходить свій вияв у стабільності емоційного стану, здатності до контролю негативних переживань та підтриманні професійної ефективності навіть у кризових умовах. З огляду на це, цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту працівників освітніх організацій доцільно розглядати як стратегічний напрям профілактики професійного вигорання, підвищення психоемоційної стійкості та забезпечення якості освітнього процесу в умовах війни.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Мар'яненко Л. В. (ORCID ID: 0000-0003-4166-7349)

Пушкарська Л. П. (ORCID ID: 0000-0003-4459-1319)

Анотація. Здійснено теоретичний аналіз проблеми особистісної невизначеності. Визначено, що розкриття пізнавально-творчого потенціалу підвищує ресурси особистості учня, його здатність протистояти негативним обставинам, що складаються незалежно від нього. Доведено на емпіричному рівні, що на творчий потенціал негативно впливає острах невдач. Підтверджено

передбачення, що й інші види страхів, а саме негативні переживання стану особистісної невизначеності, дестабілізують розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня, можуть стагнувати учня взагалі, ввести його в ступор, відчуження й байдужість. Але, з іншого боку, саме через розкриття пізнавально-творчого потенціалу забезпечується цілісність особистості учня, гармонійний розвиток його здібностей і запобігання негативному впливу невизначеності. Для пересічних дітей, а особливо для дітей з особливими освітніми потребами, проблема блокування їхнього пізнавально-творчого потенціалу й виходу із ситуації особистісної невизначеності, стагнації, ступору й депресії є навіть більш важливою, ніж для успішних і обдарованих учнів, оскільки обдарованим учням вийти зі стану особистісної невизначеності легше. На відміну від обдарованих учнів, які зазвичай мають більше внутрішніх ресурсів для виходу з подібних станів, ця категорія дітей потребує значно більшої підтримки та цілеспрямованої допомоги.

Ключові слова: види невизначеності, особистісна невизначеність, пізнавально-творчий потенціал, психологічна структура пізнавально-творчого потенціалу, розвиток пізнавально-творчого потенціалу в ситуації особистісної невизначеності, позитивна роль саморозкриття пізнавально-творчого потенціалу.

Актуальність. Після початку війни життя, що раніше було спокійним і плановим, різко змінилося. Люди стикаються з невизначеністю майбутнього: уявляється загроза приходу ворожого війська; передбачається небезпека постійних обстрілів; смерть та втрата близьких і рідних, переміщення в межах України; життя в статусі біженця в інших країнах. Отже, найголовніший виклик, із яким має справу наша психіка останнім часом – це виклик загостреної особистісної невизначеності. Невизначеність завжди існувала, викликаючи тривогу і страх, але зараз ми живемо у світі з неймовірно високим ступенем негативної особистісної невизначеності. Аналіз наукових досліджень цієї проблематики засвідчує багатоваріантність підходів до розуміння феномену невизначеності.

Постановка проблеми, її теоретико-методологічне обґрунтування.

Можна констатувати той факт, що невизначеність – це щось негативне, дискомфортне для особистості, водночас визначеність є проявом емоційного благополуччя і навіть щастя людини, залежно від значущості предмета визначеності. Особистісна невизначеність протиставляється визначеності. Визначеність породжує впевненість у собі й опертя на власні зусилля. Визначеність – це точка опори та сходинки руху. Можна говорити про ситуативну (С. Д. Максименко) [3] та екзистенційну, ціннісно-смыслову невизначеність, пов'язану з вибором людини в особистісно-значущих ситуаціях, вирішенням моральних дилем (Н. Аббаньяно, С. Мадді та ін.), а також про переважання суб'єктивного та об'єктивного компонентів невизначеності (суб'єктивна невизначеність впливає з того, що аналітичну роботу суб'єкта не було проведено до кінця, а об'єктивною невизначеністю певною мірою завжди володіє той чи інший об'єкт соціального чи предметного світу). Але особистісна невизначеність – це негативний внутрішній феномен людини. Людина прагне уникнути цього стану невизначеності, бо цей стан її руйнує. Вона прагне вийти з цієї ситуації. Постає питання, яким саме чином можна це зробити. Розмірковуючи над проблемами екзистенціалізму і його ролі в подоланні невизначеності людини, Н. Аббаньяно писав: «Якщо серце має доводи, які не розуміє розум, значить, треба знайти розум, який би використовував, як свої, доводи серця». Саме екзистенціалізм, на його думку, усуває відчуженість між думкою і життям. Однак у Н. Аббаньяно було своє розуміння екзистенціалізму, адже традиційний екзистенціалізм залишає людину напризволяще і навіть на погибель, не надаючи їй засобу, інструменту, який би міг протистояти непевності людських починань, дати змогу дивитися у майбутнє з розумною, хоча й обачною вірою. Тож подолання негативу традиційного екзистенціалізму він вбачав у визначенні дійсного нічим іншим, як можливістю, і пропонував шлях, який би розглядав можливість як пошук, спрямований на встановлення меж і умов самої можливості. Такою формулою «можливість можливості» він намагався створити оптимістичний варіант екзистенціалізму. У цьому й полягає

суть введеного ним поняття «позитивного екзистенціалізму» – він розкриває перед людиною безмежний небокрай можливостей, що дає перспективу в подоланні стану невизначеності, тобто збільшення своїх можливостей, зокрема й через розкриття людиною власного потенціалу [1]. У цьому ракурсі, як варіант позитивного екзистенціалізму, є віра людини в Бога. Можна зазначити, що різні дослідження та дослідники (К. Юнг, В. Франкл, Е. Фромм, Ю. Алексєєва та ін.) показали, що люди, які вірять у Бога, мають кращу психологічну стійкість у стресових ситуаціях. Віра дає їм відчуття сенсу життя, надії та підтримки з боку вищих сил. Вона може також допомогти їм впоратися з травмою, втратою та горем [5]. Отже, негативна невизначеність долається збільшенням власних позитивних сил і залученням до допомоги трансцендентного чинника. Для віруючої людини це дійсно так, віра в Бога може виступати важливим ресурсом, зміцнюючи психологічну стійкість.

Американський психолог С. Мадді вбачав засіб боротьби з невизначеністю у розвитку й саморозвитку життєстійкості. За С. Мадді, «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій. На думку С. Мадді, невизначеність долається життєстійкістю, а життєстійкість базується на настановах, що визначають взаємодію людини зі світом: це включеність, вплив і виклик [8, с. 265–274].

Низка дослідників вивчають внутрішні психологічні умови, що долають невизначеність, розвиток толерантності до невизначеності. Це, зокрема, закордонні – С. Баднер, Р. Бріслін, Н. Нортон, Е. Френкель-Брунсвік, Р. Халлман та ін., українські – Л. Бурлачук, А. Гусєв, С. Максименко, Є. Носенко, П. Лушин, М. Шаповал та ін. Невизначеність майбутнього може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть втрати психологічного, а то й фізичного здоров'я особистості. Тому пропонується розвиток такої риси особистості, як толерантність до невизначеності, що вбачається як один з виходів із ситуації невизначеності [5]. Але виходів є багато. Ще один спосіб виходу зі стану невизначеності – це розвиток і розкриття пізнавально-творчого потенціалу

особистості учня, якщо забезпечується безпечне існування учня в час воєнного стану в країні.

Особистісна невизначеність може призвести до занепокоєння, тривожності та навіть втрати здатності до нормального функціонування особистості. Саме та невизначеність, яка виникла у багатьох громадян сьогодні в Україні, а також і в учнів, тобто невизначеність, коли триває війна, характеризується тривожним станом. Людина переживає тривогу через неможливість десь застосувати свої сили. Розвивається супутнє відчуття – безсилля. Це стан не фізичної виснаженості, а відсутності можливостей для застосування зусиль. Як наслідок, росте рівень особистісної тривожності. А тривожність, як риса характеру, провокує постійне «переживання» думок, накручування, страх, який спрямований у майбутнє. Наприклад, ракета летить, але чи прилетить у ваш дім – невідомо. Тож незрозуміло, як реагувати. У поодиноких випадках тривожність може перерости навіть у панічні атаки, які характеризуються підвищенням тиску, частоти серцебиття, задишкою на вдиху або видиху та повною дисоціацією з тілом.

Для подолання стану невизначеності пропонується багато психотерапевтичних розробок з метою посилення толерантності до невизначеності й послаблення інтолерантності як негативного емоційного переживання ситуації особистісної невизначеності. Посилення толерантності до невизначеності вбачається як один із виходів із ситуації невизначеності. Пропонуються різноманітні засоби для цього: формування резильєнтності, розроблення тренінгів і тренінгових вправ, застосування психотерапевтичної дії музики, посилення духовного складника (екзистенційні вправи, молитви, звернення до Бога, ангелів і святих). Ще одним засобом подолання невизначеності є звернення до творчої та пізнавальної діяльності, психотерапевтичну дію яких уже довели психологи та психотерапевти. Розкриття пізнавально-творчого потенціалу особистості учня, розвиток його творчих здібностей і креативності як рис особистості, залучення учня у пізнання і творчість (введення учня в ситуацію розв'язання пізнавальних і творчих

завдань) гармонізують особистість і виводять учня із ситуації особистісної невизначеності та невротичних і депресивних переживань. Розкриття пізнавально-творчого потенціалу учнів через розвиток креативності та створення сприятливих умов для їхньої самореалізації сприяє досягненню успіхів, допомагає зосередитися на позитивних творчих емоціях і відвернути увагу від негативних почуттів та страхів [4, с. 881–893].

Мета статті: розкрити психологічні умови розвитку пізнавально-творчого потенціалу як засобу підвищення ресурсів особистості учня в обставинах невизначеності освітнього простору й особистісної невизначеності.

Виклад основного матеріалу: **пізнавально-творчий потенціал особистості учня, його психологічна структура і позитивні функції.** Для розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня вчителю необхідно усвідомити, у чому полягає сутність цього феномену, і яка його психологічна структура. В. О. Моляко акцентує на тому, що творчий потенціал є не суцільним автономним утворенням, а складною підсистемою, і вона щільно переплітається з іншими структурними складниками психіки, що детермінують творчі процеси.

Пізнавально-творчий потенціал особистості – це сукупність її здібностей, мотивації та умінь, що дають змогу не лише накопичувати знання (пізнавальний складник), а й самостійно створювати нові, оригінальні та нестандартні результати у різних сферах діяльності (творчий складник), що проявляється у вирішенні нових завдань та перетворенні навколишнього світу. Отже, **пізнавальний складник** включає: здатність до самостійного навчання та здобуття знань; розуміння нової інформації, критичне мислення та аналіз; дослідження невідомого та розширення знань та уявлень про навколишній світ. **Творчий складник** охоплює: креативність, здатність породжувати оригінальні ідеї та рішення; гнучкість мислення, вміння знаходити нестандартні рішення; внутрішню мотивацію до самостійної діяльності та прагнення до самореалізації; здатність втілювати ідеї в реальність, створюючи нові матеріали, технології чи духовні надбання.

Поняття «пізнавально-творчий потенціал» визначається як ресурси водночас пізнавальних і творчих можливостей людини, як здатність конкретного учня до здійснення пізнавально-творчої діяльності в межах навчального і позанавчального пізнання і навчальної та позанавчальної творчості. В. О. Моляко зазначає, що за ще не розкритого потенціалу обов'язково присутня драма очікуваного й реалізованого – драма, що може стати успіхом досягнень обдарованого учня або ж трагедією нереалізованого таланту, блокадою, заблокованістю пізнавально-творчого потенціалу. Науковець пише: «На шляху від станції можливостей до станції реалій може бути багато перешкод, а часом трапляються і прірви» [2, с. 15].

Стосовно структури творчого потенціалу, деякі дослідники виокремлюють такі складники: оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність [2, с. 13–14]. В. О. Моляко пропонує такий склад творчого потенціалу: 1) задатки, нахили (підвищена чутливість, вибірковість, надання переваг чомусь перед чимось, динамічність); 2) інтереси (спрямованість, частота, систематичність, домінування пізнавальних інтересів); 3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку і розв'язання; 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів; 5) схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталона для відбору інформації; 6) розвиток загального інтелекту (розуміння, швидкість оцінки та відбору шляхів розв'язання, адекватність дій); 7) емоційність, почуття, вплив емоцій на інтелект (на вибір та надання переваг); 8) вольовий компонент (наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе прийняття рішень); 9) творчий компонент (творча спрямованість, пошук аналогії, комбінування, реконструювання, зміни варіантів, економність використання засобів розв'язання); 10) інтуїтивізм (здатність до прояву неусвідомлюваних (швидких, іноді миттєвих оцінок, прогнозів рішення); 11) швидке опанування технікою праці, засобами, майстерністю виконання; 12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик у розв'язанні проблем, пошуку виходу зі складних

екстремальних ситуацій. Різниця у розвитку особистості насамперед зумовлена саме творчим потенціалом особистості [2, с. 13–14.].

Дослідники пропонують також і трикомпонентну структуру творчого потенціалу особистості: когнітивно-креативний, мотиваційно-вольовий, діяльнісно-рефлексивний компоненти. Ця розробка підходить для творчих особистостей раннього юнацького віку, пізнього юнацького віку та дорослих. Тобто на цій вибірці вже здійснене професійне самовизначення, і пізнавально-творчий потенціал може розвиватися і в професійній діяльності. Діяльнісно-рефлексійний компонент творчого потенціалу, на думку С. О. Сисоєвої, – це усвідомлення творчою особистістю власної потреби у творчій діяльності; прагнення до самостійності (самоосвіти), відчуття наполегливості. Також до складу цього компоненту авторка відносить самооцінку. Рівень самооцінки значною мірою пов'язаний із задоволеністю чи незадоволеністю людини собою, своєю діяльністю, що виникають у результаті досягнення успіху або появи невдачі. Поєднання життєвих успіхів і невдач, переважання одного над іншим поступово формують самооцінку особистості. Особливості самооцінки творчої особистості виражаються в цілях і загальній спрямованості діяльності людини, оскільки в практичній діяльності творчо обдарована людина зазвичай прагне до досягнення таких результатів, що узгоджуються з її самооцінкою, сприяють зміцненню самооцінки [6]. Як бачимо, питання щодо архітектоніки творчого потенціалу залишається до певної міри відкритим. Але для того, щоб розкривати пізнавально-творчий потенціал, учень має відчувати, що в нього є пізнавально-творчі можливості та здібності до розв'язання пізнавально-творчих завдань, до успішного здійснення творчої діяльності в навчанні або у творчих гуртках.

Організація та методика дослідження. У дослідженні брали участь старшокласники двох 11-х класів школи № 36 м. Києва. Ключова методика «Особистісний потенціал», що її розробили закордонні дослідники, має три діагностичні показники: інтелектуальний потенціал, творчий потенціал і соціально-психологічний потенціал. За цією методикою також підраховується

показник загального потенціалу особистості. У дослідженні було застосовано й інші методики

Результати дослідження. Якості, що найщільніше пов'язані з показником «Творчий потенціал». За результатами здійсненого кореляційного аналізу виявлено, що саме творчий компонент у пізнавальній діяльності учня має найщільніший вплив на розвиток його творчого потенціалу ($+0,577^{**} (0,001)$). Важливим також є те, що за наявності пізнавально-творчого потенціалу в учня є сильна мотивація до набуття нових знань ($+0,553^{**} (0,001)$), у нього сформована пізнавальна діяльність як цілісне утворення ($+0,505^{**} (0,004)$) і є виражене прагнення до саморозкриття свого пізнавально-творчого потенціалу ($+0,546^{**} (0,0024)$), а також обов'язково сформована морально-етична самодетермінація, тобто учень намагається через творчість виразити якусь важливу для нього головну ідею чи переконання ($+0,471^{**} (0,009)$).

Виявлено, що учень за наявності в нього пізнавально-творчого потенціалу не боїться невдач і власних помилок, тобто боязкість невдач в учня з творчим потенціалом переважно відсутня. Коефіцієнт кореляції страху невдачі й наявності творчого потенціалу є оберненим (страх невдач $(-0,440^{*} (0,015))$). Доведено, що в учня з творчим потенціалом сформовані мислительні операції та розумові вміння ($+0,437^{*} (0,016)$), і розвивається високий множинний, тобто різнобічний інтелект (за Говардом Гарднером) ($+0,366^{*} (0,047)$).

Отже, можемо зазначити, що заблокувати пізнавально-творчий потенціал можна, якщо в учня підсилювати страх невдач і помилок, невпевненість, зневіру у власних можливостях. Нетактовні дії чи висловлювання батьків і педагогів можуть посилювати тривожність учня, створюючи додаткові бар'єри для розкриття інтелектуальних та творчих здібностей дитини.

Для розкриття пізнавально-творчого потенціалу учня вчителю необхідно цілеспрямовано виховувати в учня таку якість, як креативність. Розкриттю пізнавально-творчого потенціалу учня сприяють посилення «сили Я» учня, формування цілісності його особистості, віри в Бога, виховання морально-етичної самодетермінації, посилення толерантності до невизначеності на

протизагу інтолерантності до невизначеності, формувати в учня мотивацію досягнення успіху на протизагу остраху невдач. Якщо гарантована певна безпека і є можливість займатися навчанням, учитель має цілеспрямовано організовувати заняття, на яких займати учнів вирішенням не тільки навчально-пізнавальних завдань, а й завданнями творчо-пізнавальними. Позанавчальні пізнання і творчість мають самі по собі психотерапевтичну дію, сприяють перемикаанню учнів зі стану інтолерантності до невизначеності на творчість і пізнання.

Для виходу із ситуації особистісної невизначеності є поради практичних психологів стосовно розвитку пізнавально-творчого потенціалу учнів у ситуації особистісної невизначеності.

Практичні психологи радять, що потрібно усвідомити – відчуття безсилля, яке часто виникає поряд із невизначеністю, – це дуже підступна річ. Ви можете сидіти й думати, що безсилі щось зробити, однак насправді найчастіше таке відчуття виникає через те, що людина не знає, де застосувати, куди прикласти свої сили. Якщо ви вирішили опанувати нові навички, навчитися чогось, це теж може допомогти впоратися з відчуттям тривожності та безсилля. Не силуйте себе, не звинувачуйте, якщо щось не виходить так швидко, як раніше. Зважайте на те, що в житті й без цього багато нового. Отже, спробуйте дати вихід своїй енергії. Щоб розвивати пізнавально-творчий потенціал, необхідно практикувати творчі заняття – не чекайте натхнення, займайтеся творчістю регулярно. Необхідно займатися пізнавально-дослідницькою діяльністю – вивчайте невідоме, розширюйте свої знання. Треба навчитися правильно ставитися до невдач, не боятися їх (приймайте помилки, розглядайте невдачу як частину процесу навчання та розвитку, здійснюйте роботу над помилками як розширення і збагачення свого досвіду). Бажано додавати вольових зусиль, щоб обмежувати чинники, що відвертають увагу від творчості (створюйте умови для концентрації та глибокої роботи). Важливо домагатись втілення ідей в реальність (досягайте самоактуалізації, самовираження, не бійтеся діяти й реалізовувати свої задуми) [7].

Підсумки. Невизначеність може бути як позитивною (у творчості), так і негативною, коли виникають небезпечні, стресові ситуації, і неможливо спрогнозувати, коли і як саме вони виникнуть, тож постають ускладнення з прийняттям рішень виходу із ситуації невизначеності. За негативною невизначеності блокуються основні потреби особистості – потреби у перспективі й активності, надії на краще, мрії. З'являються депресивні стани, відчуженість, апатія, ступор. Людина немовби зупиняється й завмирає на своєму життєвому шляху. Одним зі способів впоратися з негативною особистісною невизначеністю є перехід в позитивний стан пізнання і творчості, зосередження на розкритті свого пізнавально-творчого потенціалу.

Варто зауважити, що мислення та інтелект мають нижчу значущість у розвитку пізнавально-творчого потенціалу, вони є необхідними, але недостатніми умовами. Вищу значущість для розкриття пізнавально-творчого потенціалу мають відсутність страху невдач, морально-етична самодетермінація, сформованість внутрішньої пізнавальної мотивації, прагнення до самоактуалізації, самовираження і прояву своїх здібностей. А отже, найвищу значущість для розвитку пізнавально-творчого потенціалу мають наявність творчих здібностей або таланту й відчуття та усвідомлення учнем свого пізнавально-творчого потенціалу, тобто учень відчуває в собі можливості посилити, розвинути й розкрити власні ресурси.

Процес саморозкриття учнем пізнавально-творчого потенціалу сприяє виходу учня із ситуації особистісної невизначеності.

Список використаних джерел

1. Аббаньяно, Нікола.
URL: <https://vue.gov.ua/%D0%90%D0%B1%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%BE,%D0%9D%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B0>
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир. Вид-во Рута, 2006. 320 с.
3. Максименко С. Д. Теорія невизначеності. URL: http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya_-_Teoriya_neopredelyonnosti.htm

4. Мар'яненко Л. В. Психологічні умови розкриття пізнавально-творчого потенціалу обдарованого учня. *Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти* : матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції. (Київ, 26–31 березня 2025 року). Упоряд. Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 881–893. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745143/>
5. Психологія і війна : збірник матеріалів XIV Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 435 с. URL: http://www.ndu.edu.ua/storage/2024/%D0%97%D0%91_%20%D0%9C%20%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%20%D0%86%20%D0%92%D0%86%D0%99%D0%9D%D0%90%20doc.pdf
6. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 404 с.
7. Як емоційно підтримувати себе у стані постійної невизначеності. URL: <https://www.village.com.ua/village/city/asking-question/326999-scho-dali-yak-emotsiyno-pidtrimuvati-sebe-v-stani-postiynoyi-neviznachenosti>
8. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Oct. Vol. 63. N 2. P. 265–274.

РОЗВИТОК РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Маслюк А. М. (ORCID: 0000-0002-0530-9969)

Анотація. У статті розглянуто резильєнтність як багатовимірний психологічний феномен, що відображає здатність особистості та соціальних систем відновлюватися після стресових і травматичних подій. Проаналізовано історію дослідження поняття, основні теоретичні підходи та класифікації проявів резильєнтності. Виокремлено ключові характеристики феномена (адаптивність, гнучкість, стійкість, здатність до посттравматичного зростання) та чинники, які сприяють його розвитку: індивідуальні якості, соціальна підтримка та інституційні ресурси. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між

резильєнтністю і психотравмою. Розроблено і апробовано тренінг «Природа кризових станів», спрямований на формування навичок стрес-менеджменту, самодопомоги та підвищення психологічної стійкості у студентів майбутніх психологів. Розвиток резильєнтності є одним із ключових завдань сучасної психологічної практики, особливо в умовах соціальних криз і воєнних викликів.

Ключові слова: психологічна стійкість, резильєнтність, майбутні психологи, травмівна подія, тренінг.

В результаті російсько-української війни питання резильєнтності особистості набуває все більшої актуальності. Психологічний стан українців на третьому році повномасштабної війни свідчить про вкрай негативні тенденції [1].

Поняття «резильєнтності» позначає процес або результат здатності системи відновлюватися після впливу несприятливих факторів. Термін широко застосовується не лише у психології, а й у медицині, біології та соціальних науках. У загальному розумінні він вживається у контексті впливу на організм екстремальних, аномальних або загрозливих умов і характеризує здатність до самозбереження та функціонування під час цього впливу та після його завершення [8].

У психології резильєнтність часто співвідносять із такими поняттями, як психологічна стійкість, гнучкість, витривалість, життєстійкість і стресостійкість. Якщо особистість зберігає стабільне психічне функціонування попри дію стресових факторів та здатна швидко відновитися після деструктивного впливу, це свідчить про її резильєнтність.

Систематичні дослідження резильєнтності як теоретичного та емпіричного феномена розпочалися понад 50 років тому. Увагу науковців привернули діти, чий матері мали діагноз шизофренія. Попри складні умови виховання, частина дітей демонструвала збережене або навіть підвищене психологічне благополуччя, що свідчило про індивідуальні відмінності у реагуванні на несприятливе середовище.

Е. Вернер провела одне з перших масштабних досліджень резильєнтності. Вона встановила, що чинниками ризику для психічного розвитку дітей є низький

соціально-економічний статус, психічні розлади батьків, жорстоке поводження у сім'ї, хронічні захворювання та катастрофічні події. При цьому дві третини дітей, які виростили в таких умовах, демонстрували деструктивну поведінку у підлітковому віці, тоді як третина зберігала відносно здорову адаптацію [7]. Це стало підґрунтям для подальшого пошуку захисних механізмів і ресурсів.

Психоаналітичні теорії розглядають резильєнтність як феномен, що має витoki у ранньому психічному розвитку. Так, концепція первинного мазохізму пояснює здатність немовляти витримувати відсутність значущого об'єкта та адаптувати власні потяги до умов середовища [6]. Порушення цього механізму може знижувати подальшу психологічну стійкість.

А. Мастен та колеги виокремили три форми прояву резильєнтності:

1. *Адаптація вищого рівня*, ніж можна було б очікувати за несприятливих умов.
2. *Позитивна адаптація* попри вплив стресових факторів.
3. *Швидке відновлення* після психотравматичної події.

Науковці визначають резильєнтність як здатність динамічної системи успішно адаптуватися до викликів, що загрожують її функціонуванню, розвитку чи виживанню [5].

У науковій літературі виокремлюють низку характеристик цього феномена, серед яких:

- здатність передбачати виклики та реагувати на них;
- успішне пристосування до травматичних подій;
- стійкість до змін і невизначеності;
- продовження розвитку в мінливих умовах;
- здатність до психічної модифікації задля збереження функціонування;
- актуалізація внутрішніх ресурсів;
- відновлення і процвітання попри труднощі;
- психологічне зростання після травми.

Таким чином, резильєнтність є біо-психо-соціальним явищем, що охоплює особистісні, міжособистісні та суспільні виміри [2].

Більшість дослідників погоджуються, що резильєнтність можна розвивати цілеспрямовано. Серед психологічних і соціокультурних факторів, що сприяють цьому процесу, виділяють:

- здатність до менталізації та емоційної регуляції;
- відчуття сенсу та мети життя;
- когнітивну гнучкість та адекватну самооцінку;
- застосування адаптивних копінг-стратегій;
- самоефективність і життєстійкість;
- наявність соціальної підтримки;
- інституційну допомогу та доступ до соціальних послуг.

Три базові джерела резильєнтності охоплюють: індивідуальні якості особистості (інтелект, темперамент, навички); підтримку з боку близького оточення; суспільні та інституційні ресурси.

Психотравма руйнує цілісність «Я»-структури, перевантажуючи психіку надмірною кількістю збуджень. Унаслідок цього звичні захисні механізми не спрацьовують, що призводить до втрати рівноваги. Відновлення може мати різний характер: від екстраординарного (посттравматичне зростання) до часткового. Резильєнтність у цьому контексті постає як здатність відновити цілісність психічної оболонки та повернутися до активного життя.

Американська психологічна асоціація (АРА) розробила рекомендації щодо її формування [4].

Основними стратегіями є:

- розвиток підтримуючих соціальних зв'язків;
- піклування про фізичне здоров'я;
- практики усвідомлення;
- відмова від деструктивних форм подолання болю (алкоголь, наркотики);
- пошук сенсу та цінностей.

У навчальному процесі важливим завданням є розвиток резильєнтності у студентів майбутніх психологів, які у професійній діяльності мають допомагати клієнтам долати наслідки травматичного досвіду. З цією метою було розроблено

тренінг «Природа кризових станів», спрямований на формування навичок стрес-менеджменту, самодопомоги та підвищення психологічної стійкості. Детальне обговорення, практичні відпрацювання вправ, технік, протоколів та відгуки студентів дають нам підстави говорити про те, що розроблений тренінг є ефективним та таким, що допомагає студентам майбутнім психологам бути більш компетентними щодо розвитку власної резильєнтності та наданні іншим першої психологічної допомоги.

Резильєнтність є динамічною властивістю, що формується на перетині індивідуальних, соціальних і культурних факторів. Вона забезпечує збереження цілісності ідентичності та здатність до відновлення після стресових і травматичних подій. Розвиток резильєнтності є ключовим завданням сучасної психологічної практики, особливо в умовах соціальних криз і війни.

Як слушно зазначають С. Саутвік, Д. Чарні та Дж. ДеП'єрро, що резильєнтність є щоденним вибором на користь життя [3]. Ми цілком погоджуємося з таким підходом, бо треба просто жити незважаючи на темні часи для України. І пам'ятати, що після найтемнішої ночі настає світанок. Життя продовжується і ми маємо жити й розвивати себе, родину, Україну.

Список використаних джерел

1. Євченко І. М. Динаміка переважаючих емоцій українців упродовж повномасштабної війни. *Всеукраїнська наукова конференція «Костюківські читання», присвячена 125-річчю від дня народження Григорія Силевича Костюка*: збірник матеріалів наукових доповідей (м. Київ, 23 квітня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 260–265. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745324>
2. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с.
3. Саутвік С., Чарні Д., ДеП'єрро Дж. Резилієнтність. Мистецтво долати найбільші виклики життя. Львів : Манускрипт, 2024. С. 384.
4. Building Your Resilience. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience/ building-your-resilience>
5. Masten A.S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*. 2011. Vol. 56, No. 3. pp. 227-238.
6. Rosenberg B. Masochisme mortifère et masochisme gardien de la vie. PUF, 2015. 247 p.

7. Werner E.E. Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth, New York: McGraw – Hill, 1989.

8. Yevchenko, I., Masliuk, A., Myronets, S., Dubinina, K., & Ortikova, N. (2025). The Influence of Emotional Intelligence on Coping Skills. International Journal of Statistics in Medical Research, 14, 257–265. <https://doi.org/10.6000/1929-6029.2025.14.25>

АСЕРТИВНІСТЬ І СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Мельник М.О. (ORCID ID 0000-0002-4824-2987)

Анотація. У статті розглянуто асертивність і суб'єктність як ключові психологічні ресурси, що сприяють адаптації та розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього середовища. Обґрунтовано, що в умовах динамічних змін, кризових ситуацій та нестабільності саме внутрішні особистісні якості дозволяють індивіду підтримувати ефективну взаємодію, ухвалювати усвідомлені рішення та будувати власну освітню траєкторію. Наведено психологічні характеристики асертивності та суб'єктності, а також описано шляхи їх розвитку в освітньому процесі.

Ключові слова: асертивність, суб'єктність, особистість, психологічні ресурси, освітній простір, невизначеність, саморегуляція, адаптація.

Постановка проблеми. Високий рівень невизначеності, зумовлений як глобальними соціально-політичними змінами, так і стрімким розвитком інформаційних технологій, кризовими станами суспільства та війною, став невід'ємною рисою сучасного освітнього простору. С. Д. Максименко розглядає невизначеність як стан (процес), що виникає в ситуації об'єднання мінливості ознак двох і більше психічних явищ [5]. Водночас, численні виклики, з якими в теперішніх реаліях стикається українська освіта — війна, вимушена міграція, дистанційне навчання, дефіцит ресурсів тощо, актуалізують потребу в активній,

відповідальній, внутрішньо стійкій особистості, яка здатна не лише адаптуватися до глобальних трансформаційних процесів, що відбуваються в суспільстві, але й свідомо вибудовувати власну як життєву, так і освітню траєкторію.

За таких умов особливого значення набуває розвиток внутрішніх психологічних ресурсів, що забезпечують як ефективну адаптацію та збереження психічного здоров'я, так і виступають засобами особистісного зростання та самореалізації. О. О. Зарецька [2] зазначає, що вимушене активне переосмислення досвіду як відповідь на ситуацію зовнішньої невизначеності може стати чинником розвитку особистості, зростання її зрілості і поштовхом до самореалізації. А. І. Гусев [1] вбачає в ситуаціях невизначеності резерв різноманітних шляхів розвитку особистості та становлення нової ідентичності.

В межах цієї роботи розглянемо асертивність і суб'єктність як важливі психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності.

Мета – проаналізувати роль асертивності і суб'єктності як *психологічних ресурсів розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору*.

Виклад основного матеріалу. Поняття «асертивність» (від англ. assertiveness – настирливість, напористість, наполегливість) з'являється в наукових дослідженнях у середині XX століття (А. Солтер, А. Лазарус, В. Сатир, Р. Альберті та ін.). Це відносно нове поняття, що означає здатність людини відкрито та впевнено з повагою як до себе, так і до інших виражати свої почуття, потреби, переконання, не порушуючи прав інших. Асертивна поведінка протиставляється пасивній або агресивній, і вважається маркером особистісної зрілості, самоповаги та емоційного інтелекту. В освітньому середовищі асертивність сприяє конструктивній комунікації, здатності до самовираження, дозволяє екологічно захищати особистісні кордони та підтримувати здорові міжособистісні стосунки.

У сучасних психологічних дослідженнях вивчаються різні аспекти феномену асертивності, зокрема, і її роль у процесах як адаптації, так і самореалізації та розвитку особистості. С. К. Мельничук розглядає асертивність як важливу детермінанту становлення особистості, що сприяє розкриттю її

психологічного потенціалу та впливає на розвиток ефективної комунікації, активності, відповідальності, сміливості у висуванні та вирішенні нових цілей і завдань. На думку автора, асертивність - найкращий варіант спілкування майбутнього управлінця та педагогів вищої школи з учнями, студентами, колегами, який призводить до формування самостійної, відповідальної особистості, здатної успішно вирішувати виховні, освітні, психолого-педагогічні проблеми [6]. Дослідження ролі асертивності у формуванні гармонійної особистості, здатної до ефективної соціальної інтеграції та успішної комунікації показало, *що асертивність виступає основою психологічної стійкості, соціальної адаптації та успішного самовираження особистості* [3]. За результатами дослідження А. М. Сабадаш з'ясовано, що асертивність є найефективнішим стилем спілкування та поведінки в ситуаціях, що провокують стрес [10]. Є. В. Сколота звертає увагу на асертивність як професійно значущу характеристику особистості майбутнього психолога та обґрунтовує необхідність її цілеспрямованого формування для покращення внутрішнього розкриття молодшої людини як професіонала і її адаптації в професійному середовищі загалом [11].

В. Б. Нечерда розглядає асертивність у контексті формування успішної особистості, наголошуючи на важливості її розвитку для соціальної адаптації, гармонійної взаємодії з оточенням і особистісного самоствердження в соціумі [7]. Аналізуючи феноменологію асертивності, В. З. Лучків виокремлює зовнішні та внутрішні умови її формування. Зовнішні умови проявляються в сімейному та шкільному вихованні, особистісному досвіді, досвіді соціальних комунікацій, впливу референтних груп тощо. А внутрішні умови пов'язані із базовими потребами особистості, її цінностями, психологічними особливостями [4].

Відомий клінічний психолог, професор Колумбійського університету Ренді Дж. Петерсон, зазначає, що асертивна людина здатна поважати інших людей, але не відчуває необхідності поводити себе, узгоджуючись з їх думками, або відповідати їх очікуванням. Тож, на його думку, асертивність це насамперед про можливість особистості контролювати власну поведінку [13]. У дослідженні Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair

встановлено зв'язок асертивності з соціальною підтримкою, що, в свою чергу, є запорукою психологічного благополуччя [14].

Суб'єктність - системне психічне новоутворення, що виникає на певному рівні розвитку особистості та визначає активно перетворювальні функції особистості, вихід з дитячої інфантильної позиції до дорослої зрілої відповідальної, здатність діяти з позиції автора життя, усвідомлювати себе як джерело власної активності, брати відповідальність за власні дії, розвиток, результати діяльності. За класичними підходами Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, та подальшими дослідженнями, суб'єктність передбачає здатність людини усвідомлювати себе як суб'єкта дії, формувати власні цілі, ухвалювати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію. В.О. Татенко визначає суб'єктність як «схильність до відтворення, творіння себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах», що «відображає, перш за все, характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [12]. Системотвірною характеристикою особистісної суб'єктності є активність. У сучасному дискурсі феномен суб'єктності пов'язується з поняттями автономії, рефлексії та самореалізації.

У ситуації невизначеності та непередбачуваності суб'єктність складає основу активної життєвої позиції та автономії особистості, дозволяє людині не пасивно очікувати вказівок ззовні, а самостійно діяти, адаптуватися до нових умов, формувати освітні та життєві стратегії, базуючись на внутрішніх цінностях та мотивах. Саме інтелект і суб'єктність, наголошує М. Л. Смульсон [9, с.11], визначають наявність творчого, антиманіпулятивного і антикризового потенціалу особистості, а отже, і вимагають постійного розвитку і психологічної підтримки. Як основний психологічний механізм, який актуалізується в критичних ситуаціях неможливості досягнення суб'єктом головних мотивів і планів його життя, руйнації ідеалів та цінностей, М. В. Папуча розглядає переживання [8]. Саме переживання, зазначає автор, дозволяє опанувати ситуацію невизначеності через трансформацію ціннісно-сміслової сфери

особистості, надання нових значень, зміну світогляду, реконструювання ідентичності людини.

Як можна бачити, асертивність і суб'єктність є взаємопов'язаними психологічними ресурсами, які взаємодоповнюють та підсилюють одна одну. Асертивність допомагає відстоювати свої права та інтереси, що є важливим для розвитку суб'єктності. Водночас, суб'єктність сприяє активному і свідомому підходу до життя, що підвищує рівень асертивності. Разом ці якості створюють потужний психологічний ресурс, що забезпечує здатність до самореалізації, автономії і стійкості в умовах освітньої невизначеності, дозволяє ефективно долати життєві труднощі та досягати успіху.

Для розвитку асертивності та суб'єктності в освітньому процесі можуть бути застосовані такі методи:

- різноманітні тренінгові програми для удосконалення навичок впевненої комунікації, асертивної поведінки, самопрезентації, прийняття рішень, емоційного інтелекту, рефлексії тощо;
- створення безпечного підтримувального середовища, де дозволено помилятися, обговорювати складні теми, висловлювати незгоду та ін.;
- індивідуальний психологічний супровід щодо розвитку особистісної автономії та самосвідомості.

Висновки. Таким чином, асертивність і суб'єктність виступають не лише критично важливими психологічними ресурсами, засобами особистісного зростання та самореалізації, але і важливим чинником стабільності та ефективності освітнього процесу загалом. Це дає підстави розглядати їх розвиток як один з пріоритетів сучасної освіти, орієнтованої на формування зрілої, автономної, відповідальної особистості, здатної до самореалізації в динамічному світі. Дослідження цих характеристик є актуальним з огляду на необхідність формування у здобувачів освіти навичок саморегуляції, відповідальності, критичного мислення та стресостійкості як базових компетентностей XXI століття.

Список використаних джерел

1. Гусев А.І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2009. 233 с.
2. Зарецька О. О. Особистість у ситуаціях зовнішньої і внутрішньої невизначеності: психологічний аналіз. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія Том 34 (73) № 1 2023. С. 6-10.
3. Комар Т., Синюк В. Асертивність як ключовий фактор гармонізації взаємин у соціумі. [*Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*](#). 2024. № 6. С. 36-48.
4. Лучків В.З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата психол. наук. Житомирський державний ун.-т ім І. Франка. Київ. 2017. <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/18341> 17
5. Максименко С.Д. Теория неопределенности.
URL: <http://professor-maksymenko.narod.ru/Tvory/Statya>
6. Мельничук С.К. Соціально-психологічні особливості формування асертивності у процесі професійного становлення майбутніх педагогів вищої школи та управлінців. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя. 2018. № 5. С. 27–30.
7. Нечерда В.Б. Розвиток асертивності учнів старших класів у контексті формування успішної особистості: до проблеми дослідження. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 1. Вип. 55. С. 188-192.
8. Папуча М.В. Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічний добробут особистості. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія, випуск 2, 2024. С.37-41.
9. Розвиток суб'єктної активності дорослих у віртуальному просторі: монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 180 с.
10. Сабадаш А. М. Психологічні особливості асертивності особистості у стресогенних ситуаціях. *Габітус*. 2023. № 50. С. 115-119.
11. Сколота Є.В. Асертивність як складник професійного профілю майбутнього психолога. *Вчені записки ТНУ ім. В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. Том 31 (70). № 4. 2020. С. 79–83 DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/11>
12. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії* / заг. ред В.О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 316-358

13. Randy J. Peterson The assertiveness workbook. How to express your ideas and stand up for yourself at work and in relationships. Little. Brown. 2022. 224 p.
14. Riya Susan, Alina Grace, Aswathy Santhosh, Veenus Anna, Divya S Nair (2022). Assertiveness and perceived social support among college students. *International Journal of Engineering Technology and Management Sciences*, 5, 6, 539-543. <https://doi.org/10.46647/ijetms.2022.v06i05.084>

«ЩОДЕННИК ЗДОРОВ'Я» ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Мойзріст О.М. (ORCID ID 0000-0002-9780-5643)

Анотація. У статті розглядається проблема збереження психічного та фізичного здоров'я учнів підліткового віку в умовах невизначеності освітнього простору. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості підлітків та значення практичних компонентів навчальної літератури. Запропоновано використання «Щоденника здоров'я» як інструмента формування здоров'язбережувальної компетентності та розвитку навичок самоспостереження, саморефлексії й саморегуляції.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, щоденник здоров'я, підлітки, навчальна література, освітній простір.

Актуальність. Сучасна система загальної середньої освіти України розвивається в умовах глибоких соціальних трансформацій та невизначеності освітнього простору. Воєнний стан, вимушені міграційні процеси, зміна форматів навчання (очне, дистанційне, змішане) призводять до ускладнення освітньої взаємодії та створюють додаткові виклики як для педагогів, так і для учнів. Ці виклики позначаються не лише на якості засвоєння навчального матеріалу, а й на психічному та фізичному здоров'ї школярів, насамперед підлітків, які є найбільш уразливою віковою групою. Поглиблюється проблема навчальної мотивації, спостерігається зростання ризиків для соматичного

здоров'я, знижується рівень соціальної інтегрованості та стійкості до стресу. Ці чинники актуалізують необхідність пошуку нових, більш гнучких форм організації освітнього процесу, нових форм навчальної літератури, які б не лише забезпечували засвоєння знань, а й сприяли розвитку особистісної саморегуляції та формуванню здоров'язбережувальних практик.

Згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», серед ключових компетентностей учнів визначено здоров'язбережувальну, що передбачає усвідомлене ставлення до власного здоров'я та формування навичок його підтримки [1]. Закон України «Про освіту» підкреслює важливість формування здоров'язбережувальної компетентності учнів, як частини загальної освіти. Закон націлює на всебічний розвиток особистості, її соціалізацію, формування у процесі навчання ключових компетентностей. Компетентнісний підхід у шкільному навчанні є інноваційним засобом його модернізації, що зумовлено проблемами досягнення якіснішої освіти не загалом для системи, а для кожного конкретного учня [2].

У Державному стандарті базової середньої освіти немає поділу на предмети, натомість є освітні галузі – це означає, що розробники освітніх та навчальних програм зможуть як втілювати певну навчальну галузь через окремий предмет, так і комбінувати їх для інтеграції [3]. У документі наголошується на інтеграції змісту, спрямованого на формування компетентностей, пов'язаних зі здоров'ям, у предметах природничої і соціальної та здоров'язбережувальної освітніх галузей.

У цьому контексті особливого значення набуває запропонований нами **«Щоденник здоров'я»** як інноваційний елемент навчально-методичного забезпечення. Його функції виходять за межі традиційних дидактичних матеріалів: він поєднує навчальну, виховну та розвивальну складові, забезпечуючи учням можливість систематичного самопостереження, рефлексії, формування відповідальності за власне благополуччя. «Щоденник здоров'я» може бути ефективно інтегрований у викладання таких предметів, як «Здоров'я,

безпека та добробут», «Біологія» та «Фізична культура», сприяючи формуванню компетентностей, визначених освітніми стандартами, і відповідаючи сучасним психолого-педагогічним викликам.

Мета статті: показати роль «Щоденника здоров'я» як практичного компонента навчальної літератури та інструмента формування здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу. *Компетентнісний підхід у шкільному навчанні та його значення для формування цінностей здоров'я.* Відповідно до сучасних освітніх реформ, компетентнісний підхід розглядається як провідна методологічна основа формування змісту та організації навчального процесу. Він передбачає орієнтацію не лише на засвоєння знань, а й на розвиток умінь, цінностей та ставлень, що забезпечують готовність учнів діяти в реальних життєвих ситуаціях. У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється значення здоров'язбережувальної компетентності, що інтегрує знання з біології, медицини, екології, психології та соціальних наук і водночас вимагає практичних навичок підтримки фізичного, психічного та соціального благополуччя.

Інтеграція тематики здоров'я у шкільні предмети - «Здоров'я, безпека та добробут», «Біологія» та «Фізична культура» - спрямована на формування ціннісного ставлення до здоров'я як базової життєвої орієнтації. Використання практичних інструментів, зокрема «Щоденника здоров'я», дає змогу реалізувати компетентнісний підхід у щоденній освітній діяльності, перетворюючи знання на особистісний досвід учнів.

Психолого-педагогічні особливості підліткового віку. Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування навичок саморегуляції та відповідального ставлення до власного здоров'я. У цей час відбувається активний фізіологічний розвиток, супроводжуваний гормональними змінами, що підвищують рівень емоційної нестабільності та чутливості до стресу. Водночас посилюється потреба в автономії, самовираженні та рефлексії.

З огляду на зазначені особливості, освітні технології для підлітків мають поєднувати когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Практичні завдання у «Щоденнику здоров'я» (самопостереження, щоденні записи, рефлексивні вправи) відповідають цим віковим потребам, сприяють формуванню відповідальності за особисте благополуччя та розвитку навичок самоконтролю. Особливо важливою є їхня роль у зміцненні психологічної стійкості в умовах невизначеності та кризового середовища, зумовленого воєнними подіями.

Практична складова навчальної літератури трактується як система завдань, вправ та інструментів, що дозволяють учням застосовувати набуті знання у власному життєвому досвіді. На відміну від традиційної «ілюстративної» функції підручника, практичні складники спрямовані на формування навичок діяльності, розвиток критичного мислення, рефлексії та саморегуляції.

«Щоденник здоров'я» у цьому контексті можна розглядати як інноваційний практичний інструмент навчальної літератури. Його функції:

- дидактична (закріплення та застосування знань із біології, фізичної культури, безпеки життєдіяльності);
- розвивальна (формування навичок самопостереження та аналізу власних дій);
- виховна (створення основ відповідального ставлення до здоров'я);
- психолого-педагогічна (підтримка рефлексії, зниження рівня тривожності, розвиток внутрішньої мотивації).

Таким чином, практична складова навчальної літератури є ключовим механізмом реалізації компетентнісного підходу, а «Щоденник здоров'я» - його сучасним інструментом, що має міжпредметне значення для природничої та соціальної й здоров'язбережувальної освітніх галузей.

Концепція і цілі «Щоденника здоров'я». «Щоденник здоров'я» - це цілісний практичний складник навчальної літератури, що поєднує функції навчального, розвивального та виховного інструмента. Головні цілі:

- формувати практичні навички самоспостереження й саморефлексії у підлітків;
- закріплювати застосування теоретичних знань в повсякденному житті;
- стимулювати відповідальне ставлення до фізичного та психічного здоров'я;
- забезпечувати педагогічний моніторинг стану класу/підгрупи в частині добробуту учнів (без порушення персональних прав).

Філософія інструмента - розвиток компетентностей через короткі регулярні дії (daily micro-practices) та глибші періодичні рефлексії.

Структура «Щоденника здоров'я» має бути гнучкою; нижче - базовий каркас, який можна адаптувати під вікові та контекстні потреби.

1. Титул/інструкція для учня і батьків — короткий опис мети щоденника, умови конфіденційності, згода батьків (для неповнолітніх).

2. Щоденна (коротка) форма (1–3 рядки, 1–3 хвилини):

- ✓ Дата
- ✓ Оцінка сну (години)
- ✓ Самопочуття / настрій (шкала 1–5 або емоджі)
- ✓ Час фізичної активності (хвилин)
- ✓ Одне коротке зауваження: «Що зробив для свого здоров'я сьогодні?»

3. Тижневий блок (розгорнутий, 10–20 хв):

- ✓ Підсумок тижня: що спрацювало/що викликало труднощі.
- ✓ Оцінка рівня стресу, навчальної мотивації.
- ✓ Мета на наступний тиждень (конкретна, вимірювана).

4. Місячний блок / проектні завдання: аналіз тенденцій, невеликий дослідницький міні-проект (наприклад, відстеження зміни частоти серцебиття під навантаженням).

5. Методичні вказівки для вчителя: як читати/аналізувати записи, формат зворотного зв'язку, дії при виявленні ризикових показників.

Приклади практичних завдань і формулювань (для прямого використання).

Щоденні (мікрозавдання):

- ✓ «Запиши, скільки годин ти сьогодні спав(ла). Оціни свій настрій від 1 до 5.»

- ✓ «Пройшов/ла ти сьогодні 30 хв активності? Так/Ні. Якщо так - що саме?»

Тижневі завдання:

- ✓ «Опиши один випадок цього тижня, коли ти застосував(ла) знання з біології, щоб піклуватися про своє здоров'я (2–4 речення).»
- ✓ «Склади короткий план: як зменшити свій щотижневий рівень стресу - 3 конкретні кроки.»

Практичні лабораторно-польові вправи (інтеграція з біологією):

- ✓ Виміряй пульс у спокої та після 5-хвилинного фізичного навантаження; внеси дані в щоденник, порівняй результати та зроби висновок.
- ✓ Веди харчовий щоденник 3 дні та проаналізуй співвідношення білків/жирів/вуглеводів (з простими підказками).

Завдання для фізкультури:

- ✓ «Відстежуй прогрес: пробіжка на 1 км - час та відчуття; постав мету на наступний тиждень.»

Рефлексивні завдання для «Здоров'я, безпека та добробут»:

- ✓ «Опиши три чинники, які цього тижня вплинули на твоє самопочуття, і запропонуй по одному способу їх мінімізації.»

Варіативність використання в різних форматах навчання

- Очне навчання: друкований щоденник як робоча зошитна форма; щотижневі класні обговорення (анонімні зведення).
- Дистанційне: електронні форми - Google Forms/анкети, сторінки в LMS (Learning Management System), захищені нотатники (PDF/Word, що завантажуються).
- Змішане: поєднання - щоденні електронні міні-звіти + друкovanі або електронні розгорнуті рефлексії раз на тиждень.
- Групова та індивідуальна робота: індивідуальні записи підтримують автономію; групові міні-проекти (аналіз тенденцій класу) підвищують соціальну відповідальність.

Оцінювання, роль учителя та етичні аспекти:

- Оцінювання: рекомендовано формативний підхід. Оцінювати не «здоров'я» як стан, а процеси: регулярність ведення, глибину рефлексії, здатність ставити конкретні цілі і оцінювати їх досягнення. Приклад простої шкали (0–3): 0 - відсутній запис; 1 - поверхневий; 2 - осмислений; 3 - глибока рефлексія + план дій. Оцінку найкраще використовувати **як частину портфоліо, а не як штраф**.

- Роль учителя: фасилітатор і супровідник - дає зворотний зв'язок, навчає технікам самооцінювання, спрямовує до фахової допомоги при виявленні проблем. Вчитель не має автоматичного доступу до інтимних подробиць; обов'язкова домовленість про межі читання та збереження записів.

- Етичні та правові моменти: отримання інформованої згоди батьків/опікунів; дотримання законодавства про захист персональних даних; обов'язкове інформування про випадки, що потребують психологічної чи медичної допомоги (але з дотриманням правил передачі такої інформації фахівцям школи). Рекомендується мати алгоритм дій при виявленні ризикових показників (тривога, суїцидальні думки тощо) і контакти шкільного психолога/медичного працівника.

Рекомендації щодо впровадження і моніторингу

- Запускати в короткому пілотному режимі (1 семестр) - збір зворотного зв'язку від учнів і вчителів.

- Забезпечити коротке навчання вчителів (1–2 години): цілі щоденника, інтерпретація записів, зворотний зв'язок.

- Розробити короткий методичний супровід для вчителя (1–2 сторінки) і шаблони для щоденних/тижневих записів.

- Використовувати анонімні агреговані дані для виявлення класових трендів (наприклад, підвищений рівень стресу під час конкретної навчальної теми) і корекції освітнього процесу.

Психолого-педагогічний ефект використання «Щоденника здоров'я».

Психологічні механізми впливу. Ведення «Щоденника здоров'я» спирається на низку базових психологічних механізмів:

- самоспостереження (self-monitoring) - регулярне фіксування фізіологічних і емоційних показників сприяє усвідомленню зв'язку між способом життя та самопочуттям;
- саморефлексія (self-reflection) - письмові практики дозволяють підліткам аналізувати власні переживання, що є важливим чинником розвитку емоційного інтелекту;
- саморегуляція (self-regulation) - постановка короткострокових цілей у щоденнику та відстеження їхнього досягнення підсилює навички контролю поведінки, зниження тривожності та формування внутрішньої мотивації;
- ефект зовнішньої фіксації - запис інформації у щоденник «винесений назовні», знижує навантаження на оперативну пам'ять і допомагає впорядкувати досвід.

Таким чином, щоденник функціонує не лише як дидактичний інструмент, а й як психологічний засіб підтримки саморозвитку.

Вплив на емоційно-вольову сферу підлітків. Підлітковий вік характеризується нестійкістю емоційного стану, підвищеною реактивністю на стресори та прагненням до автономії. Використання «Щоденника здоров'я» допомагає:

- знижувати рівень тривожності завдяки структурованому опису почуттів і дій («емоційне розвантаження через письмо»);
- формувати відповідальність за власний стан здоров'я через щоденне виконання невеликих завдань;
- розвивати вольові якості (послідовність, цілеспрямованість, самодисципліну), оскільки процес ведення щоденника передбачає регулярність і контроль;
- зміцнювати самоефективність (self-efficacy) - відчуття власної здатності впливати на стан здоров'я через прості та досяжні дії.

Соціально-педагогічний аспект. Завдяки інтеграції «Щоденника здоров'я» у навчальний процес створюються умови для:

- конструктивної взаємодії між учнями та вчителем щоденник виступає як безпечний канал комунікації про потреби, труднощі й досягнення учнів;
- підвищення згуртованості класного колективу через групові обговорення узагальнених результатів (без порушення приватності);
- формування культури підтримки: учні, які діляться власними успіхами та викликами, підсилюють емпатію і взаємоповагу;
- зміцнення партнерства «учень–учитель–батьки»: наявність прозорого й зрозумілого інструмента сприяє узгодженню виховних впливів.

Розвиток ключових життєвих і навчальних компетентностей. Ведення «Щоденника здоров'я» сприяє формуванню низки компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти та Концепцією «Нова українська школа»:

- здоров'язбережувальної - практичні навички підтримки фізичного та психічного благополуччя;
- інформаційно-цифрової - робота з електронними версіями щоденника, уміння аналізувати дані (наприклад, графіки пульсу чи сну);
- громадянської та соціальної - усвідомлення власної відповідальності за здоров'я як суспільну цінність;
- уміння вчитися впродовж життя - формування звички до самоспостереження та самоаналізу, які є універсальними навичками.

Довгостроковий психологічний ефект. Регулярне використання «Щоденника здоров'я» в підлітковому віці може мати пролонгований позитивний вплив щодо закладання основ стресостійкості та емоційної гнучкості; зменшення ризику формування шкідливих звичок завдяки ранньому усвідомленню їхнього впливу; підвищення початкової мотивації через поліпшення психофізичного стану; формування позитивної ідентичності («Я - людина, що дбає про своє здоров'я»), що відповідає завданням розвитку у підлітковому віці.

Таким чином, психолого-педагогічний ефект «Щоденника здоров'я» проявляється у взаємозв'язку когнітивного, емоційного й поведінкового рівнів

розвитку підлітків. Він слугує як засіб формування внутрішньої мотивації, розвитку рефлексії та зміцнення психологічного благополуччя, поєднуючи навчальні й виховні завдання з пріоритетами сучасної освітньої політики.

Приклади емпіричних підтверджень ефективності ведення щоденників та self-monitoring практик

1. **Self-monitoring і розвиток саморегуляції.** У дослідженнях Zimmerman & Schunk (2011) підкреслюється, що регулярне ведення записів про власну діяльність сприяє розвитку метакогнітивних навичок - учні краще усвідомлюють, що саме вони роблять і як це впливає на результат. Це підсилює навички саморегуляції та підвищує академічну мотивацію.
2. **Щоденники емоційного стану і зниження тривожності.** Pennebaker & Smyth (2016) показали, що практики «експресивного письма» (expressive writing) - регулярні короткі записи про власні почуття - знижують рівень стресу та тривожності, сприяють формуванню емоційної стійкості. Для підлітків це особливо актуально в умовах невизначеності та воєнних викликів.
3. **Психологічне благополуччя і рефлексивні щоденники.** У межах дослідження British Journal of Educational Psychology (Bolton, 2010) було показано, що рефлексивні записи учнів (щоденники навчання та самопочуття) не лише покращують їхню успішність, а й зменшують прояви емоційного вигорання у школі.
4. **Використання щоденників у фізичному вихованні**
Дані досліджень (Sibley et al., 2013) демонструють, що учні, які вели щоденники фізичної активності (записували час, види активності, відчуття після тренування), показували вищий рівень мотивації до занять спортом і більш стійкі зміни у способі життя, ніж ті, хто цього не робив.
5. **Український контекст.** За результатами публікацій у вітчизняних фахових виданнях («Психологія і суспільство», «Педагогіка і психологія»), використання практичних зошитів і щоденників у підлітків позитивно впливає на сформованість здоров'язберезувальної компетентності та на розвиток відповідального ставлення до здоров'я (Гончаренко, 2019; Коваль, 2021).

Висновок із міні-огляду. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що регулярне ведення щоденників підсилює саморегуляцію і метакогнітивні навички; знижує стрес і тривожність; формує позитивне ставлення до фізичної активності та здорового способу життя; має довгостроковий ефект у розвитку емоційної стійкості та формуванні здоров'язбережувальної компетентності. Практичне значення «Щоденника здоров'я» полягає у створенні дієвого інструмента, який забезпечує поєднання навчальних, виховних та психологічних функцій. Його використання сприяє:

- формуванню в учнів підліткового віку здоров'язбережувальної компетентності як ключової для сучасної освіти;
- розвитку навичок самоспостереження, саморефлексії та саморегуляції, що відповідають віковим психологічним потребам;
- підвищенню мотивації до навчання завдяки практичному застосуванню знань із «Біології», «Фізичної культури» та інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека та добробут»;
- створенню додаткового ресурсу психолого-педагогічної підтримки учнів у кризових умовах (воєнний стан, дистанційне навчання, соціальна невизначеність).

Висновки. Сучасні умови освітнього процесу, зокрема невизначеність, спричинена воєнним станом, поєднанням очної та дистанційної форм навчання, зумовлюють потребу у створенні нових практичних компонентів навчальної літератури, спрямованих на збереження та зміцнення психічного і фізичного здоров'я учнів.

«Щоденник здоров'я» виступає інноваційним інструментом, який органічно поєднує навчальні, виховні та психологічні функції та може бути інтегрований у зміст таких предметів, як «Біологія», «Фізична культура», «Здоров'я, безпека та добробут».

Використання «Щоденника здоров'я» у підлітковому віці має значний психолого-педагогічний ефект: сприяє розвитку саморефлексії, формуванню

відповідальності за власне здоров'я, навичок саморегуляції та підвищенню стресостійкості.

Практичне значення інструмента виявляється у можливості застосування як у межах освітніх програм, так і в позакласній та психолого-педагогічній діяльності, що підвищує ефективність формування здоров'язберезувальної компетентності учнів.

Перспективи впровадження «Щоденника здоров'я» пов'язані з його адаптацією до цифрових форматів, використанням у дистанційному навчанні та розширенням сфери застосування для моніторингу освітнього середовища та рівня благополуччя школярів.

Таким чином, «Щоденник здоров'я» можна розглядати як ефективний практичний засіб освітнього процесу та психолого-педагогічну інновацію, що відповідає сучасним потребам української школи та викликам суспільства.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
2. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n1235>
3. Державний стандарт базової середньої освіти (від 30.09.2020 р. № 898) <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

МЕДІАПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ І ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Найдьорова Л.А. (ORCID ID: [0000-0002-1222-295X](https://orcid.org/0000-0002-1222-295X))

Анотація. Окреслено суттєві виклики сучасного цифрового інформаційного простору в контексті розуміння розвитку особистості, запропонованого генетичною психологією. Описано парадокси психологічного впливу медіа в умовах війни. Обґрунтовано медіапсихологічний ресурсний

підхід у формі використання медіа для розвитку механізмів саморегуляції особистості на різних рівнях від базисного забезпечення комфорту до особистісного вчинку і управління подіями власного життя. Порушено проблему необхідності цілісного переосмислення вікової психології в найближчій перспективі розвитку штучного інтелекту і заміщення найближчої соціальної зони розвитку фіктосоціальними стосунками з утвореннями «штучного інтелекту».

Ключові слова: цифрова медіаосвіта, цифрова гігієна, вікова періодизація, фіктосоціальні стосунки, штучний інтелект, репрезентативна рефлексія.

У контексті останніх тенденцій освіти про життя, згадаємо, що велика частина життя наших сучасників відбувається в інформаційному просторі. Інформаційний простір не є однорідним і цілісним, він має свою особливу структуру і динаміку, яку різні автори описують в метафорах природніх матеріалів (наприклад, пориста структура, бульбашки), ландшафтів (канали, поле) або термодинаміки (інформаційні потоки, хвилі). Інтернет перетворив поле засобів масової інформації з професійними гравцями (медійними компаніями, групами, журналістами і редакторами) в соціальні медіа – все більше персоналізовані інформаційно-комунікаційні канали взаємодії між людьми, оснащені технологіями, які все більше розширюються можливостями штучних інтелектів (як для доступу до інформації, забезпечення крос-територіальної комунікації, так і в плані персональної медіатворчості, участі у культурних процесах). І якщо освіта має бути освітою для життя, то вона має давати відповідь і на виклики життя в сучасному інформаційно-комунікаційному технологічно опосередкованому (цифровізованому і медіатизованому) життєвому просторі.

Мета статті – окреслити суттєві виклики сучасного цифрового інформаційного простору в контексті розуміння розвитку особистості, запропонованого генетичною психологією. Обґрунтувати ресурсний медіапсихологічний підхід як основу для цілісного переосмислення вікової психології розвитку особистості в умовах цифровізації, ускладненої війною.

Медіапсихологія як сучасна галузь психологічної науки досліджує явища інформаційно-комунікаційного простору і психологічні механізми впливу медіа на людину. Як і будь-який інструмент медійні технології можуть відігравати в розвитку людини як позитивну, так і негативну роль. І для розуміння медіапсихологічного розвитку і прогресу потрібно сформулювати критичні координати і орієнтири. Одним із таких ключових орієнтирів для сучасного навчання має стати максима медіапсихологічної ресурсності: медіа мають бути ресурсами розвитку особистості. Загалом ресурси особистості - це внутрішні та зовнішні фактори, які допомагають людині справлятися з труднощами, адаптуватися до змін та підтримувати психологічну стійкість. Як зазначав С.Д. Максименко, проблеми психологічних ресурсів особистості – найтрагічніший момент всієї проблематики розвитку особистості [8, с.248], оскільки стосується тих конкретних чинників і важелів самодетермінації особистості в складних умовах кризових явищ суспільства і обставинах особистої кризи конкретної людини.

«Особистість – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» - таке визначення особистості С.Д. Максименко [7, с.12) є базисом генетичної психології як галузі психології людини, що «вивчає умови, в яких процеси перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій досягають досконалості...». Механізми регуляції і саморегуляції розвиваються від базальної емоційної регуляції, яка забезпечує психологічний комфорт і стабільний стан внутрішнього світу, до самомоделювання, вольового зусилля виходу із зони комфорту заради розвитку, до свідомого управління подіями власного життя. У цьому процесі становлення нових механізмів саморегуляції особистість присвоює обрані нею культурні досягнення людства. Виходячи з цих тез, освіта як сприяння розвитку особистості має орієнтуватися на підняття рівня механізмів саморегуляції. Культурні зразки цих механізмів доступні дитині в соціальному середовищі її життя безпосередньо через

спілкування з найближчим природним і соціальним оточенням, а також опосередковано різними медійними каналами. Власне саме поняття медіа – це розширення культурного середовища завдяки технологіям (друкарство, радіо, телебачення, інтернет, віртуальна реальність і штучні інтелекти). Таким чином, медіа в сучасному світі нерозривно пов'язані із становленням і розвитком особистості, забезпечують різноманітні канали змістового розширення соціального і культурного оточення людини, а відповідно умови для психологічного розвитку.

Проте картина впливу медіа на особистість не є ресурсно однозначною, адже не всякий медійний зміст може бути використаний особистістю для поступу в розвитку механізмів саморегуляції. Хоча для позначення будь-якого медійного джерела в інтернет-просторі стало звичним називати його ресурсом. Навпаки, численні дослідники зазначають негативний вплив стихійного медіаспоживання на розвиток необхідних для ефективної саморегуляції психологічних новоутворень. Принцип монетизації (комерційної вигоди), в якому елементом обрахунку є час перебування споживача в контакті з медіа (бо дає можливість розмістити рекламну продукцію або так званий продактплейсмент – демонстрацію певних товарів), штовхає технологічні рішення в напрямі маніпуляції механізмами саморегуляції аж до зміни психологічної одиниці часу споживача [9]. Прояв цього у відомому більшості сучасників ефекті втрати часу в соцмедіа – тільки зайшов глянути, а гульк – ціла година минула. Це описані феномени самопідсилення інформаційного виру (або «прилипання до екранів»), коли високий рівень тривоги штовхає до пошуку інформації, а отримана інформація підсилює тривогу, як було на початку повномасштабного вторгнення у 2022 році. Дослідження динаміки медіаспоживання протягом війни демонструють зміни в саморегуляції взаємодії з інформаційним простором: збільшення контролю часу перебування в контакті з медіа (екранного часу), зменшення джерел, які відстежуються на користь більш достовірним тощо [2]. Разом з тим, переживання з приводу почутого і побаченого в медіа залишаються першим з найбільш розповсюджених стресоів війни [12],

актуальність цього стресора зазначили 71,2% чоловіків та 88,9% жінок у всеукраїнському опитуванні 2023 р. [1]. Парадоксально, але взаємодія з медіа є й одним із найпоширеніших ресурсів протидії стресам війни в сфері дозвілля: 52,% українців у вільний час споживає інформацію (в тому числі онлайн), 51% переглядає художні фільми або читає художню літературу. Проте значного впливу на зменшення рівня дистресу ці дозвілєві практики не справляють, як наприклад, значно менш поширені відпочинок за містом (12,2%) чи фізичні вправи (24,8%), які сприяють зменшенню дистресу дорослих.

Що ж стосується впливу медіа на розвиток дитини, то кіберсоціалізація, тобто набуття соціального досвіду і формування відповідних соціальнопсихологічних особистісних новоутворень під впливом цифрового інформаційного простору іще більше схиляє баланс ресурсів-ризиків у бік ризиків. Чим молодша дитина стихійно занурюється у інформаційний простір, тим більше відбувається пригнічення її особистісного розвитку, гальмується розвиток необхідних психологічних новоутворень: мови, довільної саморегуляції, соціальних умінь, ціннісних регулятивів. Звісно, можна фіксувати зсуви психологічних норм як особливості покоління «альфа», але від цього привабливого дискурсу проблеми не розв'язуються. Розвиток механізмів саморегуляції особистості в умовах сучасного цифрового інформаційного простору потребує серйозних наукових досліджень вікової медіапсихології з акцентом на регульоване використання медіа як ресурсу обособистісного розвитку. Тим більше, що концептуально сучасні технології не лише здатні підсилювати індивідуальне бачення людини (інколи і в хибному напрямі, як це спостерігається в кричущих випадках доведення підлітків до суїциду в спілкуванні з штучними інтелектами - мовними моделями). Розроблений М.Найдьоновим підхід репрезентативної рефлексії, реалізований нами і для медіаосвіти, коли саме завдяки технологіям людина утримує учасницький досвід громадянської науки і можливість відрефлексувати свої психологічні особливості у порівнянні з усіма іншими учасниками всеукраїнських репрезентативних досліджень. Така науково забезпечена достовірність

інформації на відміну від художньо оформлених культурних орієнтирів у медіа представляє унікальні можливості, які були недоступні в дотехнологічну епоху розвитку психологічної науки і практики (звісно, мова іде про інформаційно-комунікаційні технології). Чим більше в інформаційному просторі життя дитини буде з'являтися штучних фіктосуб'єктів, тото об'єктів, які будуть наділятися суб'єктними атрибутами, чим більше буде викликів довірі до інформації, тим більшим буде виклик формуванню вищих функцій особистісної саморегуляції через вчинок і управління подіями власного життя. На цю головну проблему найближчого майбутнього розвитку штучного інтелекту як агента, партнера з обговорення важливих екзистенційних питань і помічника в розв'язанні практичних проблем (заміщення дружби), тим більше в розвиток особистості будуть втручатися фіктосоціальні стосунки (стосунки з фіктивними суб'єктами, відображеною суб'єктністю, а не повноцінними суб'єкт-суб'єктними стосунками). І до цього світу, на порозі якого людство вже відноситься, щоб не описувати за якийсь період нам покоління «омега», потрібно вже сьогодні розробляти на основі наукових досліджень способи чіткого ресурсного використання новітніх досягнень. Медіапсихологічна складова підготовки педагога має не лише доповнювати інструментальний арсенал ефективних педагогічних технік, які економлять час. Має бути переосмислена на медіапсихологічних засадах сама сутність педагогічної взаємодії – як повернення особистості її психології, як розвиток рефлексії, яка «відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу» [9, с. 35], а «зрілість настає тоді, коли індивід мобілізує свої ресурси для подолання фрустрації і страху, які виникають у ситуації, коли він не відчуває підтримки від інших та не може покластись на себе» [9, с. 314]. Тоді дитина не буде потрапляти в залежність від самопідсилення фіктосоціальними стосунками, а використовуватиме медіа ресурси для підвищення ефективності свого самоздійснення.

Концептуально ці процеси вже розпочалися за ініціативи Національної академії педагогічних наук, яка створила Концепцію виховання.... Цифрова

гігієна дошкільника вже заслужила на державну увагу в формі нормативних документів [4]. Концептуальні рамки цифрової компетентності, запропоновані Міністерством цифрової трансформації для освітян [3], на жаль, зосереджуються більшою мірою на технологічних формах компетентності, а медіапсихологічні іще недостатньо інтегровані. Звісно, потрібно вітати включення до професійної залученості компетентність рефлексивну (Рефлексія та оцінювання рівня власної цифрової компетентності), хоча трактовка рефлексії як самооцінки є надмірним спрощенням (Самооцінювання рівня цифрової компетентності. Сервіси та інструменти для оцінювання та самооцінювання рівня власної цифрової компетентності). Загалом ця компетентність про розвиток індивідуальних та колективних цифрових практик, а не про формування психологічних механізмів саморегуляції особистості у взаємодії з цифровими технологіями. Ми детально аналізували і співвідносили дискурси українських документів про медіаграмотність і цифрові компетентності з європейським досвідом [11]. За результатом цього аналізу було запропоновано змінити акценти в медіаосвіті [6], значна частина якої використана при створенні Концепції цифрової гігієни дошкільника [5]. Загалом впровадження і розширення медіапсихологічного насичення освітніх інновацій може спиратися на професійну спільноту медіаосвітян, як сформувалася завдяки десятиріччю медіаосвітніх експериментів і щільної роботи науковців із медійною громадськістю. Медіаосвітяни сьогодні – це спільнота фронтиру цифровізації освіти в умовах війни і цивілізаційних викликів, оскільки здорове медіаспоживання сприяє суспільній стійкості.

Запропонований медіапсихологічний ресурсний підхід до розвитку особистості полягає в зосередженні уваги на використанні медіапростору з метою розвитку механізмів саморегуляції особистості. Згідно з запропонованою віковою періодизацією медіаризиків [10], яка теж потребує переосмислення на основі масових репрезентативних досліджень, можна запропонувати початкові медіаресурсні орієнтири розвитку особистості. На базовому рівні потрібно навчати дитину використовувати медіа для забезпечення психологічного комфорту у балансі медіатизованих і позамедійних практик взаємодії з

природнім світом і людьми. На наступному рівні молодшої школи медіапрактики мають підтримувати (а не заміщувати) розвиток довільності і вольової звички, закладати підвалини ціннісному саморегулюванню, що є найкращою профілактикою різних залежностей, в тому числі й спровокованих цифромедійними звабами. У підлітковому віці, сензитивному для формування світоглядних настанов і життєвого планування медіа можуть стати ресурсом глибокого переосмислення ідентичності у взаємодії з одинітками і соціумом в цілому, сприяти самовизначенню на вчинок власного внеску в рідну культуру і суспільство.

Таким чином, медіапсихологічний ресурсний підхід висвітлює потребу цілісного переосмислення вікової психології і психології освіти в умовах викликів цифровізованого інформаційного простору з його новими явищами і процесами. Цей напрям потребує нових форм міждисциплінарних досліджень, які об'єднують соціальні і біологічні (насамперед, нейропсихологічні, психофізіологічні) методи досліджень для створення доказових підстав перебудови освітніх процесів у відповідь на сучасні цивілізаційні виклики, ускладнені війною.

Список використаних джерел

1. Дембіцький С., Головаха Є., Степаненко В. Стресові стани населення України в контексті війни: досвід соціологічного вивчення. Київ: Інститут соціології НАН України, 2025. 180 с. ISBN 978-617-14-0327-7
2. Динаміка медіаспоживання вразливими аудиторіями, медіатравматизація і опанування медіастресами війни. Українські підлітки. Березень-травень '2024 : інформаційний бюлетень / Григоровська Л. В. та ін. К.: IRIS, 2024. 66 с. <http://doi.org/10.59416/AAWT8942>
http://iris-psy.org.ua/publ/Inf_bul_2024_mtv_up.pdf
3. Концептуально-референтна рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. Міністерство цифрової трансформації України : Проект. 2021. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf
4. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. Національна академія педагогічних наук України. Інститут педагогіки, 2021. 52 с. <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiiia-vykhovannia-ditey-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostori.pdf>

5. КОНЦЕПЦІЯ цифрової гігієни дітей дошкільного віку. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 2 травня 2025 р. № 432-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text>
6. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / за наук. ред. Л. Найдьонової ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 24 с. ISBN 978-966-189-740-2 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745266/1/konseptnaydonova2025maket.pdf>
7. Максименко С.Д. Методологія генетичної психології в міждисциплінарних дослідженнях особистості та її внутрішнього світу. *Психологічні ресурси розвитку особистісної в умовах невизначеності освітнього простору*: збірник матеріалів наукових доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 жовтня 2024 року). Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2024. С. 11–15.
8. Максименко С.Д. Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 2. Київ: “Видавництво Людмила”, 2021. 448 с. ISBN 978-617-7974-00-0
9. Мироненко Г. В. Час віртуального життя : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Київ : Імекс-ЛТД, 2015. 134 с. ISBN 978-966-189-377-0
10. Найдьорова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник, вид.3, стереотип., електронне. Київ: IRIS, 2023. 244 с. DOI: 10.59416/XDKB7379
11. Найдьорова Л. А., Найдьоров М. І. Концепція цифрової медіаосвіти: обґрунтування необхідності змін в умовах тривалої війни. *Проблеми політичної психології*. Вип. 15 (29), 2024. С. 96–135. DOI: <https://doi.org/10.33120/popp-Vol15-Year2024-154>
12. Найдьорова Л.А., Дембицький С.С., Степаненко В.П. Воєнний дистрес і ресурси опанування: протектори і предиктори розвитку пост-травматичного стресового розладу українців на 20 місяці повномасштабної російсько-української війни. *Український психологічний журнал*. №2 (22), 2024. DOI [https://doi.org/10.17721/upj.2024.2\(22\).5](https://doi.org/10.17721/upj.2024.2(22).5)

ВИВЧЕННЯ ТА ОЦІНКА ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Невмержицький В. М. (ORCID ID : 0000-0002-7489-0726)

Анотація: Основний зміст дослідження складає аналіз вивчення та оцінки шкільних підручників. Важливу роль, при цьому, відіграють їх зовнішнє та внутрішнє оформлення, побудова, навчальний матеріал, навчальні завдання,

ідеологічний та політичний зміст. Крім цього, такі вивчення та оцінка потребують врахування переваг та недоліків шкільних підручників.

Ключові слова: сприяння успішності викладання, критерії оцінки шкільних підручників, переваги та недоліки шкільних підручників.

У сучасних умовах, шкільний підручник має першорядне значення в освітній діяльності, оскільки, порівняно з іншими засобами навчання, він, зазвичай, є постійно доступним учням для отримання інформації. Також, хоча підручник є лише одним із багатьох засобів шкільного навчання, він є найбільш часто використовуваним, з огляду на його широке поширення.

Беззаперечною є важлива роль підручників у процесі викладання та навчання і, взагалі, у педагогічній діяльності вчителів. Зокрема, вони допомагають більшості вчителів готуватися і проводити уроки, наприклад, при виборі навчальних цілей, змісту, завдань, процедур, структур і методів проведення занять.

На відміну від інших засобів масової інформації, підручники мають визначену цільову аудиторію (учнів і вчителів) та вимагають «інформаційного дизайну», в сенсі цілісного підходу до їх оформлення та використання. Як учні, так і вчителі мають певні очікування щодо використання та сприйняття підручника, які повинні бути визначальними для успішного та сприятливого, для навчання, оформлення цього підручника. Що стосується сприяння успішності викладання, то вчений U. Sandfuchs запропонував такі критерії для підручників:

- фокусування на головних цілях навчання та базових навичках;
- передача стратегій навчання та методів роботи і можливість виконувати продуктивні справи на різних рівнях;
- чітка структура щодо змісту, а, також, надання батькам інформації про навчальні завдання для їхніх дітей;
- передача навчального матеріалу в зрозумілій і легкій, для читання та вивчення, формі;
- поєднання зрозумілих текстів із зображеннями, графіками та таблицями згідно послідовних етапів навчання;

– завдання, що містяться в них, повинні сприяти самостійному навчанню і мати естетичну привабливість [1].

Що стосується вимог і критеріїв, яким повинні відповідати шкільні підручники, то, незважаючи на наукові дискусії, вчений К. Р. Fritzsche запропонував ряд критеріїв в якості «мінімального консенсусу» у цьому питанні [2]:

1. Наукова адекватність: підручник не повинен суперечити відповідній науці.

2. Дидактичний стандарт: необхідно відображати різні аспекти.

3. Відсутність забобонів та їх критика: не повинно бути жодних некомендованих стереотипів та забобонів, жодних зневажливих уявлень, а, також, має бути передбачена можливість для обговорення виникнення забобонів.

4. Прозорість: необхідно розкривати етнічні, культурні або ідеологічні упередження.

5. Відповідна риторика зображень: маніпулювання візуальним матеріалом має бути максимально виключене.

Характеристики, що визначають високоякісний підручник, не завжди є безперечними. Можна визначити й інші критерії, що мають вирішальне значення для оцінки шкільних підручників:

– зовнішнє оформлення: воно зазнає значних змін, але, тим не менш, питання зручності використання підручника залишається актуальним. Його зовнішній вигляд і характеристики впливають на використання. Критерії оцінки містять формат, обсяг, вагу і навіть незаповнену текстом область сторінок підручника. Якість паперу і обкладинка також є важливими;

– внутрішнє оформлення: до нього відносяться відповідна гарнітура книги (розмір шрифту, розташування тексту), приємна колірна гамма (відтінки, колірне фонове оформлення тексту) і єдина, послідовна структура. В останньому випадку важливим є поділ на розділи, кожен з яких починається з вступної сторінки, що слугує для мотивації, орієнтації на проблему і надання початкової інформації. Потім розділи поділяються на більш дрібні одиниці (наприклад,

форматування на розвороті (двох сторінках) книги). Крім того, важливими є орієнтири (зміст, заголовки, перехресні посилання)–для самостійної орієнтації учнів;

– побудова: структура змісту повинна бути осмисленою і зрозумілою. Наприклад, розділи, в межах навчального модуля, повинні логічно вибудовуватися один за одним і бути пов'язаними між собою. Як вже пояснювалося, доцільно поділяти матеріал на розділи, які завжди сліднують одній і тій же схемі. На початку кожного розділу завжди повинна бути мотивуюча вступна сторінка. Вона, зазвичай, складається з великоформатних зображень, що представляють просторовий або часовий контраст на одній сторінці, і доповнюється коротким оглядом розділу, наприклад, ключовими словами. За вступною сторінкою, йдуть тематичні сторінки, які оформлені за принципом розвороту, щоб надати вчителю основу для планування, а учням–можливість орієнтуватися. Структура розворотів, також, завжди повинна бути схожою, щоб учні могли працювати з ними самостійно. Матеріали, як правило, повинні доповнювати один одного і бути узгодженими між собою. Кожен розділ повинен закінчуватися заключною сторінкою, яка узагальнює вивчений матеріал в логічне ціле. Тут можна обрати різні формати подання. Для практичного відпрацювання, тут, також, можна розмістити невеликі завдання на повторення, наприклад, у формі загадок;

– навчальний матеріал: тексти повинні відповідати як науковим, так і методичним вимогам. При цьому важливо, щоб вони були написані мовою, яка відповідає цільовій аудиторії, і були дидактично спрощені, але при цьому залишалися точними, з точки зору змісту. Кількість спеціальних термінів, також, не повинна бути занадто великою. Це важливі аспекти, що дозволяють уникати лінгвістичного перевантаження учнів. Дидактична стислість відіграє особливо важливу роль у підручниках для молодших класів, хоча, між «спрощеним» і «неправильним» часто складно провести межу. Додаткові матеріали (такі, як зображення, діаграми, таблиці тощо) повинні відповідати контексту презентації. Вони можуть виконувати пояснювальну, уточнювальну або просто ілюстративну

функцію. Крім того, при оцінці цих матеріалів, необхідно переконатися, що вони, також, відповідають цільовій аудиторії, є актуальними, зрозумілими і, в кінцевому підсумку, відповідають якісним вимогам для ефективної роботи;

– навчальні завдання: вони є невід’ємною частиною сучасних шкільних підручників. Цінність таких завдань полягає у сприянні активному навчанню, у перебігу якого учні самостійно вивчають навчальний матеріал, тим самим стимулюючи самостійну роботу. Більш того, навчальні завдання можуть стимулювати осмислене вивчення інформації та допомагати учням у її продуктивній обробці, для досягнення конкретної мети. Вони, також, слугують для закріплення вивченого матеріалу і спонукають учнів застосовувати його в нових ситуаціях. У цьому сенсі, вони виконують певну направляючу функцію. Важливо, щоб завдання були сформульовані чітко, недвозначно і мотивуюче. При цьому, вони повинні відповідати різним навчальним цілям і мати різний рівень складності. У цьому відношенні, можна виділити чотири типи завдань: питання, що пояснюють зміст отриманих знань; питання, що вимагають рішення; оціночні питання і завдання, орієнтовані на дію. Слід уникати навідних і простих питань, спрямованих виключно на прийняття рішень;

– ідеологічний та політичний зміст: підручники також можна оцінювати з точки зору їх ідеологічного змісту та політичної спрямованості. При такій оцінці, слід, також, враховувати та аналізувати світогляд, цінності та норми, що лежать в його основі. Критерії, які використовують різні автори для оцінки шкільних підручників, можуть бути досить суб’єктивними.

Деякі автори, такі як W. Wiater і O. Spachinger, визначають певний ряд переваг і недоліків шкільних підручників, які необхідно враховувати при їх вивченні та оцінці. [3,4].

Переваги шкільних підручників:

1. Навчальний матеріал і цілі навчання розробляються залежно від типу школи, предмету та класу навчання і допомагають вчителям у плануванні навчального року.

2. Учні можуть, у будь-який час і без особливих зусиль, повторити пройдений матеріал, надолужити пропущене або підготуватися до вивчення нового матеріалу, що дозволяє їм мати загальне уявлення про річну програму навчального предмету.

3. Якщо навчальний матеріал, підготовлений з урахуванням дидактичних принципів, відповідає віку та орієнтований на учнів—це сприяє їх самостійному та індивідуальному навчанню.

4. Підручник слугує, також, орієнтиром для батьків і вчителів щодо змісту уроків.

5. Підручник є проміжним етапом між навчальною програмою та практикою викладання, який затверджений для використання в навчанні.

6. Кожен вчитель, або школа, можуть обирати з декількох затверджених, для використання, підручників.

7. Підручник сприяє концентрації уваги учнів під час навчання.

8. Його можна використовувати на заняттях у будь-який час.

Недоліки шкільних підручників:

1. Розробка підручників, значною мірою, орієнтована на очікування вчителів і менше на очікування учнів.

2. Підручник визначає вибір і порядок викладання змісту та цілей, передбачених навчальною програмою, і залишає недостатньо місця для дидактичної творчості.

3. Підручник заохочує викладання, орієнтоване на вчителя і визначене ним.

4. Підручники використовуються дуже по-різному, залежно від предмета і вчителя.

5. Свобода вибору навчальних матеріалів сприяє збереженню старих підручників (у тому числі, і з економічних причин). Це призводить до того, що вони втрачають актуальність.

Таким чином, вивчення та оцінка шкільних підручників, в кінцевому підсумку, свідчить про те, що вони не втрачають своїх позицій у повсякденному

шкільному житті, оскільки, як і раніше, вони здатні пов'язувати різні засоби забезпечення навчального процесу і, значною мірою, визначати планування та здійснення цього процесу.

Список використаних джерел

1. Sandfuchs U. Schulbucher und Unterrichtsqualität - historische und aktuelle Reflexionen. *Schulbuch konkret: Kontexte–Produktion–Unterricht* / U.Sandfuchs (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2010. S. 11–24.
2. Fritzsche K. P. Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa* / K. P. Fritzsche (Hrsg.). Braunschweig: Westermann, 1992. S. 9–22.
3. Wiater W. Argumente zugunsten des Schulbuchs in Zeiten des Internet. *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive* / W. Wiater (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2003. S. 219-221.
4. Spachinger O. Das Schulbuch der Zukunft oder die Zukunft des Schulbuches? *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung* / P. Posch (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 243-249.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ГЛОБАЛЬНИХ СВІТОВИХ ЗМІН В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО СТРЕСУ

Павлик Н.В. (ORCID ID: 0000-0002-5828-606X)

Анотація. Глобальні трансформації (біологічні, екологічні, соціальні, економічні, технічні, культуральні), що відбуваються в сучасному світі, зумовлюють важливість розвитку соціально-психологічної адаптації сучасної людини, зокрема, вчителів, до нових умов існування. Метою представленої статті є висвітлення результатів дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації українських педагогічних працівників в умовах довготривалого стресу. Дослідження показало, що сучасні педагоги демонструють недостатній рівень адаптованості до світових змін: лише 22 %

вчителів гарно адаптовані до сучасних умов і готові викладати учням світоглядний матеріал, а 27,5 % вчителів мають ознаки вираженої психологічної дезадаптації й потребують психологічної допомоги. Педагоги 25-39 років порівняно з молодими (19-24 років) й більш досвідченими вчителями (40-66 років) виявляються найбільш адаптивною частиною педагогічної спільноти. Доволі складно соціально-психологічна адаптація відбувається у молодих вчителів 19-24 років, адже ця вікова категорія є найбільш уразливою в плані поведінкової саморегуляції. Результати дослідження можуть бути використані для створення програм підтримки педагогічної діяльності, що сприяють підвищенню професійної ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: педагогічні працівники; психологічна адаптивність; поведінкова регуляція; комунікативна компетентність; моральна нормативність.

Проблема адаптації педагога до нових умов професійної діяльності, є однією з актуальних серед проблем успішної професіоналізації вчителя.

Навчально-виховний процес у закладах загальної та середньої освіти в Україні починаючи з 2020 року зазнав чималих змін, адже усе населення нашої країни існує в умовах постійного психічного напруження, пов'язаного як з реальною загрозою життю у наслідок війни, так і з тривожними станами у зв'язку з постійними повітряними тривогами, відключенням електроенергії тощо. В деяких регіонах у період починаючи з пандемії ковід й до останнього часу навчання відбувається у сховищах, підземних школах, частина уроків проходять дистанційно в змішаному або онлайн форматах.

Процеси соціально-психологічної та професійної адаптації педагога до нових умов є об'єктом дослідження багатьох дослідників як в нашій країні, так і за кордоном (Т.Н. Вершиніної, Т.В. Шадріної, А.І. Ходакової, М.В. Кузьміна, А.І. Немировської, В.Ф. Моргуна, Р.І. Пенькова, В.О. Семиченко, Н.О. Чайкіної. П.Ф. Шавір та багатьох інших), які розглядають професійну адаптацію як суттєву складову професіоналізації особистості.

Психічна регуляція педагогічної діяльності являє собою складний акт,

який припускає наявність не тільки професійних знань, умінь, а й сформованості у вчителя комплексу якостей, що відповідають вимогам педагогічної професії. Професійна адаптація вчителя має ряд істотних особливостей і залежить від багатьох умов: соціальних, психологічних, професійних і особистісних. Професійна адаптація вчителя є процесом активної взаємодії особистості і соціального середовища з метою досягнення таких стосунків між ними, які найбільшою мірою забезпечують ефективність педагогічної діяльності, розвиток шкільного колективу та особистісну задоволеність професійною самореалізацією. Ступінь відповідності професійної спрямованості змісту педагогічної діяльності є показником, яким визначаються особливості динаміки адаптаційного процесу молодого вчителя.

Дослідження Я.М. Степаненко доводять, що сьогодні вчитель перебуває у стані постійного переходу від одних норм, вимог, установок до інших. Тому у сучасних вчителів існує неузгодженість між особистими якостями, які формуються в процесі адаптації до професійної діяльності та професійними вимогами, що викликає психологічну дезадаптацію педагога. Подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості спрямоване на усунення причин, що її викликають. Психологічна адаптація українських педагогічних працівників до світових змін й, зокрема, до умов війни зумовлюється здатністю психіки до пристосування до нових умов існування, що сприяє досягненню рівноваги між людиною і середовищем.

Суттєвими чинниками професійної адаптації вчителів є спрямованість інтересів та сформованість уявлень про реальну і бажану педагогічну діяльність. Стресові події, ситуації тривалої небезпеки для життя в умовах війни суттєво впливають на емоційну сферу, що значно знижує адаптаційні можливості вчителя й створює передумови дезадаптивного способу поведінки. Ознаками психологічної дезадаптації є розгубленість, страх, депресія тощо. Стан психологічної дезадаптації означає дисгармонію між реальною дійсністю й сприйняттям її педагогом, що зумовлює нездатність до керування та самокорекції власної поведінки й стосунків з учнями.

Дослідження Ю. Бохонкової та ін. показало, що чинниками навченої безпорадності сучасних педагогів (як *показників їх професійно-психологічної дезадаптованості* – курсив Н. Павлик) є депресивність та відсутність суб'єктивного контролю подій у навчально-професійній діяльності (Бохонкова та ін., 2023 : 214.). Тож, депресивність та екстернальність перешкоджають адаптації педагога, зумовлюючи розвиток синдрому вивченої безпорадності. Психосоматичними факторами адаптації педагога до нових умов професійної діяльності виступають витривалість, енергійність, позитивний настрій.

Провідним механізмом адаптації особистості є нервово-психічна стійкість, що визначає витривалість вчителя та його здатність до професійного й особистісного розвитку (Maruta, 2020). До адаптивних ресурсів деякі вчені відносять механізми психологічного захисту. Провідну роль в процесі адаптації відіграє здатність до психічної саморегуляції.

Таким чином, психологічна адаптація педагога до світових змін в умовах війни зумовлюється здатністю психіки до пристосування до нових умов існування, що сприяє досягненню рівноваги між людиною і середовищем. Психологічна адаптованість вчителя виявляється у психічній стійкості, самовладанні, толерантності до невизначеності, відповідальності, високого рівня професійної компетентності.

Нами впродовж 2023 року (в період переживання другого року війни після 2-х років пандемії ковід) було проведено дослідження стану психологічної адаптованості вчителів до нових умов існування.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 95 педагогічних працівники віком 19-66 років. Серед них: 46 *молодих вчителів* віком 14-24 роки (випускників коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»), 26 педагогів 25-39 років м. Кременчук, та 23 *досвідчених* педагогічних працівників СНВК «Лілея» м. Києва віком 40-66 років.

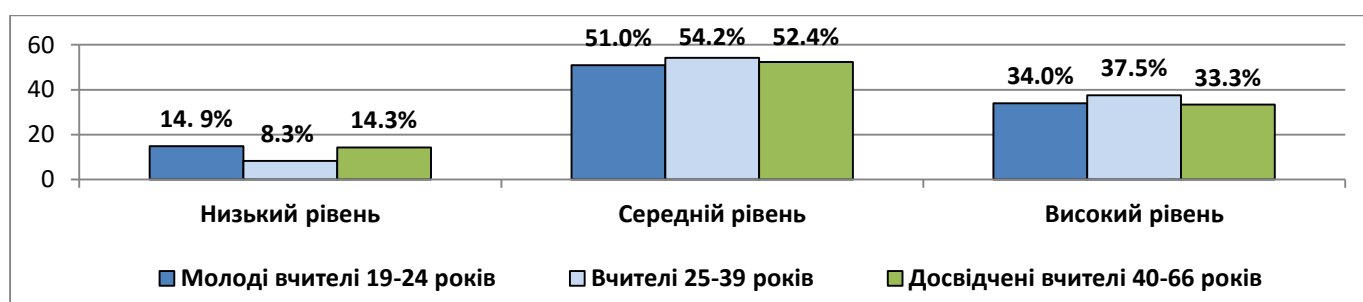
Організація дослідження. Процедура проведення дослідження полягала у анкетуванні (2 запитання анкети «Ставлення до глобальних світових змін») і тестуванні респондентів за методикою «Адаптивність» (авт. А. Маклаков, адапт.

І. Приходько, Я. Мацегора, А. Колесниченко, М. Байда). Дослідження проводилось в індивідуальному режимі. Аналіз результатів було проведено шляхом порівняння показників у трьох вікових категоріях педагогів: 19-24 років, 25-39 років і 40-66 років.

Далі представлено результати дослідження стану психологічної адаптованості педагогічних працівників.

Самооцінка відчуття власної адаптованості до світових змін в умовах війни досліджувалася на основі завдання *оцінити себе за 10-бальною шкалою, на предмет власної адаптації до глобальних світових змін, до війни*. Дослідження показало, що третина педагогічних працівників від генеральної сукупності (34,8 %) вважають себе добре адаптованими, близько половини опитаних (52,2 %) – вважають себе частково адаптованими, а 13,1 % респондентів відчувають власну дезадаптованість до сучасних умов, зокрема, до війни й потребують психологічної допомоги. Тож, відсоток вчителів, які відчувають себе цілковито адаптованими, у 2,5 рази вище ніж тих, хто відчуває власну дезадаптацію до сучасних умов війни та світових змін.

Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за рівнем самооцінки відчуття власної адаптованості до світових змін відображено на Мал. 1.



Мал. 1. Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за рівнем самооцінки відчуття власної адаптованості до світових змін.

З діаграми видно, що основна частина педагогічних працівників усіх вікових категорій мають середній рівень адаптованості.

Привертає увагу те, що з усіх трьох вибірок за критерієм адаптованості вирізняється вибірка вчителів 25-39 років, які на відміну від інших демонструють

вищі показники високого й середнього рівня при нижчих показниках низького рівня відчуття власної адаптованості.

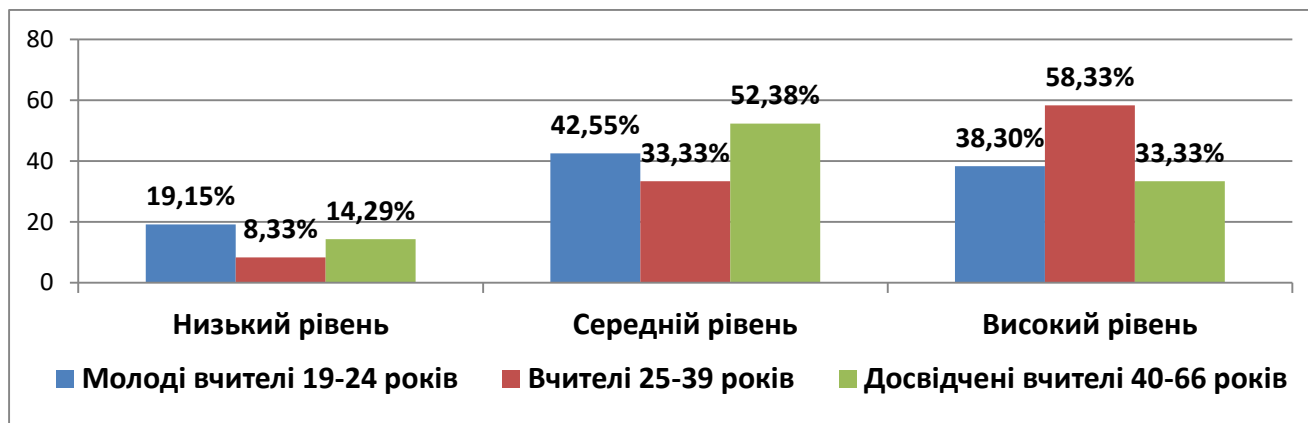
Тож, можемо зробити висновок: вчителі 25-39 більш гнучкі й адаптивні на відміну від молодих та досвідчених педагогів.

Цікавим є факт: не всі вчителі, які відчують себе адаптованими до сучасних умов, готові говорити про світові зміни з учнями й відповідати на складні запитання.

Також на завдання анкети *оцінити власну готовність викладати учням складний матеріал світоглядного характеру про глобальні світові зміни* спостерігались неодноразові випадки, коли вчитель відмічав, що відчуває лише часткову адаптованість, але готовий розповідати учням про світові зміни. Так, 42,4% педагогів відповіли, що готові викладати світоглядний матеріал, хоча лише 34,8 % вчителів відчувають власну адаптованість до світових змін. Цей факт може свідчити або слабку саморефлексію педагога, або про його гіпервідповідальність.

15,21 % вчителів відчувають себе не готовими говорити з учнями про світові зміни, глобалізацію, причини війни у країні. Принаймні, ці особи рефлексують свій психологічний стан і чесно визнають себе неспроможними викладати те, чому їх не вчили у професійно-педагогічних закладах.

Відсотковий розподіл педагогічних працівників за критерієм *готовності викладати учням* матеріал про глобальні світові зміни, говорити з ними о причинах війни, нагальних проблемах, відповідати на складні запитання відображено на Малюнку 2.



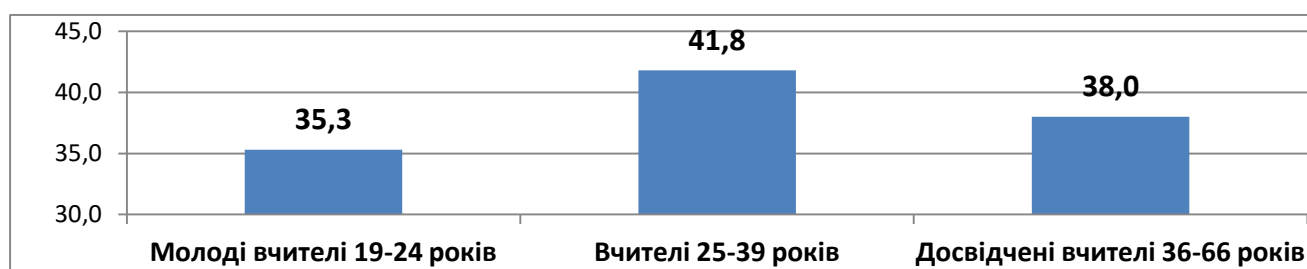
Мал. 2. Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за критерієм готовності викладати учням світоглядний матеріал.

З діаграми знов видно, що саме вчителі 25-39 років виявляються найбільш адаптивною й активною категорією порівняно з усіма іншими педагогічними працівниками. Вони мають значно вищі показники високого рівня готовності викладати учням складний світоглядний матеріал при нижчих показниках низького та середнього рівня такої готовності. Це можна пояснити наступним чином: молоді вчителі ще не мають достатнього життєвого досвіду, тому не знають відповідей на багато сенсожиттєвих запитань, що зумовлює їхню неготовність викладати цей матеріал. А категорія педагогів 40+ й особливо вчителів похилого віку чудово розуміють, що в цьому світі не все так однозначно, як здається. Тому їх поміркованість стає на заваді їх готовності до викладання складних питань дітям, які далеко не все здатні зрозуміти правильно, адже не мають життєвого досвіду.

Що ж стосується вчителів 25-39 років, то вони енергійні, активні, творчі, багато чого розуміють, мають певний життєвий й педагогічний досвід, що підштовхує їх до активної професійної діяльності.

Тож, робимо висновок: молоді вчителі 25-39 років є найбільш адаптивною і креативною категорією у педагогічній спільноті.

Ця тенденція підтверджується результатами психодіагностичного дослідження за методикою «Адаптивність». На Малюнку 3 можемо бачити, що середньостатистичні показники адаптивного потенціалу у педагогів 25-39 років значно вищі ніж у вчителів інших вікових категорій.



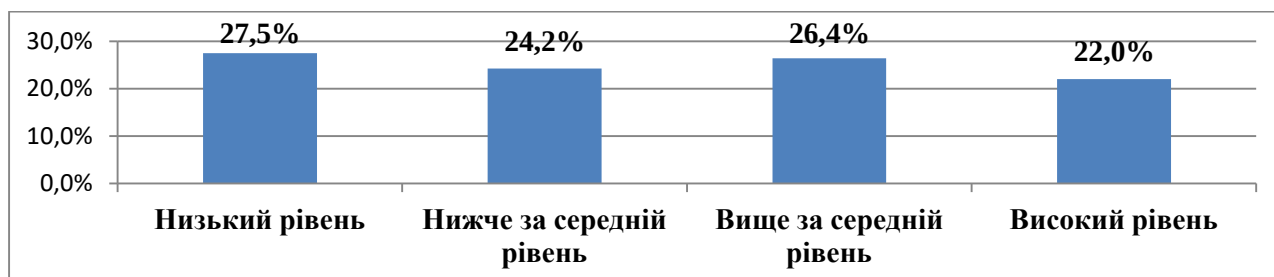
Мал. 3. Середньостатистичні показники адаптивного потенціалу особистості у педагогічних працівників різних вікових категорій.

Також варто звернути увагу на те, що адаптивний потенціал у досвідчених

вчителів вище, ніж у молодих.

Порівнюючи результати самооцінки власної адаптованості до світових змін на основі відповідей на запитання анкети і даними психодіагностики за допомогою методики «Адаптивність» слід зазначити, що далеко не всі педагоги адекватно оцінюють стан власної адаптованості. Відповіді на запитання анкети показали, що 34,8 % вчителів вважають себе добре адаптованими, а психодіагностичні показники за методикою «Адаптивність» свідчать лише про 22 % педагогічних працівників, що гарно адаптовані до сучасних умов.

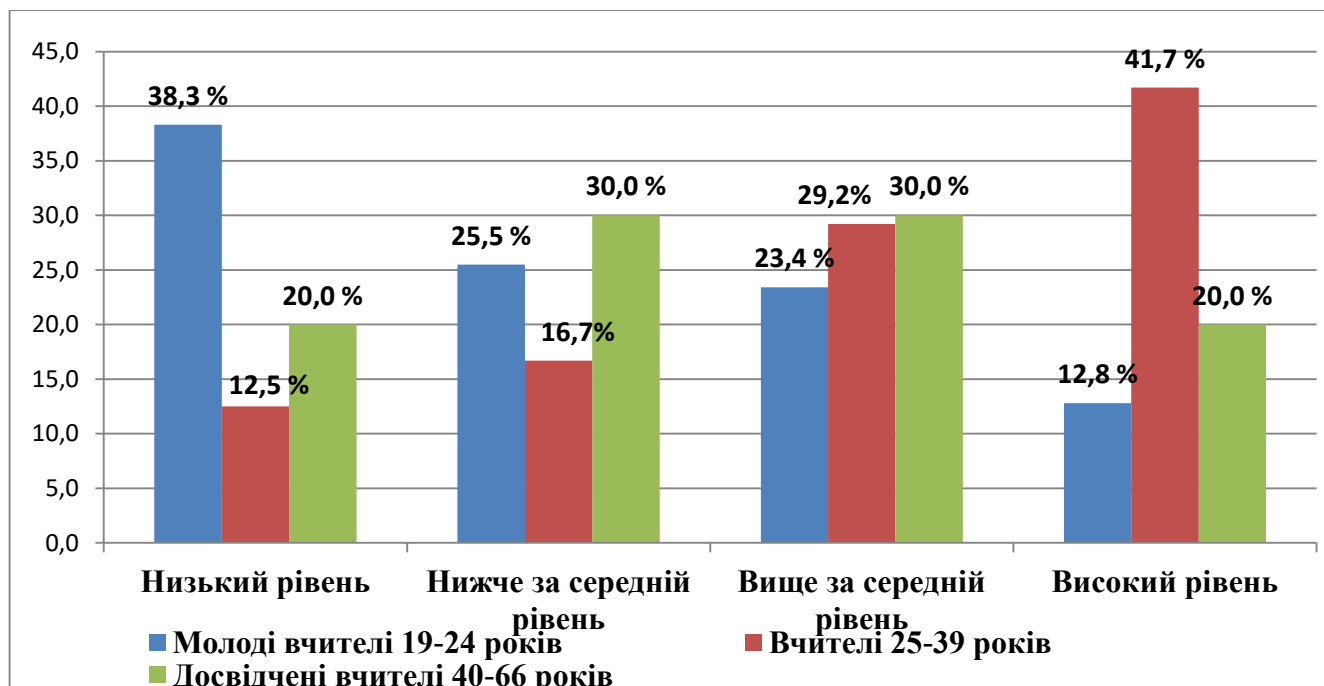
Також за результатами анкети лише 13,1 % педагогів вважають, що в них є проблеми, пов'язані з адаптацією. Насправді їх удвічі більше (адже за результатами психодіагностики 27,5 % опитаних вчителів мають низький рівень психологічної адаптованості й потребують психологічної підтримки щодо покращення їх адаптації до нових умов). Відсотковий розподіл рівнів адаптивного потенціалу особистості педагогічних працівників генеральної сукупності відображено на малюнку 4.



Мал. 4. Відсотковий розподіл рівнів адаптивного потенціалу особистості в генеральній сукупності педагогічних працівників.

З діаграми видно, що усі педагоги майже рівномірно розподілилися за рівнями адаптованості до сучасних умов. Проте слід зазначити, що відсоток добре адаптованих вчителів (22,0 %) нижче, ніж дезадаптованих (27,5 %). Цей факт є свідченням актуальності проблеми розробки програм психологічного супроводу педагогічної діяльності, спрямованого на розвиток адаптаційних психологічних механізмів сучасного вчителя.

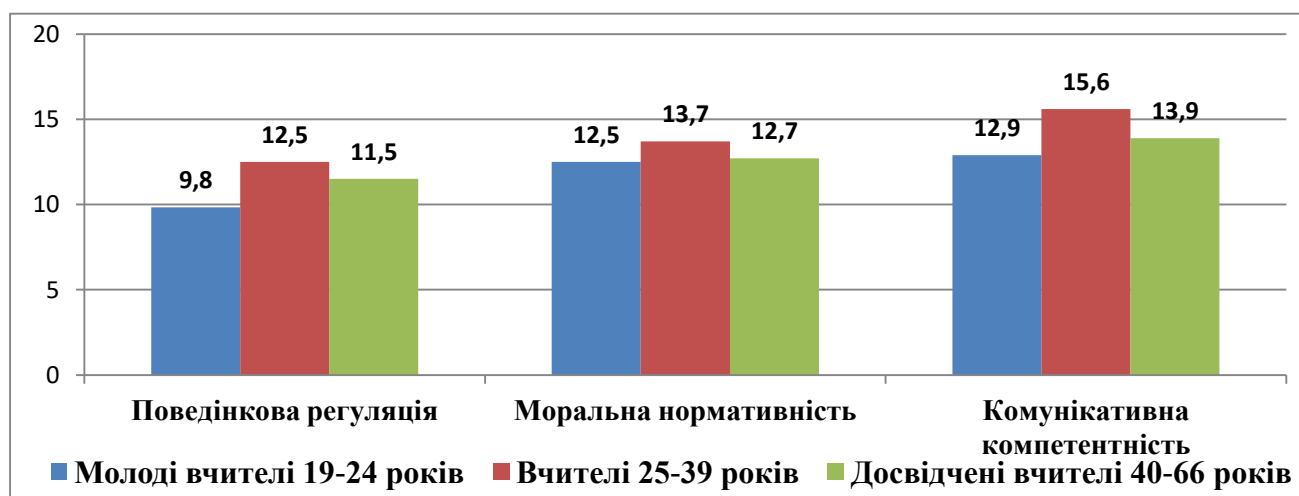
Відсотковий розподіл рівнів адаптивного потенціалу особистості педагогів різних вікових категорій представлено на Мал. 5.



Мал. 5. Відсотковий розподіл рівнів адаптивного потенціалу особистості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Низький рівень адаптованості мають переважно молоді вчителі 19-24 років (38,3 %), а високий рівень спостерігається більшою мірою у вчителів 25-39 років (41,7 %). Відсоток респондентів, які мають рівень адаптованості вищий за середній, дещо перебільшує відсоток педагогів з рівнем адаптивного потенціалу нижче за середній також переважно за рахунок вчителів 25-39 років.

Малюнок 6 презентує розподіл середньостатистичних показників розвитку компонентів адаптивного потенціалу педагогів різних вікових категорій.



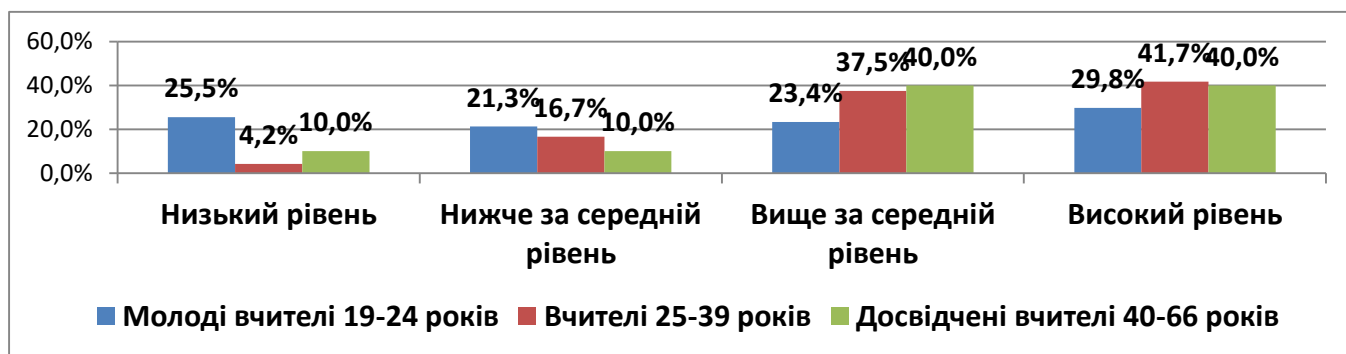
Мал. 6. Середньостатистичні показники компонентів адаптивного потенціалу педагогічних працівників різних вікових категорій.

З малюнка 6 видно, що усі компоненти адаптивного потенціалу особистості

найбільш розвинені також у вчителів 25-39 років.

Серед компонентів адаптивного потенціалу у вчителів усіх вікових категорій найбільш розвинені комунікативна компетентність та моральна нормативність. І це не дивно, адже педагогічна освіта спрямована на розвиток у майбутнього вчителя переважно комунікативних та моральних якостей. Найменш розвиненим у вчителів є компонент поведінкової саморегуляції. Звідси витікає висновок про необхідність розробки методів психологічного супроводу (психологічних вправ, тренінгів, лекцій), спрямованих на розвиток саме психічної стійкості й поведінкової саморегуляції вчителя.

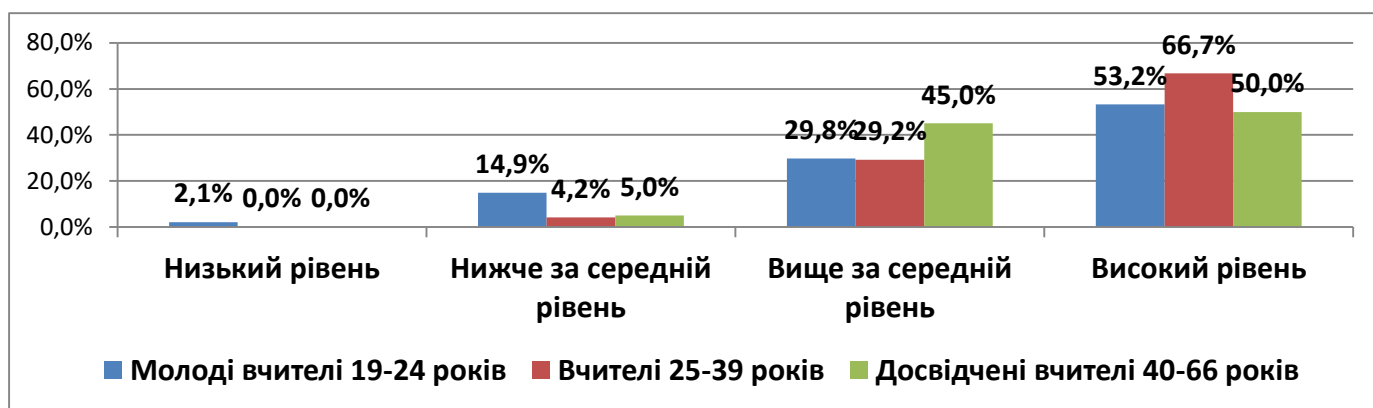
Відсотковий розподіл рівнів поведінкової регуляції у педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 7.



Мал. 7. Відсотковий розподіл рівнів поведінкової регуляції особистості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Можемо бачити, що у молодих вчителів 19-24 років поведінкова регуляція найменш розвинена порівняно з іншими категоріями педагогів. Про це свідчить значно вищий відсоток саме молодих педагогів серед представників низького та нижчого за середній рівнів поведінкової регуляції. Тож, можемо припустити, що процес професіоналізації педагога сприяє розвитку психічної стійкості особистості. Так майже 80 % вчителів середнього та старшого віку демонструють високий та вищий за середній рівні поведінкової саморегуляції. Тому при розробці програм психологічного супроводу професійної діяльності педагога слід враховувати вікові психологічні особливості професійного розвитку вчителя, а саме: на початку професійного становлення молодим вчителям слід приділяти значну увагу процесу набуття психічної стійкості шляхом розвитку психологічної саморегуляції власної поведінки.

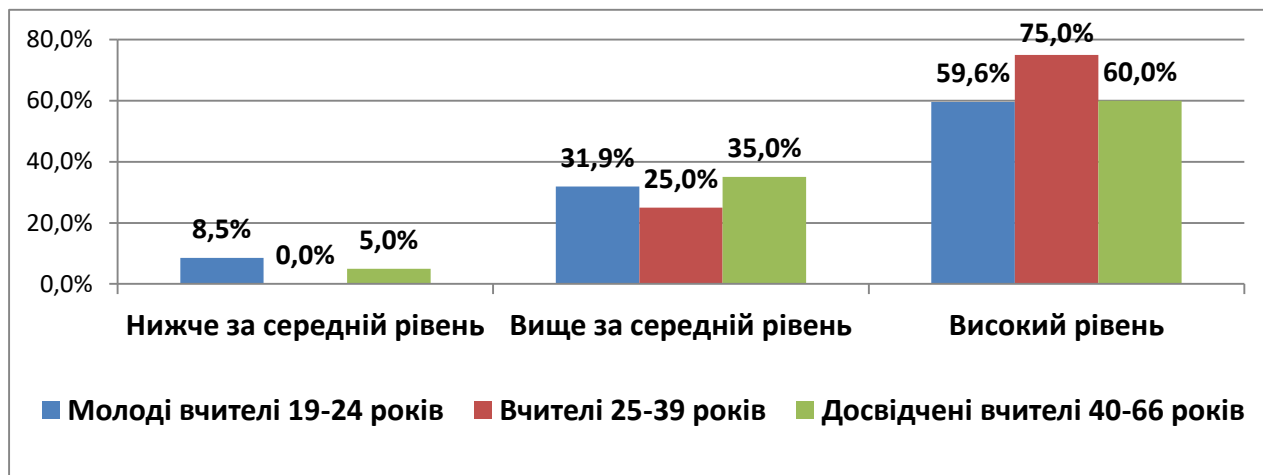
Відсотковий розподіл рівнів моральної нормативності педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 8. Як можемо бачити, сучасні вчителі мають досить високу моральну нормативність, демонструючи переважно високий та вищий за середній рівні її розвитку. Це зрозуміло, адже педагогічна освіта завжди ґрунтувалася на моральному вихованні шляхом засвоєння моральних норм, на розумінні того, що майбутній вчитель має стати взірцем моральної поведінки для учнів.



Мал. 8. Відсотковий розподіл рівнів моральної нормативності педагогічних працівників різних вікових категорій.

І знов педагоги 25-39 років демонструють значно вищі показники моральної нормативності на противагу від інших категорій досліджуваних (66,7% на відміну від 50-53%). Відсоток молодих вчителів, які мають нижчий рівень моральної нормативності нижчий за середній (14,9 %), значно перевищує цей показник порівняно з педагогами, старшими за віком (4,2-5 %). Проте, відсоток молодих вчителів з високим рівнем моральної нормативності (53,2 %) дещо перевищує цей показник серед досвідчених педагогів (50%). Тож, можемо припустити, що у молодих вчителів активно проходить процес морального становлення особистості: вони, наштовхуючись на проблеми, пов'язані з моральними дилемами проблемних ситуацій в особистому та професійному житті, активно шукають відповіді на сенсожиттєві запитання. Тому психологічний супровід професійної діяльності найбільш потрібний, передусім, молодим вчителям, і його слід здійснювати, спираючись на розгляд морального контексту складних та соціальних ситуацій.

Відсотковий розподіл рівнів комунікативної компетентності педагогів різних вікових категорій представлено на Мал. 9. Як видно з діаграми, сучасні вчителі виявляються досить комунікативно компетентними (адже респондентів з низьким рівнем комунікативної компетентності виявлено не було).

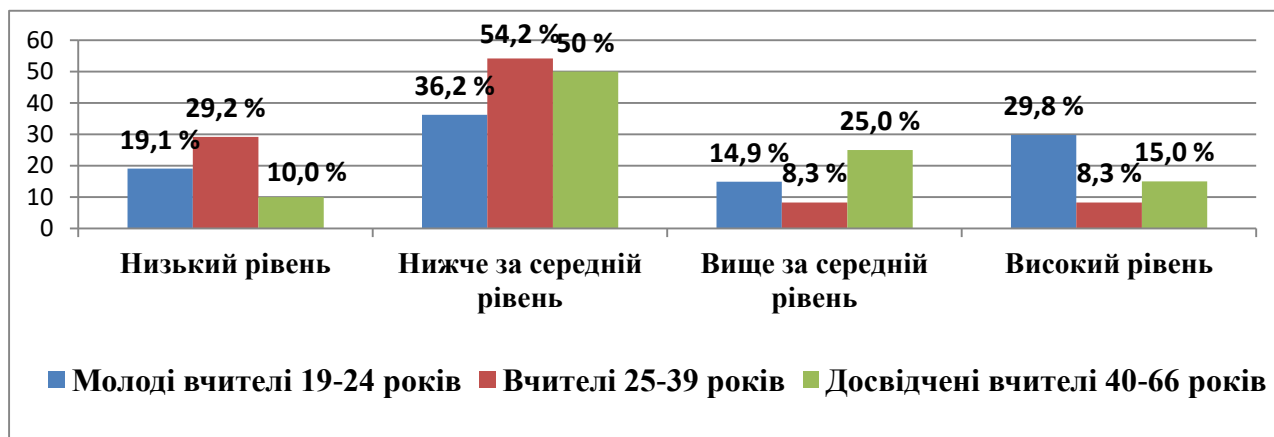


Мал. 9. Відсотковий розподіл рівнів комунікативної компетентності педагогічних працівників різних вікових категорій.

Найбільш комунікативні показники розвинені у вчителів 25-39 років, які мають високий (75 %) та вищий за середній (25 %) рівні комунікативної компетентності. Молоді вчителі 19-24 років майже не відрізняються за комунікативними навичками від досвідчених педагогів. Це може бути пояснено тим, що саме молоді вчителі найбільш близькі до учнів нової генерації у мовно-культуральному аспекті (використовують один сленг, сучасні поняття тощо), що дозволяє їм значно підвищити рівень комунікативного взаєморозуміння та взаємозацікавленості у спілкуванні. Тож, тренінги спілкування у структурі психологічного супроводу педагогічної діяльності мають бути присутніми значно меншою мірою порівняно з тренінгами морального розвитку й особливо з тренінгами розвитку психічної саморегуляції особистості.

Відсотковий розподіл рівня суїцидального ризику серед педагогів різних вікових категорій свідчить про те, що в основній частині сучасних українських педагогів суїцидальний ризик суттєво не виражен (Мал. 10). Виключення складають 29,8 % молодих вчителів 19-24 років та 15 % досвідчених педагогів, які мають високий рівень суїцидального ризику, а також 14,9 % молодих й чверть

досвідчених педагогів, у яких рівень такого ризику вище за середній.



Мал. 10. Відсотковий розподіл рівня суїцидального ризику серед педагогічних працівників різних вікових категорій.

Тож, на основі проведеного дослідження особливостей адаптації українських педагогів до глобальних світових змін в умовах війни можемо заключити, що достатньо значна частина педагогічних працівників (більш ніж третина) потребує психологічного супроводу своєї професійної діяльності.

Найбільш складно психологічна адаптація протікає у молодих вчителів, у педагогів, старших за 40 років, які відрізняються нервово-психічною ослабленістю, виснаженістю й наявністю суїцидального ризику. Найбільш стресостійкою, адаптованою, активною й креативною виявляється категорія педагогів 25-39 років.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю., Цимбал С., Яременко Н., Бугайова Н. Дослідження типів навченої безпорадності майбутніх фахівців іноземної філології. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. No 10. С. 213–231. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-11>
<https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/156/112>
2. Степаненко Я.М. Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи. [https://www.psyh.kiev.ua/Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи](https://www.psyh.kiev.ua/Психологічна_адаптація_викладача-початківця_до_професійної_діяльності_в_умовах_вищої_школи)
3. Maruta, O. (2020). Adaptive potential of patients with mental disorders. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, (13), 43-50. <https://doi.org/10.26565/2410-1249-2020-13-05>

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Парфенюк О.М. (ORCID ID: 0009-0004-0638-1454)

Анотація. У сучасних умовах невизначеності, спричиненої повномасштабною війною в Україні, глобальними викликами та трансформаціями освітнього простору, психологічна підтримка набуває ключового значення для забезпечення розвитку особистості. Освітнє середовище, що зазнає впливу зовнішніх криз, таких як воєнні дії, економічна нестабільність та швидкі зміни у форматах навчання, створює додаткові виклики для психологічного благополуччя студентів, викладачів та інших учасників освітнього процесу. Психологічна підтримка як осіб, що залучені у навчальний процес, так і особистості в цілому, в таких умовах виступає не лише як інструмент подолання стресу та адаптації до змін, але й як проактивний механізм для розвитку внутрішніх ресурсів, життєстійкості та самореалізації. Актуальність теми зумовлена необхідністю створення адаптивних моделей психологічної підтримки, які враховують специфіку освітнього середовища та сприяють формуванню стійкості й потенціалу особистості в умовах невизначеності.

Ключові слова: психологічна підтримка, особистість, невизначеність, психоедукація, інтегрована модель, копінг-стратегії, психологічне благополуччя, резильєнтність.

За умов повномасштабної війни та численних викликів для українців – від глобальних конфліктів до особистих криз – психологічна підтримка набуває першочергового значення. Вона є не просто реакцією на наявні проблеми, а проактивним процесом, спрямованим на зміцнення психологічного благополуччя, підвищення адаптивних можливостей та розвиток особистісного потенціалу. В освітньому просторі, де невизначеність зумовлена змінами форматів навчання, психотравмуючими подіями та високим рівнем стресу, психологічна підтримка стає важливим ресурсом для забезпечення стійкості та

розвитку особистості. Розуміння сутності цього феномену вимагає інтеграції знань з різних теоретичних парадигм та аналізу внеску як вітчизняних, так і провідних світових фахівців.

Одним із наріжних каменів психологічної підтримки є *емпатія* – здатність глибоко розуміти та відчувати емоції, думки та переживання іншої людини, не втрачаючи при цьому власної ідентичності. Як підкреслював Карл Роджерс (Rogers, 1959), емпатія поряд із безумовним позитивним прийняттям (безоцінним ставленням до особистості клієнта) та конгруентністю (щирістю та автентичністю помічника) створює ту терапевтичну атмосферу, яка є необхідною для особистісного зростання та зцілення. Також, психологічна підтримка не є пасивною допомогою, а спрямована на активізацію внутрішнього потенціалу особистості.

Психологічна підтримка – це багатогранний та динамічний процес, спрямований на мобілізацію внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості для подолання труднощів, адаптації до змін та забезпечення психологічного благополуччя. Вона передбачає активну участь як того, хто надає підтримку, так і того, хто її отримує. Основні аспекти психологічної підтримки включають:

Актуалізацію внутрішніх ресурсів. Сутність психологічної підтримки значною мірою полягає у сприянні актуалізації внутрішніх ресурсів особистості. Цей процес передбачає допомогу індивіду в усвідомленні та мобілізації власних сил, знань, навичок та особистісних якостей, необхідних для ефективного подолання перешкод. С. Максименко у своїй концепції генезису особистості розглядає актуалізацію як невід’ємну складову розвитку людини [3]. Психологічна підтримка є ключовим засобом для виявлення та задіяння прихованого потенціалу, що дозволяє не лише впоратися з труднощами, але й зміцнити внутрішню стійкість та самосвідомість.

Підвищення адаптивних можливостей. Психологічна підтримка сприяє розвитку ефективних стратегій подолання стресу (копінг-стратегій) та здатності адаптуватися до нових умов. О. Кокун акцентує на психофізіологічних аспектах адаптації, підкреслюючи її комплексний характер [1]. Т. Титаренко наголошує

на розвитку життєстійкості, яка дозволяє гнучко реагувати на виклики та зберігати функціональність в освітньому процесі [5].

Відновлення психологічної рівноваги. Стабілізація емоційного стану, зниження рівня тривоги та стресу є важливим аспектом психологічної підтримки, особливо в умовах війни та невизначеності. Т. Титаренко підкреслює критичну важливість стабілізації як першого кроку до подальшої психологічної роботи. Перша психологічна допомога спрямована на заспокоєння та створення відчуття безпеки, що є особливо актуальним для студентів та викладачів, які зазнають впливу травматичних подій [6].

Зміцнення самооцінки та самоповаги. Психологічна підтримка сприяє формуванню позитивного ставлення до себе та віри у власні сили. К. Роджерс через принципи безумовного позитивного прийняття створював терапевтичну атмосферу, що сприяла особистісному зростанню [7].

Психологічна підтримка в освітньому просторі. В умовах війни в Україні психологічна підтримка в освіті набуває особливого значення. Вона спрямована на роботу зі студентами, викладачами, ветеранами, переселенцями, спеціалістами допомагаючих професій та іншими особами, які постраждали від травматичних подій. Особливо вразливим в умовах невизначеності є студенти, викладачі та інші учасники освітнього процесу. О. Кочубейник в своїх роботах підкреслює важливість розвитку психологічної стійкості в кризових ситуаціях [2]. Також державні програми та ініціативи, спрямовані на розширення доступу до психологічних послуг, інтеграція міжнародних стандартів та розробка методик, що враховують культурний контекст України, є критично важливими.

У цьому контексті досвід та методики західних психологічних шкіл стають надзвичайно актуальними. Вони пропонують ефективні інструменти для роботи з травмою та розвитком психологічної стійкості, доповнюючи та розширюючи українські практики. Впровадження цих підходів дозволяє створити більш гнучку та всеосяжну систему психологічної підтримки в освітній сфері.

Західні підходи до психологічної підтримки роблять акцент на:

- Доказовій практиці.
- Індивідуалізованому підході.
- Терапевтичному альянсі.
- Позитивній психології.
- Міждисциплінарній співпраці.

На основі аналізу західних та українських підходів розроблено інтегровану модель психологічної підтримки для освітнього простору, яка включає:

Профілактична спрямованість, до якої можна віднести регулярні скринінги психічного здоров'я студентів та викладачів, а також раннє виявлення ризиків вигорання та травматизації.

Доказовість та ефективність, а саме використання науково-доказових методів, наприклад використання когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), терапії прийняття та відповідальності (АСТ), технік Mindfulness. Адаптація протоколів для роботи з вторинною травматизацією та емоційним вигоранням.

Індивідуалізований підхід, в якому проводиться Оцінка потреб кожного учасника освітнього процесу та формування персоналізованих планів підтримки, включаючи індивідуальні сесії, групову роботу та тренінги.

Психоедукація та підтримуюче середовище, адже створення супервізійних груп та груп підтримки для викладачів та студентів, а також заохочення командної взаємодії в освітніх закладах створюватиме довірливу атмосферу та допоможе у отриманні практичного досвіду студентами ВНЗ.

Розвиток резильєнтності та навичок саморегуляції через навчання технік саморегуляції та самодопомоги, формування навичок ефективної комунікації та вирішення конфліктів.

Інтегративний підхід та ко-регуляція, яка є важливою частиною формування єдиної професійної спільноти. Співпраця психологів з іншими фахівцями (соціальними працівниками, лікарями) та забезпечення доступу до комплексних послуг у разі потреби допоможе у розвитку та мотивації.

Реалізація цих кроків дозволить звернути увагу на глибину української гуманістичної психологічної традиції [4] та побудувати надійну систему

психологічної підтримки, яка відповідатиме потребам українського суспільства в умовах сучасних викликів.

Сучасне українське суспільство зіштовхується з безпрецедентними викликами, що суттєво впливають на психічне здоров'я та добробут. В умовах війни, соціально-економічних потрясінь та постійного інформаційного тиску **психологічна підтримка** набуває фундаментального значення для національної безпеки та соціальної стабільності. Вона є багатогранним феноменом, який є об'єктом пильної уваги як світової, так і вітчизняної психологічної науки. Українські фахівці активно розвивають власні концепції, адаптуючи світовий досвід та враховуючи унікальний травматичний досвід суспільства, що формує міцний теоретичний фундамент для розробки ефективних стратегій допомоги [3–5; 7].

У складних життєвих ситуаціях, особливо після значних втрат або глибоких криз, психологічна підтримка відіграє ключову роль у **формуванні та відновленні сенсів життя**. Допомога у знаходженні нових цілей, цінностей та значень є життєво необхідною для тих, хто потребує переосмислення свого буття. Сучасні підходи до терапії, такі як Терапія прийняття і відповідальності (АСТ), також інтегрують ціннісно-орієнтований підхід, допомагаючи клієнтам визначити свої цінності та діяти відповідно до них, що сприяє глибшому сенсу життя.

Психологічна підтримка є багатогранним і надзвичайно важливим компонентом системи охорони здоров'я та соціального добробуту. Її результати виходять далеко за межі симптоматичного полегшення, охоплюючи глибинні зміни в особистісній структурі та функціонуванні. Систематичний підхід до надання психологічної допомоги, що враховує її багатоаспектне значення, дозволяє не лише ефективно реагувати на поточні виклики, але й формувати психічно стійке та резильєнтне суспільство.

Подальші дослідження мають бути зосереджені на оптимізації методів інтервенції, оцінці довгострокових ефектів та інтеграції психологічної підтримки

в усі сфери життєдіяльності людини. Інвестиції у розвиток цієї сфери є інвестиціями у майбутнє психічно здорового та адаптованого суспільства.

Висновок Психологічна підтримка є ключовим ресурсом для розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору. Інтегрована модель, що поєднує доказові методи, індивідуалізований підхід, принципи позитивної психології, розвиток резильєнтності та міждисциплінарну співпрацю, дозволяє ефективно підтримувати студентів, викладачів та фахівців допомагаючих професій. У контексті війни та трансформацій освітнього середовища в Україні ця модель сприяє зміцненню психологічного благополуччя, адаптації до змін та розкриттю потенціалу особистості. Інтеграція українських та західних підходів забезпечує створення гнучких і адаптованих систем психологічної допомоги, що відповідають сучасним викликам.

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Випуск 9. 2016. С. 292 – 301.
2. Кочубейник О.М. Надзвичайна ситуація як соціальна конструкція. Монографія. Кропивницький. 2023. <https://psy-lpr.at.ua/Materials/2022-Final/KochubeynikMonogr2023maket.pdf>
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: Наук. монографія. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 256 с.
4. Маслюк А.М. Гуманістична парадигма української психології. *Психологічний часопис*. 2018. №9. С. 169-182. - http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2018_9_14
5. Титаренко Т. М. [Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія.](#) Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. [ISBN 978-966-189-457-9](#)
6. Everly, G.S., & Mitchell, J.T. The Critical Incident Stress Debriefing (CISD) Process: An Operational Guide for Crisis Response and Recovery. Chevron Publishing Corporation. 1997.
7. Rogers C. R. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework.. New York. McGraw-Hill, 1959. Vol. 3. P. 184-256.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Пастушенко В. С. (ORCID ID: 0000-0003-4477-2769)

Анотація. У статті розглянуто психологічні чинники формування стресостійкості педагогів в умовах професійної невизначеності. Акцент зроблено на внутрішніх ресурсах учителя — когнітивній гнучкості, локусі контролю та здатності до сенсотворення — як основі ефективної адаптації до стресових ситуацій. Водночас підкреслено роль зовнішніх факторів: професійної спільноти, адміністративної підтримки та розвитку комунікативних навичок у забезпеченні психологічної безпеки та запобіганні емоційному вигоранню. Наведено практичні підходи до розвитку стресостійкості через саморегуляцію, професійний розвиток і системну підтримку. Дослідження демонструє, що стресостійкість педагога — це динамічна компетентність, яка визначає ефективність освітнього процесу та сприяє формуванню психологічно стійкого покоління учнів.

Ключові слова: стресостійкість педагогів, професійна невизначеність, когнітивна гнучкість, локус контролю, сенсотворення, психологічна безпека, професійна спільнота, емоційне вигорання, саморегуляція, розвиток професійних компетентностей.

Сучасний світ ставить перед системою освіти виклики, які ще десятиліття тому здавалися неможливими. Глобальні кризи, пандемії, війни та стрімка цифровізація перетворили професію вчителя з відносно стабільної на територію постійної невизначеності. Педагог сьогодні – це не просто транслятор знань, а фахівець, який працює на межі своїх психологічних та професійних можливостей, щодня стикаючись з гібридними форматами навчання, емоційним вигоранням та необхідністю бути опорою для травмованих учнів. У таких умовах здатність зберігати ефективність та емоційну рівновагу, тобто стресостійкість, перестає бути особистою рисою і перетворюється на ключову професійну

компетенцію. Аналіз психологічних чинників, що її формують, є нагальним завданням для забезпечення сталості освітнього процесу.

Професійна невизначеність для педагога проявляється на кількох рівнях. По-перше, це технологічна та методологічна невизначеність, пов'язана з необхідністю постійно переключатися між очним, дистанційним та змішаним навчанням. Це вимагає не лише володіння новими цифровими інструментами, а й повної перебудови дидактичних підходів. По-друге, це емоційна невизначеність. Вчитель став для багатьох дітей основним психологічним стабілізатором, що покладає на нього відповідальність, яка виходить далеко за межі викладання предмета. Він мусить реагувати на страхи, тривоги та апатію учнів, при цьому залишаючись професійно стриманим. По-третє, це екзистенційна невизначеність, пов'язана з питаннями безпеки, як власної, так і учнів. Такий багатошаровий тиск створює унікальне середовище, де стрес стає не тимчасовим явищем, а постійним фоном професійної діяльності. У цьому контексті стресостійкість слід розуміти не як пасивну витривалість, а як активний процес адаптації, що включає здатність до відновлення, навчання на помилках та навіть особистісного зростання в умовах кризи.

Фундаментом для формування стресостійкості є внутрішні психологічні чинники. Ключовим серед них є когнітивна гнучкість – здатність змінювати точки зору, знаходити нестандартні рішення та сприймати проблеми не як катастрофи, а як завдання, що потребують нового підходу. Педагог з розвиненою когнітивною гнучкістю сприйме раптове відключення світла під час онлайн-уроку не як привід для паніки, а як можливість дати творче домашнє завдання або перейти до асинхронної комунікації. Іншим важливим чинником є внутрішній локус контролю – переконання у власній здатності впливати на події, а не бути їхньою жертвою. Навіть у ситуаціях, які не контролюються (повітряна тривога, відсутність інтернету), вчитель може зосередитись на тому, що залежить від нього: якісно підготувати матеріали, підтримати учня у чаті, організувати спілкування з колегами. Ця внутрішня опора є потужним антидотом до відчуття безпорадності. Не менш значущим є сенсотворення – здатність

знаходити глибокий сенс у своїй діяльності. Коли вчитель розуміє, що його робота - це не просто передача знань, а збереження нормального дитинства, інвестиція в майбутнє країни, акт культурного спротиву, навіть найважчі умови сприймаються як тимчасові труднощі на шляху до важливої мети. Такий сенсовий щит захищає від емоційного вигорання набагато ефективніше за будь-які методики релаксації. Однак стресостійкість не є виключно індивідуальною здатністю. Вона формується у взаємодії людини з навколишнім середовищем і значною мірою залежить від того соціального та організаційного контексту, в якому функціонує педагог. Одним із ключових зовнішніх чинників є професійна спільнота. Міцні горизонтальні зв'язки з колегами створюють простір для взаємної підтримки, обміну досвідом та спільного пошуку рішень. Такі колегіальні відносини знижують ризик професійної ізоляції, а відчуття приналежності до групи, яка стикається зі схожими викликами, допомагає «розділити» тягар відповідальності та зберігати відчуття спільної мети.

Не менш вагомою є підтримка з боку адміністрації навчального закладу. Гнучкий і чутливий до контексту керівник, який визнає складність педагогічної роботи, надає автономію у прийнятті рішень, не перевантажує надмірною формальною звітністю та організовує доступ до психологічної допомоги, фактично створює умови для виникнення «психологічно безпечного середовища». Саме в такому середовищі стресостійкість педагогів може не лише зберігатися, а й розвиватися. Натомість адміністративний тиск, ігнорування потреб вчителів та акцент на формальних показниках замість реальної якості навчання стають потужними тригерами професійного виснаження та емоційного вигорання. Окремої уваги заслуговує розвиток комунікативних навичок педагогів. Уміння встановлювати здорові межі у взаємодії з батьками, конструктивно вирішувати конфлікти, ефективно співпрацювати з колегами та емпатійно спілкуватися з учнями дозволяють знизити інтенсивність щоденних стресорів. Це не лише зберігає емоційні ресурси вчителя, але й формує більш сприятливий клімат у класі та закладі освіти в цілому. Володіння такими навичками виступає своєрідним «психологічним буфером», що захищає педагога

від надмірних навантажень і сприяє довготривалій професійній стійкості. Стресостійкість педагога варто розглядати не як суто індивідуальну якість, а як результат взаємодії особистісних ресурсів із професійним та соціальним середовищем. Саме підтримуюче оточення, адекватне управління та розвинена культура комунікації визначають, чи стане педагогічна діяльність джерелом розвитку, чи фактором, що виснажує. Формування стресостійкості – це не спонтанний, а цілеспрямований процес, що вимагає свідомих і систематичних зусиль як від самого педагога, так і від освітньої системи в цілому. Для вчителя це означає постійну роботу над собою, яка включає регулярну рефлексивну практику: аналіз власних реакцій на стресові ситуації, усвідомлення особистісних ресурсів, сильних сторін та зон, які потребують розвитку. Такий самостережливий підхід дозволяє своєчасно помічати ознаки емоційного виснаження та коригувати поведінку до того, як стрес досягне критичного рівня.

Ефективним інструментом є опанування різних технік саморегуляції – від простих дихальних вправ, які швидко знижують рівень фізіологічної напруги, до більш комплексних практик, таких як майндфулнес-медитація чи методи тілесно-орієнтованої терапії. Ці техніки допомагають педагогу відновлювати внутрішню рівновагу, підвищувати здатність концентруватися та залишатися продуктивним навіть у складних умовах.

Важливим компонентом є й інвестиція у власний професійний розвиток. Йдеться не лише про вдосконалення предметних знань, а й про опанування ключових soft skills: емоційного інтелекту, навичок ефективної комунікації, управління конфліктами, цифрової грамотності. Саме ці компетентності сприяють підвищенню відчуття контролю над ситуацією, формуванню впевненості у власній спроможності долати виклики та адаптуватися до змін.

Водночас відповідальність за формування стресостійкості не може лежати виключно на плечах педагога. Освітня система має створювати умови, що підтримують і підсилюють внутрішні ресурси вчителів. До таких умов належить організація супервізійних та інтервізійних груп, де педагоги можуть обговорювати складні випадки, ділитися досвідом і отримувати професійну

підтримку. Регулярне навчання з психологічної грамотності та підтримки психічного здоров'я допомагає підвищувати рівень обізнаності та запобігати емоційному вигоранню.

Крім того, важливим завданням є розробка чітких, але водночас гнучких алгоритмів дій в екстремальних умовах – від кризових комунікацій до планів евакуації чи дистанційного навчання. Наявність зрозумілих правил зменшує відчуття хаосу й непередбачуваності, що є одним із головних джерел стресу. Таким чином, лише у поєднанні індивідуальних стратегій та системної підтримки можливо досягти справжньої стресостійкості педагогів, яка стає не тільки особистісним ресурсом, а й гарантією стабільності освітнього процесу загалом.

Отже, стресостійкість педагога в умовах професійної невизначеності є комплексним психологічним утворенням, що спирається на внутрішні ресурси (когнітивну гнучкість, локус контролю, сенсотворення) та підтримується зовнішніми факторами (професійна спільнота, адміністративна підтримка, розвинені комунікації). Це не вроджена риса, а динамічна навичка, яку можна і потрібно розвивати. Інвестиції в психологічний добробут та стійкість вчителів сьогодні – це найнадійніша інвестиція в стабільність, якість і майбутнє всієї освітньої системи України, адже саме стійкий вчитель здатний виховати стійке покоління.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Петренко І.В. (ORCID ID: 0000-0002-5900-0852)

Анотація. У матеріалах доповіді розглянуто соціально-психологічні умови демократизації освітнього процесу в умовах воєнного часу. Обґрунтовано, що демократизація освіти розглядається не лише як педагогічна інновація, а як

важливий соціально-психологічний ресурс збереження суспільної єдності, підтримки психологічної стійкості та розвитку громадянської відповідальності. Виокремлено ключові чинники, які зумовлюють ефективність демократичних процесів у просторі освіти: партнерська взаємодія; забезпечення психологічної безпеки та емоційного добробуту; інклюзивність і рівний доступ до освіти; залучення учнів, педагогів і батьків до спільного прийняття рішень. Наголошено на ролі освітнього середовища як простору соціально-психологічної підтримки, що сприяє конструктивній міжособистісній взаємодії, формуванню почуття довіри, безпеки та соціальної інтеграції в умовах війни. Підкреслено необхідність системного моніторингу соціально-психологічного клімату в закладах освіти з метою забезпечення результативності демократичних змін. Зроблено висновок, що демократизація освітніх процесів у воєнний час є стратегічною умовою розвитку особистості й суспільства та одним із ключових механізмів захисту демократичних цінностей нашої країни.

Ключові слова: демократизація освіти; соціально-психологічні умови демократизації освіти; партнерська взаємодія; критерії оцінки партнерської взаємодії; психологічна безпека; психологічна стійкість.

Складний період воєнних випробувань, який переживає сьогодні наша країна, визначає особливу соціально-політичну ситуацію, у якій освіта виконує не лише традиційну функцію навчання та виховання нового покоління, але й стає важливим чинником підтримки стабільності, психологічної рівноваги та громадянської згуртованості. В умовах воєнного часу демократизація освітніх процесів набуває двоїстого значення. З одного боку, це – продовження реалізації реформи Нової української школи, спрямованої на формування демократичної культури та свідомого громадянства. З іншого – це засіб збереження соціальної цілісності суспільства, формування психологічної стійкості та протидії деструктивним впливам війни.

Демократизація освіти сьогодні розглядається як системний процес, що поєднує впровадження демократичних цінностей і принципів у повсякденну практику навчання й виховання. Вона передбачає утвердження таких засад, як

рівність, відкритість, діалог, повага до особистості та співробітництво. У воєнних умовах ці принципи виступають своєрідним ресурсом для подолання стресу, соціальної дезадаптації та формування відчуття безпеки й довіри.

Одним із ключових соціально-психологічних чинників демократизації освітніх процесів виступає партнерська взаємодія між усіма суб'єктами освітнього простору – учнями, педагогами, батьками, адміністрацією та громадою. Партнерство у сфері освіти ґрунтується на принципах рівноправного діалогу, взаємоповаги, довіри і колективної відповідальності [3, 4].

У кризових обставинах партнерська взаємодія виконує ще й функцію психологічної підтримки, оскільки сприяє взаєморозумінню, зменшенню конфліктності та пошуку спільних рішень. Таке співробітництво дозволяє не лише підвищити якість освітнього процесу, але й забезпечити розвиток автономії, самореалізації особистості, що є критично важливим для молодого покоління, яке зростає у воєнних умовах.

В умовах війни забезпечення емоційно безпечного освітнього середовища стає стратегічним завданням. Психологічна безпека виступає основою для ефективного навчання та виховання, адже лише за умов довіри й підтримки можливий розвиток особистості. Це включає створення атмосфери відкритості, толерантності, взаємоповаги, а також розвиток навичок ненасильницького спілкування та конструктивного розв'язання конфліктів [1, 2].

Особливої актуальності набуває робота з формування емоційного інтелекту, самоповаги та позитивної самооцінки в учнів. Педагоги мають відігравати роль не лише викладачів, але й наставників, які підтримують і надихають, а не лише контролюють. У цьому контексті демократизація освітніх процесів виступає практичним інструментом забезпечення соціально-психологічного добробуту дітей та дорослих.

У воєнний час значно зростає потреба в інклюзивності та рівному доступі до освіти. Війна поставила перед українською системою освіти нові виклики, пов'язані з вимушеним переселенням, руйнуванням шкіл, перебуванням учнів і вчителів у різних регіонах або навіть країнах. Освітнє середовище має

адаптуватися до цих обставин, забезпечуючи індивідуальний підхід та врахування особливих потреб кожної дитини. Демократизація в цьому контексті означає створення таких умов, за яких усі учасники освітнього процесу мають рівні можливості для навчання, незалежно від соціального статусу, місця проживання чи особливостей психофізичного розвитку. Це сприятиме соціальній інтеграції, зменшенню почуття ізольованості й формуванню в освітньому середовищі підтримуючої спільноти.

Ще одним важливим аспектом демократизації освіти в умовах воєнного часу є залучення учнів, батьків і педагогів до прийняття рішень. Це створює у них відчуття причетності до важливих процесів, підвищує рівень відповідальності та готовності до колективної дії у кризових ситуаціях. Самоврядування в школах, спільне планування навчального процесу та зворотний зв'язок між учасниками освітнього простору стають не лише педагогічними, але й соціально-психологічними практиками підтримки демократії.

Для забезпечення результативності демократичних змін важливою умовою стає моніторинг соціально-психологічного клімату в закладах освіти. Це дає змогу своєчасно виявляти проблеми, оцінювати рівень задоволеності учасників освітнім середовищем та вживати необхідних заходів для підтримки його гуманістичного і демократичного характеру. Серед критеріїв такого моніторингу варто виокремити: рівень суб'єктності учасників освітнього процесу; здатність до самовираження та критичного мислення; результативність міжособистісної взаємодії; рівень психологічного добробуту; ступінь участі у прийнятті рішень.

Отже, соціально-психологічні умови демократизації освіти у воєнний час охоплюють партнерську взаємодію, психологічну безпеку, інклюзивність, рівний доступ, емоційний добробут і активну участь заінтересованих осіб у прийнятті рішень. Їхнє забезпечення є запорукою не лише якісного функціонування освітньої системи, але й формування покоління свідомих громадян, здатних діяти на засадах свободи, рівності та солідарності. У воєнний час демократизація освітніх процесів стає не просто педагогічним завданням, а

національним пріоритетом, адже вона сприяє згуртованості суспільства, формуванню психологічної стійкості та захисту демократичних цінностей, які є основою існування сучасної України.

Список використаних джерел

1. Мельник А., Петренко І. Стратегії взаємодії сім'ї і школи у поствоєнний період : методичні рекомендації. Кропивницький, 2024. 50 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744604>
2. Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки : практичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 162 с.
3. Підвищення ролі сім'ї як стейкхолдера освіти : навчально-методичний посібник. Кропивницький, 2024. 197 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744706>
4. Сім'я як носій громадської думки щодо розвитку освіти у поствоєнному суспільстві : практичний посібник. Київ, 2024. 182 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744602>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Петровська Т.В (ORCID ID: 0000-0003-3936-1965)

Анотація. У статті розглядаються теоретичні й практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу розвитку особистісних ресурсів студентів у контексті освітніх трансформацій, зумовлених пандемією COVID-19, війною в Україні та глобальною цифровізацією. Показано, що сучасний студент перебуває в умовах високої невизначеності, що вимагає від нього мобілізації психологічних ресурсів – стресостійкості, адаптивності, саморегуляції, смисложиттєвих орієнтацій. Проаналізовано можливості психолого-педагогічного супроводу як системи підтримки особистісного розвитку. Запропоновано стратегії та напрями роботи зі студентами в умовах освітніх змін.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, особистісні ресурси, студенти, освітні трансформації, адаптація, стресостійкість, війна, цифровізація.

Сучасний освітній простір є динамічним і суперечливим. Він змінюється під впливом глобальних викликів, які торкаються не лише організаційної структури освіти, але й психологічного стану студентів. Пандемія COVID-19 прискорила цифровізацію навчання, зробила звичним дистанційний формат і сформувала нову освітню реальність. Війна в Україні призвела до ще більш драматичних змін: переміщення студентів і викладачів, руйнування освітньої інфраструктури, поєднання навчання з постійними загрозами життю.

У такій ситуації особистісний розвиток студента напряму залежить від його *психологічних ресурсів* – здатності зберігати внутрішню рівновагу, регулювати емоції, знаходити смисли та будувати стратегії майбутнього. Проте ці ресурси не завжди є достатньо сформованими. Завданням вищої освіти стає не лише передача знань, але й організація *психолого-педагогічного супроводу*, який допомагає студентам активізувати та розвивати власний ресурсний потенціал.

У сучасній психології поняття «особистісні ресурси» розглядаються як внутрішні (когнітивні, емоційні, мотиваційні, смислові) та зовнішні (соціальні, середовищні) чинники, які допомагають індивіду зберігати психологічну рівновагу і досягати життєвих цілей. Втрата ресурсів у кризових умовах призводить до стресу (Hobfoll, 2007) [1].

Позитивна психологія (Seligman & Peterson, 2005) трактує особистісні ресурси як сильні сторони (витривалість, оптимізм, мудрість, здатність до співпраці), які забезпечують психологічне благополуччя і дозволяють людині функціонувати оптимально навіть у кризових умовах [4].

Концепція життєстійкості (Maddi, 2012) визначає три основні складники ресурсу: залученість, контроль та прийняття викликів. Людина з високим рівнем життєстійкості вміє знаходити сенс у складних подіях, відчувати контроль і розглядати кризи як виклики [2].

Теорія самодетермінації (Deci & Ryan, 2020) підкреслює значення автономії, компетентності та взаємопов'язаності як базових психологічних ресурсів особистісного розвитку [3].

У студентському віці особистісні ресурси проявляються у формі **навчальної мотивації, соціальної активності, креативності, емоційної регуляції, смисложиттєвих орієнтацій**. Їх розвиток потребує спеціальної організації освітнього середовища.

Таким чином, розвиток особистісних ресурсів студентів у період освітніх трансформацій потребує системного підходу, що інтегрує психологічну підтримку й педагогічні інновації.

Освітні трансформації, що відбуваються останніми роками, мають як **негативні**, так і **позитивні** наслідки:

Негативні: зростання рівня тривожності, відчуття невизначеності майбутнього, емоційне виснаження, зниження навчальної мотивації, ризики депресивних проявів.

Позитивні: стимуляція гнучкості, формування цифрових компетентностей, розвиток навичок самостійного навчання, підвищення значущості особистісних ресурсів у навчальному процесі.

Таким чином, освітні зміни можна розглядати як **кризу розвитку**, де поряд із викликами відкриваються можливості для зростання та самореалізації студентів.

Психолого-педагогічний супровід у вищій школі – це цілеспрямована діяльність, спрямована на створення умов для ефективної адаптації та самореалізації студентів у процесі навчання.

У період освітніх трансформацій супровід виконує наступні *функції*:

Адаптаційна. Допомога студентам у входженні в нові умови навчання.

Ресурсна. Виявлення й зміцнення внутрішніх ресурсів (мотиваційних, когнітивних, емоційних).

Компенсаторна. Зниження впливу негативних факторів (стресу, тривожності, вигорання).

Розвивальна. Формування навичок саморегуляції, критичного мислення, смисложиттєвої рефлексії.

Прогностична. Сприяння професійному самовизначенню та побудові особистісних життєвих планів.

У контексті освітніх трансформацій психолого-педагогічний супровід передбачає:

Діагностику ресурсів та потреб студентів. Використання психодіагностичних методик (шкала життєстійкості, опитувальники самодетермінації, анкети емоційної регуляції).

Психологічну підтримку. Проведення індивідуальних та групових консультацій, психокорекційних програм, тренінгів розвитку стресостійкості.

Педагогічні стратегії. Використання інтерактивних методів навчання (проектна діяльність, кейс-метод, гейміфікація), що стимулюють пізнавальну активність та внутрішню мотивацію.

Роботу зі смисложиттєвими орієнтаціями. Допомога студентам у формуванні професійної ідентичності, пошуку сенсу навчання і майбутньої діяльності.

Розвиток соціальної підтримки. Створення середовища довіри у студентських групах, залучення студентів до волонтерської діяльності, що підвищує відчуття значущості.

Практичні стратегії психолого-педагогічного супроводу:

Психоедукаційні програми, що навчають студентів навичкам саморегуляції, тайм-менеджменту, боротьби зі стресом.

Травмофокусовані підходи (арттерапія, майндфулнес, дихальні вправи), які допомагають відновити психоемоційний баланс після переживання воєнних подій.

Групові форми роботи (студентські клуби підтримки, волонтерські ініціативи), які посилюють соціальний зв'язок.

Програми розвитку життєстійкості. Робота над усвідомленням власних цінностей, формуванням смислів, розвитком контролю й здатності бачити кризу як виклик.

Гнучкі моделі навчання, що дозволяють поєднувати онлайн і офлайн формати, зберігаючи доступність освіти навіть у кризових умовах.

Інтеграція цифрових технологій (онлайн-платформи, віртуальні лабораторії, для психологічних консультацій, чат-ботів підтримки, електронних ресурсів для саморегуляції), які стають не лише інструментами навчання, а й ресурсами особистісного розвитку.

В українських університетах після 2022 року активно впроваджуються **центри психологічної підтримки студентів**, де проводяться онлайн і офлайн-консультації, групові тренінги, арттерапевтичні заняття.

У США та Європі поширені **програми resilience training**, які інтегруються в навчальний процес і включають когнітивно-поведінкові методики, коучинг і групові дискусії.

У низці університетів реалізуються **peer-to-peer ініціативи**, коли студенти надають взаємну підтримку у формі менторства.

Ці приклади демонструють, що психолого-педагогічний супровід є не факультативною, а обов'язковою складовою сучасної вищої освіти.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистісних ресурсів студентів є необхідною умовою ефективного функціонування вищої школи в період освітніх трансформацій. Він дозволяє не лише знизити негативний вплив кризи (тривожність, невизначеність, стрес), але й розкрити потенціал студентської молоді, сприяти формуванню життєстійкості, автономії, відповідальності та внутрішньої мотивації.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка комплексних програм супроводу, що інтегрують психологічні й педагогічні методи, а також вивчення ефективності різних форм підтримки (онлайн, офлайн, змішаних) у підвищенні ресурсності студентів.

Список використаних джерел

8. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes*. 2007. 70 (4), 283–315.

9. Maddi S. R., Matthews M. D., Kelly D. R., Villarreal B., & White, M. The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA cadets. *Military psychology*. 2012. 24 (1), 19–28.
10. Ryan R. M., & Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2020. 61, 101860.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>
11. Seligman M. E., Steen T. A., Park N., & Peterson, C. Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. 2005. 60(5), 410–421.

ЗДІЙСНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ

Піроженко Т.О. (ORCID ID: 0000-0001-9822-4819)

Анотація. Матеріал статті відображає ситуацію зміни форми організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку в умовах воєнного часу та спрямований на поглиблення психолого-педагогічних знань дорослих, які опікуються розвитком дітей дошкільного віку в закладах освіти та родинному вихованні. Стаття містить концепцію організації та здійснення безперервного освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми старшого дошкільного віку; висвітлює модель його організації, пояснює нові ролі та функції педагога в процесі організації змішаного навчання дітей, доводить незмінність загальної місії та пріоритетів дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, форми набуття дитиною освіти, традиційна (очна), змішана форма організації дошкільної освіти

Умови воєнного стану кардинально змінили ситуацію функціонування в Україні системи дошкільної освіти. Першим суттєвим викликом стала потреба організації освітнього процесу з дотриманням безпекових умов. А другим – пошук форм, засобів, методів забезпечення права кожної дитини на якісну освіту та здійснення освітнього процесу. До причин порушень розвитку дітей, зокрема,

належать соціально-політичні та економічні події, що пов'язані з повномасштабною російсько-українською війною: вимушена міграція родин, руйнування матеріально-технічної бази мережі закладів дошкільної освіти, зменшення кадрового потенціалу системи дошкільної освіти. За цих обставин виникла потреба науково-методичного обґрунтування нових форм організації дошкільної освіти в Україні, зокрема організації освітнього процесу у змішаному форматі та активізації виконання освітніх функцій батьками в умовах сімейного (родинного) виховання. На сьогодні законодавство не визначає змісту поняття «змішана форма здобуття дошкільної освіти», що додатково актуалізує необхідність наукового аналізу перспективних практик і форм роботи з дітьми, які є в сучасних умовах воєнного стану суспільства. Одним із варіантів розв'язання проблеми є проведена дослідницькою групою у складі Ользи Байер, Наталії Гавриш, Тамари Піроженко, Олексія Рогозянського, Олени Хартман наукова робота в рамках реалізації проєкту з ЮНІСЕФ «Забезпечення безперервності навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні» за інформаційної підтримки Міністерства освіти і науки України, "Українського інституту розвитку освіти" та Всеукраїнської громадської організації «Асоціація працівників дошкільної освіти». Реалізація проєкту спрямована: збільшення кількості дітей, які мають доступ до формальної або неформальної освіти, включно з раннім розвитком; підтримку отримання дітьми дошкільного віку освіти (навчання) в умовах війни, надання консультації батькам; сприяння наданню дошкільних послуг у змішаному форматі дітям, зокрема в районах, де закрито заклади дошкільної освіти, а також активізації батьків, інформуванню й навчанню з метою забезпечення безперервності розвитку, навчання дітей вдома. Розроблені в межах реалізації цього проєкту (науковий керівник Піроженко Т.О.) матеріали визначають зміст психолого-педагогічної підготовки, перепідготовки та адаптації дорослих (педагогів і батьків) для роботи з дітьми в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. Визначені рекомендації відповідають на запит щодо змін в організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку та не замінюють комплексні та

парціальні освітні програми для дітей дошкільного віку, за якими працюють заклади дошкільної освіти («Дитина», «Впевнений старт», «Я у світі», «Світ дитинства», «Українське дошкілля», «Соняшник», «Освіта і піклування», «Стежинки у Всесвіті», «Стежина»), і які представлено у електронному реєстрі щодо надання грифів та свідоцтв Міністерства освіти і науки України / Дошкільна освіта / Освітні програми. Розроблені рекомендації визначають алгоритм дій педагогів і батьків, окреслюють умови та визначають маркери успішності освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми старшого дошкільного віку. Існуюча практика набуття дитиною дошкільної освіти в Україні передбачає декілька різних форм організації освітнього процесу з дітьми.

У традиційній (очній) формі дитина систематично відвідує заклад дошкільної освіти, у якому організовано освітній процес, надаються освітні та суміжні послуги, здійснюється різнобічний розвиток та піклування. Освітня взаємодія відбувається в тріаді «вихователь — дитина — батьки». Провідну роль виконує вихователь, який діє спільно з педагогічною командою закладу (вихователь-методист, практичний психолог, інструктор з фізкультури, вчитель-логопед, музичний керівник, асистент вихователя та інші фахівці закладу). Батьків дитини систематично залучають до освітнього процесу: інформують, консультують, запрошують до участі в подіях і заходах, що відбуваються в закладі дошкільної освіти. Роль батьків підтримувальна та організаційна. Якість освітньої взаємодії «заклад дошкільної освіти — родина» визначається ступенем взаємної довіри, взаємоповаги й готовності до спільних дій. Обставини, що унеможлиблюють організацію дошкільної освіти в очній формі (карантини, стихійні лиха, військові дії, інші форс-мажорні обставини), вимагають від дорослих пошуку інших форм і способів. Першою на думку, звичайно, спадає дистанційна освіта. *Дистанційна форма* характеризується тим, що суб'єкт освіти (вихованець, учень, студент) не є присутнім у закладі освіти, опрацьовує початкові матеріали самостійно та/або під керівництвом педагога, ментора, коуча, тренера. Така взаємодія може відбуватися онлайн (синхронно, у прямому етері) за завчасно визначеним графіком (день, час, розклад) або офлайн (асинхронно,

коли суб'єкт освіти працює з навчальними матеріалами, які педагог підготував завчасно, у зручний для себе час). Організація дистанційної освіти потребує матеріально-технічного забезпечення (комп'ютер, смартфон, інтернет, програмне забезпечення тощо) і навичок володіння засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) від усіх учасників освітнього процесу. Крім того, дистанційна освіта потребує виражених особистісних якостей, як-от: організованість, самостійність, пунктуальність, наполегливість, сміливість (виступ на камеру). Дистанційна форма освіти для дошкільника може мати форму методичної підтримки та консультування вихователем інших дорослих (родини) щодо організації освітнього процесу вдома. Враховуючи необхідні умови для організації дистанційної форми організації освітнього процесу та обмежені для такої форми вікові можливості дітей дошкільного віку ми не можемо організовувати освітній процес тільки у дистанційній формі. Раціональним рішенням організації дошкільної освіти в умовах виклику, що спричинений російською агресією проти України, є її змішана форма.

Змішана форма означає поєднання очної частини організації освітнього процесу в закладі (у групі) та частини освітнього процесу вдома (у родині) завдяки організації ефективної взаємодії вихователя з батьками задля забезпечення цілісності та повноти освітнього процесу для дитини. Вихователь дистанційно підтримує родини — онлайн та офлайн (у записі). Організація освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми готується завчасно, що гарантується графіком освітньої діяльності дорослого з дитиною протягом тижня / дня.

Саме тому ми маємо визначати логіку взаємодії дорослих із дитиною: розподіл між собою освітніх завдань для дитини, спільне планування діяльності дитини, збереження й передавання інформації про дії дитини одне одному. Логіка спільних дій дорослих визначає алгоритм педагогічної взаємодії вихователя й родини (див. *Порадник для вихователя та Порадник для батьків* [3, 4, 5]).

Організація спільних дій передбачає систему підтримки педагогічних колективів і батьківської громади. Формат науково-методичного супроводу й впровадження змішаної форми організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку включає: • ознайомлення та навчання педагогів щодо специфіки роботи з дітьми та їхніми батьками у новому для них форматі через проведення семінарів, вебінарів з питань змішаної форми організації освітнього процесу; • створення методичної скарбнички реалізації змішаного формату: матеріали та досвід практичної освітньої роботи педагогів з дітьми й батьками за змішаним форматом у закладах дошкільної освіти та вдома; • проведення наукових консультацій на актуальні питання з практики; • поточне висвітлення відповідей та аналізу ситуації організації освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми дошкільного віку на сайтах МОН України, УІРО, Асоціації працівників дошкільної освіти України; • узагальнення перспективного досвіду здійснення освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми дошкільного віку в матеріалах наукових статей, публікаціях ЗМІ, дослідницьких проєктах учасників спільної роботи.

В результаті створення навчально-методичного комплексу матеріалів з питань організації змішаної форми навчання дітей обґрунтовано: • нові концептуальні засади організації безперервності освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми старшого дошкільного віку; • специфіку організації освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми дошкільного віку, у якому забезпечується безперервність навчання та розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні та зберігаються базові характеристики дошкільної освіти на основі врахування вікових закономірностей розвитку дитини, особливостей різних видів діяльності та взаємодії з дорослими й однолітками; • створено модель змішаного формату організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку, яка забезпечує освітній процес навчання, виховання та розвитку дитини в закладів освіти й сімейної / домашньої освіти; • визначено нові ролі, функції та дії вихователів і батьків вихованців в освітній ситуації навчання, виховання та розвитку дитини у змішаному форматі; • подано алгоритми організації взаємодії

педагогів з батьками з питань освітнього розвитку дітей дошкільного віку в умовах кризи в Україні; • визначено зміст організаційних, психолого-педагогічних і методичних рекомендацій для організації дошкільної освіти дітей у домашніх умовах; • розроблено критерії оцінки ефективності організації освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми дошкільного віку. Означений концептуальний підхід зберігає сутність дошкільної освіти в умовах змішаного формату організації освітнього процесу з дітьми дошкільного, що дозволяє підкреслити його ключові акценти: сутність дошкільної освіти не змінюється; в умовах кризи в Україні вимушено змінюється форма здобуття дитиною дошкільної освіти; опис засадничих позицій взаємодії родини з педагогом (довіра, повага, толерантне ставлення до сімейних традицій і цінностей, у яких зростає дитина, готовність діяти, взаємна підтримка, взаємовиручка (допомога), підтримка родинних зв'язків, спільні цінності, правила взаємодії); акцент на тому, що в педагогів і батьків є базові спільні цінності, ідеї, знання, вміння та прагнення щодо створення кращого освітнього розвивального освітнього процесу для дитини. Перед дорослими лише з'являється нове завдання — організація дошкільної освіти у змішаному форматі.

Модель організації освітнього процесу у змішаному форматі з дітьми старшого дошкільного віку включає описовий перелік наступних ключових позицій: концептуальні питання розуміння безперервності освітнього процесу в дошкільній освіті; умови змішаного формату освітнього процесу з дітьми дошкільного віку; опис циклу безперервного освітнього процесу у змішаному форматі в закладах дошкільної освіти та вдома. Пропонована модель змішаної форми організації освітнього процесу з дітьми доводить, що процес організації спільних дій між вихователями — батьками — дитиною у змішаному форматі є циклом **педагогічної взаємодії**, мета якої скласти маршрут освітнього процесу з дитиною в умовах закладу освіти та вдома. Зусилля вихователя і батьків спрямовано на створення освітнього простору, у якому дитина збагачує досвід оволодіння та прояву власної активності через різні види діяльності. Спільні зусилля дорослих спрямовано на збільшення / укріплення довіри й соціальних

зв'язків між педагогами та батьками вихованців, між дітьми, між дітьми й дорослими. Розширення досвіду взаємодії дитини зі світом, від найближчого родинного оточення до середовища дитячого садка, вулиці, міста, рідного краю до уявлень про планету, — щоденна практика збагачення освітнього простору, у якому дитина виявляє свою активність і самореалізацію. Тобто ми розглядаємо освітній процес у закладах освіти та освітній процес у родині як єдиний процес, у якому збагачується досвід спілкування з дорослими та однолітками, досвід пізнання світу, досвід творчої самореалізації. На етапі дошкільного дитинства фізичний, емоційний, інтелектуальний, вольовий розвиток дитини активно формується в різних специфічне дитячих видах діяльності. Серед них найважливішими є: • ігрова; • пізнавально-дослідницька; • господарсько-побутова (самообслуговування, праця в природі, праця в побуті); • рухова та здоров'язбережувальна (культурно-гігієнічні навички, загартування, спорт); • мистецька (образотворча, зокрема малювання, ліплення, конструювання, аплікація); • музична (співи, гра на музичних інструментах, танці / хореографія); • комунікативна (спілкування з однолітками та дорослими). Цикл педагогічної взаємодії між вихователем і батьками потребує визначити, які види діяльності доречно проводити вихователю з дітьми в умовах закладу освіти, а які в домашніх умовах. Наприклад, для зустрічі дітей у закладі освіти важливим є досвід спілкування з однолітками, організація пізнавально-дослідницької, мовленнєвої, музичної діяльності з фахівцем-педагогом. Доречними та корисними для дитини в умовах сімейної / домашньої освіти будуть господарсько-побутові справи, фізкультурно-оздоровча діяльність, малювання, співи тощо.

Модель циклу педагогічної взаємодії дорослих з дитиною у змішаному форматі освітнього процесу передбачає чотири взаємопов'язані розвивальні ситуації (блоки), які потребують визначення змісту та способу/методу дій як для педагога, так і для батьків: • вихователь — дитина, де педагог виконує функції вихователя для дітей; • вихователь — батьки, де педагог виконує функції вихователя-методиста для батьків вихованців; • батьки — дитина, де батьки

виконують функції педагога; • батьки — вихователь, де дорослі, виконуючи педагогічні функції, обмінюються конструктивним досвідом організації освіти дітей, визначають проблемні питання, знаходять спільні ефективні рішення.

У змішаному форматі освітнього процесу дітей старшого дошкільного віку розширюються функції (завдання) як педагога закладу освіти, так і батьків. Ролі дорослих: • педагог — вихователь для дітей дошкільного віку; • педагог — вихователь-методист, консультант для батьків (родин) вихованців; • батьки (родина) — вихователі для дитини; • батьки (родина) — партнери, педагогічна команда для педагога. Саме безперервність освітнього процесу з дітьми дошкільного віку в закладі освіти та в умовах сімейного / домашнього навчання потребує чіткого розуміння кваліфікаційних вимог до професійної діяльності педагога. Враховуючи кризові умови воєнного часу та повоєнного відновлення освіти, важливо зрозуміти, що нового в життя дітей і їхніх батьків привносить змішаний формат; які традиції, цінності та способи педагогічного впливу на дітей залишаються незмінними в дошкільній освіті. Так, спільною для суспільства, педагогів та батьків залишається соціальна місія, призначення дошкільної освіти. Традиційна дошкільна освіта України (до початку повномасштабної російсько-української війни): солідарна відповідальність держави, громади, родини, фахівців педагогічної освіти й інших професій, причетних до піклування, догляду та розвитку дітей раннього і дошкільного віку. Дошкільна освіта в умовах змішаного формату (у період російсько-української війни та повоєнного відновлення) — соціальна місія та призначення зберігається, посилюється й набуває ще більшого значення.

Ідеї, які реалізує дошкільна освіта, — традиційні для дошкільної освіти ідеї гуманістичної педагогіки, що спрямовані на гуманне ставлення до дитини; теорії природовідповідності, за якими в дитини треба розвивати задатки та здібності, зберігаючи її природу; ідеї про патріотичне і громадянське виховання; ідеї про використання казки та гри для гармонійного розвитку особистості. Єдність спільних дій дорослих утримує цінності дошкільної освіти, серед яких важливішими залишаються:

- визнання самоцінності дошкільного дитинства, його потенціалу та особливої ролі в розвитку особистості;
- щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумова її повноцінного розвитку й подальшої самореалізації в житті;
- повага до дитини, особливостей її розвитку та індивідуального досвіду;
- зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я дитини;
- цінування життя й добробут як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі в природному, предметному й соціальному оточенні;
- розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дітей;
- збереження традицій національного досвіду сімейного та суспільного виховання для збагачення культурного потенціалу взаємодії між поколіннями.

Загальні принципи суспільного життя, які відображено в організації дошкільної освіти:

- демократичність — формування засад демократичного суспільства, де всі можуть бути почутими, мають право на самовираження та активну участь;
- рівний доступ до якісної дошкільної освіти кожній дитині, без дискримінації за будь-якими ознаками;
- забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору — основи соціальної, екологічної та економічної свідомості, відповідальності за власні дії і їх наслідки для довкілля;
- міжвідомча взаємодія — співпраця закладів освіти із психологічною, методичною, соціальною та медичною службами;
- державно-громадське та державно-приватне партнерство в організації та управлінні дошкільною освітою;
- соціально-педагогічне партнерство громади та всіх учасників освітнього процесу — засновників закладів освіти, батьків або законних представників дітей, керівників і працівників закладів дошкільної освіти, фахівців, що надають освітні послуги дітям дошкільного віку, інших фахівців.

Зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності, які потребують від педагога такої організації освітнього процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів і мрій.

1. Дошкільник: крок у шкільне життя : навчально-методичний посібник / Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловійова Л.І., Токарева Л.Д., Федорчук О.І., Хартман О.Ю. / за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 149 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/735988> (дата звернення 02.07.2023).

2. Інструментарій оцінювання готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 36 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/735298/> (дата звернення 02.07.2023).

3. Путівник по забезпеченню безперервності освітнього процесу у змішаному форматі зі старшими дошкільниками : навч. посіб. / О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рогозянський, О. Хартман; за заг. наук. ред. Т. Піроженко. Київ : ЮНІСЕФ, ВГО «АПДО». 2023. 40 с.

4. Порадник для вихователів щодо забезпечення безперервності освітнього процесу у змішаному форматі зі старшими дошкільниками : навч.-метод. посіб. /О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рогозянський, О. Хартман; за заг. наук. ред. Т. Піроженко. Київ : ЮНІСЕФ, ВГО «АПДО». 2023. 87 с.

5. Порадник для батьків щодо забезпечення безперервності освітнього процесу у змішаному форматі зі старшими дошкільниками : навч.-метод. посіб. /О. Байєр, Н. Гавриш, Т. Піроженко, О. Рогозянський, О. Хартман; за заг. наук. ред. Т. Піроженко. Київ : ЮНІСЕФ, ВГО «АПДО». 2023. 57 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Прокопенко А. О. (ORCID ID: 0000-0001-5782-6143)

Анотація. У статті висвітлено проблему психологічного супроводу студентів Національного університету фізичного виховання і спорту України в умовах воєнного часу. Показано, що сучасні виклики, пов'язані з воєнною нестабільністю, призвели до появи нових психолого-педагогічних труднощів у процесі адаптації, навчання та професійного становлення майбутніх фахівців сфери фізичного виховання і спорту. Обґрунтовано необхідність системної

психологічної підтримки, спрямованої на розвиток стресостійкості, саморегуляції та внутрішньої мотивації студентів. Розкрито теоретичні засади психологічного супроводу та розвитку стресостійкості (підходи Р. Лазаруса, Д. Десі, Р. Раяна, К. Мадді). Представлено програму психологічного супроводу, що включає дев'ять тренінгових занять, спрямованих на адаптацію, розвиток емоційної стабільності, формування навичок саморегуляції та командної взаємодії. Доведено, що реалізація програми сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню внутрішньої мотивації, згуртованості та психологічної готовності студентів до дій в екстремальних умовах. Зроблено висновок про те, що психологічний супровід є важливим компонентом підготовки стресостійкого, емоційно зрілого та соціально відповідального фахівця у сфері фізичної культури і спорту.

Ключові слова: психологічний супровід; адаптація студентів; стресостійкість; саморегуляція; мотивація; воєнний час; спортивна освіта; емоційна стабільність; Національний університет фізичного виховання і спорту України.

Сучасні умови воєнного часу стали серйозним викликом для всієї системи освіти України. Вони зумовили появу нових психолого-педагогічних проблем, пов'язаних із забезпеченням безперервності навчання, емоційної стабільності та психологічного добробуту студентської молоді. Особливої уваги потребують студенти університетів фізичного виховання і спорту, оскільки специфіка їхньої діяльності поєднує інтелектуальні, фізичні та емоційно-вольові навантаження.

У період воєнної нестабільності вони зіштовхуються не лише з труднощами освітнього процесу (змішані або дистанційні формати, евакуація, відсутність належних умов для тренувань), а й із високим рівнем тривожності, невизначеності та стресу. З огляду на це, *психологічний супровід* виступає необхідною складовою освітнього процесу, спрямованою на збереження ментального здоров'я, розвиток адаптаційних ресурсів і підвищення стресостійкості майбутніх фахівців сфери фізичного виховання та спорту.

Мета дослідження. Розкрити зміст, завдання та особливості психологічного супроводу студентів Національного університету фізичного виховання і спорту України в умовах воєнного часу, а також визначити ефективні психолого-педагогічні засоби розвитку їхньої стресостійкості.

Студенти університетів фізичного виховання і спорту зазнають одночасного впливу кількох стресових чинників:

дезорганізація навчального процесу (змішаний формат, евакуація, обмежений доступ до тренувальних баз);

втрата відчуття безпеки та емоційна напруга через воєнні події;

зниження фізичної активності і, відповідно, порушення звичних способів розрядки напруження;

емоційна втома, тривожність, депресивні реакції, що ускладнюють навчальну діяльність;

зниження соціальної взаємодії, дефіцит живого спілкування, розформування груп.

Психологічні наслідки цих чинників проявляються у порушеннях концентрації, зниженні мотивації, агресивності, емоційній лабільності, а також у соматичних симптомах (порушення сну, апетиту, серцево-судинні реакції).

Отже, психологічний супровід виступає як комплексний системний процес, який поєднує освітню, спортивну та психотерапевтичну підтримку.

Психологічний супровід у сучасному розумінні (за Л. Карамушкою, О. Бондарчук, Н. Пов'якель) – це комплексна система професійної діяльності психолога, спрямована на створення умов для розвитку особистісних ресурсів, саморегуляції, самопідтримки та успішної соціалізації особистості.

Поняття *стресостійкості* у психологічній науці розглядається як здатність особистості ефективно діяти в умовах емоційного напруження, не втрачаючи конструктивного мислення та самоконтролю (К. Мадді, Р. Лазарус).

У контексті спортивної освіти його теоретичною основою є:

Теорія самодетермінації Д. Десі та Р. Раяна, яка підкреслює важливість автономії, компетентності та соціальної підтримки для збереження внутрішньої мотивації [4].

Когнітивна теорія стресу Р. Лазаруса, що розглядає стрес як процес взаємодії особистості і середовища, який можна змінювати через когнітивну переоцінку ситуації [2].

Концепція стресостійкості К. Мадді, де ключову роль відіграють три компоненти:

залученість (commitment) – активна участь у житті, відповідальність за власні дії;

контроль (control) – віра у власну здатність впливати на події;

виклик (challenge) – сприйняття труднощів як можливості для розвитку [3].

Для студентів спортивних спеціальностей ці риси є ключовими професійними якостями. Через систематичну участь у змаганнях, фізичні навантаження та дисциплінованість спортсмени мають потенціал до розвитку високої стресостійкості. Психологічний супровід у воєнний період повинен допомагати *переорієнтувати спортивну витривалість у життяву*, тобто трансформувати механізми змагальної саморегуляції у механізми подолання кризових ситуацій.

На цій основі визначено головні *завдання психологічного супроводу студентів-спортсменів* у воєнний час:

- Сприяти адаптації до змінених умов освітнього і життєвого середовища.
- Зменшити рівень емоційної напруги, тривожності, невизначеності.
- Розвинути навички саморегуляції, емоційного контролю і конструктивного подолання стресу.
- Підтримувати мотивацію до навчання, тренувальної діяльності, майбутньої професії.

- Формувати внутрішню позицію стійкості, контроль над ситуацією, впевненість у власних силах.
- Зміцнити почуття колективної підтримки і командної взаємодії.

Психологічний супровід студентів Національного університету фізичного виховання і спорту України доцільно реалізовувати у таких напрямках:

1. Адаптаційно-підтримувальний напрям. Передбачає психоосвітню роботу, спрямовану на нормалізацію емоційного стану студентів, навчання прийомів подолання тривоги, формування відчуття безпеки. Використовуються методи короткострокового консультування, техніки когнітивного реструктурування.

2. Розвивально-корекційний напрям. Фокусується на формуванні навичок саморегуляції, емоційного контролю, підвищенні рівня усвідомленості. Застосовуються елементи арттерапії, дихальні вправи, тілесноорієнтовані практики, психогімнастика, візуалізаційні техніки.

3. Мотиваційно-ресурсний напрям. Підтримує внутрішню мотивацію до навчання і спорту, активізує силу «Я-ефективного». Використовуються вправи «Моє спортивне Я», «Колесо життєвого балансу», «Мотиваційний плакат», групові дискусії про роль спорту в житті в умовах війни.

4. Соціально-комунікативний напрям. Передбачає розвиток згуртованості групи, формування взаємопідтримки, довіри, емпатійності. Проводяться тренінги командоутворення, групові дискусії, рольові ігри.

Програму психологічного супроводу було розроблено для студентів 1–3 курсів Національного університету фізичного виховання і спорту України (68 осіб).

Мета програми: сприяти розвитку стресостійкості, саморегуляції, командної взаємодії та внутрішньої мотивації студентів у період воєнної нестабільності.

Тривалість програми – 9 **занять** по 1,5 години (1 раз на тиждень).

Форма роботи: групова, інтерактивна, із використанням тренінгових і арттерапевтичних методів.

Програма психологічного супроводу

№ заняття	Назва та зміст	Мета	Основні методи
1	Знайомство і створення простору безпеки	Формування довіри, усвідомлення власного емоційного стану	Коло знайомств, вправа «Моє сьогодні», правила групи
2	Діагностико-мотиваційний	Визначити психологічний стан студентів, рівень тривожності, адаптації та мотивації	Опитувальник Спілбергера–Ханіна (оцінка тривожності); Анкета «Моє самопочуття під час навчання у воєнний період»; Групова вправа «Моє дерево підтримки» (візуалізація власних ресурсів і людей, на яких можна покластися)
3	Я і мій стрес	Усвідомлення власних реакцій на стрес, розпізнавання тілесних і емоційних сигналів	Мозковий штурм: «Я можу впливати на...» – формування почуття контролю; «Виклик або поразка?» – групове обговорення життєвих ситуацій і пошук конструктивних рішень; «Мій внутрішній чемпіон» – арттерапевтична вправа з малювання символу своєї сили; «Позитивне переформулювання» – навчання змінювати негативні думки на конструктивні; Релаксація
4	Ресурси подолання	Виявлення особистісних і соціальних ресурсів	«Мій внутрішній простір безпеки» – уявна візуалізація місця, де студент відчувається спокійно; Групова вправа «Коло довіри» – короткі висловлювання підтримки одне одному; Арттерапія «Дерево ресурсів»
5	Саморегуляція і дихання	Навчання технік зниження напруги	Дихальні вправи: «Дихання спокою» (повільне дихання 4–7–8), прогресивна м'язова релаксація: усвідомлення напруження у м'язах і його розслаблення
6	Позитивне мислення і самопідтримка	Формування когнітивної гнучкості	Вправа «Заміни думку», метод позитивних афірмацій
7	Я і моя мета	Розвиток мотивації та впевненості	Вправа «Колесо життєвого балансу», візуалізація «Моя перемога»
8	Сила команди	Розвиток згуртованості та взаємопідтримки	Тренінг командоутворення;

			«Мости довіри» – робота в парах із символічним завданням підтримати партнера; «Спільна мета» – створення плаката з баченням успішної групи; «Лінія сили» – колективне відтворення власних досягнень і ресурсів команди
9	Підсумки рефлексія та	Усвідомлення змін, формування планів самопідтримки	Обговорення: колективне коло «Подяка» – обмін позитивними враженнями і підтримкою; Лист самому собі «Я після програми»; «Мій шлях до внутрішньої рівноваги» – створення колажу або короткого есе; «Три кроки до майбутнього» – індивідуальні плани збереження психологічної стійкості

Висновки

Психологічний супровід у системі вищої спортивної освіти є необхідним елементом забезпечення емоційної стабільності студентів у воєнний час.

Він допомагає не лише зменшити негативний вплив стресу, а й розвиває ключові професійні якості – саморегуляцію, впевненість, командність і відповідальність.

Системна робота психолога з урахуванням специфіки спортивної діяльності створює умови для розвитку психологічної готовності до дії в екстремальних ситуаціях, що є важливим аспектом професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел

1. Максименко С. Ресурсні можливості психологічного супроводу організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу: взаємодія з технологіями та кліповим мисленням // *Костюківські читання: Збірник матеріалів наукових доповідей Всеукраїнської наукової конференції, присвяченої 125-річчю від дня народження Григорія Силевича Костюка* (м. Київ, 2025). – Київ, 2025. – С. 68–74. – URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745324>
2. Lazarus R. *Stress and Emotion: A New Synthesis*. – London: Free Association Books, 1999. – 340 p.

3. Maddi S. R., Matthews M. D., Kelly D. R., Villarreal B., White M. The role of hardiness and grit in predicting performance and retention of USMA cadets // *Military Psychology*. – 2012. – Vol. 24, No. 1. – P. 19–28.

4. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 61. – Article No. 101860. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗБЕРЕЖЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Скальська Л.О. (ORCID ID: 0000-0002-0233-4034)

Анотація. У статті розглянуто амбівалентну роль цифрових технологій у сфері освіти в контексті психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Підкреслено, що діджиталізація, з одного боку, спричиняє явища цифрової втоми, інформаційного перевантаження та соціальної ізоляції, але з іншого — відкриває нові можливості для підтримки ментального здоров'я. Проаналізовано потенціал онлайн-консультування, мобільних застосунків і чат-ботів як інструментів психологічної самодопомоги, а також значення цифрових спільнот у профілактиці емоційного вигорання. Особливу увагу приділено персоналізації навчального процесу та розвитку цифрової грамотності як ключових чинників зниження стресу та підвищення стійкості учнів і вчителів. Зроблено висновок, що усвідомлене використання технологій сприяє формуванню безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього середовища, яке підтримує особистісний розвиток і життєстійкість.

Ключові слова: цифрова трансформація, освіта, психологічне благополуччя, цифрова втома, онлайн-психологічна допомога, соціальна підтримка, персоналізація навчання, цифрова грамотність, емоційна стійкість.

Цифрова трансформація, що стрімко охопила всі сфери людського життя, найглибше та найболючіше проявила саме в освіті. Примусова та прискорена діджиталізація, викликана глобальними кризами, перетворила цифрові технології з додаткового інструменту на основний простір, де відбуваються навчання, спілкування та професійна реалізація. У цьому новому контексті питання психологічного благополуччя учасників освітнього процесу — учнів, вчителів та батьків — набуває першочергового значення. Технології, з одного боку, стали джерелом нового стресу, але з іншого — відкрили раніше недоступні можливості для підтримки ментального здоров'я. Аналіз їхньої подвійної ролі дозволяє зрозуміти, як перетворити цифровий простір із зони ризику на територію безпеки та розвитку. Незаперечним є той факт, що інтенсивне використання гаджетів, постійна присутність в онлайн-середовищі та розмиття меж між навчанням і особистим життям спричинили явище цифрової втоми, інформаційного перевантаження та соціальної ізоляції. Проте, зважаючи на ці виклики, було б помилкою розглядати цифрові технології лише як джерело загрози. При правильному та свідомому застосуванні вони стають потужним ресурсом для збереження та зміцнення психологічної стійкості.

Найочевиднішою і, мабуть, найважливішою функцією цифрових технологій у контексті ментального здоров'я є забезпечення доступу до психологічної допомоги. Телепсихологія та онлайн-консультування зруйнували географічні та соціальні бар'єри, дозволивши учням з віддалених районів або тим, хто соромиться звертатися по допомогу очно, отримати підтримку кваліфікованого фахівця. Анонімність та зручність таких платформ значно знижують поріг входу. Крім того, активно розвиваються чат-боти та мобільні додатки, що пропонують первинну психологічну підтримку: техніки саморегуляції, вправи на усвідомленість (mindfulness), трекери настрою. Ці інструменти не замінюють психотерапію, але є ефективним засобом екстреної самодопомоги, дозволяючи учневі чи вчителю впоратися з гострою тривогою чи панікою в будь-який момент. Таким чином, цифровий простір стає першою лінією психологічної оборони, де кожен може знайти інструмент для стабілізації свого стану.

Іншим ключовим аспектом є здатність технологій долати соціальну ізоляцію та формувати підтримуючі спільноти. В умовах дистанційного або змішаного навчання ризик втрати живого спілкування та почуття приналежності до групи є надзвичайно високим. Саме тут цифрові платформи для спільної роботи, освітні форуми, тематичні чати та віртуальні класи стають аналогом шкільного коридору — простором для неформального спілкування, обміну думками та взаємодопомоги. Спільні проекти, створені за допомогою онлайн-дошок (Miro, Padlet) або документів (Google Docs), дозволяють учням відчувати себе частиною команди, навіть перебуваючи на відстані. Для вчителів професійні онлайн-спільноти стали життєво важливим ресурсом, де можна поділитися тривогами, знайти пораду від колег та відчувати себе не самотніми у своїх проблемах. Це відчуття єдності та спільної мети є потужним фактором профілактики емоційного вигорання та депресивних станів.

Крім того, цифрові технології сприяють персоналізації навчального процесу, що безпосередньо впливає на психологічний комфорт учня. Адаптивні навчальні системи, які здатні аналізувати відповіді дитини та пропонувати завдання відповідного рівня складності, допомагають уникнути ситуацій фрустрації, коли учень відстає від класу, або ж — втрати інтересу, якщо завдання надто прості. Такий індивідуалізований підхід підтримує внутрішню мотивацію та почуття компетентності, що є ключовими компонентами здорової самооцінки та впевненості у власних силах.

Важливо й те, що можливість асинхронного навчання, коли учень може переглянути запис уроку, повторно опрацювати матеріал або виконати завдання у зручний для себе час, значно знижує рівень хронічного стресу, пов'язаного з необхідністю підлаштовуватися під загальний темп класу. Це формує відчуття автономії, що є однією з базових психологічних потреб, і позитивно позначається на емоційному балансі.

Особливу цінність така гнучкість має для дітей з особливими освітніми потребами, а також для тих, хто перебуває у складних життєвих обставинах (наприклад, через переїзд, втрату близьких чи життя у кризових умовах). Для них цифрове середовище стає не лише інструментом навчання, а й ресурсом

психологічної стабільності, оскільки воно дозволяє зберегти контроль над власним освітнім процесом, а отже — над своїм емоційним станом. У перспективі це може стати важливим чинником профілактики емоційного вигорання, тривожних розладів та формування більш стійкої особистості, здатної адаптуватися до викликів сучасного світу.

Водночас, щоб технології виконували свою підтримуючу функцію, необхідна свідома позиція як з боку користувачів, так і з боку освітньої системи в цілому. Ключовим фактором у цьому процесі є розвиток цифрової грамотності, яка охоплює не лише технічні навички, а й культуру безпечної та збалансованої взаємодії з інформаційними ресурсами. Це включає знання про цифрову гігієну: вміння раціонально керувати часом, уникати перенавантаження інформацією, проводити «цифровий детокс», розпізнавати дезінформацію, а також протидіяти проявам кібербулінгу й агресії в мережі.

У цьому контексті важливим завданням стає інтеграція програм з медіаграмотності та розвитку емоційного інтелекту в освітнє середовище. Такі програми мають не лише навчати учнів критично мислити та відрізняти достовірні джерела від маніпулятивних, а й допомагати формувати навички конструктивної комунікації, емпатії та саморегуляції в умовах цифрової взаємодії.

Важливу роль відіграють і адміністративні структури. Завдання керівництва шкіл та університетів полягає у створенні чітких правил і стандартів онлайн-спілкування, наданні учасникам освітнього процесу доступу до перевірених психологічних та освітніх ресурсів, а також у забезпеченні підготовки педагогів з питань використання технологій для підтримки благополуччя учнів. Особлива увага має приділятися навчанню вчителів методам раннього виявлення ознак цифрової залежності, емоційного вигорання чи деструктивної поведінки в онлайні.

Без такої системної та цілеспрямованої підтримки цифрові інструменти ризикують перетворитися на хаотичний і навіть небезпечний простір, що може не лише знизити ефективність навчання, а й негативно вплинути на психічне здоров'я. Натомість грамотне й усвідомлене використання технологій створює умови для того,

щоб цифрове середовище стало ресурсом розвитку, психологічної підтримки та формування життєво важливих навичок для майбутнього.

Отже, роль цифрових технологій у збереженні психологічного благополуччя є амбівалентною, адже вони одночасно можуть виступати як ресурсом розвитку, так і джерелом ризиків. Проте сучасні тенденції показують, що їхній потенціал як інструменту підтримки значно перевищує небезпеки, якщо впроваджувати їх у навчальний процес свідомо, з урахуванням потреб людини та принципів гуманізації освіти. Правильно інтегровані цифрові рішення не лише забезпечують оперативний доступ до психологічної допомоги, а й формують віртуальні спільноти взаємної підтримки, де учні та вчителі можуть ділитися досвідом, отримувати моральну опору та відчуття єдності.

Персоналізація навчання завдяки технологіям дає змогу враховувати індивідуальні темпи, стилі та когнітивні особливості учнів, що знижує рівень стресу й підвищує внутрішню мотивацію. Інструменти для саморегуляції — від цифрових щоденників емоцій до застосунків для релаксації чи управління часом — відкривають нові можливості для формування навичок емоційної грамотності та стресостійкості. Таким чином, цифрове середовище стає не лише простором отримання знань, а й платформою розвитку життєвих компетентностей.

Майбутнє освіти полягає не в тому, щоб відмовитися від технологій через їхні обмеження чи ризики, а в тому, щоб навчитися використовувати їхню силу для створення безпечного, інклюзивного та психологічно здорового середовища. Таке середовище має не лише мінімізувати небезпеки інформаційного перевантаження чи цифрової залежності, але й забезпечувати умови, у яких кожен учасник освітнього процесу може відчувати себе захищеним, почувати власну значущість і мати можливість повною мірою реалізувати свій потенціал. У цьому полягає справжня цінність технологій як інструменту розвитку сучасної освіти, орієнтованої на людину та її благополуччя.

СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНИХ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Скулиш Н. Є. (ORCID 0009-0001-0071-7904)

Анотація. Стаття розкриває особливості освітнього середовища як чинника розвитку відповідальності та самостійності майбутнього фахівця. Подано деякі аспекти організації навчального процесу у ВНЗ в умовах невизначеності освітнього простору.

Ключові слова: професійне самовизначення, самостійність, мотивація, мотив, креативна активність, діяльність студентів.

Особливою рисою організації навчально процесу у ВНЗ в умовах невизначеності освітнього простору стає поступове збільшення навчального часу на самостійну роботу студентів. Навчати студентів самостійно поновлювати свої знання, самостійно орієнтуватись у стрімкому потоці нової інформації є важливим завданням сучасної системи освіти. Від уміння студентів самостійно планувати, організовувати, контролювати процес навчання і пізнавальної діяльності залежить якість володіння ними знаннями, уміннями і навичками. Самостійність мислення і діяльності студентів прямо пов'язана з новими орієнтирами сучасної системи освіти.

Успішність протікання процесу професійного самовизначення особистості, особливостей впливу на ефективність учбової і професійної діяльності, яку виконує індивід, а також створення ефективних методів і технологій підсилення і оптимізації професійного самовизначення на етапі професійної підготовки.

Ці обставини обумовлюються необхідністю:

- визначення найбільш важливих для професійного самовизначення особистісних якостей, розвиток і оптимізація які створюють умови для успішного протікання даного процесу;

- виявлення закономірностей взаємовпливу вищезазначених якостей і успішності професійного самовизначення студентів;
- обґрунтування основних напрямів роботи ВНЗ по оптимізації професійного самовизначення студентів.

З цих позицій пошук особистісних детермінант, які обумовлюють успішність професійного самовизначення студентів для наукового обґрунтування і розробці основних напрямів оптимізації цього процесу в умовах ВНЗ.

Процес професійного самовизначення особистості в умовах професійної підготовки можна назвати успішним, якщо в результаті психолого-педагогічної роботи зі студентами:

а) цільові орієнтири перемістились у поле самоудосконалення, освіти, кар'єри;

б) мотивація досягнення успіху стала більше мотивації уникнення невдач.

Момент професійного самовизначення є досить складним, на юнаків діє багато факторів, що мають вирішальний вплив на його вибір, власні уподобання, здібності, знання про світ професій, вимоги до професіонала у певній галузі, надії та сподівання батьків щодо перспективи своєї дитини, думка друзів-однолітків, престижність професії, потреба тих чи інших професій на ринку праці, матеріальна винагорода – зацікавленість обраної професії. Відповідно цих чинників розрізняються і мотиви вибору професії. В ідеальних умовах обрана професія повинна відповідати трьом критеріям:

1. співпадіння інтересів і уподобань майбутнього студента ВНЗ.
2. відповідність його потенційних можливостей, задатків і здібностей.
3. актуальність в сучасних умовах.

При гармонійному поєднанні всіх цих умов входження у професійну діяльність буде супроводжуватись внутрішнім задоволенням, розвине людину не лише як професіонала, а й як особистість яка з часом само актуалізується. Будучи студентом ВНЗ юнаки перебувають у сфері багатьох конструктивних видів спілкування з викладачами які є розвинутими особистостями,

професіоналами, що само актуалізуються, а також з ровесниками які в цей час перебувають в науковій площині, де знайомляться з різноманітністю поглядів і думок, щодо хвилюючих питань. Частіше за все студентські роки стають сферою розвитку інтелекту, почуттів, вольових якостей, втілення творчого потенціалу, вияву креативності особистості студентів. Креативна активність студентів містить у собі творче мислення й процес реалізації творчих здібностей на практиці. Сфери прояву креативної активності студентів: засвоєння нормативного матеріалу, володіння ним і використання додаткової навчальної та наукової інформації; вивчення матеріалів, досліджень й їхнє використання при відповідях на семінарських заняттях, заліках, іспитах, сфери прояву креативного мислення у студентів охоплюють навчальний, науковий і виховний процеси в їхній єдності. При плануванні та організації самостійної роботи студентів з метою розвитку їхньої креативної активності необхідно домагатися: диференціації цілей, обсягу і форм самостійної роботи з курсів, а також щодо окремих груп студентів; комплексного дослідження всіх форм активізації й контролю самостійної роботи; включення самостійної роботи в усі форми навчального процесу з урахуванням оптимального сполучення її аудиторних і позааудиторних форм. Креативна активність проявляється на певному сприятливому психологічному тлі.

З нашої точки зору, освітньо-виховний процес у вищому навчальному закладі впливає на мотивацію учбової діяльності студентів, визначає характер розвитку їх креативності. Таким чином, креативність особистості студента розглядається як загальна творча здатність, яка характеризує особистість в цілому, як засіб вдосконалення та розвитку особистісних та професійно важливих якостей. Розвитку креативності особистості студента сприяє творча активність студентів на заняттях при проблемній організації учбового процесу, яка сприяє розвитку у них навичок пошукової роботи, гнучкості, оригінальності мислення, а міра зростання проблемності регламентується залежно від накопичення самостійних та творчих дій. В процесі реалізації цього методу необхідно використати наступні принципи: співтворчість викладача та студента

(викладач, спираючись на демократичний стиль спілкування, заохочує фантазію, несподівані асоціації, стимулює зародження оригінальних ідей) довіра творчим силам та здібностям студента, оптимальне використання дивергентного мислення. Велике значення в розвитку дивергентного мислення має діалогова позиція викладача як позиція пошуку, сумніву, проблематизації та неоднозначності знання.

Розглядаючи творчий потенціал як інтеграційну якість особистості, яка відбиває ступінь можливості актуалізації її сутнісних творчих сил в реальній практиці. І завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти розвитку креативності кожного студента.

Структурна модель, яка дозволяє виділити наступні компоненти (блоки) творчих здібностей особистості:

1. мотиваційно-творчу активність та спрямованість особистості;
2. інтелектуально-логічні здібності особистості;
3. інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності особистості;
4. світоглядні властивості особистості, які сприяють творчій діяльності;
5. здібності особистості до самоуправління в учбово-творчій діяльності;
6. комунікативно-творчі здібності особистості;
7. результативність творчої діяльності.

Студента з вираженими творчими здібностями характеризують:

- більш висока активність, більш високий рівень свідомості;
- яскраво виражена мотивація до вирішення завдань творчого характеру, прагнення до самостійного рішення поставленого завдання;
- різнобічність та глибина спеціальних знань, а також більший об'єм навичок в обраній діяльності;
- прагнення до постійного вдосконалення своїх знань, здібностей, навичок і тим самим до розширення можливостей для успішної творчої діяльності;
- інтерес до наукових заходів, різного роду дискусій, колективної праці;
- захопленість творчою діяльністю, завзятість в досягненні поставлених цілей;

- уміння ставити нестандартні питання .

З точки зору Н.В. Зайцевої велику роль в процесі навчання відіграє розвиток творчого потенціалу особистості студента в контексті безперервної освіти, активізації учбово-пізнавальної та пошуково-дослідницької наукової діяльності, орієнтації на освоєння власного досвіду творчої діяльності, розвитку пізнавальних та особистісних можливостей як студента, так і викладача. Найважливішою рисою сучасного процесу навчання є його спрямованість на розвиток творчого потенціалу студентів [3].

Розвиток креативності студентів відбувається за рахунок моделювання реального творчого процесу при створенні проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми. При цьому усвідомлення, прийняття та вирішення цих проблемних ситуацій відбувається при оптимальній самостійності студентів, але під загальним спрямовуючим керівництвом викладача в ході спільної взаємодії, використовуючи суб'єкт-суб'єктні відносини .

Навчання на основі суб'єкт-суб'єктних відносинах можна назвати розвиваючим, необхідною умовою якого являється самостійна розумова, активна пізнавальна діяльність. Така самостійна діяльність, націлена на отримання нових знань та їх застосування, є джерелом креативності. Формування активності студентів в рішенні проблемних завдань сприяє розвитку почуття задоволення, усвідомлення своєї компетентності.

Відношення до студентів як до суб'єктів допомагає їм пізнати себе, формує їх особистісну позицію, але, найголовніше, розвиває творчі здібності і такі якості, як вибірковість, самостійне оцінювання досягнутих результатів .

Вважається, що професіоналізм завжди пов'язаний з стійкою мотиваційною сферою на здійснення певної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату.

Алієва Е.Ю. вивчала психологічні чинники формування у студентів здатності до самостійного життєвого вибору. Дослідниця вказує на існування суттєвих вікових та змістовних відмінностей між поняттями «самостійність» та

«здатність до самостійного життєвого вибору»: самостійність індивіда може проявлятися вже у ранньому дитинстві, як можливість показати власне Я у різних сферах життєдіяльності, а здатність до самостійного життєвого вибору остаточно формується у юнацькому віці, коли необхідно вже приймати серйозні життєві рішення щодо свого майбутнього, спираючись на власні ціннісні орієнтації та на практиці демонструвати їх здійснення[1].

Розглядаючи самостійність як складну, системну якість суб'єкта, що має специфічний зміст і структуру та виявляється в активності до пізнання і розвитку, свободі вибору, характеризується вміннями: свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність у відповідності до наявних цінностей, поглядів та переконань, долати перешкоди на шляху до обраної життєвої траєкторії, через активізацію особистісних ресурсів та набуття відповідних компетентностей. Самостійність є інтегративною якістю особистості, яка має складну багаторівневу структуру, основні рівні якої ієрархічно взаємопов'язані та взаємозалежні між собою.

Психологічними механізмами розвитку самостійності особистості є ідентифікація та відокремлення, автономізація. Самостійний суб'єкт не відчуває труднощів із цілепокладанням і виявляє високу результативність у тому, що стосується досягнення поставлених цілей. Він виявляє високу гнучкість, творчі здібності, наполегливість, цілеспрямованість, впевненість у своїх силах в процесі реалізації цілей.

Значущим чинником і механізмом як функціональним засобом розвитку самостійності особистості є чутливість до зворотнього зв'язку. Зворотній зв'язок можна розглядати як нове джерело знань про себе і механізм коригування образу Я. Особистість можна розглядати лише в системі міжособистісних стосунків, вона є продуктом цих стосунків(С.Д. Максименко, Г.О. Балл, В.О. Татенко).

Процес розвитку самостійності майбутнього фахівця слід розглядати не лише в рамках практично-наслідкових зав'язків, чіткої детермінованості, а слід враховувати, що для особистості студента характерною є переважаюча спонтанна самодетермінована активність. Як результат взаємодії із соціальним і

культурним середовищем формуються певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного впорядкування досвіду міжособистісних стосунків.

Професійна самостійність – це здатність орієнтуватися у вимогах зі спеціальності, вміння самостійно планувати, виконувати та контролювати процес самоосвіти. Коли самостійність реалізується в дії, вона стає звичною формою поведінки, що є необхідною якістю майбутнього фахівця.

Для ефективного функціонування технологій розвитку самостійності студентів можна виділити наступні психолого-педагогічні умови:

- залучення студентів до різноманітних форм та видів творчої діяльності, яка передбачає включеність студентів у навчально-пізнавальну діяльність, пов'язану з творчими пошуками та створенням творчого результату;
- збагачення змісту освіти прийомами та методами, які мають вплив на мотиваційну, волюву, емоційну та діяльнісну сфери особистості: рефлексивно-стимулюючі, мотиваційно-стимулюючі, діяльнісно-організаційні;
- включення до навчально-пізнавального процесу творчих завдань, які формують творчу самостійність студентів: завдання на рефлексивну здогадку, творчу інтерпретацію.

Однією з поширених форм навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Від того, як студент працює на лекції і з лекцією залежить його майбутні успіхи у професійній діяльності. Якщо студент в процесі слухання лекції розуміє, що вчення – це процес, який здійснює він сам; то він активно працює з матеріалом лекції, веде аналіз рефлексії процесу вчення, що створить позитивну мотивацію до процесу вчення і приведе до якісного навчання.

У рефлексійній спрямованості студента на себе формується досвід креативної діяльності в процесі навчання, а студент з пасивного “поглинача готового” знання перетворюється на активного суб'єкта пізнання.

До основних стратегій формування досвіду вчення, досвіду креативної діяльності можна віднести наступні:

- створення у вищому навчальному закладі навчального середовища, яке сприяє максимальному розкриттю особистості студента;
- активну цілеспрямовану роботу (а не участь) студента в реалізації програми, спрямованої на розуміння творчості, креативності;
- поглиненість учбовою діяльністю;
- формування досвіду самоосвітньої діяльності.

Таким чином, для формування досвіду креативної діяльності особистості повинна здійснюватися цілеспрямована робота: проектування, планування, спеціальний відбір креативних елементів, які з'являються у творчому процесі.

Слід відрізнити креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю та його значенням, креативний процес – за чутливістю до проблеми, здібністю до синтезу, здатністю до відтворення деталей, яких бракує, за дивергентністю мислення та ін. З іншого боку існує концепція креативності, у відповідність з якою, креативність є загальною особливістю особистості і впливає на творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності.

Існує здатність до навчальної як деякої загальної здатності до навчання, незалежній від інтелекту та креативності. Термін “навчаємість” визначається як інтеграційна властивість особистості, яка обумовлює темп та якість засвоєння знань, формування умінь та навичок, темп психічного розвитку. Загальна навчаємість – це сукупність інтелектуальних властивостей особистості, від яких за наявності і відносній рівності інших необхідних умов залежить продуктивність учбової діяльності. Особистість здійснює певну діяльність заради задоволення якої-небудь своєї потреби. Ці потреби виступають як мотиви діяльності. Мотив – це внутрішня спонукальна причина до дії [4].

В основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження особистості від світу. Особливості мотивації творчої особистості задовольняються не стільки досягненням результату творчості, скільки в самому процесі, прагненні до творчої діяльності.

На основі проведеного теоретичного аналізу підходів до проблеми впливу навчально-виховного процесу на розвиток мотиваційних чинників та креативності у студентів можна зробити висновок, що мотивація являється рушійною силою креативності. Мотив надає діяльності творчий характер, тим самим стимулюючи розумову діяльність. Мотивація досягнення є основною характеристикою творчої особистості. Спрямованість особистості на досягнення успіху є показником високого рівня креативності особистості [5].

Змістовний аналіз результатів дослідження дозволив зробити висновки: мотивація досягнення успіху спрямована на певний кінцевий результат, який отримується завдяки власним здібностям особистості, на досягнення успіху або уникнення невдачі. Мотивація досягнення, таким чином, орієнтована на мету. Здобуття вищої освіти виступає засобом, ресурсом, яка може сприяти досягненню успіху в житті, отриманню певних матеріальних благ та соціального статусу. Самореалізація особистості підлітка є продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових чи загальнозначущих цінностей, внаслідок чого розкривається культурні та соціально – психологічні характеристики самої особистості та її потенційних можливостей. Феномен самореалізації, притаманний людині в різних сферах життєдіяльності, має свою специфіку та характерні особливості. Самоактуалізація фахівця обумовлена не лише його особистісними властивостями і виробничими ситуаціями, в яких він опиняється за родом діяльності, а й професійно-особистісною позицією, яка є підґрунтям для розробки професійних стратегій та дій [2]. Студенти, з сильно вираженим прагненням до досягнення успіхів, домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у яких така мотивація слабка, або відсутня. Специфіку професійної діяльності особистості в умовах невизначеності освітнього простору розглянуто з урахуванням цілісності психіки людини. Цілісність означає: здатність до самоперетворення і саморозвитку, що характеризує дієву позицію суб'єкта діяльності, спрямовану на творче самовираження; повноту представленості особистісних властивостей і якостей фахівця, що забезпечують у системній сукупності його здатність виступати в ролі суб'єкта професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алієва Е.Ю. Психологічні особливості самостійності особистості. *Науковий часопис*. Київ: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2013. Вип. 41(65). -С. 17-24.
2. Долінська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія». Київ, 2000. 19с.
3. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів. Ірпінь, 2000. 191с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації. Навчальний посібник. Київ: Вид-во «Либідь», 2002. 304с.
5. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх. Навчальний посібник. Луцьк: Вид-во Волинського держ.університету,1998. 124с.

ДЕТЕРМІНАНТИ ТА ПАТЕРНИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ

Слободяник Н.В. (ORCID ID: 0000-0002-2053-0688)

Анотація. У статті розглядаються детермінанти та патерни розвитку психологічних ресурсів, що забезпечують особистості змогу ефективно долати труднощі, розв'язувати проблеми, які виникають у процесі життєдіяльності. Наголошується, що особливе місце серед психологічних ресурсів людини посідають особистісні ресурси.

Ключові слова: психологічні ресурси, особистісні ресурси, особистість, патерни, освіта.

Протягом тривалого розвитку психологічної науки вітчизняні та зарубіжні вчені прагнули зрозуміти, що лежить в основі життєздатності людини, подолання нею різних труднощів, досягнення успіху в різних сферах життєдіяльності – ігрової, навчальної, трудової, побутової та ін. Як джерело внутрішньої сили людини, що дозволяє їй впоратися з незвичайними, нестандартними ситуаціями, а також досягти значних життєвих успіхів у повсякденному бутті, розглядалися психологічні ресурси.

Формування наукових підходів до розуміння психологічних ресурсів відображає етапи пошуку відповідей на питання щодо психологічної сутності феномену особистості, які намагалися відобразити у своїх наукових конструктах представники вітчизняних (Г. Костюк, С. Максименко, О. Кокун, Т. Титаренко, М. Корольчук, О. Кравцова та ін.) та зарубіжних (Z. Freud, A. Adler, K. Jung, G. Allport, A. Maslow, C. Rogers та ін.) наукових шкіл і напрямів. Один із аспектів дослідження полягає в аналізі особливостей поведінки особистості у важкій ситуації, вивченні застосовуваних нею копінг-стратегій та копінг-ресурсів.

У рамках дослідження стратегій подолання відомі зарубіжні вчені A. Maslow, R. S. Lazarus і S. Folkman, R. MacCrae, P. Costa, A. G. Billings, R. H. Moos, Ch. S. Carver, J. Connor-Smith довгий час аналізували, переважно, індивідуальні способи подолання стресу. У останні роки новим методологічним і теоретичним контекстом вивчення сильних сторін та ресурсів особистості стала позитивна психологія та позитивна психотерапія.

Метою статті є аналіз та уявлення про детермінанти та патерни розвитку психологічних ресурсів, що забезпечують особистості змогу ефективно долати труднощі, розв'язувати проблеми, які виникають у процесі життєдіяльності.

Поняття «ресурси» є міждисциплінарним. Сучасні ресурсні концепції розглядають широкий спектр різноманітних ресурсів, виокремлюючи внутрішні, зовнішні, економічні, матеріальні, трудові, фінансові, природні, адаптаційні, когнітивні, психологічні, інформаційні, віртуальні, фізіологічні, соціальні, а також особистісні ресурси. У широкому значенні до ресурсів (ressource, фр. – допоміжний засіб) відноситься все, що може бути задіяно людиною для ефективного існування та підтримки якості життя (S. Hobfoll).

Внаслідок зусиль низки поколінь вітчизняних та зарубіжних психологів проблема психологічних ресурсів людини поступово оформилася у самостійний науковий напрям, який має своїх видатних персоналій, досить певний категоріально - понятійний апарат, систему конструктів (або патернів), сформовані уявлення про детермінанти та можливості їх використання. Інтерпретація психологічних ресурсів визначалася вихідними методологічними

позиціями авторів, які звертаються до розгляду особистості та пов'язаної з нею проблематики.

Зазначимо, що на думку С. Максименка, особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а – викликали, співіснували б із ним. Автор стверджує, що ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікуванню.

Поняття «ресурс» найчастіше характеризується в психології як певний запас життєвих можливостей, який може бути використаний особистістю як засіб розвитку, здійснення самовизначення, реалізації діяльності, вибір життєвих стратегій, варіанту життя та ін. (С. Максименко, Т. Титаренко, О. Штепа.).

Нині стає зрозумілим, що рівень психологічної ресурсності людини визначається тими умовами, які оточують та спрямовують її розвиток. Механізмом, який дозволяє перетворити сукупність внутрішніх та зовнішніх впливів на розвивальні зміни, на новоутворення особистості як продукти розвитку, є діяльність. Це зумовлює особливу значущість реалізації діяльнісного підходу як принципу побудови технологій навчання .

Впровадження ідей С. Максименка і Г. Костюка про особистісно-розвивальну освіту передбачає здійснення низки інноваційних перетворень у процесі навчання. Вони стосуються, передусім, створення предметних умов розвитку самоцінних форм активності, тобто, складання таких завдань, що розвивають, які призводять до самостійного відкриття, набуття нового досвіду і до створення комунікативних умов для підтримки самоцінної активності суб'єктів навчання. Цей підхід має у своїй основі низку принципів: варіативності, синтезу інтелекту, афекту, дії.

Ресурсна проблематика сучасної психології бере свої витoki у розгляді адаптаційних можливостей людини, затребуваних у напружених, важких, стресових та екстремальних типах ситуацій. Являючи собою процес пристосування до певних життєвих обставин, адаптація може успішно здійснюватися із залученням людиною певних життєвих ресурсів.

Додаткові ресурси потрібні людині та суспільству для виходу з кризи в періоди, пов'язані зі зростанням невизначеності. До ресурсів відносять ті соціальні та особистісні якості, які можуть або допомогти, або завадити людині повноцінно жити, вчитися та розвиватися. Особливу категорію психологічних ресурсів представляють способи подолання важких життєвих ситуацій, дослідження яких сприяло введенню в проблемне поле науки поняття «психологічний стрес». Значний внесок у розуміння природи психологічного стресу та індивідуальної специфіки його подолання внесли дослідження в галузі власної поведінки (копінг-поведінка).

Доведено, що *зовнішні* психологічні ресурси людина набуває завдяки соціальному способу свого існування. Соціальна підтримка та сприяння, симпатія, взаємодопомога та інші соціальні феномени є значними чинниками досягнення людиною необхідного життєвого благополуччя. *Внутрішні* ресурси пов'язані з деякими закладеними в людині задатками, що дають змогу долати різні стреси і труднощі. Як такі внутрішні чинники є пізнавальні можливості людини, її інтелект, емоційні ресурси, духовний потенціал, низка особистісних можливостей та ін.

Особливе місце серед психологічних ресурсів людини посідають *особистісні ресурси*. Особистісні ресурси – це складне утворення, що поєднує в собі значну частину системи психічного забезпечення та самозабезпечення людини. На організаційному рівні особистісні ресурси інтегрують у собі різні за рівнем складності структурні компоненти особистості, які зумовлюють її успішність у навчальній, професійній діяльності та в особистісній сфері.

Як показують дослідження, по-перше, особистісні ресурси позитивно пов'язані із захопленістю роботою (G. Nakanen, G. Saks), що сприяє високому

психологічному благополуччю. Високий рівень особистісних ресурсів дозволяє зберігати залученість у процес роботи та навчання навіть у важких стресових обставинах (S. Hobfoll). По-друге, особистісні ресурси сприяють подоланню стресів (M. E. Seligman, D. L. Nelson, B. L. Simmons), будучи важливими детермінантами адаптації до робочого та освітнього середовища (S. Hobfoll, E. Diener). Наприклад, емоційне вигорання пов'язане з виснаженням саме особистісних ресурсів, низькою самооцінкою, низькою самоефективністю, песимістичною оцінкою майбутнього (D. R. Caruso).

Уявлення про особистісний ресурс можна розглядати як деяку сформовану у людини систему понять, ставлення до певного психологічного утворення. Домінуюче використання людиною певної структури особистісних ресурсів відбивається на її успішності у навчанні.

Наприклад, пізнавально-інтелектуальні ресурси зумовлюють такі характеристики людини: розумний, розвинений, досвідчений, начитаний, компетентний, уважний, розважливий, підготовлений, ерудований, авторитетний, талановитий. Наявність ресурсів емоційно-вольової саморегуляції дозволяє людині бути наполегливою, сміливою, сильною, впевненою, працездатною, терплячою, спокійною, цілеспрямованою, рішучою, витриманою, зібраною та ін.

Розвиток особистості традиційно пов'язують із освітнім процесом, оскільки він стає можливим за наявності «інших», взаємодіючих з особистістю суб'єктів, які здійснюють діяльність розвитку. Поступово прийшло усвідомлення, що розвиток особистості неможливий не лише без «значущого іншого», а й без «значущого себе для інших» (С. Максименко).

Безпосередній чи опосередкований вплив суб'єктів освіти один на одного породжує їх взаємну обумовленість та зв'язок. Він постає як інтегруючий чинник освітнього процесу, що сприяє появі особистісних новоутворень у кожного із суб'єктів цього процесу. Взаємодіючі суб'єкти можна розглядати як детермінанти перетворень, що відбуваються в них.

На жаль, недостатньо метааналітичних робіт, які б дозволили узагальнити накопичені дані про ефекти особистісних ресурсів в освітньому просторі.

Отже, ресурсний підхід відноситься до досить молодих галузей дослідження, що розробляються в останні десятиліття. Разом з тим, традиції вивчення цієї проблеми вітчизняними вченими, закріплені у численних «суміжних» поняттях, закладені давно та продовжують свій розвиток

Вивчення психологічних ресурсів має досить довгу та неоднозначну історію. Змістовні патерни та детермінанти їх розвитку не відразу були визначені та названі. Вони визрівали у контексті основних напрямів та наукових шкіл, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології

Особливе місце серед психологічних ресурсів людини посідають особистісні ресурси. Ресурси особистості сприяють підвищенню рівня її компетентності у різних сферах життєдіяльності, у тому числі й у освіті, дозволяючи вирішувати завдання саморозвитку, професійної самореалізації, посилення комунікативної компетентності у сфері міжособистісних взаємин.

Вивчення психологічних ресурсів є перспективним напрямом досліджень, що поєднує фундаментальні та прикладні галузі психології. Накопичено великий масив емпіричних фактів, що свідчать про позитивні функції низки особистісних змінних у ситуаціях досягнення цілей, вибору та прийняття рішень, подолання важких життєвих обставин.

Перспективний напрям подальшого дослідження вбачаємо у емпіричному дослідженні особистісних ресурсів молоді з метою створення програми для їх розвитку, яка б мала практичну користь для психологів.

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Соловей Я. Г. (ORCID ID: 0000-0001-6125-116X)

Анотація. У статті розглянуто проблему асертивності як важливого психологічного ресурсу розвитку музично обдарованих студентів в умовах невизначеності сучасного освітнього простору. Розкрито значення асертивності як здатності до конструктивної самопрезентації, відстоювання власної позиції та ефективної комунікації у процесі професійного становлення майбутніх музикантів. Показано, що асертивність сприяє формуванню адаптивних стратегій поведінки, зниженню рівня тривожності, розвитку емоційної стабільності та гармонізації міжособистісних стосунків у навчальному середовищі. Зроблено акцент на тому, що в умовах трансформаційних процесів в освіті саме розвиток асертивних якостей може забезпечити студентам ефективну самореалізацію, підвищити їхню емоційну стійкість та творчий потенціал. Теоретичний аналіз та узагальнення сучасних досліджень дозволяють розглядати асертивність як вагомий чинник психологічної підтримки та ресурс особистісного зростання музично обдарованої молоді.

Ключові слова: асертивність, психологічний ресурс, музична обдарованість, студентська молодь, невизначеність освітнього простору, саморозвиток, професійне становлення.

Сучасні трансформації суспільного та освітнього життя зумовлюють нові виклики у процесі професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Невизначеність освітнього простору, спричинена швидкими змінами соціокультурних умов, впровадженням цифрових технологій, нестабільністю професійних перспектив, посилює потребу в розвитку внутрішніх психологічних ресурсів особистості. Особливої актуальності ця проблема набуває у сфері музичної освіти, де поєднуються високі вимоги до професійної майстерності з

необхідністю самостійного прийняття рішень, емоційної стійкості та здатності до ефективної комунікації.

Одним із важливих чинників, що може забезпечити гармонійний розвиток музично обдарованих студентів у такому контексті, є асертивність – здатність особистості впевнено, відкрито й водночас ефективно відстоювати свої думки, цінності та інтереси без порушення прав інших людей. Дослідження асертивності як психологічного ресурсу дозволяє зрозуміти, яким чином вона сприяє формуванню професійної автономії, розвитку емоційної стійкості та збереженню внутрішньої мотивації у майбутніх музикантів. Відтак, наукова проблема полягає у виявленні специфіки прояву асертивності як ресурсу розвитку музично обдарованих студентів в умовах невизначеності освітнього середовища та окресленні її значення для становлення їхньої особистості й професійної готовності.

Отже, актуальність дослідження зумовлюється необхідністю пошуку нових психологічних механізмів підтримки музично обдарованих студентів, серед яких асертивність може виступати важливим ресурсом особистісного й професійного розвитку, що потребує глибшого наукового аналізу.

Поняття асертивності було введено у науковий обіг у другій половині ХХ ст. в межах гуманістичної та когнітивно-поведінкової психології (А. Сальтер, Дж. Вольпе, М. Сміт та ін.) У загальному розумінні асертивність трактується як особистісна риса або набута поведінкова стратегія, що передбачає здатність людини відстоювати власну позицію без агресії та підкорення. Сучасні дослідники (Р. Лазарус, Р. Альберті, М. Еммонс та ін.) підкреслюють її значення у формуванні психологічної стійкості, адекватної самооцінки, ефективної комунікації та профілактики емоційного вигорання.

У контексті музичної освіти асертивність набуває специфічного змісту, оскільки професійна діяльність музиканта нерозривно пов'язана з публічними виступами, інтенсивними міжособистісними взаємодіями, переживанням емоційного напруження та необхідністю приймати творчі рішення. Розвинена асертивність допомагає студентам: упевнено презентувати власні художні ідеї;

долати тривожність і невпевненість перед публікою; ефективно взаємодіяти з педагогами, колегами й аудиторією; підтримувати внутрішню мотивацію навіть у складних та непередбачуваних умовах.

Психологічні дослідження обдарованості (В. Моляко, С. Науменко, О. Музика та ін.) вказують, що розвиток творчого потенціалу студента відбувається в тісному зв'язку із його особистісними якостями. У цьому аспекті асертивність може розглядатися не лише як форма соціально-психологічної поведінки, але й як важливий ресурс збереження і розкриття обдарованості, що сприяє формуванню гармонійної та цілісної професійної ідентичності [1].

Розвиток музично обдарованої особистості в умовах сучасної вищої освіти відбувається на перетині кількох важливих чинників: інтенсивності освітніх програм, постійної зміни соціокультурного середовища, високої конкуренції та нестабільності професійних перспектив. Ці фактори створюють атмосферу невизначеності, яка з одного боку, стимулює гнучкість і адаптивність студентів, а з іншого – може провокувати підвищену тривожність, емоційне виснаження, зниження мотивації та втрату впевненості у власних силах. У таких умовах особливої актуальності набуває асертивність як психологічний ресурс, що забезпечує здатність музично обдарованого студента ефективно взаємодіяти з навколишнім світом, зберігаючи власну ідентичність та внутрішню мотивацію.

Музично обдаровані студенти становлять особливу групу освітнього середовища, оскільки їхній розвиток характеризується високим рівнем емоційної чутливості, креативності, потребою у самовираженні та одночасно підвищеною вразливістю до зовнішніх впливів. Це зумовлює необхідність створення психологічних та педагогічних умов, які б забезпечували гармонійний розвиток особистості, формування навичок соціальної адаптації та саморегуляції.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців доводять, що саме асертивність виступає вагомим чинником успішної інтеграції обдарованої молоді а соціальне середовище, сприяє розвитку внутрішнього потенціалу та підтримує процес особистісного самовираження [5]. На відміну від агресивності чи пасивності, асертивна поведінка дозволяє майбутньому фахівцю у музичній

сфері зберігати баланс між власними інтересами та потребами оточення, що особливо важливо у творчих колективах.

У контексті освітнього простору асертивність виконує кілька ключових функцій: *мотиваційно-регулятивну*, оскільки забезпечує стійку мотивацію до навчання та творчої діяльності; *соціально-адаптаційну*, що сприяє конструктивній взаємодії з педагогами, однолітками, учасниками мистецьких колективів; *особистісно-розвивальну*, яка дозволяє формувати позитивну самооцінку, автономність і здатність до самопрезентації.

Важливим є поєднання розвитку асертивності з формуванням музичної обдарованості. Саме музична діяльність сприяє інтенсивності внутрішніх ресурсів особистості, стимулює емоційно-ціннісну сферу та створює умови для самовираження. Проте без уміння відстоювати власну позицію та будувати здорові комунікативні зв'язки обдаровані студенти можуть зіштовхнутися з труднощами у професійному становленні.

Крім того, асертивність має значення й для розвитку професійної ідентичності. За С. Максименком, процес становлення особистості є генетично та соціально зумовленим, і саме через активну взаємодію з іншими відбувається реалізація індивідуальних можливостей [5]. Тому розвиток асертивності у майбутніх музикантів можна розглядати як необхідний компонент їхнього саморозвитку та професійного зростання.

Можна стверджувати, що асертивність є важливим чинником у системі професійної підготовки музично обдарованих студентів, оскільки забезпечує формування в них здатності до саморозвитку, самореалізації та конструктивної взаємодії в освітньому просторі. Поєднання музичної обдарованості з високим рівнем асертивності дозволяє студентам не лише досягати успіху у творчості, а й ефективно інтегруватися у соціально-професійну спільноту, зберігаючи внутрішню гармонію та активну життєву позицію.

Дослідження показують, що недостатня асертивність може призводити до підвищеної тривожності, труднощів у професійному самовираженні, залежності від думки викладачів або колективу. Навпаки сформована асертивна поведінка

сприяє здатності студента до конструктивної комунікації, збереження психологічної рівноваги та активного розвитку творчого потенціалу.

Формування асертивності у студентському віці значною мірою залежить від педагогічного супроводу, атмосфері в навчальному закладі та використання активних методів навчання, зокрема тренінгів особистісного розвитку, рольових ігор, психолого-педагогічних практикумів. Такі форми сприяють виробленню навичок самоповаги, відповідальності та здатності долати комунікативні бар'єри.

Практичні напрями підтримки асертивності в освітньому середовищі.

Формування асертивності у музично обдарованих студентів можливо завдяки системним педагогічним і психологічним впливам. 1. Використання тренінгових програм розвитку асертивності, де студенти набувають досвіду моделювання реальних комунікативних ситуацій. 2. Створення умов для публічних виступів з подальшим аналізом і підтримкою з боку педагогів. 3. Індивідуальні консультації психолога, спрямовані на подолання тривожності та невпевненості. 4. Формування партнерської позиції педагога, який стимулює студентів до самостійності й водночас підтримує їхню креативність. 5. Інтеграція цифрових інструментів (онлайн-курси, віртуальні концерти), які розширюють простір для творчої самореалізації студентів і готують їх до умов сучасного ринку праці.

Таким чином, розвиток асертивності у музично обдарованих студентів стає одним із ключових напрямів психологічного супроводу у вищій школі мистецького профілю. Це не лише допомагає їм адаптуватися до невизначеного освітнього простору, але й сприяє становленню зрілої, гармонійної особистості, здатної реалізувати свій творчий потенціал у професійній діяльності.

У ході теоретичного аналізу було з'ясовано, що асертивність є важливим психологічним ресурсом розвитку музично обдарованих студентів в умовах невизначеного освітнього простору. Вона поєднує в собі когнітивні, емоційно-регулятивні, соціально-комунікативні та мотиваційні компоненти, які сприяють формуванню психологічної стійкості, впевненості, конструктивної комунікації та здатності до самопрезентації. Між особистісною ідентичністю та

Невизначеність освітнього середовища, зумовлена швидкими змінами соціокультурних і професійних умов, висуває до майбутніх музикантів нові вимоги, що потребують розвитку внутрішніх ресурсів для збереження гармонії між особистісною ідентичністю та зовнішніми викликами. Асертивність у цьому контексті виступає чинником гармонізації внутрішнього та зовнішнього світу студента, підтримує його креативність і сприяє збереженню професійної мотивації. Психологічні механізми її розвитку пов'язані з формуванням адекватної самооцінки, навичок комунікації, емоційної регуляції та конструктивного вирішення конфліктів.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні напрямів підтримки асертивності в освітньому процесі: використання тренінгових програм, індивідуальних консультацій, створення умов для публічних виступів, формування партнерської позиції викладача. Реалізація цих підходів дозволить забезпечити гармонійний розвиток музично обдарованих студентів та їхню успішну професійну самореалізацію.

Особливості взаємодії музично обдарованих студентів є багатогранним явищем, що формується під впливом їхньої унікальної обдарованості, емоційної сфери та специфічного навчального середовища. Розуміння цих особливостей є важливим для створення сприятливих умов для їхнього гармонійного розвитку, успішного навчання та майбутньої професійної реалізації. Розвиток асертивних навичок допомагає музично обдарованим студентам впевнено відстоювати свої творчі ідеї, ефективно взаємодіяти з оточуючими, керувати конкуренцією та захищати свої особисті кордони, що є запорукою їхнього особистісного та професійного зростання.

Список використаних джерел

1. Моляко Н. О. Обдарована дитина: виявлення, розвиток, підтримка: наук. мон. Л.: Світ, 2009. – 200 с.
2. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності. Умань: Сочінський М. М, 2024. 380 с.: іл., табл., ноти.
4. Кочерга С. М. Асертивність як психологічний чинник становлення особистості. Київ.: Психологія і суспільство, 2017. - № 2. С. 45-51.

5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: КММ, 2006. 240 с.
6. Salter, A. Conditioned reflex therapy. New York: Farrar, Straus & Girous, 1949.
7. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapy Techniques. BN. Y.: Pergamon Press. B 1966.

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Солодчук С. Є. (ORCID ID: 0000-0003-2432-255X)

Анотація. У статті розглядається феномен психологічної резильєнтності як системоутворювального ресурсу особистості в умовах війни. Підкреслено, що в умовах воєнних дій резильєнтність виступає ключовим чинником підтримання психічного здоров'я, адаптації та збереження цілісності особистості. Розглянуто ресурси, що сприяють розвитку резильєнтності — позитивне мислення, соціальна підтримка, віра у власні сили, духовні цінності. Зроблено висновок, що резильєнтність є інтегративною властивістю, яка визначає здатність особистості відновлювати психологічну рівновагу та зберігати функціональність у кризових умовах.

Ключові слова: резильєнтність, ресурси, особистість, війна, адаптація, стрес.

Повномасштабна війна, розв'язана проти України, спричинила ситуацію постійної психологічної напруги. Військові дії, втрата близьких, вимушене переселення, руйнування житла, а також щоденне перебування у стані загрози створюють для людини потужне травматичне середовище. У таких умовах перед психологічною наукою постає нагальна потреба в осмисленні тих ресурсів, що забезпечують здатність людини не лише виживати, а й адаптуватися, відновлюватися та зберігати психічне здоров'я.

Одним із таких ресурсів є *психологічна резильєнтність* — динамічна здатність особистості успішно долати життєві труднощі, протистояти стресу та навіть розвиватися внаслідок пережитих випробувань [1; 4; 7; 8].

Поняття резильєнтності увійшло в психологію у середині XX століття завдяки дослідженням N. Garmezy, E. Werner, S. Rutter, які вивчали дітей, що зростали в несприятливих умовах, але зуміли зберегти психічне здоров'я та соціальну адаптацію [8]. У класичному розумінні резильєнтність визначається як здатність до позитивної адаптації попри стрес і травматичні події (A. Masten та ін.) [7].

Дослідження показують (G. Bonanno, N. Garmezy, A. Masten та ін.), що резильєнтність не є вродженою якістю, а формується під впливом життєвого досвіду, виховання, соціального оточення [7; 8]. Навіть після травматичних подій більшість людей з часом відновлюють психологічну рівновагу саме завдяки активації ресурсів.

Психологічні ресурси — це внутрішні та зовнішні засоби, за допомогою яких людина підтримує адаптаційний баланс [3]. До них належать: 1) внутрішні ресурси (самооцінка, самоефективність, емоційна стабільність, оптимізм, духовність); 2) зовнішні ресурси (соціальна підтримка, сімейні стосунки, спільнота, культура, релігія). При цьому, *поєднання внутрішніх і зовнішніх ресурсів є ключовим для формування стійкості людини*. Якщо активується лише один тип ресурсу (наприклад, зовнішній), без підтримки внутрішнього — ефект буде слабший.

Варто зауважити, що *взаємодія між ресурсами створює ефект взаємопідсилення* (A. Masten, S. Hobfoll та ін.), тобто коли кілька ресурсів утворюють систему, що: 1) дає стійкіший ефект, ніж кожен окремо; 2) дозволяє створювати нові ресурси на основі вже наявних [6; 7]. Таке поєднання створює синергію, коли вплив одного ресурсу активізує або посилює інші (наприклад, оптимістичне мислення підвищує рівень мотивації, сприяє пошуку соціальної підтримки та формує почуття контролю над ситуацією, що у сукупності зменшує сприйняття загрози). Ефект взаємопідсилення ресурсів є ключовим механізмом

формування резильєнтності, адже забезпечує не лише стійкість у стресових умовах, а й розвиток особистості через мобілізацію взаємодоповнювальних ресурсів.

Одним із наукових підходів до розуміння механізмів резильєнтності є *теорія збереження ресурсів*, запропонована С. Гобфоллом [6]. Згідно з цією теорією, основним мотивом людської поведінки є прагнення зберегти, примножити та захистити власні ресурси, а головним джерелом стресу — втрата ресурсів або загроза їх втрати.

До ресурсів С. Гобфолл відносить не лише матеріальні чинники (гроші, житло, речі), але й особистісні ресурси (самооцінка, оптимізм, компетентність, почуття контролю), соціальні ресурси (підтримка, визнання, належність до спільноти), а також енергетичні ресурси (час, знання, сили, мотивація). У межах теорії підкреслюється, що втрата одного ресурсу може спричинити «спіраль втрат», тоді як накопичення ресурсів запускає «спіраль збагачення» [6].

У контексті дослідження резильєнтності, теорія збереження ресурсів розкриває, яким чином люди протистоять життєвим труднощам, мобілізуючи та відновлюючи власні ресурси. Резильєнтна особистість не лише володіє певним запасом ресурсів, але й здатна ефективно їх використовувати та поповнювати. Такі психологічні характеристики, як оптимізм, віра у власні сили, соціальна підтримка, відчуття сенсу життя, виступають своєрідними «ресурсами другого порядку», які допомагають людині зберігати внутрішню рівновагу навіть у кризових умовах.

Особливу актуальність ця концепція набуває в умовах війни, коли відбуваються масові втрати ресурсів — фізичних, соціальних і психологічних. Військовослужбовці, вимушені переселенці, цивільне населення стикаються з втратою безпеки, стабільності, дому, соціальних зв'язків. У таких обставинах резильєнтність виступає як здатність відновлювати та перетворювати ресурси, залучаючи внутрішні й зовнішні опори. Людина може компенсувати втрати через нові соціальні зв'язки, переосмислення життєвих цінностей, духовну

підтримку, що відповідає механізму «взаємопідсилення ресурсів» (gain spirals), описаному Гобфоллом.

Таким чином, теорія збереження ресурсів створює основу для пояснення процесів формування психологічної резильєнтності. Вона дозволяє розглядати резильєнтність не як статичну рису особистості, а як динамічний процес взаємодії ресурсів, у межах якого особистість набуває здатності до адаптації, відновлення та зростання попри втрати.

Резильєнтність має інтегративний характер, поєднуючи когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні та соціально-поведінкові компоненти психіки. Інтегративна сутність полягає в тому, що вона об'єднує різні психологічні ресурси в єдину систему саморегуляції, завдяки якій особистість зберігає внутрішню цілісність і здатність функціонувати в умовах кризи. У структурі резильєнтності виділяють кілька взаємопов'язаних компонентів:

- 1) *когнітивний компонент* — усвідомлення ситуації, реалістичне сприйняття труднощів, гнучкість мислення, уміння знаходити нові смисли в переживаному досвіді;
- 2) *емоційний компонент* — здатність до емоційної регуляції, збереження позитивного емоційного фону;
- 3) *мотиваційно-вольовий компонент* — внутрішня спрямованість на подолання, віра у власну ефективність, наявність цілей і сенсу діяльності;
- 4) *соціальний компонент* — залученість до соціальних зв'язків, підтримка з боку значущих осіб, відчуття приналежності до спільноти.

Відтак психологічна резильєнтність є системоутворювальним ресурсом особистості, який забезпечує здатність до адаптації, збереження внутрішньої рівноваги та особистісного розвитку в складних умовах.

Розвиток резильєнтності потребує психологічних програм підтримки, тренінгів емоційної саморегуляції, розвитку позитивного мислення та зміцнення соціальних зв'язків тощо.

Список використаних джерел

1. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/Монографія_Кокун.pdf
- олодчук С. Є. Резильєнтність як ресурс особистості у важких умовах. *Життєві виклики сучасного суспільства: реалії та перспективи* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 09-10 лист. 2023 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. С. 44-47. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737697/>
3. Степаненко В., Злобіна В., Головаха Є., Дембіцький С., Найдьонова Л. Стрес, спричинений війною, та ресурси соціально-психологічної стійкості: огляд теоретичних концептуалізацій. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2023. №4. С. 22-39. URL: <http://stmm.in.ua/archive/ukr/2023-4/4.pdf>
4. Чиханцова О. А. Розвиток резильєнтності особистості в ситуаціях невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2023. Т. 34 (73) №1. С. 35–40. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735244/1/Стаття_Чиханцова.pdf

V

6. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. №50. P. 337-421. URL: <https://moscow.sci-hub.se/881/1fa70ab5d19d139cbef8657516db99e7/10.1111@1464-0597.00062.pdf>

P

.

Y

9

h

8

P

.

5

B

L

O

I

N

S

K

d

P

O

.

.

АНАЛІЗ ГРУПОВИХ РЕГРЕСИВНИХ ПРОЦЕСІВ

ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. У статті розглянуто вплив стресу війни на навчальні групи психотерапевтів через призму моделі регресивних групових процесів О. Кернберга. Показано, що стрес війни може актуалізувати деякі тенденції до псевдоморалі, деструктивного лідерства, формалізації та втрати індивідуальності у навчанні. Навчальним тренерам пропонується відслідковувати ці процеси та аналізувати їх через діалектику «індивідуальність-ідентичність».

Ключові слова: навчання психотерапії, регресивні процеси, стрес війни, індивідуальність, ідентичність

Військова агресії РФ проти України поставила багато питань перед професійною спільнотою в сфері ментального здоров'я, особливо в питаннях роботи з (якщо виражатися клінічною мовою) групою розладів асоційованих зі стресом та травмою. З тієї причини, зрозуміло, інтенсивно відбувається як імплементація підходів травмафокусованої психотерапії та кризового консультування у вже існуючі навчальні психотерапевтичні програми, так і зростання кількості окремих навчальних курсів та семінарів з цієї тематики. Якість таких навчальних програм не є предметом обговорення цієї статті, однак, все ж можна зауважити, що багато таких курсів та семінарів (зрозуміло, далеко не всі), які проводяться як зарубіжними, так і українськими колегами, втілюють найкращі стандарти професійності, і зараз наше професійне поле, напевно, містить неповторний досвід як конденсації світових знань, так і реалізації власної практики. Питанням є, чи систематизується цей досвід нашою спільнотою через рефлексію в подальшу концептуальну базу, та призведе до підйому української психологічної/психотерапевтичної школи на авторитетні світові позиції, чи залишиться у несистематизованому «сирому» вигляді, який з часом втратиться.

Однак **метою** цієї роботи є вивчення впливу стресу та травми війни на самі процеси навчання спеціалістів з ментального здоров'я (в тому числі

психотерапевтів), систематизованого, поки що, з власних спостережень як за своїми навчальними групами, так і за досвідом навчання колег. В якості концептуальної теоретичної моделі обрана модель О. Кернберга аналізу регресивних групових процесів у терапевтичних спільнотах [1]. Модель О. Кернберга регресивних процесів у терапевтичних спільнотах може бути доречною для аналізу регресивних процесів у навчальних терапевтичних групах, так як ці два типи організації спільнот достатньо добре віддзеркалюють одна одну – навчання психотерапії, в більшості випадків, є груповим динамічним процесом, що будується на тих же групових механізмах. Ідея полягає в тому, що хоча первісно, процес навчання психотерапії побудований таким чином, щоб включити «прогресивні» групові процеси, стрес війни може актуалізувати протилежні регресивні групові процеси, які необхідно враховувати навчальному тренеру.

Тут, для аналізу регресивних процесів у навчальних групах, буде використано адаптовано нами модель О. Кернберга до регресивних процесів в центрах реабілітації [2]. Перед описанням, необхідно чітко зазначити, що ці процеси, які в деяких «неадекватних» спільнотах можуть досягти граничного рівня форми деструктивної секти, у випадках навчального процесу мають характер деяких тенденцій, який заважає динамічному процесу навчання, і в максимальному випадку, якщо тренер не відслідкував ці процеси, можуть призвести лише до розпаду навчальної групи.

1. Розвинення псевдоморальної диктатури групи. В центрах реабілітації може розвиватися процес «етичної супресії» її членів, що ґрунтується на принципах примітивної моралі, при цьому ці супресивні примітивні псевдоморальні принципи декларується групою як духовні, однак вони носять проте холодний, декларативний зміст (внутрішня моральна позиція, побудована на емпатії, підмінюється зовнішньою моральнісністю). В початковій групі цей процес може приймати форму «декларативної національної» позиції, в якій (на відміну від «справжньої») зміст підмінюється формою.

2. *Створення умов для виникнення деструктивних лідерів.* Зазвичай в терапевтичних спільнотах та реабілітаційних центрах такими лідерами стають одужуючі з нарцисичними та/або психопатичними риси особистості. Такі деструктивні лідери спростовують цілющу роботу групи, призводять до розколу та конфліктів, організують навколо себе деструктивні колективи або повністю «захоплюють» владу в групі. Такі процеси виникнення деструктивних лідерів добре відомі як в груповій психотерапії, так і в навчальних групах, однак під впливом стресу війни їх вплив може дещо збільшитися. Проблемою стає, коли таким деструктивним лідером стає сам навчальний тренер, однак така проблема може бути вирішена вже тільки на юридичному рівні.

3. *Ідеалізація групи та знецінення іншого суспільства.* В терапевтичних адиктивних спільнотах цей процес є розвитком магічного очікування від цілющого ефекту групи (та програми, за якою працюють, найчастіше «12 Кроків» або релігійної) зі знеціненням власної відповідальності та інших форм допомоги (наприклад, психологічної). У навчальних групах до такого рівня регресивний процес зазвичай не заходить, однак він часто проявляється на рівні розщеплення всередині групи (наприклад, по ознакам мови).

4. *Формалізація роботи та відторгнення емоційних проявів.* Навчання психотерапії це перш за все процес розвинення чутливості до емоційних провів, емпатії, менталізації. В той час як даний регресивний процес носить протилежний характер відчуження. Атмосфера в такій навчальній групі стає фальшивою, нещирою, висловлювання при обговоренні терапевтичних вправ носять лише декларативний характер та не мають особистісного змісту.

5. *Формування садистично/мазохістичних відносин у групі.* В регресивній адиктивній спільноті цей процес може дійти до прямих буквальних деструктивних форм. В навчальній групі він має скоріше тенденцію до «мазохістичного» погляду на свою майбутню професію, як «соціального боргу».

6. *Групова регресія до стану нерозрізненості.* У групі починаються заперечуватися індивідуальні відмінності членів. В деяких навчальних групах

цей процес може проявлятися в тенденції до стану еквівалентності «ми всі тут українці» без опори на індивідуальності.

7. *Примітивізація навчального процесу.* Задачі навчання психотерапії стають формальними та банальними, зводяться до навчання певних протоколів та технік, та позбавляються будь-якого особистісного індивідуального змісту. В процесі навчання психотерапії починає проявлятися тенденція заперечення психотерапевтичних стосунків та ставлення до клієнтів як до пацієнтів, з ігноруванням їх індивідуальності.

Знову хочеться підкреслити, що зазвичай ці процеси в навчанні мають рівень деякої тенденції та не доходять до «гротескно» описаних вище крайні форм. Однак, з іншого боку, навіть рівень тенденцій може значно вплинути на якість навчального психотерапевтичного процесу, унікальною особливістю якого є розвинення у студентів «відчуття» терапевтичних стосунків, емпатійної позиції, уваги до особистості клієнта і т.д., а вже після цього навчання технікам.

На рівні концепції можна запропонувати наступну модель. Зазвичай, при навчанні психотерапії робиться лише акцент на індивідуальності (автентичній самості), та нехтується соціальною ідентичністю. Це, зрозуміло, штучна ситуація, так як з часів Аристотеля (його визначення людини як «політичної істоти») зрозумілим є, що індивідуальність завжди існує в контексті соціальної ідентичності. Однак в стабільних соціальних умовах контекстом ідентичності дійсно можна нехтувати. Однак в часи потрясінь та загрози суспільству, як такому, соціальний контекст вже не можна ігнорувати. Загрозою інша крайність – втрата індивідуальності в соціальній ідентичності, до чого ведуть зазначені вище регресивні процеси. Задачею навчального тренера в сучасних умовах забезпечення діалектики «індивідуальність-ідентичність»: збереження навчанню психотерапії як роботі з індивідуальністю людини, однак з обов'язковим врахуванням контексту ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Олійник В., Старков Д. Організація терапевтичного середовища в реабілітаційному центрі. Організація соціально-психологічної реабілітації uzалежнених осіб: науково-методичний посібник. Київ: 7БЦ, 2023. Розд. 4, п. 4.3. С. 563–584.
2. Kernberg O. F. The therapeutic community model of hospital treatment for severe psychopathology. Kernberg O. F. Severe personality disorders: Psychotherapeutic strategies. New Haven; London: Yale University Press, 1984. P. 330–342.

РОЛЬ МОТИВАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ У ПІДТРИМЦІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИТУАЦІЯХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Терещенко Л. А. (ORCID ID 0000-0002-4279-158X)

Анотація. У статті розглядається значення мотиваційних ресурсів у підтримці навчальної діяльності студентів в умовах невизначеності, пов'язаної з соціально-політичними, економічними та особистісними чинниками. Проаналізовано теоретичні підходи до розуміння мотивації як психологічного ресурсу та її вплив на пізнавальну активність, саморегуляцію й емоційну стійкість. Показано, що внутрішня мотивація, ціннісні орієнтації, смислотворчі механізми та здатність до самодетермінації стають ключовими у подоланні освітніх бар'єрів у складних обставинах. Зроблено висновок про необхідність розробки психолого-педагогічних програм підтримки мотиваційних ресурсів студентів у ситуаціях невизначеності.

Ключові слова: мотиваційні ресурси, навчальна діяльність, невизначеність, самодетермінація, внутрішня мотивація, пізнавальна активність.

Сучасна система освіти функціонує в умовах глобальних трансформацій, які супроводжуються зростанням невизначеності. Студенти стикаються з такими викликами, як воєнні дії, соціальна нестабільність, дистанційне та змішане навчання, обмеження комунікацій і ресурсів. Це породжує відчуття непередбачуваності, що ускладнює навчальну діяльність, знижує рівень пізнавальної активності та підвищує ризик втрати мотивації.

У таких умовах особливого значення набувають *мотиваційні ресурси* – внутрішні психологічні механізми, що допомагають людині зберігати цілеспрямованість, енергію та смислову наповненість діяльності. Дослідження мотиваційної сфери у зв'язку з невизначеністю дозволяє розкрити, які внутрішні сили здатні забезпечити стабільність та ефективність освітнього процесу.

У сучасній психології виділяють кілька рівнів мотиваційних ресурсів:

Когнітивно-пізнавальний рівень. Включає інтерес до навчального процесу, пізнавальну допитливість, потребу у нових знаннях. Цей ресурс забезпечує активність у засвоєнні інформації навіть тоді, коли зовнішні умови стають непередбачуваними.

Емоційно-вольовий рівень. Характеризується здатністю до регуляції емоцій, управління тривожністю та підтримання внутрішньої рівноваги. Вольові зусилля дозволяють студентам не зупинятися перед труднощами та завершувати розпочаті завдання.

Ціннісно-смисловий рівень. Забезпечує орієнтацію на довготривалі цілі: отримання професії, самореалізацію, соціальну значущість знань. Цей рівень стає особливо важливим у ситуаціях, коли короточасні стимули втрачають актуальність через кризові події.

Соціально-комунікативний рівень. Передбачає підтримку з боку однолітків, викладачів та родини, що формує відчуття належності до спільноти. Соціальні ресурси здатні компенсувати внутрішні втрати енергії та знижувати відчуття самотності у навчальному процесі.

У контексті ситуацій невизначеності доречно спиратися на кілька теоретичних концепцій:

Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2020). Один із найвпливовіших сучасних підходів. Підкреслює значення трьох базових потреб: автономії, компетентності та належності. Їх задоволення веде до збереження внутрішньої мотивації навіть у складних, стресових або непередбачуваних умовах.

Задоволення цих потреб допомагає студентам не втрачати орієнтацію на навчання, навіть коли зовнішнє середовище змінюється [10].

Теорія досягнення цілей (Achievement Goal Theory, Elliot & McGregor, 2001; Hulleman et al., 2010). Орієнтація на *цілі майстерності* (набуття знань, розвиток компетентності) асоціюється з більшою стійкістю до невизначеності, ніж *цілі результату* (змагання, оцінки).

У кризових умовах саме цілі майстерності дозволяють студентам підтримувати внутрішній інтерес до навчання [2; 3].

Теорія очікувань-цінності (Expectancy-Value Theory, Eccles & Wigfield, 2023). Стверджує, що навчальна активність залежить від очікування успіху та цінності завдання.

В умовах невизначеності мотивація знижується, якщо студент не бачить цінності завдання чи вважає його виконання малоімовірним. Тому важливо актуалізувати значущість навчання для майбутнього [1].

Модель саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, Zimmerman, 2011; Panadero, 2015). Підкреслює роль метакогнітивних стратегій (планування, моніторинг, рефлексія) у підтримці мотивації.

У ситуації невизначеності студенти зі сформованими навичками саморегуляції краще зберігають мотивацію, бо відчують контроль над процесом [12; 8].

Теорія психологічної гнучкості (Psychological Flexibility, Kashdan & Rottenberg, 2010). Гнучкість у сприйнятті труднощів та готовність адаптуватися є важливим мотиваційним ресурсом.

У навчанні в кризових умовах ця гнучкість дозволяє студентам шукати альтернативні шляхи для досягнення результатів [4].

Теорія психологічного капіталу (Psychological Capital, Luthans et al., 2010; Luthans & Youssef-Morgan, 2015). Виділяє чотири ключові ресурси: надію, оптимізм, впевненість у собі та стійкість (resilience).

Психологічний капітал безпосередньо підсилює мотиваційні ресурси, особливо в умовах невизначеності, де потрібні віра в майбутнє та здатність долати перешкоди [5; 6].

Модель мотивації та емоційної стійкості у кризових умовах (Schunk & DiBenedetto, 2020). Вказує на тісний зв'язок між емоційною регуляцією і мотиваційною сферою [11].

Теорія контроль-цінності (Control-Value Theory, Pekrun, 2006) пояснює, як переживання емоцій (тривога, надія, інтерес) впливають на навчальну мотивацію.

Під час невизначеності контроль над емоціями напряму визначає рівень мотивації та готовність до навчання [9].

Таким чином, мотиваційні ресурси розглядаються крізь призму самодетермінації, цінності навчання, саморегуляції, психологічного капіталу та гнучкості та кризових умов.

Невизначеність у навчальному середовищі часто призводить до дезорганізації, прокрастинації, відчуття безсилля. Однак наявність стійких мотиваційних ресурсів дозволяє:

- підтримувати когнітивну гнучкість та адаптивність мислення;
- формувати позитивні очікування щодо власного майбутнього;
- знижувати рівень тривожності через фокусування на внутрішніх цілях;
- мобілізувати емоційно-вольові ресурси для досягнення результатів.

У психолого-педагогічній практиці доцільним є застосування комплексу методів і технологій, спрямованих на розвиток мотиваційних ресурсів:

тренінги постановки цілей та самоменеджменту (навчання студентів формулювати досяжні цілі, планувати час);

вправи з розвитку стресостійкості та емоційної саморегуляції (дихальні техніки, релаксаційні практики, міні-медитації перед навчанням);

проектне та проблемне навчання, що стимулює пізнавальний інтерес і дає змогу відчувати власну компетентність;

створення освітнього середовища підтримки (емоційно безпечний клімат у групі, доброзичлива комунікація з викладачами, взаємодопомога серед студентів).

Таким чином, мотиваційні ресурси виступають не лише внутрішнім резервом особистості, але й результатом взаємодії студента з освітнім середовищем, яке здатне або підсилювати, або послаблювати ці ресурси.

Висновки.

Мотиваційні ресурси є важливим чинником підтримки навчальної діяльності в умовах невизначеності. Вони дозволяють студентам зберігати пізнавальну активність, емоційну рівновагу та внутрішню стійкість до стресу. Особливе значення має розвиток внутрішньої мотивації та смислових орієнтацій, що забезпечують сталість освітнього процесу навіть у кризових обставинах.

Перспективами подальших досліджень є емпіричні дослідження зв'язку між рівнем мотиваційних ресурсів та академічними результатами студентів у період невизначеності; розробка програм психолого-педагогічного супроводу для формування внутрішньої мотивації; порівняння стратегій збереження навчальної активності у різних освітніх середовищах (дистанційне, змішане, офлайн-навчання).

Список використаних джерел

1. Eccles J. S., & Wigfield A. Expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: Reflections on 40+ years of working together. *Motivation Science*, 2023. 9, 1–12.
2. Elliot A. J., & McGregor H. A. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. 80, 501–519.
3. Hulleman C. S., & Senko C. The future of achievement goal theory and research: The next 10 years. In T. Urdan, S. Karabenick, & F. Pajares, *Advances in motivation and achievement: Vol. 16. The decade ahead*. London, England: Emerald. 2010.
4. Kashdan TB, Rottenberg J. Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clin Psychol Rev*, 2010. 30: 865-878.
5. Luthans F, Avey J. B, Avolio B. J, Peterson, S. The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Hum. Resour. Dev. Q.* 21:41–66. 2010.
6. Luthans F, Youssef-Morgan C. M, Avolio B. *Psychological Capital and Beyond*. New York: Oxford Univ. Press Luthans F, Youssef CM, Sweetman D. 2015.

7. Panadero E., and Alonso-Tapia J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anal. Psicol.* 2014. 30, 450–462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
8. Panadero E., Klug, J., and Järvelä S. Third wave of measurement in the self-regulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. *Scand. J. Educ. Res.* 2015b. 60, 723–735. doi: 10.1080/00313831.2015. 1066436
9. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 2006.18(4), 315– 341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
10. Ryan R. M., & Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. 61, 101860. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>
11. Schunk D. H., & DiBenedetto M. K. Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. 60, 101832. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X19304370>
12. Zimmerman B. J., and Schunk D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY: Routledge. 2011.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ ПОСИЛЕННЯ АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ УЧНЯ

Хохліна О. П. (ORCID ID: [0000-0002-2126-5011](https://orcid.org/0000-0002-2126-5011))

Анотація. Висвітлюються результати теоретико-емпіричного дослідження індивідуального стилю діяльності як засобу підвищення в учнів адаптаційних можливостей в екстремальних умовах. Розкривається психологічний зміст стильових особливостей життєдіяльності людини; виокремлюються їх види (типи) залежно від детермінації: стилі спілкування зумовлені соціальними чинниками, а стилі діяльності – біологічними (щонайперше особливостями нервової системи). У статті увага зосереджується на розгляді індивідуального стилю діяльності - його сутності, типів (підготовчого та виконавчого), проявів;

отриманих емпіричних даних щодо характеру зв'язку з проявами адаптації; можливостей цілеспрямованого формування з опорою не механізми компенсації та корекції; визначених умов його формування задля зміцнення адаптації підростаючого покоління.

Ключові слова: стильові особливості життєдіяльності людини, індивідуальний стиль діяльності, підготовчий та виконавчий тип індивідуального стилю діяльності, сформованість індивідуального стилю діяльності, формування індивідуального стилю діяльності, учні.

В умовах війни особливої психологічної підтримки потребує підростаюче покоління, розвиток якого здійснюється в екстремальних умовах, умовах невизначеності. Посилюється значення зміцнення його адаптаційних можливостей, які обумовлюють нормальне функціонування. Низкою проведених нами і під нашим керівництвом теоретико-емпіричних досліджень доведено наявність виразного зв'язку між адаптованістю особи та стильовими особливостями її життєдіяльності (О. Хохліна, В. Ляшко, С. Горбенко, А. Бобриченко, В. Омельчук, Г. Тасмали, А. Шевченко, Д. Михайлюк та ін.) [1, 2, 5 та ін.]. Це ж є підставою для висновку про необхідність їх цілеспрямованого формування у молоді задля посилення її спроможності пристосовуватися до змінних, у тому числі несприятливих, умов.

Проблему стильових особливостей життєдіяльності людини досліджували Є. Климов, В. Мерлін, В. Толочек, С. Смірнов, О. Хохліна, В. Ляшко, І. Шкуратова, Л. Габдуліна, М. Щукін, С. Горбенко та ін. [1-3, 5-6, 8 та ін.]. Під стилем життєдіяльності розуміють спосіб існування особи, який характеризується своєрідністю та сталістю; він охоплює всю систему буття людини, його внутрішніх та зовнішніх проявів [2, 5-6 та ін.]. Зазначається, що стильові особливості життєдіяльності людини формуються на певному етапі онтогенетичного розвитку в результаті взаємодії з об'єктами оточуючого світу в процесі здійснення активності.

Стили життєдіяльності класифікуються в аспекті віднесеності до основних форм активності – діяльності (активність у межах суб'єкт-об'єктних відносин) та

спілкування (активність у межах суб'єкт-суб'єктних відносин) [5-6, 8 та ін.] Такий поділ стилів визначається специфікою діяльності та спілкування (Б. Ломов) [4, 7] та їх детермінацією: стилі діяльності більшою мірою зумовлюються біологічними чинниками, а стилі спілкування – соціальними [5-6, 8]. При вивченні ж стилів поведінки дослідники виходять з розуміння поведінки як зовнішнього прояву активності людини – і діяльності, і спілкування[7]. У даній статті ми зосереджуємо увагу на питанні саме індивідуального стилю діяльності (ІСД) у контексті важливості його формування як засобу посилення адаптаційних можливостей учнів.

За Є. Климовим, ІСД це система характерних ознак виконання діяльності, зумовлених типологічними особливостями особи, залежними від природних даних, і найперше - особливостей нервової системи. Більш конкретно індивідуальний стиль розглядається як стала система способів діяльності, що забезпечує найкраще її виконання людиною і стійко характеризує її в типових умовах. Таким чином, ІСД є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина для найкращого врівноважування своєї типологічно зумовленої індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності. До його ознак Є. Климов відносить такі, як: а) стійка система прийомів та способів діяльності; б) зумовленість стійкої системи прийомів та способів діяльності певними особистісними якостями; в) слугування стійкої системи прийомів та способів діяльності засобом ефективного пристосування до об'єктивних вимог [2, 7]. Аналіз психологічного змісту ІСД показує, що в його основі лежить індивідуальний спосіб діяльності, який у своєрідній формі відтворює об'єктивні і суб'єктивні умови її здійснення. Такий спосіб визначається на основі порівняння з еталонним – нормативно схваленим, тобто узагальненим і закріпленим у розрахованих на абстрактного суб'єкта інструкціях та на середні умови [2, 7].

Дослідження також показують, що індикатором відповідності індивідуальних особливостей людини способу виконання діяльності є її позитивні чи негативні емоції (С. Асфандіярова, М. Субханкулова, М. Щукін, Є.

Климов, Г. Королькова та ін.) [2]. Слід зауважити, що таке психологічне надбання людини розглядається у зв'язку лише з його позитивним значенням для ефективного виконання діяльності; стиль, що негативно позначається на показниках ефективності (якості, швидкості, продуктивності, витратах психофізичних зусиль) є псевдостилем і потребує усунення.

Виокремлюються щонайперше підготовчий, виконавчий та змішаний стилі (види, типи), які відповідають різним особливостям нервової системи – силі та рухливості нервових процесів збудження та гальмування, що лежать в основі темпераменту людини. Ці стилі стосуються зосередженості суб'єкта на орієнтувальній чи виконавчій складовій діяльності [1, 2]. Підготовчий індивідуальний стиль діяльності притаманний особам із слабким та інертним типом нервової системи, переважно з флегматичним та меланхолічним типами темпераменту. Виконавчий стиль притаманний особам із сильним та рухливим типом нервової системи і переважно холерикам та сангвінікам.

У дослідженні В. Ляшко [1], проведеного під нашим керівництвом, представлено характеристику таких стилів в учнів при виконанні ними учбово-практичної діяльності. Визначено, що підготовчому стилю притаманні велика кількість допоміжних дій, значна кількість профілактичних та коригуючих дій (пристосовчі дії), тривалі й ретельні гностичні дії. Особи з таким стилем уважніше й скрупульозніше аналізують завдання і це дозволяє їм уникати помилок, які викликають у них стан напруження, неспокою і порушення дій. Для них характерні також повільні й плавні рухи, рівномірність і розрахунок у діях, пунктуальне дотримання прийнятого порядку. Підготовчий ІСД притаманний особам із слабким та інертним типом нервової системи, переважно з флегматичним та меланхолічним типами темпераменту.

Виконавчий же стиль характеризується малою або задовільною для забезпечення діяльності кількістю допоміжних дій (дотикові, контрольні, коригуючі, вимірювальні, профілактичні, спробувальні, компенсуючі та ін.), які чергуються з основними діями. При ньому відсутня або протікає поверхнево підготовка до роботи. Особи з таким стилем відразу приступають до виконання

завдання, «розбираючи» його особливості та вимоги в процесі роботи. Для їхньої діяльності характерні спонтанні поривчасті рухи та високі швидкісні можливості виконання трудових дій. Такий стиль притаманний особам із сильним та рухливим типом нервової системи і переважно холерикам та сангвінікам [1].

Узагальнення даних проведених у психології досліджень (С. Асфандіярова, О. Байтметов, К. Гуревич, Є. Климов, М. Субханкулова, М. Щукін та ін.) також дозволило охарактеризувати осіб з різним ІСД. Так, відмічається [2, 6 та ін.], що особи з рухливою та лабільною нервовою системою мають підвищені швидкісні можливості виконувати різноманітні дії, а особи з інертною нервовою системою мають сприятливі можливості для виконання повільних та одноманітних дій. Отже, одні мають сприятливі індивідуальні можливості для досягнення високої продуктивності праці, інші – для досягнення її якості.

Типологічні особливості людини впливають й на вибір та організацію відповідних їй умов діяльності. Так, особи з рухливою і лабільною нервовою системою схильні варіювати, урізноманітнювати роботу. Люди з інертною нервовою системою охоче виконують завдання, що вимагають одноманітних, багаторазових дій. Щодо організації робочого місця: інертні схильні завчасно розкласти інструменти та пристосування в певному і звичному порядку, запастися матеріалом тощо, а рухливим це не властиво. Так само інертні ретельно вивчають документацію, здійснюють підготовку верстата. У рухливих ці етапи характеризуються більшою згорнутістю. Ретельно та пунктуально додержувати вимог до праці більше схильні інертні; а особи з рухливою та сильною нервовою системою допускають у цьому сенсі більше порушень.

Виявлено відмінності індивідуального стилю учнів із сильною та слабкою нервовою системою під час перевірки виконання письмової роботи (твір, диктант та ін.) Учні зі слабкою нервовою системою мають більше сумнівів щодо правильності виконання. Вони декілька разів виправляють написане, перевірка в них займає набагато більше часу. Вони мають відмінність і в стилі викладу матеріалу. У тому разі, коли матеріал добре усвідомлений та засвоєний, учні слабого типу частіше використовують складні синтаксичні конструкції, а учні

сильного типу – прості. При недостатньому засвоєнні матеріалу типологічні відмінності в стилі викладу виявити неможливо, бо вони “перекриваються” відмінностями в рівні загальної підготовленості [2, 6].

Особлива залежність ефективності діяльності в цілому від типологічних особливостей нервової системи виявляється в ситуації напруження (виникнення неполадок у роботі, контрольна робота тощо). Так, в осіб із сильною та рухливою нервовою системою діяльність поліпшується, а в осіб із слабкою й інертною нервовою системою – погіршується. У дослідженнях відмічається також, що у творчій розумовій діяльності індивідуальний стиль виявляється як у прийомах і способах роботи, так і в продуктах творчості, тоді як у виробничій праці він може виявлятися лише в способах і прийомах роботи, оскільки вимоги до продукту тут жорстко регламентовані [2, 6].

Доведено (М. Щукін), що становлення у людини індивідуального стилю діяльності базується щонайперше на механізмі компенсації, суть якого полягає в тому, що завдяки стилю діяльності в особи нівелюються «слабкі» сторони її розвитку та діяльності, а максимально використовуються позитивні; тим самим діяльність виконується «зручним» способом, а людина при цьому відчуває стан комфорту. Також відмічається, що індивідуальний стиль діяльності підлягає формуванню та корекції. Так, його формування, відповідно до структури зазначеного утворення (Є. Климов), має зосереджуватися на культивуванні тих особливостей, які сприяють успіху діяльності. До них відносяться ті корисні особливості, які були визначально такими, а також ті, до використання яких суб'єкт дійшов в результаті усвідомлення їх корисності. Культивуванню підлягають і ті особливості, які визначально заважали успіху діяльності, але усвідомлено були відкориговані і переведені у сприятливі. Коли ж йдеться про корекцію ІСД, то це не значить, що усім людям з різним темпераментом нав'язуються однакові способи виконання діяльності. Йдеться про усунення крайнощів, що негативно позначаються на діяльності, про формування способів виконання дій в оптимальних межах (відповідно до кривої Гауса), які забезпечують ефективну діяльність: в одних випадках особливості виконання

діяльності обмежуються, в інших – “підтягуються” до певного рівня, урізноманітнюються (М. Щукін) [2, 5, 7 та ін.].

У проведених нами дослідженнях (О. Хохліна, В. Ляшко, А. Бобриченко), спрямованих на вивчення ІСД за показниками типу та рівня сформованості у зв'язку з адаптованістю особистості за показником ефективності діяльності (учбової та учбово-практичної, трудової) та парціальними її шкалами (самопочуття, активність, настрої, реактивна та особистісна тривожність) у школярів та студентів, було виявлено: 1) наявність виразного кореляційного зв'язку між зростанням кількісних значень показників адаптованості студентів та зростанням рівня сформованості у них (визначеності) ІСД, і навпаки. Особи зі сформованим ІСД характеризуються переважно (на високому та виразному рівні зв'язку): високим рівнем самопочуття (з несформованим – середнім); середнім рівнем активності (з несформованим – низьким); середнім рівнем особистісної та реактивної тривожності (з несформованим – високим); середнім рівнем академічної успішності (з несформованим – низьким). Однак, отримані дані не показують значних відмінностей у рівні адаптованості студентів за усіма показниками залежно від типу їх ІСД: успішно адаптуються до умов закладу особи як з виконавчим, так і з підготовчим типом; 2) наявність виразного зв'язку між рівнем сформованості у школярів ІСД та ефективністю учбово-практичної діяльності та її окремими показниками; кореляційного зв'язку між типом ІСД та показниками ефективності виконання учбово-практичних завдань у них не виявлено. Отже, на ефективності адаптації позначається лише сформованість ІСД, який слугує врівноважуванню темпераментальних особливостей суб'єкта з вимогами діяльності і забезпечує зручне для особи й успішне її виконання. Таким чином, результати дослідження доводять, що формування у підростаючого покоління ІСД, який відповідає особливостям нервової системи і, відповідно, темпераменту, є можливим засобом підвищення ефективності їхньої адаптації [1, 2, 5].

У результаті проведеного нами дослідження було визначено, що умовами формування ІСД є: 1) поетапність його формування: засвоєння еталонного

способу діяльності на основі формування автоматизмів завдяки розв'язанню завдань еталонним та жорстко регламентованими способами $\Rightarrow$ набуття досвіду самостійно обирати спосіб діяльності $\Rightarrow$ усвідомлення переваг еталонного способу діяльності у плані часових витрат та психофізіологічних зусиль; 2) контроль за виконанням діяльності різними способами з метою відсіювання нераціональних (псевдостилів); 3) формування позитивного ставлення до діяльності за умов: а) її результативності, б) нейтралізації навіюваних оцінок власних особливостей, в) формування впевненості у своїх можливостях, г) показу переваг і недоліків у роботі, д) створення сприятливого емоційного фону при критичному аналізі діяльності та ін. [2, 5 та ін.].

Список використаних джерел

1. Ляшко В.В., Хохліна О.П. Індивідуальний стиль діяльності: особливості прояву та передумови становлення у школярів з інтелектуальними вадами. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №3. С.38–44.
2. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 288 с.
3. Хохліна О.П. Становлення індивідуального стилю цілеспрямованої активності як умова успішного функціонування суб'єкта в екстремальних ситуаціях. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Вип. 14. Частина II. Харків: Національний університет цивільного захисту України, 2013. С.391–399.
4. Хохліна О.П. Теоретико-методологічні проблеми психології: навч. посібн. Київ: Симоненко О.І., 2021. 244 с.
5. Хохліна О.П., Горбенко С.Л. Ефективність адаптаційних процесів у зв'язку зі стильовими особливостями життєдіяльності особистості. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 7. <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-7-10-04>
6. Хохліна О.П., Горбенко С.Л. Стильові особливості життєдіяльності людини: теоретичний аспект проблеми. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 4(9). С.468-478. [https://doi.org/10.5258/2786-4952-2022-4\(9\)-468-478](https://doi.org/10.5258/2786-4952-2022-4(9)-468-478)
7. Хохліна О.П., Дідух М.М., Горбенко С.Л. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: НАУ, 2024. 130 с.

8. Khokhlina, O., Pomytkina, L., Lych, O., Gorbenko, S., & Kazak, A. (2020). Psychological determinacy of communication styles of aviation industry students. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 918(1), 012175. <https://doi.org/10.1088/1757-99X/918/1/012175>

СКЛАДОВІ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ КЕРІВНИКА

Цільмак О.М. (ORCID ID: 000-0001-7348-4876)

Анотація. Стаття присвячена комплексному дослідженню лідерського потенціалу. Зазначено, що лідерський потенціал – це інтегральна характеристика керівника, що визначає його готовність та здатність впливати на інших, організовувати спільну діяльність і досягати значущих цілей. Лідерський потенціал базується на системі внутрішньо-особистісних та соціально-професійних детермінант. Розглянуто лідерський потенціал через три виміри – особистісний, соціальний та професійний. Наголошено на необхідності цілеспрямованого безперервного розвитку у керівника лідерського потенціалу.

Ключові слова: вміння, здібності, керівник, лідерський потенціал, лідерські характеристики, організаційні характеристики, управлінська діяльність, харизматичні характеристики, якості.

На сучасному етапі життєдіяльності українського народу, велике значення має особистість керівника, який був би висококваліфікованим ефективним менеджером. А для цього треба, щоби він був компетентним, готовим до соціальної взаємодії, здатним повести за собою, ухвалювати та приймати професійно важливі рішення. На керівника покладено досить багато професійних управлінських функцій. Й тому, у нього повинні бути на достатньому рівні розвинуті професійно важливі психологічні характеристики, зокрема лідерський потенціал.

Структурні компоненти особистості лідера досліджувалися в роботах А.В.Шаюк, З.В.Залібовської-Ільницької та І.Л.Бібікової, які розробили методологічні основи вивчення психологічного портрету успішного лідера та

запропонували систему психодіагностичних методик для оцінки лідерського потенціалу [1]. Зарубіжні дослідники зробили значний внесок у розуміння структури лідерської особистості: Голдберг досліджував структуру фенотипічних рис особистості [2], Джон та Шривастава розробили таксономію п'яти великих факторів особистості [3], а Берн, Сіласі-Мансат та Ворті вивчали зв'язок рис особистості з прийняттям рішень в умовах тиску [4]. Ми саме розглянемо деякі структурні компоненти лідерського потенціалу керівника.

Лідерський потенціал – це інтегральна характеристика керівника, що визначає його готовність та здатність впливати на інших, організовувати спільну діяльність і досягати значущих цілей. Лідерський потенціал базується на системі внутрішньо-особистісних на соціально-професійних детермінант. Тобто лідерський потенціал можна розглядати у трьох взаємопов'язаних вимірах:

1) особистісному внутрішні якості та здібності (харизма, внутрішня сила, внутрішні ресурси тощо);

2) соціальному (організаційні та лідерські здібності, вміння та якості, що дозволяють формувати команду шляхом налагодження взаємин та об'єднання людей навколо спільної мети; координувати діяльність, приймати рішення);

3) професійному (ефективне та результативне виконання управлінських функцій).

Щодо *особистісного виміру*. Харизматичні характеристики становлять найвищий прояв лідерського потенціалу, забезпечуючи особистості здатність до глибокого емоційного впливу на інших людей та створення особливої магнетичної привабливості, що виходить за межі раціонального розуміння. Харизма є складним феноменом, який поєднує внутрішню силу особистості з її здатністю транслиувати цю силу назовні, викликаючи у оточуючих сильні позитивні емоції та підсвідоме бажання слідувати за лідером.

Харизматичність лідера обумовлюють такі **якості** як: особистісна автентичність, особистісний магнетизм, синтонність, впевненість у собі та своїх діях, ентузіазм, внутрішня сила, яка притягує інших.

Харизматичність визначається такими здібностями як здатність людини: виділитися з натовпу; привертати на себе увагу; захоплювати своєю візією; зачаровувати інших; справляти яскраве позитивне враження; демонструвати внутрішній потенціал; випромінювати енергію та «заряджати нею інших» та тощо.

Харизматичність визначається такими уміннями як уміння: позиціонувати себе автентично; привертати до себе прихильників; зробити так, щоб інша людина відчула себе особливою; налаштовуватися на хвилю успіху; впливати на інших на глибокому когнітивно-емоційному рівні та тощо.

Таким чином, харизматичність лідера являє собою особливу форму магнетичної енергії, що викликає у інших людей комплекс позитивних емоцій: довіру, повагу, захоплення, а іноді навіть підсвідоме тяжіння та бажання наслідувати. Важливо розуміти природу харизми, яка може мати як позитивні, так і негативні прояви. Негативна харизматичність характеризується здатністю викликати у людей деструктивні емоційні стани: тривогу та страх, агресію та гнів, сором та почуття провини, що може використовуватися для маніпуляцій та експлуатації. Позитивна харизматичність, навпаки, створює у оточення відчуття психологічної безпеки, стабільності та передбачуваності, формує почуття надійності та захищеності, сприяє встановленню глибокого емоційного зв'язку та довіри.

Харизматичність лідера базується на його внутрішній силі. Внутрішня сила – це сукупність внутрішніх характеристик лідера, які дозволяють йому позиціонувати себе автентично, демонструючи повну відповідність між внутрішнім ціннісним змістом особистості та її зовнішніми проявами, поведінковими стратегіями та життєвими виборами. Внутрішня сила лідера формується через розвиток внутрішньої цілісності як гармонійної єдності всіх компонентів особистості; зовнішньої цілісності як послідовності між словами та діями; особистісної автентичності як вірності власній природі та цінностям; синтонності як здатності до гармонійного резонансу з оточенням; психологічної

врівноваженості як стабільності емоційних реакцій та глибокої впевненості у власних силах та можливостях.

Внутрішні ресурси керівника є його «потужним двигуном», який обумовлює готовність особистості до виконання управлінських функцій та дозволяє досягати максимальних результатів з мінімальними витратами зусиль.

Щодо *соціального виміру*. Лідерські характеристики (якості, здібності та уміння) зосереджені на здатності мотивувати, надихати та вести людей до досягнення спільних цілей через особистий вплив та харизматичне керівництво, а не через формальну владу чи адміністративний примус.

До лідерських якостей слід віднести такі: авторитетність, амбіційність, владність, вимогливість, діловитість, домінантність, незалежність, честолобність, ентузіазм.

Серед лідерських здібностей слід виділити такі як здатність: впливати на людей; узяти на себе відповідальність за інших; вести за собою.

До лідерських умінь лідера слід віднести уміння [5]: мотивувати, переконувати та надихати інших на досягнення спільних цілей; уміння ставити амбітні цілі та надихати інших на їх досягнення; правильно і швидко вибрати момент вирішального впливу; створювати позитивну атмосферу для досягнення спільних цілей тощо.

Таким чином, лідерські характеристики дозволяють особистості ефективно керувати командою, вести за собою й досягати поставлених цілей. Лідерський потенціал визначається сукупністю внутрішніх ресурсів та можливостей особистості, які визначають її здатність до управлінської діяльності.

Організаційні характеристики лідера відповідають за структурування та координацію колективної діяльності, раціональний розподіл ресурсів, ефективне планування та контроль виконання завдань. Організаційні характеристики лідера обумовлюють такі якості як: зібраність, організованість, об'єктивність, планомірність, структурність, методичність.

Лідер повинен володіти такими організаційними здібностями як здатність: раціонально та чітко організовувати та розподіляти час; делегувати; об'єктивно оцінювати результати.

Лідер повинен володіти такими організаційними уміннями: організовувати свою роботу та роботу команди; мобілізувати, об'єднати та спрямувати людей на спільну діяльність для досягнення спільної мети; узгоджувати дії різних людей та підрозділів, забезпечувати взаємодію та синергію; чітко визначати цілі, розробляти стратегії та планувати кроки для їх досягнення; розставляти пріоритети, уникати марнування часу та дотримуватися дедлайнів; здійснювати ефективний розподіл обов'язків між членами команди та їх відповідальності; орієнтуватися на результат, зосереджуючись на досягненні мети, а не лише на процесі; структурувати роботу, створювати ефективні системи та процеси; помічати дрібні недоліки та помилки, що можуть вплинути на загальний результат; відстежувати хід виконання планів, виявляти відхилення та вживати корегувальні заходи; делегувати повноваження й відповідальність; контролювати хід виконання дорученого тощо.

Організаційні характеристики забезпечують лідерів можливість створення ефективних управлінських систем, оптимізації використання ресурсів та досягнення стабільних результатів через раціональну організацію колективної діяльності.

Соціальні характеристики забезпечують лідерів можливість здійснювати трансформаційний вплив на суспільство, створювати нові ціннісні парадигми та культурні зразки, формувати атмосферу довіри та співпраці, що сприяє розкриттю потенціалу кожного члена спільноти та досягненню колективних цілей найвищого порядку.

Щодо *професійного виміру*. Ефективне та результативне виконання управлінських функцій базується на професійній та психологічній компетентності керівника.

Таким чином, складовими лідерського потенціалу є особистісні, соціальні та професійні характеристики, які потребують постійного вдосконалення.

Розвиток лідерського потенціалу у керівника – це системний процес формування та вдосконалення якостей, здібностей та вмінь, які дозволяють йому ефективно впливати на інших, організовувати спільну діяльність та досягати цілей.

Розвиток лідерського потенціалу — це не одноразова дія, а безперервний процес, який поєднує внутрішню роботу керівника над собою та зовнішню практику в реальному середовищі.

Список використаних джерел

1. Шаюк А.В., Залібовська-Ільницька З.В., Бібіков І.Л. Психологічний портрет успішного керівника: методологія дослідження. *Вісник Вінницького національного медичного університету*, 2020. №24(2), С.349-353. [https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2020-24\(2\)-26](https://doi.org/10.31393/reports-vnmedical-2020-24(2)-26)
2. Goldberg L.R. The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*. 1993. 48(1). Р. 26–34.
3. John, O. P., Srivastava, S. The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. *Handbook of personality: Theory and research*, 2(1999), 102– 138.
4. Byrne, K. A., Silasi-Mansat, C. D., Worthy, D. A. Who Chokes Under Pressure? The Big Five Personality Traits and Decision-Making under Pressure. *Personality and individual differences*, 2015. №74, Рр.22-28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.009>
5. Tsilmak, O.M. Conceptual competency model of leader (by the example of National police of Ukraine agencies). In S.V. Albul, O.V. Dykyi, V. Dyntu, & A.Ye. Fomenko (Eds.), *Legal scholarly discussions in the XXI century: collective monograph*, 2019. (pp. 277-295). Lviv-Toruń: Liha-Pres. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-121-6/277-294>

ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Чудакова О.М. (ORCID ID 0000-0002-1486-7874)

Анотація. У статті показується, що для реалізації творчих потенцій молодшого школяра необхідне створення особливого *креативного* середовища спільно з організацією інформаційного потоку і забезпеченням цільової спрямованості різних видів його діяльності у процесі шкільного навчання.

Важливу роль тут відіграє включення дитини у продуктивну (перетворюючу) діяльність, яка сприяє прояву її сутнісних сил і виробленню досвіду творчого ставлення до реальності.

Наголошується, що традиційний підхід до навчання школярів не спроможний забезпечити повноцінний вияв креативності, яка передбачає володіння ними цілісною ситуацією діяльності. Дослідницька ж діяльність і перетворююча активність дитини у процесі навчання в початковій школі створюють умови для її психічного розвитку як процесу саморозвитку. Це найбільш яскраво проявляється в експериментуванні, яке являє собою діяльність, спрямовану на самостійне пізнання та дослідження об'єктів навколишнього світу.

Доведено, що метод *експериментування* є ефективним способом залучення дитини у процес дослідницької діяльності. Цей метод сприяє розвитку креативності школярів, формуванню у них стійкого інтересу до вирішення складних проблем і дає старт дослідницькій практиці в майбутній фаховій діяльності.

Ключові слова: креативність, винахідливість, особливе креативне середовище, дослідницька діяльність, експериментування, перетворююча діяльність, молодший школяр.

В умовах зумовленої війною соціальної невизначеності впровадження в навчальний процес новітніх методів, форм й освітніх технологій є важливим завданням. Його успішне розв'язання створить підґрунтя для підготовки компетентних і творчо спроможних фахівців – майбутніх учасників процесу розбудови суспільства у післявоєнний період. Адже, згідно з результатами наукового прогнозування, соціальний устрій конче потребуватиме для ефективного функціонування здебільшого креативних спеціалістів, здатних продукувати унікальні ідеї та ухвалювати нешаблонні.

У зв'язку з цим особливе значення має подальше реформування навчального процесу в традиційній початковій школі, яка покликана створити умови для становлення і розвитку саме креативної особистості. Адже дитинство

небезпідставно відноситься і вітчизняними (Ю.З. Гільбух, Г.С. Костюк, В.О. Моляко й ін.), і зарубіжними (Дж. Гілфорд, Ж. Годфруа, М. Карне, Дж. Рензулі, Р. Стенберг, Е. Торренс, К. Хеллер й ін.) вченими до найбільш чутливого періоду для розвитку у дітей креативності.

Крім того, для молодших школярів характерні певні вікові психологічні особливості, які сприяють розвитку у них таких креативних якостей, як винахідливість і кмітливість і які безпосередньо пов'язані з особливостями їх мислення. В цьому віці діти із задоволенням фантазують, експериментують, намагаються встановити причинно-наслідкові зв'язки та залежності, навіть роблять маленькі відкриття. Не обтяжена «тягарем» знань та шаблонів креативність дитини є, за визначенням В.С. Юркевич (1997), «наївною». В міру нагромадження дитиною досвіду, засвоєння різних зразків поведінки на зміну «інфантильній творчості» приходить зріла, «культурна креативність», що дозволяє їй активно долати стереотипи, які склалися, активно пізнавати і перетворювати навколишній світ.

Проте практичне вирішення проблеми розвитку у дітей творчих здібностей пов'язане з рядом серйозних труднощів. Це зумовлене все ще традиційним підходом педагогів до навчального процесу в початковій школі – його переважною спрямованістю на засвоєння школярами певної суми знань і вмінь. Але ж креативність не виступає як продукт традиційного навчання. Джерело її вияву – творче чи дослідницьке навчання у школі, яке передбачає володіння цілісною ситуацією діяльності, а не тільки сумою конкретних знань і вмінь.

Дослідження показало, що креативність проявляється тільки у відповідному *середовищі* на макро- і макрорівнях. Адже творчі здібності, за словами М. Фергюсона (1974), «не створюються, а вивільняються». Тому одним з ефективних засобів прояву креативності є створення особливого навчального середовища для її становлення і розвитку, а також організація інформаційного потоку й цільової спрямованості різних видів діяльності дітей у процесі шкільного навчання. При цьому важливу роль відіграє включення дитини у

продуктивну (перетворюючу) діяльність, яка сприяє прояву її сутнісних сил і виробленню досвіду творчого ставлення до реальності.

Загалом же сучасний підхід до освітнього процесу в початковій школі вимагає побудови нової психолого-педагогічної системи, в умовах якої можливе нагромадження дитиною досвіду пошукової і дослідницької діяльності, що створюватиме підґрунтя не тільки для розвитку креативності школярів, а й сприятиме поліпшенню їх академічних результатів.

Вищенаведені міркування і зумовили *актуальність* аналізу нами особливостей та результатів застосування методу експериментування у процесі дослідницької діяльності школярів, який є одним з найбільш ефективних способів розвитку креативності в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Попри різні точки зору науковців з приводу тлумачення сутності феномена креативності, практично у всіх їхніх визначеннях вона пов'язується з винаходом чогось нового – для особистості чи суспільства. В численних психолого-педагогічних дослідженнях креативність інтерпретується як комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, які сприяють генеруванню великої кількості оригінальних ідей, самостійній постановці проблем та нешаблонному їх вирішенню. У свій час Ж.П. Піаже (1969) писав у зв'язку з аналізом природи креативності, що історія науки свідчить про те, що прогрес знань не відбувається шляхом простого додавання, а потребує постійного переформулювання попередніх точок зору. Фактично, творчість – це перетворююча активність людини, пошук нової структури для вже відомих елементів, їх нових поєднань та взаємодії.

Здатність до перетворень є однією з основних динамічних характеристик креативної особистості. Присутній у креативності, як і в творчості, момент перетворення стосується системи знань і цінностей самого суб'єкта, а в творчості – певної частини системи соціокультурних взаємин, норм, цінностей, знань, способів дій. Процес набуття нового творчого знання, тобто перетворення

особистістю власного досвіду, може відбуватися постійно, тобто творчість постає як форма прояву механізму її розвитку.

Творчо обдарована дитина зможе продуктивно діяти, навіть не маючи конкретних знань і вмінь – у цьому випадку вона розробить/створить необхідний спосіб дії й знайде успішний вихід зі складної ситуації. Адже в основі творчості лежить процес рекомбінації – це уявлення в нових, незвичайних поєднаннях вже відомих елементів знання, образів тощо. Оригінальність отриманих продуктів проявляється не в тому, що немає аналогів їх складовим частинам, а в тому, що частини перебувають у нових поєднаннях, представлені в незвичайному контексті. Тому знання, вміння, життєвий досвід суб'єкта є необхідною (але не достатньою) передумовою творчості.

Креативність розглядається більшістю вчених і як один з невід'ємних елементів структури особистісної обдарованості. Креативність і обдарованість як особливі, особистісно важливі властивості індивіда, які дають змогу отримати соціально значущий результат, можна розвивати та виховувати у процесі виконання різних видів діяльності – завдяки нагромадженню досвіду та компетентності.

Тим часом дослідження показало, що винахідливість як здатність віднаходити оригінальні, несподівані рішення у різних сферах діяльності проявляється у дитини в поведінці, іграх та різних видах її діяльності, коли вона створює у своїй уяві певні «продукти», реалізує бажаний задум, продукує багато ідей. І незважаючи на величезну відстань, що відокремлює ці боязкі досліди дитини від вищих форм винахідливості дорослих, сам механізм винаходу, як стверджує Ж. Адамар (1959), має у них споріднені риси. Креативність забезпечує продуктивні перетворення в діяльності дитини, дозволяючи задовольняти потребу в дослідницькій активності.

І якщо творчі потенції дані кожній людині при народженні, то креативність здебільшого формується завдяки впливу соціального середовища, відповідної організації інформації, що надходить, і цільової спрямованості різних видів діяльності. Головна ж ідея стосовно становлення і розвитку внутрішніх

можливостей людини може бути сформульована таким чином: *необхідне створення певних умов*, а не форсування творчого розвитку (Воллах М., Коган Н., 1965).

Наразі зупинимося докладніше на особливостях створення психолого-педагогічних умов для прояву і розвитку креативності у дитини в молодшому шкільному віці.

Освітня практика свідчить про те, що творче (або дослідницьке) навчання у початкових класах, засноване на самостійному набутті дитиною знання про навколишній світ, – це найбільш природна і продуктивна форма навчання для дітей, яких вирізняє потужна пізнавальна потреба. Готовність до пошуку нової інформації, знань, нових способів мислення та поведінки, характерна для креативних дітей, є тим, що, мабуть, найбільше може допомогти їм реалізувати себе, свій творчий потенціал. З цього погляду формування у дітей молодшого шкільного віку дослідницької установки стосовно життя є найважливішим завданням школи.

У зв'язку з цим розвиток креативного мислення школярів вимагає впровадження в освітній процес не просто новітніх методів, форм і технологій навчання, а особливих психолого-педагогічних умов, їх системи, за якої можливе нагромадження у дітей досвіду *пошукової і дослідницької діяльності*. І хоча основною формою організації навчального процесу в школі залишається урок, у роботі з обдарованими дітьми необхідно використовувати, крім можливостей креативного середовища, ще й нові способи дії та інноваційні технології: як дослідні, так і проблемні, а також моделі творчого навчання і розвитку особистісної креативності.

Дослідницька активність створює умови для того, аби психічний розвиток дитини відбувався як процес саморозвитку. Найбільш виразно він проявляється в *експериментуванні*, що є діяльністю, спрямованою на самостійне пізнання та дослідження об'єктів навколишнього світу. Відкриття, які роблять діти, дають їм впевненість у своїх силах та спонукають до нових експериментів.

Характерне для молодших школярів експериментування передбачає розвинену здатність свідомо і цілеспрямовано створювати умови, в яких предмети найбільш виразно виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність, а також здатність простежити і проаналізувати особливості «поведінки» предметів у цих умовах. У процесі перетворюючої діяльності дитина відкриває і пізнає себе як суб'єкта творчої дії щодо об'єкта чи іншого суб'єкта. Тому в особистісному плані дитяча творчість – більшою мірою засіб саморозвитку, ніж самореалізації.

Крім того, у винахідницькій діяльності велику роль відіграє *уява*, тому вона є обов'язковою складовою процесу створення нового об'єкта. Уява і логіка є діалектичною єдністю протилежностей як елементів свідомості суб'єкта. Проте протилежність логіки та уяви не абсолютна. Уяві властива наочно-образна структура мислення, а логіка оперує словесно-понятійними категоріями. У процесі мислення постійно відбувається перекодування словесно-понятійних структур у наочно-образні структури і навпаки. Але головне евристичне навантаження у розв'язанні творчої задачі припадає на наочно-образні структури.

Активне, творче ставлення дитини до світу виявляється і в *мотиваційній готовності* та *інтелектуальній здатності* до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, до винаходу нових способів та засобів досягнення різних дослідницьких цілей, отримання несподіваних результатів дослідження та їх використання для подальшого пізнання.

У ході експериментування, дослідницької діяльності більшою мірою, ніж у будь-якій іншій діяльності, складається не тільки усвідомлюваний, а й особливий *інтуїтивний досвід*, який включає те, що не пов'язане з метою дії і з цієї причини не перебуває у сфері уваги. Сформований на рівні несвідомого інтуїтивний досвід – зв'язок між властивостями предметів – фіксується, згідно з дослідженням Д. Бродбента (1958), у конкретній формі на підсвідомому рівні – він має невербальний характер і може бути використаний для побудови реальної практичної дії.

Дитяче експериментування, як і експериментування взагалі, розвиває нову сторону мисленнєвої діяльності – «уміння оперувати неясними знаннями». У процесі мисленнєвої діяльності відбувається розширення обсягу та поглиблення «ясних» (чітких) знань про навколишній світ. Ці стабільні знання становлять ядро пізнавальної сфери дитини. Друга тенденція передбачає, що у цей час виникає й зростає коло невизначених, не зовсім ясних знань, які виступають у формі здогадок, припущень, питань. Для розвитку дитячого мислення дуже важливо, щоб поряд з формуванням ядра стабільних знань відбувалося безперервне зростання і невизначених, нечітких знань, які є потужним стимулом розумової активності дітей.

Дослідницька практика свідчить, що у разі позбавлення дитини можливості знайомитися з навколишнім світом шляхом експериментування її психічний розвиток загальмовується. У зв'язку з цим для вчителя головним завданням стає не просто підтримка дитячого інтересу до експериментальної діяльності, а й розвиток цього інтересу. Адже для творчості має значення обсяг накопиченої дитиною інформації з досліджуваної теми. Великий обсяг інформації у творчості опрацьовується за невеликий проміжок часу, а це можливе лише у разі обробки невербальної інформації, яку діти набувають під час експериментування, дослідницької діяльності.

Метод експериментування використовується у різних видах організованої освітньої та самостійної діяльності. Він є особливим механізмом практичного освоєння дійсності. Мисленнєво-практичне експериментування – одна з фундаментальних підвалин становлення креативної здатності індивіда. Мисленнєво-практичне експериментування не зводиться до простого маніпулювання речами та образами. У процесі експериментування дитина переносить і включає звичайні, очевидні властивості знайомих предметів у контекст нових ситуацій.

Потреба в реалізації творчих потенцій школяра привела до появи різних *моделей* творчого навчання. Оскільки творче навчання має одну мету, тому в усіх моделях останнім етапом руху є зазвичай залучення учня у процес постановки та

вирішення реальних проблем: це розвиток та реалізація у певній сфері та формі здатності до самостійної творчої роботи.

У зв'язку з цим варто згадати про одну з найбільш перспективних моделей творчого навчання, представлену Д. Треффінгером (1980). Цінність його моделі полягає в тому, що вона слугує основою для добре розробленої та широко застосовуваної практики навчання. До того всі три етапи, які подані в цій моделі, містяться у всіх інших моделях розвитку креативності.

Модель Д. Треффінгера являє собою ієрархічну трирівневу структуру, де кожен рівень представлений когнітивним та афективним компонентами. Досягнення третього, вищого, рівня – творчої самореалізації як можливості самостійного породження та вирішення проблем – неможливе без фактичного проходження (в умовах стихійного чи спеціально організованого спілкування) через попередні рівні. Таким чином, високий рівень творчого вирішення проблеми можливий за умови високого рівня розвитку так званих «дивергентних функцій» (перший рівень моделі), а також процесів аналізу, синтезу, оцінювання (тобто дослідження) – того, що становить сутність другого рівня моделі творчого навчання. Вищий рівень творчого розвитку дітей в цій моделі, що відображає його мету, передбачає залучення в постановку і вирішення «реальних», а не так званих «навчальних», проблем.

До того одним з найдавніших видів (якщо не найдавнішим) людської діяльності є розв'язання винахідницьких задач. Багато мислителів давнини та й сучасності замислювалися над проблемою активізації та підвищення ефективності пошуку нових ідей, розв'язання технічних задач на винахідницькому рівні. Будь-яка винахідницька задача прямо або опосередковано містить згадку про якийсь об'єкт, який необхідно вдосконалити. Основою формування уміння працювати з творчими завданнями різних типів: винахідницькими, конструкторськими, дослідницькими, із задачами з недостатністю даних, а також із завданнями з фантастичного перетворення об'єктів є суб'єктивні можливості дитини до пізнання і перетворення реалій навколишнього світу.

У свою чергу, Yasin & Yunus (2014) в аналітичному дослідженні креативних підходів у галузі освіти показали, що існує сім основних інструментів, за допомогою яких можна успішно розвивати творчий потенціал особистості: це, зокрема, «розв’язання винахідницьких задач», «креативне вирішення проблем», «групові ігри», «груповий мозковий штурм», «навчальна діяльність на основі комп’ютерних технологій» та ін.

Всі розглянуті нами особливості реалізації творчих потенцій дітей варто враховувати у процесі конструювання нових форм і використання новітніх методів їх навчальної діяльності, що мають дослідницьку спрямованість. Бо перешкоджання їх реалізації, відсутність повноцінної творчості – зокрема, у традиційній системі освіти, може спотворювати розвиток дитини і стати причиною багатьох негативних явищ психологічного і соціального плану.

Узагальнюючи сказане, доходимо таких **висновків**:

- Здатність до вияву креативності означає швидкість міркування, вияв винахідливості і нестандартне мислення особистості. Цю здатність можна успішно розвивати у школярів в умовах трансформації початкової школи, яка має сприяти прояву їх сутнісних сил і виробленню досвіду креативного ставлення до реальності.

- Розвиток креативного мислення школярів вимагає використання у шкільному навчанні не просто новітніх методів, форм і технологій, а впровадження в освітній процес нової психолого-педагогічної системи, в умовах якої можливе нагромадження дитиною досвіду пошукової і дослідницької діяльності.

- Джерело вияву креативності – це творче чи дослідницьке навчання у школі, яке передбачає володіння дитиною цілісною ситуацією діяльності, а не тільки сумою конкретних знань і вмінь. Включення в освітній процес творчого компонента – *експериментування* у процесі дослідницької діяльності – не тільки розвиває креативність школярів, а й сприяє поліпшенню їх академічних результатів.

МОЖЛИВОСТІ РЕФЛЕКСІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ХАРАКТЕРИСТИК НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Шатирко Л. О. (ORCID ID: 0000-0002-1953-0656)

Анотація. В роботі розкривається актуальність проблеми визначення психологічних особливостей розвитку особистості в умовах характеристик сучасного екстремального освітнього простору в контексті феномену невизначеності, з'ясування можливостей відображення та інтеграції характеристик невизначеності засобами навчальної літератури. Зазначається, що провідним виміром розгортання освітнього простору умов війни, в якому відбувається соціалізація особистості, постає невизначеність із властивою їй надмірною динамічністю, непередбачуваністю, зумовленими швидкими соціокультурними змінами, гібридністю знань, використанням гнучких освітніх траєкторій. Невизначеність в освіті розглядається, як ситуація, у якій неможливо передбачити результати навчання, інтерпретацію знань або освітні траєкторії. Характеристики невизначеності в освітньому просторі окреслюють, як розвивальний потенціал розширення можливостей для академічних успіхів, оновлення, продуктивних змін та особистісного зростання, так і руйнівні впливи через непередбачуваність майбутнього, освітніх результатів, невпевненість очікувань, досягнень особистісних цілей.

Робляться висновки про те, що інтеграція характеристик невизначеності на рівні змістовних, методичних та психологічних складових сприяє розвитку компетентностей, необхідних у XXI столітті: критичного мислення, креативності, навичок продуктивної взаємодії й співпраці та здатності працювати в непередбачуваних умовах.

Ключові слова: невизначеність освітнього простору, навчальні матеріали, розвиток особистості.

Актуалізація пошуку психологічних підґрунть, здатних окреслити розуміння й вирішення проблеми формування особистості в сучасних

надскладних освітніх реаліях України, спрямовує до аналізу життєвої ситуації в умовах війни, екстремальних екзистенційних обставин, що виходять за межі звичайного, «нормального» людського досвіду, проявляються у невизначеності освітнього простору й характеризуються множинністю векторів розвитку з непередбачуваними результатами. Провідним виміром розгортання освітнього простору умов війни, в якому відбувається соціалізація особистості, постає невизначеність із властивою їй надмірною динамічністю, непередбачуваністю, зумовленими швидкими соціокультурними змінами, розповсюдженням інноваційних технологій, гібридністю знань, використанням гнучких освітніх траєкторій. Сучасні різкі зміни, кризи (економічні, політичні, здоров'я) значно збільшують рівні невизначеності. Постає нагальна потреба підготовки учнів до життя у змінному, непевному світі. Проблеми людини в ситуації невизначеності – актуальна проблема психологічної науки; на сучасному етапі її опрацювання формулюється принцип невизначеності в якості світоглядної установки, що визначає становлення нових схем пояснення психічних явищ. Суттєвим ресурсом психологічного забезпечення розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору постають навчальні матеріали, покликані допомогти здобувачам освіти оволодіти навичками критичного мислення, толерантності до невизначеності та гнучкості в прийнятті рішень.

Мета роботи – визначення психологічних особливостей розвитку особистості в умовах характеристик сучасного екстремального освітнього простору в контексті феномену невизначеності, з'ясування можливостей відображення та інтеграції характеристик невизначеності засобами навчальної літератури.

Проблема викликає багато запитань та уваги, інтересу в Україні та інших країнах ЄС, зростає значимість психологічних досліджень феномену невизначеності (uncertainty), зокрема толерантності до невизначеності (Intolerance of Uncertainty, IU), уникання невизначеності (Uncertainty Avoidance, UA). Переважно, сучасні емпіричні дослідження з використанням зазначених концептів в країнах ЄС спрямовані на вивчення впливу невизначеності на

психологічне добробуття, підприємницькі наміри й активність, культурні уподобання. Низька толерантність до невизначеності асоціюється з тривожністю, психологічним дистресом, натомість resilience пом'якшує ефект. У дослідженнях країн ЄС, роль UA/IU розглядається, як важлива змінна, що пояснює відмінності у психологічному реагуванні, підприємницькій активності та інших соціально-економічних показниках [4].

Отримані результати підтверджують важливість подальшого вивчення проблеми. В Україні у психологічних дослідженнях особлива увага приділяється психологічним чинникам адаптації, добробуття та подолання ситуації невизначеності. В їх числі розглядається резилієнтність, копінг-стратегії, толерантність до невизначеності та інші. Суттєвим сегментом наукового пошуку в цьому напрямку постає вивчення означених феноменів в предметно-проблемному полі педагогічної психології, оскільки складні моменти війни інтегрувались в освітній простір й наповнили його невизначеністю, внутрішніми протиріччями взаємодії, незабезпеченням вітальних потреб захищеності та безпеки, актуалізували потребу в науковому обґрунтуванні та практичній розробці психологічного супроводу учасників освітнього простору в умовах невизначеності [3].

В галузі психологічного знання до характеристик невизначеності відносять: новизну, суперечливість, складність; множинність можливостей, виборів і рішень; непередбачуваність, непрогнозованість перебігу подій, розвитку, неможливість планування ймовірності події, відсутність очевидних причинно-наслідкових закономірностей; суб'єктивну неконтрольованість, некерованість розвитком подій, неможливість протистояти, передбачити несподіванки [1].

Невизначеність в освіті — це ситуація, у якій неможливо однозначно передбачити результати навчання, інтерпретацію знань або освітні траєкторії. Характеристики невизначеності в освітньому просторі окреслюють, як розвивальний потенціал розширення можливостей для академічних успіхів, оновлення, продуктивних змін та особистісного зростання, так і руйнівні впливи через непередбачуваність майбутнього, освітніх результатів, невпевненість

очікувань, досягнень освітніх, особистісних цілей. Відтак, надзвичайно важливим є створення засобами освіти умов для цілеспрямованого керування невизначеністю, корекції несприятливих впливів, адаптації до невизначеності, продуктивного проживання в ній, особистісного зростання. Амбівалентність характеристик невизначеності освітнього простору конкретизується через наступні прояви психологічної феноменології та поведінкових стратегій:

а. Ціннісно-мотиваційна нестабільність, переживання почуттів непередбачуваності та недосяжності здійснення мети. Втрата впевненості в собі, зниження самооцінки. Страх невдачі. Множинність дійсності породжує множинність ідентичності, яку особистість змушена постійно переглядати й визначати.

б. Надмірне інформаційне навантаження, потреба в пошуку та обробці великих обсягів різноманітної, неоднозначної інформації. Дефіцит інформації, неповнота її або надмірність, неможливість охопити всі факти та сценарії. Динамічність змін – швидке застарівання знань і методів. Багатоваріантність рішень – відсутність єдиної правильної відповіді. Цифровізація та міждисциплінарність знань. Багатозначність і відкритість інтерпретацій, ускладнення вибору зумовлюють дистрес, викликають тривогу та агресію.

с. Множинність освітніх моделей, варіативність освітніх контекстів і ресурсів, непередбачуваність освітніх результатів; руйнація, відсутність структурних освітніх осередків, зміна соціального, змістовного, ментального предметного оточення, втрата найближчого соціального кола, контролю ситуації. Це збільшує навантаження на усіх учасників освітнього простору, як учнів, так і педагогів, які змушені перебудовувати структуру професійних установок, стереотипів, цінностей.

д. Смислові виклики. Проблеми переозначення вибору ціннісних орієнтирів, моральних настанов. Сумніви. Потреба постійного усвідомлення та вибору цінностей, розуміння, якою ціною вони формуються.

е. Швидка мінливість оточуючого середовища ускладнює розуміння особистістю власної унікальної індивідуальності, викликає переживання

почуттів втрати зв'язку з реальністю, провини, своєї непотрібності в світі, емоції негативного спектру (тривожність, вигорання), використання деструктивних стратегій подолання, які лише підсилюють роздратування та стрес.

f. Зміна смислового навантаження соціальних ролей учителя й учня (суб'єктність, автономія). Трансформація соціальної взаємодії усіх учасників освітнього простору. Важливим моментом є те, що питома частина досвіду взаємодії учнів та їх соціалізації протікає в кіберсередовищі. Субкультура комп'ютерної гри пропонує, задає настанови багатоваріантності та мінливості життя, яке завжди має додатковий запасний варіант. Дитина опиняється в ситуації роздвоєного досвіду – власний сценарій, активний вплив на події в грі, й залежність від зовнішніх, всевладних непередбачуваних сил в реальному житті. Немоżliвість осмислення цього протиріччя, брак особистісного досвіду та вмінь, відсутність допомоги дорослого спонукає дитину до «втечі від реальності» (дауфшифтіngu).

Зазначені обставини ризиків та непередбачуваних змін дійсності, змушують людину змінювати, переглядати своє ставлення до правил, шукати нові цінності, що трансформує способи мислення. Важливими постають такі характеристики мислення, як здатність до парадоксальних рішень, креативність, вміння працювати з альтернативними сценаріями. Осмислення соціальних викликів воєнного часу, глобальних не прогнозованих трансформацій, їх психологічна інтерпретація, визначення ресурсів психологічного подолання негативних впливів невизначеності спонукає до пошуку шляхів з'ясування можливостей відображення та інтеграції характеристик невизначеності засобами навчальної літератури. Суттєвим ресурсом психологічного супроводу, забезпечення, допомоги учасникам освітнього простору в проживанні ситуацій невизначеності в умовах воєнного часу стають навчальні матеріали для шкіл, покликані забезпечувати психічне здоров'я учасників освітнього простору, підтримувати в учнів та вчителів відчуття нормальності та стабільності, формувати конструктивні поведінкові стратегії подолання, окреслювати напрямки діяльності в умовах потрясінь і невизначеності. Увага до

психологічних аспектів освітнього простору в умовах невизначеності сприятиме емоційній безпеці, стійкості, адаптивності та продуктивній співпраці. Результати емпіричного вивчення очікувань учасників освітнього простору, зокрема практичних запитів та уявлень педагогів щодо навчальних матеріалів дозволили окреслити тенденції реального стану проблеми розробки освітнього контенту для сучасної української школи, а також визначити конкретні психологічні потреби та проблеми. [2] Попередній аналіз відгуків педагогів дозволив зробити необхідні корективи подальшого вивчення проблеми для постійного вдосконалення контенту на основі досвіду користування навчальними матеріалами й сприятиме досягненню позитивних результатів у створенні ефективних та сучасних підручників для української школи.

Інтеграція характеристик невизначеності освітнього простору засобами навчальних матеріалів має ряд складових в методичному, змістовному та психологічному аспектах. З огляду на характеристики невизначеності продуктивним є використання в процесі розроблення навчальних матеріалів наступних прийомів: представлення різних наукових підходів до однієї проблеми; презентація та пошук нестандартних рішень; побудова завдань із багатоваріантними розв'язками; включення тем про глобальні виклики (зміна клімату, цифровізація, міжкультурна взаємодія); акцент на навички аргументації, а не лише на відтворення знань; можливості безпосереднього швидкого застосування навчальних матеріалів, використання широких можливостей практичних ідей навчання. Істотний ресурсний потенціал в допомозі учасникам освітнього простору долати проблеми невизначеності має використання можливостей художньої літератури, яка допомагає краще зрозуміти проблеми й більш делікатно торкнутись почуттів викликаних цими проблемами Засобами літератури людині легше зрозуміти, відчути, що вона не самотня у зіткненні з проблемами.

На психологічному рівні інтеграція характеристик невизначеності зорієнтовує навчальні матеріали на розвиток толерантності до невизначеності; підвищення мотивації до самостійного пошуку знань; підтримку емоційної

готовності до зміни умов; формування навичок колективного прийняття рішень у неоднозначних ситуаціях, підготовку до міждисциплінарної співпраці; формування критичного та системного мислення; виховання адаптивності та гнучкої освітньої ідентичності.

Важливим аспектом проєктування навчальних матеріалів з урахуванням невизначеності є використання методичних принципів: проблемності (стимулювання самостійного мислення через суперечливі або неповні дані); відкритості (надання простору для альтернативних тлумачень); рефлексивності (орієнтація на усвідомлення власних способів пізнання); діалогічності (включення позицій інших суб'єктів освітнього процесу); гнучкості (можливість змінювати порядок і склад завдань).

Психолого-педагогічні засоби відображення невизначеності у навчальних матеріалах із врахуванням предметного змісту, вікових особливостей та навчальної мети:

- Дискусійні матеріали з альтернативними точками зору. Поліваріантні сценарії навчальних текстів — подання альтернативних точок зору та історичних інтерпретацій.
- Інтеграція міжпредметних зв'язків — поєднання знань із різних галузей для розуміння складних явищ. Медіаосвітні завдання — аналіз фейків, протиріч між джерелами.
- Ситуаційні задачі з неповними даними, які вимагають пошуку додаткової інформації, завдання з реальними або змодельованими ситуаціями, відкритими відповідями, що відображають реальні життєві ситуації, відтак не мають єдиного, однозначного правильного рішення.
- Моделювання сценаріїв майбутнього (освітніх, соціальних, екологічних). Використання інтерактивних цифрових середовищ — онлайн-симуляції, які дозволяють моделювати різні варіанти розвитку подій.
- Метакогнітивні завдання — спрямовані на усвідомлення учнем власних процесів мислення та сумніву. Використання емоційно-сміслових стимулів — ілюстрації, метафори, символи, що стимулюють пошук сенсу.

У навчальних практиках країн ЄС в якості прикладів реалізації характеристик невизначеності освітнього простору пропонується використання прийомів проєктно-дослідницького навчання, що стимулює автономне мислення (Німеччина); інтегрованих модулів (phenomenon-based learning), що допускають множинність підходів (Фінляндія); способів критичного аналізу джерел для розуміння неоднозначності фактів (Швеція); методики open inquiry у природничих науках без фіксованих результатів (Нідерланди).

Висновки.

Відображення характеристик невизначеності в навчальних матеріалах дозволяє підготувати учнів до життя в умовах постійних змін. Високі стандарти розроблення, експертизи та відбору навчальної літератури для шкіл під час війни стає дієвим ресурсом підтримки учасників освітнього простору в умовах соціальних обмежень, екзистенційних втрат. Інтеграція характеристик невизначеності на рівні змістовних, методичних та психологічних складових (відкритих завдань, дискусій та сценарних вправ) сприяє розвитку компетентностей, необхідних у XXI столітті: критичного мислення, креативності, навичок продуктивної взаємодії й співпраці в непередбачуваних умовах.

Список використаних джерел

1. Папуча М.В. Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічне добробуття особистості. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*, Вип. 2, 2024 <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.7>
2. Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Сучасний підручник очима вчителів (результати опитування). *Актуальні проблеми психології навчання в умовах війни: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу, присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка НАПН України Сергія Дмитровича Максименка* (м.Київ, 9 жовтня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025.
3. Шатирко Л.О. Виклики війни, їх відображення в освітньому просторі: психологічні інтерпретації. Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану? виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. 1-5 DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6231>
4. Voursour E., Makrygiorgos N., Tsarpalis-Fragkoulidis A., Nega C. COVID-19-related Anxiety: the Role of Intolerance of Uncertainty and Resilience. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*. 2021. Vol. 26, №3. P. 44-61.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Базь Любов Олександрівна (<https://orcid.org/0009-0009-8522-3847>), старший науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук.

Бацилєва Ольга Валеріївна (<https://orcid.org/0000-0002-8316-5956>), професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Бойко Світлана Тихонівна (<https://orcid.org/0000-0003-3575-3515>), науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Брик Оксана Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-4527-2408>), старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр психології.

Булгакова Тетяна Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-3511-4158>), завідувач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичної культури і спорту України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Бучма Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0001-6163-0223>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Власенко Софія Борисівна (<https://orcid.org/0000-0002-3645-9599>), старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження навчально-наукового інституту післядипломної освіти Національної академії внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент.

Войтюк Леся Миколаївна, здобувач ступеня вищої освіти магістра за спеціальністю 053 «Психологія» Інституту заочного та дистанційного навчання Національної академії внутрішніх справ.

Володарська Наталія Дмитрівна (<http://orsid.org/0000-0003-1223-718X>), провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості ім. П.Р. Чамати, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Гальченко Вікторія Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-2865-7245>), провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії з проблем управління правоохоронною діяльністю та її психологічного супроводження ННПО НАВС, доктор психологічних наук, доцент.

Геращенко Олександр Сергійович (<https://orcid.org/0000-0002-8552-0878>) доцент кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія», кандидат юридичних наук, доцент.

Гнатюк Ольга Владиславівна (<https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>), виконуюча обов'язки завідувачки лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Гриценко Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0002-0055-2185>), науковий співробітник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Гурлєва Тетяна Степанівна (<https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>), провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Гурова Ольга Вадимівна (<https://orcid.org/0000-0002-4258-6666>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Дзюбо Людмила Віталіївна (<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Довбня Сергій Юрійович (<https://orcid.org/0009-0000-5670-6350>), аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Євченко Ірина Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-3204-5954>), доцент кафедри психології Державного торговельно-економічного університету, кандидат психологічних наук, доцент.

Зазимко Оксана Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0003-0422-3669>), провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна (<https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>), провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Імшенецька Інна Анатоліївна (<https://orcid.org/0009-0009-6037-346X>), в.о. завідувача відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень та освітньої діяльності Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Казміренко Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0001-5830-307X>), професор кафедри психології навчально-наукового інституту права та психології Національної академії внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, професор.

Каплуненко Ярина Юрївна (<https://orcid.org/0000-0001-7369-8495>), старша наукова співробітниця лабораторії психології навчання Інституту психології імені Григорія Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Карабаєва Ірина Іванівна (<https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>), старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Кобильченко Вадим Володимирович (<https://orcid.org/0000-0002-7717-5090>), головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Колодіна Анна Сергіївна (<https://orcid.org/0000-0002-7097-0155>), доцентка кафедри криміналістики, детективної та оперативно-розшукової діяльності Національного університету «Одеська юридична академія», кандидатка юридичних наук, доцентка.

Кочаровський Мстислав Сергійович (<https://orcid.org/0000-0002-1481-1918>), старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр фінансів і кредиту.

Лавренко Ольга Василівна (<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент.

Лагодзінська Валентина Іванівна (<https://orcid.org/0000-0003-2691-1163>), старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Мар'яненко Ліана Василівна (<https://orcid.org/0000-0003-4166-7349>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Маслюк Андрій Миколайович (<https://orcid.org/0000-0002-0530-9969>) головний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник

Мельник Мирослава Олексіївна (<https://orcid.org/0000-0002-4824-2987>), науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мельничук Тетяна Іванівна (<https://orcid.org/0000-0002-5205-9958>), провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший дослідник.

Мойзріст Олена Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Найдьонова Любов Антонівна (<https://orcid.org/0000-0002-1222-295X>), заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, професор Інституту психології Польської академії наук.

Невмержицький Володимир Максимович (<https://orcid.org/0000-0002-7489-0726>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Омельченко Ірина Миколаївна, (<https://orcid.org/0000-0002-4698-0273>), головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Павлик Наталія Василівна (<https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>), старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник.

Парфенюк Олена Михайлівна (<https://orcid.org/0009-0004-0638-1454>), аспірантка 3 року навчання лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Пастушенко Валентина Семенівна (<https://orcid.org/0000-0003-4477-2769>), науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Перстинчик Дмитро Олегович, здобувач 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти Національного університету «Одеська юридична академія», спеціальність «053 Психологія»

Петренко Ірина Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-5900-0852>), провідний науковий співробітник відділу психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук.

Петровська Тетяна Валентинівна (<https://orcid.org/0000-0003-3936-1965>) професор кафедри психології і педагогіки Національного університету фізкультури і спорту України, кандидат педагогічних наук, професор.

Піроженко Тамара Олександрівна (<https://orcid.org/0000-0001-9822-4819>), член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Прокопенко Анастасія Олександрівна (<https://orcid.org/0000-0001-5782-6143>), старший викладач кафедри спортивних ігор Національного університету фізичного виховання і спорту України, доктор філософії

Пушкарська Леся Павлівна (<https://orcid.org/0000-0003-4459-1319>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Скальська Людмила Олександрівна (<https://orcid.org/0000-0002-0233-4034>), молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В.А.Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Скулиш Наталія Євгенівна, ([https://orcid.org/ 0009-0001-0071-7904](https://orcid.org/0009-0001-0071-7904)), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Слободяник Наталія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>), старший науковий співробітник лабораторії навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Соловей Яніна Григорівна (<https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>), старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук .

Солодчук Світлана Євгенівна [http://\(orcid.org/0000-0003-2432-255X\)](http://(orcid.org/0000-0003-2432-255X), молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В. А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Старков Денис Юрійович (<https://orcid.org/0000-0001-9220-8703>), науковий співробітник лабораторії кіберпсихології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, супервізор Української спілки психотерапевтів.

Терещенко Людмила Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник.

Хохліна Олена Петрівна (<https://orcid.org/0000-0002-2126-5011>), провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Цільмак Олена Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0001-7348-4876>), завідувачка кафедри психології Національного університету «Одеська юридична академія», доктор юридичних наук, професор.

Чудакова Олена Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Шатирко Лариса Олексіївна (<https://orcid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці, почесний доктор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці**

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

Збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу,
присвяченого пам'яті доктора психологічних наук, професора, академіка
НАПН України Сергія Дмитровича Максименка

м. Київ, 9 жовтня 2025 року

Ум. друк. арк 15,5

Комп'ютерна верстка: Бучма В.В., Дзюбко Л.В.

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір,
точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та
інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.

Контакти лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці:

Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

2 поверх, кімната 24

e-mail: psynav4annja@gmail.com