



Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Житомирської
обласної ради
Кафедра психології

**РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА
В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної
інтернет-конференції

28 листопада 2025 року

Житомир
2025

УДК 37.015.3

Р 64

Затверджено на вченій раді КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР
(протокол № 7 від 19.12.2025)

Рецензенти:

Лариса Петрівна Журавльова, професорка, докторка психологічних наук, професорка кафедри психології Поліського національного університету
Неля Юрїївна Рудницька, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри початкової освіти та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка

За редакцією:

Бойко І. І., Завязун Т. В., Кльоц Л. А.

Розвиток психологічної компетентності педагогічного працівника

Р 64 в умовах сучасних викликів : зб. матеріалів Регіон. наук.-практ. інтернет-конф., 28 листопада 2025 р. / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, Кафедра психології ; за ред. І. І. Бойко, Т. В. Завязун, Л. А. Кльоц. – Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2025. – 137 с.

Актуальність представлених матеріалів і тези доповідей учасників Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток психологічної компетентності педагогічного працівника в умовах сучасних викликів» зумовлена реформуванням освіти в Україні, що визначає пошук нових підходів до професійної компетентності педагогічних працівників.

Матеріали збірки відображають: теоретико-методологічні засади розвитку психолого-педагогічної компетентності педагогічного працівника; сучасні стратегії підтримки психологічного благополуччя педагогів та дітей; приділяється увага підвищенню рівня професійної компетентності вчителя та його психологічної компетентності зокрема як умови ефективного педагогічного впливу; професійний розвиток та самореалізацію педагогів (практичні кейси) в умовах розвитку та реалізації ідей Нової української школи.

Збірник матеріалів конференції буде цікавим і корисним для науково-педагогічних, педагогічних працівників закладів вищої та післядипломної освіти, керівників і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, практичних психологів тощо.

УДК 37.015.3

Відповідальність за правильність фактів, посилань, наведених у матеріалах, несуть автори.

© Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради, 2025

ЗМІСТ

Вступ		6
Армєєва Є. П.	Формування психологічних особливостей мотиваційної сфери здобувачів фахової передвищої освіти	7
Бабич М. В.	Теоретико-методологічні засади розвитку психологічної компетентності педагогічного працівника	9
Баглай С. М.	Підтримка ментального здоров'я школярів в умовах війни	11
Бісик Л. М.	Професійний розвиток та самореалізація педагогів: практичні кейси	15
Бовсунівська Г. Г. Трохименко Т. О.	Значення психологічної компетентності у професійній діяльності вчителів початкових класів	18
Бойко І. І.	Психологічні аспекти Tolerance (терпимості)	23
Градівська В. М.	Формування безпечного та підтримувального освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами	27
Гуменюк А. В.	Психологічна стійкість педагога: як розвивати резильєнтність у професійному середовищі	31
Гусак В. М.	Сучасна школа: як технології усвідомленості впливають на роботу класного керівника	34
Демець Я. І.	Професійна самореалізація педагога закладу дошкільної освіти: інструменти збереження життєстійкості та особистісного ресурсу в умовах сьогодення	38
Доброльожа Г. М.	Формування мотивації здобувачів освіти через призму прочитання художніх текстів	43
Завязун Т. В.	Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти	46
Калінін В. О.	Резильєнтність як ключовий фактор психологічного благополуччя освітян в умовах війни	49
Кльоц Л. А.	Стратегії психологічної підтримки педагога в умовах війни	53
Козир В. В.	Підтримка дітей з ООП в часи війни	60

Косигіна О. В.	Психологічний супровід посттравматичного зростання учасників освітнього процесу	63
Котляр Т. С.	Психологія благополуччя педагогів та дітей у ДНЗ в умовах кризових змін	69
Кочан Л. С.	Використання логічних блоків З. Дьенеша у сенсорно-пізнавальному розвитку дітей п'ятого року життя	72
Лазуренко О. О.	Інноваційні підходи формування психологічної компетентності у професійному розвитку викладача вищої медичної освіти	77
Логвіновська Л. М.	Зростання когнітивного навантаження як фактор ризику для психологічного благополуччя студентів	81
Лунченко Н. В.	Інноваційні підходи у діяльності працівників психологічної служби щодо зміцнення психологічної безпеки й благополуччя педагогів і учнів в умовах викликів сучасної освіти	84
Лядобрук О. В. Нестеровська С. Б.	Виховуємо самостійність в учнів: способи формування та розвитку	87
Немировська Т. С. Студзінська Л. В.	Вплив повітряних тривог на емоційний стан дитини молодшого шкільного віку	91
Осадчук Н. О.	Формування психологічної готовності педагога до змін	96
Примак Л. С.	Розвиток психологічної компетентності вчителя як запорука успішної педагогічної діяльності	101
Прудка Л. М.	Медіаграмотність як засіб запобігання інформаційним перевантаженням і цифровій тривожності	105
Савиченко О. М. Шуневич О. М.	Стигматизація теми психічного здоров'я в освітньому просторі: результати емпіричного дослідження педагогів	110
Сергєєнкова О. П. Ткачук І. І.	Психологічна компетентність у змісті ефективного супроводу суб'єктів освітнього процесу в умовах викликів сьогодення	115
Сірик О. О.	Психологічна компетентність педагога як фактор підтримки мотивації учнів-спортсменів до навчання	118
Тертична Н. А. Литвинова Л. В.	Сучасні підходи до розвитку психологічної компетентності майбутнього фахівця при вивченні дисциплін професійної підготовки	122

Фамілярська Л. Л.	Програма СЕН «Зерна» як інструмент створення педагогом психологічно комфортного середовища в закладі загальної середньої освіти	126
Філоненко М. М.	Актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії	130
Шугай Т. Й.	Соціальний інтелект як умова безпечного освітнього середовища	133

Вступ

У XXI столітті професія педагога вимагає не лише ґрунтовних знань зі свого предмета, але й високого рівня психологічної культури та емоційного інтелекту. Сучасна система освіти переживає період глибоких трансформацій, пов'язаних із стрімкими змінами у суспільстві, цифровізацією, психологічним навантаженням та необхідністю забезпечення сталого розвитку особистості здобувача освіти. В умовах пандемій, війни, соціальної нестабільності педагогічна діяльність учителя не лише супроводжується емоційним вигоранням, хронічним стресом, необхідністю реагувати на кризові ситуації в учнівському середовищі, а й сама особистість педагога все частіше перетворюється на фігуру, яка не тільки є транслятором знань, а й такою, яка, навчаючи, «вигорає», «вигораючи» – підтримує, надихає, адаптує, мотивує, «фасилітує» (полегшує роботу, забезпечуючи ефективну комунікацію та досягнення спільних цілей, залишаючись нейтральною), є ставником, психоемоційною опорою для учнів та вихованців.

У центрі цих змін перебуває педагог. Тому у зв'язку з цим особливої актуальності набуває розвиток його психологічної компетентності.

Психологічна компетентність виступає як інтегрована особистісно-професійна якість, що включає: знання основ психології, вміння застосовувати психологічні знання на практиці, здатність до саморефлексії та саморегуляції, сформовані навички конструктивної взаємодії та розв'язання конфліктів. Вона є запорукою ефективної професійної діяльності педагога та водночас – важливим чинником збереження його психоемоційного благополуччя; є ключем до збереження професійного здоров'я педагога, ефективного спілкування з учнями, батьками, колегами, а також створення безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Саме тому висвітлення теоретико-методологічних засад психологічної компетентності педагогічного працівника, обґрунтування її значення в умовах сучасних викликів, а також окреслення напрямків та інструментів для її формування й розвитку є важливим завданням освіти.

Є. П. Армєєва,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальність «Практична психологія»
(Поліський національний університет)
e-mail: armeevaliza@gmail.com

Формування психологічних особливостей мотиваційної сфери здобувачів фахової передвищої освіти

Зазначимо, що на даний час воєнний стан в Україні продовжено до 3 лютого 2026 року [3].

Особистість змінюється під впливом різних факторів, особливо під час воєнного стану. В навчальному процесі виникає потреба у психолого-педагогічній підтримці з метою створення умов для гармонійного розвитку здобувачів фахової передвищої освіти.

Подальша робота має бути орієнтована не лише на усунення виявлених труднощів, а й на формування у студентів стійкої внутрішньої мотивації, резильєнтності, а також позитивного емоційного фону в навчальному процесі.

Передусім ефективною стратегією виступає цілеспрямоване формування позитивного освітнього середовища. Атмосфера взаємоповаги, психологічної безпеки й емпатійної підтримки з боку викладачів сприяє зниженню рівня внутрішнього напруження та формує в студентів довіру до себе й інших. Важливою умовою виступає позитивний зворотний зв'язок: бажано, щоб викладачі звертали увагу не лише на недоліки, а й підкреслювали сильні сторони, навіть у дрібних досягненнях, що значно підвищує впевненість студентів у власних можливостях.

Доцільним є впровадження елементів тренінгової роботи в освітній процес для покращення взаємодії.

У результаті відбудеться підвищення усвідомленості щодо власних досягнень, формування позитивної оцінки себе, активізація мотивації до подальших дій.

З огляду на виявлений зв'язок між низьким самопочуттям і переважанням зовнішньої мотивації (орієнтації на диплом), слід посилювати зв'язок навчального матеріалу з реальними життєвими та професійними навичками. Практико-орієнтовані завдання, кейс-методи, проєктна діяльність значною мірою активізують пізнавальний інтерес і створюють умови для внутрішньої мотивації. Важливо, щоб студенти усвідомлювали не лише вимоги системи оцінювання, а й особисту цінність знань і вмінь, які вони набувають у процесі навчання [1].

Доцільною є організація циклу занять або факультативів з розвитку емоційного інтелекту, де студенти могли б навчитися ідентифікувати власні емоції, регулювати напругу та знижувати рівень втоми завдяки психологічній підтримці психолога та викладачів. Впровадження вищезгаданих освітніх заходів сформує усвідомлене ставлення до навчання, а також цілепокладання та саморозвиток особистості. Проведення зустрічей із успішними випускниками, професіоналами, організація кар'єрних днів та мотиваційних тренінгів може сприяти переорієнтації студентів з формального результату на глибоке особистісне залучення в процес навчання та майбутню професійну діяльність.

Таким чином, подолання низьких показників емоційного стану, самооцінки та навчальної мотивації студентів коледжу вимагає системної, багаторівневої та цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки. Виділимо, що ефективним підходом в інтелектуальній діяльності особистості є поєднання емоційної, мотиваційної та когнітивної складових у навчальному процесі [2].

Створення позитивного освітнього середовища, використання інтерактивних вправ і рефлексивних практик, розвиток емоційного інтелекту й самосвідомості, а також орієнтація на внутрішню мотивацію формують підґрунтя для гармонійного розвитку здобувачів фахової передвищої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Березяк К. М., Накорчевська О. П., Васильєва О. А. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*. Серія Педагогіка, Психологія, Медицина. 2022. № 10 (15). С. 401–411.
2. Савчин М. Загальна психологія : підручник. Київ : Академія, 2020. 344 с.
3. Указ Президента України «Про продовження строку дії воєнного стану в Україні» від 21.10.2025 № 4643-ІХ.

М. В. Бабич,
вихователька першої категорії
(Народицький заклад дошкільної освіти)
e-mail: marinababic901@gmail.com

Теоретико-методологічні засади розвитку психологічної компетентності педагогічного працівника

Сучасна система освіти висуває до педагогічних працівників не лише вимоги високого педагогічного професіоналізму, але й психологічної компетентності. Уміння педагога взаємодіяти з вихованцями, підтримувати їхнє емоційне благополуччя та стимулювати до саморозвитку стає дедалі важливішим на тлі складних соціально-психологічних викликів (кризових, воєнних, технологічних). Недостатня психологічна компетентність може призводити до емоційного вигорання та низької якості педагогічної взаємодії. Тому теоретико-методологічне вивчення розвитку психологічної компетентності педагогічного працівника є важливою науковою задачею, що сприятиме підвищенню якості освіти і здатності вихователя адаптуватися до сучасних реалій.

Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного педагога.

Психологічна компетентність визначається як здатність педагога до самопізнання, самореалізації та ефективної комунікації. Психологічна компетентність охоплює такі компоненти, як педагогічні уміння, педагогічна грамотність та професійно-особистісні якості. В контексті компетентнісного підходу розгляд такої компетентності розкриває її як ключову компетентність фахівця, яка є необхідною для адаптації до динамічних умов освітнього середовища [1].

Структурні компоненти психологічної компетентності педагогічного працівника.

Теоретичний аналіз показує, що психологічна компетентність має три основні складові: психолого-педагогічна грамотність – знання психології, педагогіки та психолого-педагогічні концепції; психолого-педагогічні уміння – це здатність застосовувати психологічні знання в професійній взаємодії; особистісні якості – емпатія, саморозвиток, відповідальність [2]. Наприклад, дослідники виокремлюють показники психологічної компетентності педагога, серед яких: регуляція емоцій, планування і реалізація взаємодії, психологічно-дидактична компетентність [3]. Така структура обґрунтовує те, що

розвиток психологічної компетентності можливий лише за умови роботи над знаннями, навичками та особистісними рисами.

Теоретико-методологічні підходи до дослідження психологічної компетентності.

Методологія розвитку передбачає безперервну самоосвіту педагогів, моніторинг і створення системи професійного розвитку, що враховує психологічні аспекти (самовизначення, самоконтроль, співпраця). Дослідження психологічної компетентності проводяться через призму компетентнісного підходу, який розглядає компетентність як цілісне явище, тобто не просто наявність знань, а й здатність їх застосовувати в різних ситуаціях. Методологія передбачає використання кількісних (анкетування, тестування) і якісних (спостереження) методів, що дозволяють виявити глибинні аспекти психологічної компетентності та її динаміку. Важливо інтегрувати нормативно-правову базу як методологічний компонент – психологічна компетентність педагогів повинна відповідати професійному стандарту вихователя [4].

Перспективи розвитку психологічної компетентності в контексті професійного зростання педагога.

Ключовий механізм підвищення психологічної компетентності педагога – це безперервний професійний розвиток. Цей розвиток потрібно здійснювати через інституційні механізми, такі як курси підвищення кваліфікації, внутрішньо освітні проєкти. Важливо створювати середовища психологічної підтримки в освітніх установах. Це сприятиме сталому зростанню психологічної компетентності серед педагогічних працівників, що так само підвищить якість навчально-виховного процесу [5].

Розвиток психологічної компетентності педагогічного працівника є багатокомпонентним процесом, що потребує глибокого теоретико-методологічного підґрунтя. Усвідомлення її структури, компонентів, методів формування, розвитку та впровадження відповідної системної підтримки є критично важливими кроками для підвищення ефективності освітньої діяльності та підтримки психічного здоров'я учасників освітнього середовища.

Список використаних джерел та літератури

1. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. Каразіна. Теорія культури і філософія науки*, Вип. 58, 2018. С. 133–135.

2. Черезова І. О. Психологічна компетентність як умова ефективності професійної діяльності педагога. БДПУ, 2020. С. 319–323.

3. Кулаков Р. Визначення змісту дефініції «психологічна компетентність» у сучасній психологічній науці. *Прапор рівненської державної академії*. Серія педагогіка. 2023. С. 91–92.

4. Даценко Т. Психологічна компетентність учителів у контексті нового професійного стандарту. *Вчені записки університету «КРОК»*. 2024. № 4 (76). С. 20–21.

5. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. Каразіна. Теорія культури і філософія науки*. 2018. Вип. 58. С. 134–135.

С. М. Баглай,
вчителька-методистка,
соціальна педагогиня
(КЗ «Карповецький ліцей» Вільшанська ОТГ)
e-mail: baglaisvitlana@ukr.net

Підтримка ментального здоров'я школярів в умовах війни

Ніхто із нас, українців, не очікував і навіть не уявляв того, що може втрутитися у наше щасливе життя. І все-таки це сталося. Війна, що увірвалася у наше сьогоднішнє, змінила все. Вона принесла в країну смерть, розруху, розбиті долі, посіяла страх і невідомість. Вона покалічила і продовжує калічити кожного українця не лише фізично, але й психологічно.

Особливим чином війна вплинула на ментальне здоров'я українців. Не всі можуть самотужки справитися з тими проблемами, що їх спричинила війна. Наслідок цих подій – стреси. А тривалий стрес виснажує кожного з нас не тільки на фізіологічному, але і на емоційному рівнях. Ми чутливіше та гостріше реагуємо на подразники, збільшується тривожність, рівень страху. Всі ці чинники негативно позначаються на нашому психічному здоров'ї. Результат – депресії, агресія, апатія, безвихідь. Аби не допустити цього, сьогодні завдання кожної людини – дбати про своє психічне здоров'я, бо саме воно дозволяє повноцінно жити, плідно працювати, справлятися із життєвими ситуаціями, а також робити внесок у життя своєї спільноти.

Особливо вразливою категорією є діти.

Протягом останніх десятиліть проблема збереження здоров'я дітей увійшла до переліку глобальних проблем, від розв'язання яких залежить подальше існування всього людства. Вивченням питання важливості збереження, зміцнення і відновлення здоров'я дітей займалися такі вчені, як Л. І. Божович, А. А. Бодалев, В. С. Мухіна, Т. А. Репіна та інші.

В Україні немає жодної дитини, яка тією чи іншою мірою не зазнала би впливу війни. Тому сьогодні не лише для батьків, але й для психологічної служби закладів освіти гостро постає проблема надання школярам психологічної підтримки, зниження ризику стресових ситуацій. Під час війни діти часто переживають стрес. Не у всіх із них розвинеться психологічна травма, але кожна дитина потребує підтримки. Щоб вчасно і якісно надавати допомогу у підтримці ментального здоров'я, потрібно володіти інформацією про нього та методиками підтримки у тій чи іншій ситуації.

Ментальне здоров'я – це стан психічного добробуту, який дозволяє людині справлятися зі стресом, реалізовувати здібності, навчатися та працювати, робити внесок у життя своєї громади. Для дітей це означає здатність ефективно вчитися, будувати стосунки, розв'язувати проблеми та долати виклики [3].

Ментальне здоров'я є основним правом людини та невід'ємною частиною її загального фізичного стану. Психічний добробут – це основа індивідуальної та колективної здатності ухвалювати рішення, будувати стосунки та формувати світ.

Питання ментального здоров'я розглядається і на державному рівні. За ініціативи першої леді Олени Зеленської розроблена Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», яка стане у пригоді кожному українцю, який дбає про свою психологічну стійкість. Плекання стійкості – нова царина знань у школі. Це має стати як правила дорожнього руху – вміння розпізнавати та управляти своїми емоціями і знати, якщо ти не окей, це також окей.

Як сьогодні зробити так, щоб у цей складний для України час дитина відчула себе в безпеці?

Оскільки серед моїх учнів є різні категорії (ВПО, діти, батьки яких загинули під час бойових дій, діти-сироти), то використовую як групові форми роботи, так і індивідуальні. У моєму арсеналі переважають методики, які носять позитивний характер. Методики, після яких діти відчують радість, задоволення. І просто відчують, що вони комусь потрібні і їм теж хтось потрібен.

Що стосується форм роботи, то вони різні. Відбираю їх відповідно до вікової категорії та уподобань дітей. Молодшим школярам більше подобається арттерапія – метод, що дозволяє дитині виразити свої емоції та переживання через творчість: малювання, ліплення, аплікації, роботу з кольором та формою. Такий підхід сприяє зниженню тривожності, покращує навички комунікації та саморегуляції, розвиває дрібну моторику та сенсорну інтеграцію, допомагає у соціалізації, підвищує самооцінку дитини та стимулює пізнавальну активність. Усе відбувається у безпечному середовищі, де дитина відчуває себе вільною та прийнятою.

Також у своїй практиці використовую казкотерапію, музикотерапію, танцювальну терапію. Цікавими для школярів є квести, які розвивають почуття колективізму і відповідальності. Від таких форм роботи діти відчувають радість і задоволення, а значить зазнають покращення свого ментального здоров'я.

З учнями 5–9 класів практикую квести, вікторини, тренінги з елементами арттерапії. У 10–11 класах проводжу лекції, бесіди за круглим столом, організую зустрічі з представником ювенальної превенції, лікарями.

Невід'ємною частиною підтримки були і є групові й індивідуальні бесіди та консультації. Саме індивідуальні бесіди є ефективними у роботі з дітьми, які найбільше страждають та потребують індивідуального підходу.

Також працюю над впровадженням технік самодопомоги, які розроблені у Всеукраїнській програмі ментального здоров'я «Ти як?». Техніки самодопомоги – це прості вправи, які допомагають опанувати стрес та позбутися емоційної напруги. Виконуючи ці вправи, ми звертаємо увагу на свої відчуття в тілі, дихання, думки та емоції.

Для 1–4 класів – це дихальна практика «Долоньки», вправа «Термометр емоцій», «Пружина». Для 5–7 класів – практика «Дихання на рахунок», вправа «Барометр емоцій», «Метелик», «Морська зірка» тощо [2].

Ефективність роботи соціального педагога залежить також від того, як налагоджений зв'язок з батьками. Особливе місце в роботі з батьками займає просвітницька робота та консультування. Їх я проводжу як очно, так і онлайн або (частіше) через батьківські чати.

І, звичайно ж, безпосередня робота щодо підвищення психологічної стійкості дітей у закладах освіти проводиться спільно з педагогічним колективом. Ця робота має форми індивідуальних та групових бесід, консультацій, круглих столів, педрад, батьківських зборів тощо.

Отже, щоб стати безпечним місцем для дітей, школа має:

- не боятися говорити про ментальне здоров'я;
- організувати простори, сприятливі для фізичного здоров'я;
- створити простори для «розвантаження»;
- навчити просити про допомогу;
- підтримати дітей, які вже відчувають труднощі з ментальним здоров'ям;
- скерувати за фаховою підтримкою;
- запровадити програми для попередження проблем, пов'язаних із ментальним здоров'ям, – антибулінгові, з конфлікт-менеджменту.

Дітям і вчителям стане легше взаємодіяти, і психоемоційний стан покращиться у всіх.

Узагальнюючи написане, можна стверджувати, що підтримка психічного здоров'я школярів у воєнний час вимагає комплексного підходу, який включає доступ до професійної допомоги, навчання стратегіям саморегуляції, створення безпечного середовища та врахування культурних та соціальних аспектів. Тільки таким чином можна забезпечити психічне благополуччя дітей у складних ситуаціях.

Список використаних джерел та літератури

1. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/documents/mental-health-during-war>.
2. URL: <https://howareu.com/static-objects/howareu/media/Posibnuki/10.05.pdf>.
3. URL: <https://howareu.com/materials/shcho-take-mentalne-zdorovia>.
4. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України, прийняте від 27.12.2017 № 1018-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80#Text> (дата звернення: 15.04.2024).
5. Пророк Н. В., Тиндик Я. М., Полякова В. І. Війна і діти: деякі психологічні особливості молодших школярів, які відвідують школу в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. № 47. С. 159–163.
6. Столярчук О. А. Навчання та психоемоційний стан українських підлітків в умовах війни в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. № 1. 2022. С. 115–120.

Л. М. Бісик,
спеціалістка 2 категорії,
вихователька Народицького ЗДО
e-mail: bisiklesa@gmail.com

Професійний розвиток та самореалізація педагогів: практичні кейси

Професійний розвиток педагогів сьогодні є однією з ключових умов підвищення якості освітнього процесу та формування конкурентоспроможного освітнього середовища. Зміни, які відбуваються в системі освіти України та світу загалом, зумовлюють необхідність постійного оновлення знань, умінь та компетентностей педагогів, а також розвитку їх творчого потенціалу та здатності до інноваційної діяльності. Самореалізація педагогів виступає як інтегральний процес, у якому поєднуються особистісні мотиви, професійні потреби та соціальні очікування.

Сучасні вимоги до педагога передбачають не лише володіння методикою викладання та знаннями з предметної галузі, але й здатність до ефективної комунікації, формування критичного мислення учнів, інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес та розвиток міжкультурної компетентності. Усе це робить професійний розвиток багатовимірним і багатокомпонентним процесом, який включає як формальні форми підвищення кваліфікації, так і неформальні, що реалізуються через участь у професійних спільнотах, науково-практичні проекти, обмін досвідом із колегами та самоосвіту [2].

Метою цього дослідження є визначення практичних стратегій професійного розвитку та моделювання шляхів самореалізації педагогів на прикладі реальних практик українських та зарубіжних освітніх закладів. Гіпотеза дослідження полягає в тому, що успішна професійна самореалізація педагогів є результатом комплексної взаємодії формальної підготовки, неформального навчання, активної участі у професійних спільнотах та застосування інноваційних методик в освітньому процесі.

Професійний розвиток педагогів – це процес безперервного підвищення рівня професійних компетентностей, що забезпечує успішну адаптацію до змін освітнього середовища та підвищення якості навчально-виховної діяльності. Науковці виділяють кілька ключових компонентів цього процесу. По-перше, освітньо-теоретичний компонент, який передбачає набуття сучасних знань, ознайомлення з новими методиками, технологіями навчання та

освітніми стандартами. По-друге, практичний компонент, що включає застосування здобутих знань у реальному освітньому процесі, апробацію інноваційних методик та технологій. І, нарешті, особистісний компонент, який охоплює розвиток критичного мислення, емоційного інтелекту, здатності до рефлексії та саморегуляції у професійній діяльності [1].

З точки зору сучасної педагогіки, професійний розвиток педагога не обмежується лише формальними методами підвищення кваліфікації. Він охоплює активну участь у професійних спільнотах, самоосвіту, науково-практичну діяльність та обмін досвідом з колегами. Це забезпечує інтеграцію знань, умінь і цінностей у практичну діяльність і сприяє формуванню стійкої професійної компетентності, яка відповідає вимогам сучасної освіти [4].

Самореалізація педагога є процесом досягнення власних професійних та особистісних цілей, що дозволяє задовольняти потреби у самовираженні, творчості та ефективності діяльності. Вона охоплює кілька рівнів.

Індивідуальний рівень передбачає самопізнання, розвиток особистісного потенціалу, рефлексію та самооцінку результатів професійної діяльності.

Професійний рівень включає підвищення кваліфікації, набуття нових компетентностей, впровадження інновацій та участь у педагогічних проєктах.

Соціальний рівень охоплює вплив педагога на розвиток освітньої спільноти, формування партнерських відносин та участь у професійних асоціаціях і громадських ініціативах [3].

Важливим аспектом самореалізації є здатність педагога творчо застосовувати знання та навички у навчальному процесі, розвивати критичне мислення учнів, формувати їхні соціальні та емоційні компетентності, а також сприяти формуванню позитивного освітнього середовища. Самореалізація і професійний розвиток виступають як взаємопов'язані процеси: розвиток компетентностей стимулює самовираження педагога, а особиста мотивація та творчий підхід підвищують ефективність освітньої діяльності [2].

Учителька математики однієї з київських шкіл реалізувала проєкт із використанням інтерактивних платформ, таких як Kahoot, LearningApps та Google Classroom. Це дозволило не лише підвищити активність та зацікавленість учнів, а й дало можливість педагогові розвивати власні компетентності у сфері ІКТ та сучасної методології навчання.

Учитель англійської мови пройшов навчання за програмою Erasmus+, де мав можливість брати участь у воркшопах та спільних проєктах з колегами з інших країн. Це дозволило педагогові опанувати нові методики викладання, підвищити міжкультурну компетентність та перенести отримані знання у власний освітній контекст [1].

Група вчителів початкових класів у Харкові організувала регулярні зустрічі для обміну досвідом та аналізу освітніх кейсів. Така практика стимулює колективне мислення, дозволяє спільно вирішувати проблеми та сприяє розвитку професійної компетентності всіх учасників.

Досвідчені педагоги супроводжують нових учителів протягом перших двох років роботи, забезпечуючи підтримку, консультації та рекомендації. Це сприяє швидкій адаптації молодих фахівців до професійних стандартів та підвищує їхню ефективність.

Педагоги ведуть електронні портфоліо, що включають досягнення, проєкти та результати навчання учнів. Це дозволяє систематично оцінювати власний розвиток та планувати подальші кроки у професійній діяльності [4].

Таким чином, ефективний професійний розвиток педагогів поєднує формальні та неформальні методи, інтегруючи знання, практичні навички, творчість та соціальні компетенції. Баланс між індивідуальними потребами педагога та вимогами освітньої системи визначає рівень його самореалізації та професійного задоволення.

Професійний розвиток і самореалізація педагогів є багатовимірними процесами, що включають навчання, практичне застосування знань, участь у професійних спільнотах та рефлексію власної діяльності. Самореалізація педагога не лише підвищує його особистісне задоволення, але й впливає на ефективність освітнього процесу.

Інноваційні технології, участь у міжнародних програмах, менторство, професійні спільноти та автономія є ключовими чинниками, що сприяють професійному зростанню та самореалізації педагогів. Системний підхід до розвитку компетентностей, що поєднує формальні та неформальні методи, створює умови для безперервного вдосконалення професійних навичок та формування педагогів нового типу – творчих, компетентних, культурно свідомих та соціально активних.

Список використаних джерел та літератури

1. Біла Л. Організаційно-педагогічні й соціальні умови професійної самореалізації педагога. *The 6th International scientific and practical conference «Multidisciplinary scientific notes. Theory, history and practice»* (November 01 – 04, 2022). Edmonton, Canada. International Science Group. 2022. С. 462–464.
2. Вакалюк О. А. Фактори успішної професійної самореалізації майбутніх учителів технічних спеціальностей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. 2021. Вип. 32. Київ. С. 86–91.
3. Гриценко Н. Ю. Фактори професійної самореалізації вчителя в контексті викликів сучасного освітнього середовища. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Т. 186. С. 27–32.
4. Отич О. М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2 (4). С. 411–419.

Г. Г. Бовсунівська,

методистка лабораторії

методичного забезпечення

(початкова освіта)

(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

e-mail: bovsanna@ukr.net

Т. О. Трохименко,

методистка лабораторії

методичного забезпечення

(початкова освіта)

(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

e-mail: trohim.toma@ukr.net

Значення психологічної компетентності у професійній діяльності вчителів початкових класів

Впровадження Нової української школи (НУШ) ставить в центр навчального процесу дитину з її індивідуальними потребами та психологічними особливостями. В умовах компетентнісного підходу до вчителя початкових класів висуваються підвищені вимоги щодо володіння не лише предметними, а й ключовими, а особливо психологічними, компетентностями.

Здатність педагога розуміти психологію молодшого школяра, адекватно реагувати на його емоційні стани та забезпечувати

психологічно комфортне освітнє середовище стає критично важливою для успішності освітнього процесу та запобігання професійному вигоранню самого вчителя. Недостатня увага до цього аспекту призводить до неефективної взаємодії, ускладнень в адаптації учнів та гальмування їхнього особистісного розвитку. Психологічна компетентність є визначальним чинником ефективності професійної діяльності вчителів початкової школи і розглядається як інтегративна професійна якість, що охоплює систему психологічних знань, вмій та особистісних установок, необхідних для оптимальної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Ця якість є динамічною, вона формується та розвивається протягом усього професійного шляху педагога і є ключовою для адаптації до постійних змін у сфері освіти.

У контексті Нової української школи, де акцент зміщується від передачі знань до розвитку компетентностей та створення дитиноцентрованого освітнього середовища, роль психологічної компетентності вчителя стає домінуючою. Педагог початкової школи, який щодня працює з дітьми віком від 6 до 10 років, стикається з унікальними психологічними завданнями. Це період інтенсивного когнітивного, емоційного та соціального розвитку, де закладаються основи особистості. Згідно з Концепцією НУШ, учитель має бути не лише транслятором інформації, а й фасилітатором розвитку, тьютором, ментором, який вміє створити психологічно безпечний простір для навчання, підтримати ініціативу, навчити саморегуляції та ефективній комунікації.

Практика роботи засвідчує, що психологічна компетентність вчителя є ключовою у забезпеченні *психологічної адаптації учнів* до шкільного життя, особливо у першому класі. Здатність учителя розпізнавати ознаки дезадаптації (тривожність, агресивність, замкнутість), надавати своєчасну підтримку та корегувати поведінку на основі психологічних знань є запорукою успішного входження дитини в освітній процес [1]. Крім того, у контексті інклюзивної освіти, яка є одним із стовпів НУШ, психологічна компетентність учителя набуває особливого значення. Вона дозволяє педагогу розуміти специфіку психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП), ефективно взаємодіяти з ними, адаптувати навчальний матеріал та створювати умови для їхньої успішної інтеграції в колектив [3]. Учителі з високим рівнем психологічної компетентності успішніше інтегрують дітей з ООП, забезпечуючи їхнє комфортне перебування в класі та продуктивну взаємодію з однолітками.

Враховуючи специфіку професійної діяльності вчителя початкових класів, виділено трикомпонентну структуру психологічної компетентності, яка інтегрує основні аспекти, необхідні для ефективної роботи:

1. *Когнітивний компонент* охоплює систему глибоких та системних психологічних знань, необхідних для розуміння учнів. Це знання вікової психології (закономірності розвитку молодшого школяра, його провідна діяльність, кризові періоди), педагогічної психології (психологічні механізми засвоєння знань, формування мотивації, розвитку мислення та пам'яті), а також психології індивідуальних відмінностей (темперамент, характер, здібності). Учитель має розуміти не лише «як» навчати, а й «чому» дитина реагує саме так, які її внутрішні спонукальні сили. Володіння цими знаннями дозволяє педагогу точніше прогнозувати поведінку учнів та запобігати девіантним проявам, обираючи адекватні педагогічні стратегії. Це дозволяє уникнути багатьох конфліктних ситуацій та підвищити ефективність навчання.

2. *Особистісно-діяльнісний компонент* включає сукупність особистісних якостей та операційних вмінь, що забезпечують ефективність професійної діяльності та психологічну стійкість самого вчителя. До них належать: *саморегуляція* (здатність керувати своїми емоціями, поведінкою в стресових ситуаціях), *емоційна стійкість* (опірність до вигорання, здатність зберігати оптимізм та позитивне ставлення), *професійна рефлексія* (здатність до самоаналізу, критичної оцінки власної діяльності, постійного самовдосконалення), а також *гнучкість* (здатність адаптуватися до мінливих умов, швидко переключатися між завданнями). Розвинений особистісно-діяльнісний компонент є захисним механізмом проти професійного вигорання, що особливо актуально в умовах постійних освітніх реформ та збільшення навантаження на вчителів. Учителі, що володіють цим компонентом на високому рівні, демонструють більшу креативність у вирішенні педагогічних завдань та вищу задоволеність своєю роботою [6].

3. *Комунікативно-інтерактивний компонент* – це сукупність комунікативних умінь, необхідних для ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (учні, батьки, колеги). Він охоплює: емпатію (здатність до співпереживання, розуміння емоційного стану іншого); активне слухання (здатність чути та розуміти приховані мотиви); конструктивну взаємодію в конфліктах (вміння вирішувати суперечки без ескалації); встановлення довірчих стосунків (здатність будувати відкриті та чесні відносини); а також педагогічний такт.

Розвинений комунікативно-інтерактивний компонент є критично важливим для створення атмосфери психологічної безпеки та довіри в класі, так як підвищує рівень навчальної мотивації молодших школярів та їхню готовність до співпраці. Вчителі з високим рівнем цього компонента частіше використовують діалогічні форми навчання, залучають учнів до спільного прийняття рішень, що сприяє розвитку їхньої соціальної компетентності.

Слід відмітити, що вчителі з високим рівнем розвитку всіх трьох компонентів психологічної компетентності демонструють значно нижчі показники професійного вигорання порівняно з групою вчителів, що мали низький або середній рівень компетентності. Це підтверджує, що психологічна компетентність виступає як потужний ресурс та захисний механізм у протидії професійним стресам, що є особливо цінним в умовах інтенсифікації педагогічної праці.

З метою виявлення впливу психологічної компетентності на ефективність професійної діяльності вчителя початкової школи доцільно використовувати:

- *опитувальник рівня емоційного вигорання* (наприклад, методика Маслач, модифікована Бойко), що дозволить оцінити ступінь виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень;

- *тести на рівень емпатії* (наприклад, методика Юсупова), що вимірює здатність до співпереживання та розуміння емоцій інших;

- *анкетування вчителів* щодо їхнього ставлення до психологічних аспектів роботи, розуміння потреб учнів та оцінки власної психологічної готовності;

- *спостереження за діяльністю вчителів* під час уроків та у позаурочний час (мінімум 3 уроки на кожного педагога), що дозволяє оцінити їхню комунікативну поведінку, реакцію на нестандартні ситуації, вміння керувати емоціями;

- *опитування учнів та батьків* (анонімні анкети) щодо психологічного комфорту в класі, якості взаємодії з учителем та загальної атмосфери.

Застосування педагогом адекватних методів психологічної підтримки, вміння створювати здоровий мікроклімат у колективі та емпатичне ставлення до кожного учня є не просто бажаними якостями, а прямими чинниками, що впливають на якість освітнього процесу та всебічний розвиток особистості молодшого школяра. Завдяки цьому вчитель здатен забезпечити не лише успішне засвоєння

знань, а й формування психологічно стійкої, впевненої та соціально адаптованої особистості.

Отже, досвід роботи вчителів початкових класів підтверджує, що психологічна компетентність є не додатковою, а фундаментальною складовою професійної майстерності вчителя початкових класів. Вона є критично необхідною для успішної реалізації завдань Нової української школи, ефективної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, профілактики емоційного вигорання та забезпечення психологічного благополуччя як учнів, так і самого педагога. Виділена трикомпонентна структура психологічної компетентності (когнітивний, особистісно-діяльнісний, комунікативно-інтерактивний) дозволяє системно підходити до її формування та оцінки.

Досить важливими є розробки валідних і надійних діагностичних інструментів для комплексної оцінки рівня психологічної компетентності вчителів початкової школи, адаптованих до українського освітнього контексту. Не менш важливими є цілеспрямовані програми підвищення кваліфікації та тренінги для педагогів, які фокусуватимуться на розвитку саме тих компонентів психологічної компетентності, що виявилися найменш розвиненими або найбільш критичними для сучасних викликів (наприклад, розвиток емпатії, навичок саморегуляції, конструктивного вирішення конфліктів).

Актуальним також залишається питання створення методичних рекомендацій щодо підтримки психологічного здоров'я вчителів та створення умов для їхнього професійного зростання. Доцільним і надалі буде проведення довготривалих, лонгітюдних досліджень, що дозволять простежити динаміку розвитку психологічної компетентності вчителів та її вплив на довгострокові результати навчання та розвитку учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи професійної підготовки вчителя. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 3. С. 12–20.
2. Державний стандарт початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (з редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688.)
3. Коваль Л. В. Психологічна готовність майбутніх учителів до професійної діяльності. *Освіта і наука*. 2017. № 6. С. 156–168.
4. Мороз Л. І. Професійна адаптація вчителя в умовах сучасних реформ. *Проблеми педагогіки*. 2021. № 10. С. 34–45.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник. Київ : Генеза, 2018. 368 с.

6. Яворська Г. С. Сучасні виклики до формування психологічної стійкості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми*. 2020. № 5. С. 201–215.

І. І. Бойко,

кандидатка психологічних наук,
доцентка, завкафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: irenboyko60@gmail.com

Психологічні аспекти Tolerance (терпимості)

В епоху війн, глобалізації та масової імміграції життя поруч з чужим світом перетворюється на загальнолюдську потребу. Слово війна – код смерті, життєвої кризи, життя в умовах невизначеності; війна – найстрашніше випробування для людства на людяність, tolerance (терпимості) – розкриває глибинний логос про поєднання контексту життя та людських характеристик осіб, які вступили в новий період невизначеності, у якому нетерпимість стає однією з її визначальних ознак; демонстрація того, як базові риси людської психології визначають масштабні соціально-політичні процеси, що визначають долю народів та країн. Подолати нетерпимість – означає знайти відповідь на питання «Що є мотиваційною основою терпимості, як найважливішого чинника, який формує соціальні установки людей і визначає нашу здатність жити з іншими, відмінними від нас, у злагоді?». [1].

У Декларації принципів терпимості (англ. tolerance; Declaration of Principles of Tolerance, 1995) висловлена думка щодо освітянських завдань – «виховання у душі терпимості слід розглядати як невідкладний імператив» [2]. Це зумовлює: 1) необхідність заохочувати педагогічних працівників до використання у своїй роботі методів систематичного й раціонального навчання терпимості, що розкривають культурні, соціальні, економічні, політичні та релігійні джерела нетерпимості, які лежать в основі насильства і відчуження; 2) заяви про релігійну нетерпимість окреслюють свободу думки і релігії та право вільного висловлювання у суспільстві без дискримінації [2].

Терпимість, як соціально-психологічне явище, є ключовим чинником ідеї гуманізму та гармонійного співіснування людини у Всесвіті. Вона існує (функціонує) у системі «людина – людина» та

не має на меті урахування ідеологічних, культурних, релігійних і етнічних поглядів людини. Власне, феномен терпимості розвивається у міжсоціологічній, психологічній, філософській та культурологічній сферах, що свідчить про його мультидисциплінарний характер. Так, у психологічній науці різні аспекти терпимості вивчаються науковцями: Дж. Бароном, Д. Харрінгтоном (когнітивні парадокси, особливі антиномії) (1981), О. Хміляром, О. Милославською (роботи про терпимість та незначущість) (2017–2021), А. Косовською (Anna Kossowska, мотиваційна база, відкритість vs. закритість свідомості) (2021), Майклом Веркуйтенем (соціальна психологія, міжгрупові відносини) (2023) та у низці колективних робіт висвітлюється ряд питань, наприклад, проблем виховання терпимості, про психологічний зміст поняття *tolerance* (терпимість) та культурні аспекти; щодо визначення основних ознак терпимості особи та психологічних механізмів, емпатії, міжособистісних стосунків, подолання неусвідомлених упереджень та психологічних бар'єрів, що заважають бути терпимим; пошук ефективних прийомів та методів для зниження упередженості та стереотипів (2022–2025) тощо. Вивчення усіх цих психологічних аспектів дозволяє отримати різнобічне і глибше розуміння феномена *tolerance* (терпимості).

У соціології терпимість розглядається як соціальна цінність та норма міжкультурної взаємодії; з точки зору психології, терпимість є внутрішньою установкою, що регулює ставлення до інших; філософські підходи тлумачать терпимість як складний моральний принцип, який балансує між свободою та справедливістю; історичний та культурологічний аспекти терпимості розглядалися (у періоди революційних змін) – від революційної індивідуальної терпимості до «підозрілого домінування», яка визнається міжнародними правовими нормами (наприклад, Загальна декларація прав людей, європейські конвенції) [3; 4]. У різних країнах використовуються специфічні механізми інтерпретації терпимості, які формують локальні моделі соціальної інтеграції. Назагал усі наукові роботи стають частиною сучасних психологічних досліджень терпимості, встановлення чинників, які впливають на терпимість та механізми функціонування терпимості.

До механізмів функціонування віднесено такі: когнітивний, емоційний, поведінковий, соціально-структурний. Коротко по суті: 1. Когнітивний механізм – процес розпізнавання, пізнання та знання про іншу культуру чи групу, що сприяє подоланню негативних стереотипів і установок. 2. Емоційний механізм – форми емпатичних

позицій, які зменшують міжгрупову ворожість та негативні почуття. 3. Поведінковий механізм – проявляється через конкретні дії, які сприяють утриманню прояву агресивних імпульсів, їх трансформації на співпрацю та світове співіснування. 4. Соціоструктурний аспект – включає системи прав, законодавчі норми, інститути, що регулюють міжгрупові відносини. Чинники, які впливають на толерантність: освіта та просвітницька діяльність; соціально-економічний розвиток; політична культура та тип політичного режиму; ЗМІ, комунікація та поінформованість населення; етнічна, культурна та релігійна різноманітність.

Схильність до терпимості створює підґрунття для прояву та поважної взаємодії у суспільстві, сприяє взаєморозумінню та зменшенню конфліктності. Вона ідентифікується за такими основними ознаками терпимості особи: відкритість, привітне та поважне ставлення до інших людей, до їхніх поглядів та особливостей; поблажливість і терплячість, уміння спокійно сприймати і терпимо ставитись до відмінностей; почуття гумору та здатність сміятися над собою; чуйність, здатність до співпереживання та розуміння інших; довіра, альтруїзм та доброзичливість щодо оточуючих; терпимість до національних, релігійних, культурних відмінностей; вміння володіти собою, не засуджувати інших та дотримуватися принципів гуманізму; вміння слухати та бути допитливим щодо інших людей. На думку американського психолога Г. Олпорта, терпляча особистість у найзагальнішому вигляді є людиною, яка дружньо ставиться до людей незалежно від групової приналежності кожної з них [5]. Крім того, терпляча особистість має низку відмінних характеристик. Він виокремив 15 рис, властивих терплячій особистості: прихильність до інших, поблажливість, терпіння, почуття гумору, чуйність, довіра, альтруїзм, терпимість до відмінностей, вміння володіти собою, доброзичливість, вміння не засуджувати інших, гуманізм, вміння слухати, допитливість, здатність до співпереживання.

Отже, усі дослідники визначають tolerance (терпимість) як інтеграційну характеристику особистості, а саме: інтеграцію та синергію психологічної стійкості, системи позитивних установок, комплексу індивідуальних якостей (наприклад: емпатія, альтруїзм, миролюбність, віротерпимість, кооперація, співпраця, прагнення діалогу), системи особистісних та групових цінностей. Ключовим (системоутворюючим) компонентом (серед особистісно утворюючих складових), що інтегрує та спрямовує всі інші, є особистісний. Він є системою цінностей і смислів конкретної людини. Адже кожна

конкретна людина у своїх діях орієнтується (іноді – насамперед) на власні цілі, цінності, пріоритети. Саме від того, що вважає дана особистість допустимим у спілкуванні з іншими, якими етичними принципами вона при цьому керується – саме цим визначається зміст кожного з інших компонентів системи. Цей зміст може бути критерієм визначення *tolerance* (терпимих) чи *intolerant* (інтолерантних) нетерпимих установок. До критеріїв визначення нетерпимих установок відносяться такі: когнітивний компонент – впевненість у існуванні певної «норми», віра в існування однієї «правильної» істини, відкидання самої можливості множинності поглядів; перетворення будь-які розбіжності між поглядами та оцінками різних людей на навмисні помилки, на викривлення чи навіть навмисну протидію, опір. Афективний компонент – роздратування, гнів стосовно людини, яка має іншу точку зору; підвищена тривожність під час спілкування з іншими; нездатність до співчуття і співпереживання, байдужість, нерозуміння своїх почуттів. Поведінковий компонент – приниження або образа іншого, фізичне насильство, уникнення контактів, авторитарні висловлювання, командування, некритична згода, конформність.

Очевидно, що будь-який компонент *intolerant* (інтолерантних) установок потребує корекції, спеціальної психологічної роботи. Можна упорядкувати компонент *intolerant* відповідно до складності роботи з ними. Відносно більш простою буде корекція поведінкового компонента як досягнення поведінки по відношенню до Іншого в рамках правових норм (поведінковий та вербальний компонент); основна техніка – інформування. Більш складною і «енергоємною» є робота з когнітивним компонентом (основна техніка – розвиток когнітивної складності), внаслідок чого відбувається осмислення багатовимірності та принципової різноманітності світу, а також визнання неповноти та суб'єктивності власних уявлень про нього та його окремих складових (людей, події тощо). Найбільш складна робота з емоційним компонентом, оскільки афективна сфера погано усвідомлюється та контролюється у принципі. Найчастіше саме емоційний компонент терпимості є гетерогенним, що забезпечує селективність та ситуативність її проявів по відношенню до різних об'єктів. Основна робота з цим ресурсом – усвідомлення власних почуттів, упереджень. Використання для розвитку терпимості ресурсу особистісного компонента передбачає насамперед роботу з особистісної та соціальної ідентичності та особистісними сенсами.

Слід пам'ятати про те, що виділені для зручності аналізу полюси (терпимість – нетерпимість) у своєму абсолютному вираженні

зустрічаються досить рідко. У реальному житті терпимість не є бінарним, дискретним феноменом, вона континуальна, відповідно до чого можлива побудова шкал інтенсивності терпимості/нетерпимості, а також не враховані прояви гендерної й іншої терпимості/нетерпимості на рівні соціальної взаємодії та на внутрішньоособистісному рівні.

Список використаних джерел та літератури

1. Психологія толерантності за часів невизначеності. URL: <https://www.routledge.com/The-Psychology-of-Tolerance-in-Times-of-Uncertainty/Kossowska-Szumowska-Szwed/p/book/9780367420567> (дата звернення: 03.11.2025).
2. Декларація принципів терпимості. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата звернення: 03.11.2025).
3. Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (повний текст). URL: <https://www.coe.int/uk/web/compass/the-european-convention-on-human-rights-and-its-protocols> (дата звернення: 06.11.2025).
4. Загальна декларація прав людини. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F_%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2_%D0%BB%D1%8E%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8 (дата звернення: 06.11.2025).
5. Allport G. The Nature of Prejudice / Age of Tolerance. URL: https://faculty.washington.edu/caporaso/courses/203/readings/allport_Nature_of_prejudice.pdf (дата звернення: 10.11.2025).

В. М. Градівська,
методистка ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: gradivska.vita@gmail.com

Формування безпечного та підтримувального освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами

Сучасна освітня система України орієнтована на реалізацію принципів інклюзії та рівних можливостей для всіх учнів. Одним із головних завдань інклюзивної освіти є створення таких умов, за яких кожна дитина, незалежно від освітніх труднощів, зможе навчатися,

розвиватися та почуватися захищеною. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування безпечного та підтримувального освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Безпечний освітній простір – це сукупність психолого-педагогічних, організаційних і соціально-комунікативних умов, які забезпечують комфортне перебування дитини у закладі освіти, відсутність будь-яких форм насилля, дискримінації чи приниження, а також сприяють розвитку особистості та позитивній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Для дітей з ООП така безпека має бути всеохопною – фізичною, психологічною, соціальною й емоційною.

Формування безпечного та підтримувального простору передбачає врахування трьох ключових компонентів: фізичного, психологічного та соціального.

1. *Фізичний компонент* охоплює організацію простору, що відповідає потребам усіх дітей, зокрема тих, які мають порушення зору, слуху або рухових функцій. Йдеться про архітектурну доступність (пандуси, поручні, ліфти), наявність тактильних і візуальних орієнтирів, безпечне розташування меблів, освітлення, вентиляцію тощо. Особливу роль відіграє ергономічність і адаптивність навчального простору – створення зон для індивідуальної роботи, спокійного відпочинку, використання спеціальних технічних засобів навчання. Такі умови допомагають дитині почуватися комфортно й упевнено, не перевтомлюватися, підтримувати працездатність.

2. *Психологічний компонент* пов'язаний із забезпеченням емоційного комфорту та доброзичливої атмосфери. Для дітей з ООП надзвичайно важливо відчувати, що школа – це місце, де їх приймають, розуміють і підтримують. Психологічна безпека означає відсутність агресії, булінгу, стигматизації, а також наявність доброзичливого ставлення з боку педагогів і однолітків. У цьому аспекті важливою є роль практичного психолога, який сприяє розвитку емоційної стабільності, допомагає долати тривожність, страхи, адаптуватися до колективу.

3. *Соціальний компонент* безпеки передбачає створення атмосфери прийняття, партнерства і взаємоповаги. Діти з ООП повинні відчувати себе частиною спільноти. Це можливо, коли у класі формуються доброзичливі стосунки, проводяться колективні заходи, спільні творчі чи проєктні роботи, у яких дитина з особливими потребами бере участь на рівних із ровесниками. Велику роль відіграє

виховання у всіх учасників освітнього процесу культури толерантності, емпатії, недискримінаційного ставлення.

Безпека дитини в освітньому середовищі багато в чому залежить від позиції та компетентності педагогів. Учитель є центральною фігурою у формуванні мікроклімату класу, тому його завдання полягає не лише в навчанні, а й у забезпеченні психологічного комфорту, прийняття та підтримки кожного учня. Важливим чинником є співпраця вчителя з асистентом учителя, практичним психологом, логопедом, соціальним педагогом та фахівцями інклюзивно-ресурсного центру. Така взаємодія дозволяє створити єдину систему підтримки дитини, що охоплює педагогічну, психологічну й соціальну складові. Педагоги мають бути готові до використання індивідуально-диференційованого підходу, знати основи позитивної поведінкової підтримки, мати розуміння психолого-педагогічних особливостей дітей з різними категоріями освітніх труднощів. Важливо, щоб у закладі освіти систематично проводилися тренінги, семінари, супервізії для педагогів щодо створення безпечного та інклюзивного середовища.

Одним із визначальних чинників ефективності безпечного освітнього простору є співпраця з родиною дитини. Батьки виступають активними учасниками освітнього процесу, адже саме вони найкраще знають можливості, труднощі та потреби своєї дитини. Потрібно налагодити партнерські стосунки між школою та сім'єю на засадах взаємної поваги, довіри та спільної відповідальності.

Сучасний освітній процес неможливий без використання цифрових технологій. Для дітей з ООП технології стають не лише засобом навчання, а й інструментом комунікації, самовираження та підвищення рівня безпеки. Використання електронних ресурсів, навчальних платформ, адаптованих додатків (для синтезу мовлення, збільшення шрифту, аудіоописів тощо) допомагає створити індивідуальний темп навчання, підвищити доступність інформації, уникнути стресових ситуацій. Крім того, системи відеоспостереження, електронного контролю доступу, автоматизовані повідомлення про надзвичайні ситуації – усе це елементи фізичної безпеки, які доповнюють педагогічні заходи. Водночас необхідно дотримуватися етичних норм та захисту персональних даних дітей.

Безпечне середовище не можна створити лише адміністративним наказом – воно формується через щоденну практику взаємодії, систему цінностей, ставлення педагогів і дітей одне до одного. Культура безпеки включає правила поведінки, алгоритми дій у небезпечних ситуаціях, навички самозахисту, взаємодопомоги та

емоційної регуляції. Її формування здійснюється через інтеграцію у виховну роботу, класні години, соціально-психологічні тренінги, ігрові методики, волонтерські акції тощо. Дитина, яка почуватися захищеною, стає більш відкритою до спілкування, активнішою у навчанні, здатною проявляти ініціативу. Це підтверджують як педагогічні спостереження, так і результати психологічних досліджень.

Отже, формування безпечного та підтримувального освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетних завдань сучасної інклюзивної освіти. Тільки за умови комплексного підходу – фізичної доступності, психологічної підтримки, соціальної взаємодії, професійної компетентності педагогів і активної участі батьків – можливо створити школу, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, успішною та захищеною. Безпечний освітній простір – це простір, у якому дитина не лише навчається, а й зростає як особистість, здобуває впевненість, віру у власні сили та мотивацію до саморозвитку. Саме така школа стає осередком гуманізму, толерантності й духовного зростання майбутнього покоління.

Список використаних джерел та літератури

1. Організація першого рівня підтримки для дитини в закладі загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / КЗ «Житомирський ОШО» ЖОР ; за ред. О. С. Голентовської. Житомир : КЗ «Житомирський ОШО» ЖОР, 2022. 127 с.

2. Лист МОН від 03.08.2023 № 1/11479 «Про методичні рекомендації «Безпечне освітнє середовище: Надання індивідуальної підтримки учням з особливими освітніми потребами під час підготовки до реагування на надзвичайні ситуації». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf> (дата звернення: 12.11.2025).

3. Данилюк І. В. Безпечне освітнє середовище як умова якісної інклюзивної освіти. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2020. № 39. С. 45–52.

А. В. Гуменюк,
в. о. завідувачки ресурсного центру підтримки
інклюзивної освіти, викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: antoninag207@gmail.com

Психологічна стійкість педагога: як розвивати резильєнтність у професійному середовищі

Сучасний педагог працює в умовах постійних змін, інформаційного перевантаження, високої відповідальності та емоційного тиску. Від нього очікують не лише професіоналізму, а й внутрішньої стабільності, здатності підтримувати дітей навіть тоді, коли самому складно. Тому питання розвитку резильєнтності – тобто вміння відновлюватися після стресу, адаптуватися до викликів і зберігати психологічне благополуччя – стає одним із ключових для сучасної освіти.

Резильєнтність – це не просто історія про «витривалість» чи «стресостійкість». Резильєнтність визначається як динамічний процес адаптації до стресу та труднощів. Згідно з визначенням Американської психологічної асоціації (АРА), це здатність долати виклики, відновлюватися після емоційних втрат і зберігати здорове функціонування. Це комплексна система, що включає:

- гнучкість мислення – уміння переосмислювати ситуації та знаходити альтернативні рішення;
- емоційну регуляцію – здатність керувати власними почуттями;
- усвідомленість – вміння помічати свої реакції та потреби;
- оптимізм і віра у власні сили;
- здатність будувати підтримувальні стосунки з іншими людьми.

Наукові дослідження підкреслюють, що резильєнтність не є суто вродженою рисою, а формується у процесі життя та професійної діяльності, залежно від поєднання особистісних і соціальних факторів.

Саме тому потрібно чітко розуміти, чому саме резильєнтність являється такою важливою навичкою для педагогічних працівників.

По-перше, психологічна стійкість педагога проявляється у здатності швидко та гнучко адаптуватися до змін. У професійному середовищі вчитель постійно зіштовхується з непередбачуваними викликами: оновленням навчальних програм, впровадженню нових технологій, зміною адміністративних вимог чи форм оцінювання, нестандартними ситуаціями у класі, різними моделями поведінки

учнів та їхніх батьків. Кожен із цих факторів потребує не просто механічного пристосування, а вміння знайти нові підходи, швидко приймати рішення, зберігати внутрішню рівновагу та продовжувати працювати ефективно навіть у мінливих умовах. Саме така здатність до адаптації стає ключовою складовою професійної резильєнтності педагога.

По-друге, розвиток резильєнтності тісно пов'язаний із запобіганням професійному вигоранню. У педагогічному середовищі ризик хронічного стресу надзвичайно високий: постійні навантаження, емоційна робота з учнями, велика відповідальність та обмежені часові ресурси можуть поступово виснажувати внутрішні ресурси вчителя. Резильєнтні педагогічні працівники здатні своєчасно розпізнавати перші сигнали перевтоми – емоційне виснаження, зниження енергії, втрата інтересу до професійних завдань – і реагувати на них не через ігнорування, а через усвідомлене управління власним станом.

Крім того, висока резильєнтність допомагає вчителям зберігати стабільну професійну мотивацію навіть у складні періоди. Проявляється краще розуміння своїх меж, вміння відновлювати емоційний баланс і впровадження для себе здорових практик самодопомоги: від коротких пауз і технік релаксації до пошуку колегіальної підтримки чи перегляду робочих пріоритетів. Завдяки цьому вони рідше переживають емоційне вигорання, що позитивно впливає не лише на їхнє психічне та фізичне здоров'я, а й на якість взаємодії з учнями та загальну ефективність професійної діяльності. У результаті резильєнтний педагогічний працівник здатний працювати продуктивно та натхненно протягом довгого періоду, не втрачаючи внутрішнього сенсу та задоволення від своєї роботи.

По-третє, резильєнтність безпосередньо впливає на ефективність навчального процесу. Психологічно стійкі вчителі здатні створювати у класі атмосферу підтримки, довіри та емоційної безпеки – саме ту основу, яка дозволяє учням активніше включатися у навчання, не боятися помилок і проявляти ініціативу. Завдяки власній внутрішній збалансованості педагоги краще управляють емоційним кліматом, забезпечують конструктивну комунікацію та реагують на труднощі учнів не критикою, а допомогою, що суттєво покращує якість навчальної взаємодії.

У професійному середовищі це означає, що вчитель залишається ефективним навіть тоді, коли умови є непередбачуваними або складними. Незалежно від зовнішніх викликів – стресових ситуацій у класі, раптових змін у розкладі, технічних збоїв чи складностей

у взаємодії з учнями – резильєнтний педагог здатний організувати навчальний процес так, щоб він залишався продуктивним і результативним. Така стійкість дозволяє не лише підтримувати високий рівень професійності, а й забезпечує учням стабільність, яка є критично важливою для їхнього успішного навчання та психологічного комфорту.

Отже, психологічна стійкість педагога – це не вроджена риса та не «броя від стресу», а жива система внутрішньої рівноваги, яка ґрунтується на турботі про себе, здорових межах і підтримці колег.

Резильєнтність допомагає сучасному вчителю бути не лише компетентним професіоналом, а й людиною, яка зберігає внутрішній баланс, енергію та натхнення. Коли педагогічний працівник сам відчуває внутрішню опору, він може стати опорою для дітей. Саме з цього починається школа, у якій хочеться бути, навчати і надихати. Впровадження програм з розвитку емоційної саморегуляції, професійної рефлексії, формування підтримувального колективу та підвищення самоефективності сприяє зниженню професійного стресу і створює умови для якісного освітнього процесу.

Саме тому у контексті української реальності ця навичка стає одним із ключових чинників стабільності освітнього процесу та особистого благополуччя педагогів.

Список використаних джерел та літератури

1. Галузяк В., Бойко В. Психологічні підходи і техніки розвитку резильєнтності педагога: зарубіжний досвід. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2024. Вип. 77. URL: <https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/803/171>.
2. Нечітайло І. Принципи резильєнтності системи освіти в умовах глобальних соціальних потрясінь. *Громадські та освітні системи* : журнал. 2024. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/2013/1978>.
3. Пляка Л. В. Шляхи розвитку резильєнтності у здобувачів вищої освіти. *Психологічні студії* : журн. ун-ту ім. Вернадського. 2023. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2023/9.pdf.
4. Тюріна В. О., Данченко І. О., Сумар Я. С. Педагогічна резильєнтність як основа формування професійної компетентності викладача ЗВО МВС України. *Особистість, суспільство, війна* : тези доп. Харків, 2024. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/351daf87-8687-42b4-a967-3813f00e34ae/content>.

5. Цюман Т., Нагула О. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. *Педагогічна освіта* : електрон. журн. 2022. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/351/440>.

В. М. Гусак,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: vlntngsk@gmail.com

Сучасна школа: як технології усвідомленості впливають на роботу класного керівника

Сучасна політика в Україні зосереджена на подальшому реформуванні шкільної освіти. Трансформаційні процеси відбуваються в умовах війни, економічної нестабільності та соціальних викликів, що потребує від педагогічних працівників мобілізації внутрішніх ресурсів для забезпечення якості освітнього процесу та створення сприятливого середовища для особистісного розвитку учнів.

Функціонал класного керівника охоплює широкий спектр завдань – від управління в особистісному розвитку учнів до їхньої підтримки й захисту на засадах партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Такий комплексний характер діяльності вимагає від педагога високої когнітивної гнучкості, здатності до швидкого реагування у змінних контекстах, адаптації цілей до реальних подій шкільного життя. Водночас робоче середовище дедалі частіше стає джерелом стресу та тривоги. Це може зумовлювати втрату емоційної рівноваги, виснаження, розчарування чи незадоволення професійною діяльністю – маркери характерні для синдрому професійного вигорання. У цих умовах зростає потреба у пошуку нових інструментів ресурсного відновлення та психологічної підтримки педагогів, зокрема класних керівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій [1; 2; 4; 7] засвідчує актуальність та ефективність технології *майндфулнес (усвідомленості)*. Для класних керівників, які працюють у складних соціальних умовах, вона може стати одним із потужних інструментів професійного, особистісного розвитку та профілактики педагогічного вигорання.

Будь-яка технологія передбачає наявність робочої концептуальної основи. У контексті майндфулнес такими базовими

категоріями є: *усвідомленість, прийняття, зосередженість на теперішньому моменті.*

У психолого-педагогічній площині *усвідомленість* визначають як здатність педагога зосереджуватись на події «тут і тепер», бути повністю включеним у взаємодію, спостерігаючи власні думки й почуття без осуду та емоцій [8]. Цей феномен пов'язаний із розвитком саморефлексії, емоційного інтелекту, глибшого розуміння власних переживань і поведінки інших. Для класного керівника це означає можливість точніше аналізувати педагогічні ситуації, ухвалювати виважені рішення, уникати імпульсивних реакцій, ефективно вибудовувати комунікацію й організовувати виховний процес.

Категорія *прийняття* описує процес визнання фактів такими, якими вони є, без заперечення або ігнорування окремих аспектів реальності, критичної оцінки, з усією правдою обставин, не заперечуючи або ігноруючи певні фрагменти реальності життєвих ситуацій. Попри внутрішній опір, зберегти енергетичні ресурси та спрямувати їх на пошук конструктивних рішень. Для класного керівника це має особливе значення у взаємодії з учнями, які перебувають у кризових станах або демонструють складні форми поведінки: педагог, визначаючи їхні емоції та потреби, отримує можливість більш ефективно підтримувати їх, не вдаючись до осуду чи навішування ярликів [8].

Безоцінне ставлення, яке є невід'ємним компонентом прийняття, передбачає повагу до індивідуальності учасників освітнього процесу, відмову стереотипів та критичних суджень щодо особистості чи її проявів. Його психологічним підґрунтям виступають толерантність, емпатійність та здатність до емоційної регуляції [9].

Зосередженість, як елемент майндфулнес, характеризує здатність утримувати увагу на певному об'єкті, відкидаючи надмірні думки про минуле чи майбутнє. Вона пов'язана з розвитком стійкості уваги, самозібраності та цілеспрямованості, що є необхідними компетентностями для педагога, який працює в умовах багатозадачності та високої динаміки шкільного середовища. Упровадження технологій усвідомленості у діяльність класного керівника сприяє:

- *зниженню рівня стресу і тривожності* завдяки активації парасимпатичної нервової системи, що відповідає за відновлення організму;
- *зростанню рівня самоспівчуття (self-compassion)*, яке, на відміну від жалості до себе, включає прийняття власних емоцій як

ресурсу для подолання труднощів і є важливим чинником профілактики емоційного виснаження [5];

- *поліпшенню концентрації та управління увагою*, що дає можливість педагогу фокусуватись на позитивних елементах освітнього процесу та більш раціонально добирати ресурси виховної діяльності.

Дослідження переконливо свідчать, що педагоги, які практикують майндфулнес, демонструють нижчі показники депресивності та тривожності [1; 2].

Інтеграція технологій усвідомленості в практику роботи класного керівника зумовлює зміни на трьох рівнях: *інтраперсональному* (саморегуляція), *інтерперсональному* (взаємодія) та *методичному* (організація виховного процесу).

На інтраперсональному рівні майндфулнес сприяє формуванню внутрішньої стійкості й саморегуляції, що дозволяє педагогу вчасно зупинитися, ідентифікувати власні емоційні стани, обрати конструктивну стратегію реагування та раціонально керувати часом. Це позитивно впливає на задоволеність професійною діяльністю.

На інтерперсональному рівні класний керівник, створюючи mindful-середовище, виступає архітектором психоемоційного клімату в класі. Така взаємодія включає розвиток навичок усвідомленої комунікації, підтримки та активного слухання. Майндфулнес змінює ставлення до «проблемної» поведінки учнів, перетворюючи її не на порушення, а на виховний момент, який допомагає дитині зрозуміти власні емоції та поведінкові реакції [4].

На методичному рівні майндфулнес інтегрується через запровадження коротких, але регулярних практик: дихальних вправ на початку й завершенні заходів, вправ на «заземлення», mindful-peregerv, а також елементів соціально-емоційного навчання (СЕН), спрямованих на розвиток емоційної регуляції та когнітивного контролю учнів [3].

Успішна реалізація технологій усвідомленості вимагає двовекторного підходу: регулярної практики самого класного керівника та системної інтеграції відповідних методів у роботу класної спільноти [6].

Таблицю складено на основі вивчення методичних рекомендацій для Мережі асоційованих шкіл ЮНЕСКО, ЮНЕСКО UNESCO MGIEP [7].

Напрямок	Практика для класного керівника	Практика для класної спільноти
Регуляція емоцій	5-хвилинна медитація на диханні перед початком виховних практик. Використання «Mindful Паузи» перед відповіддю на складне батьківське повідомлення	«Погода всередині мене»: обговорення емоцій за допомогою метафор погоди
Фокус уваги	Усвідомлене харчування під час перерви. Сканування тіла для зняття фізичної напруги	«Mindful Listening»: слухання дзвінка до повного зникнення звуку. Вправа «3 секунди» для обдуманого відповіді
Міжособистісна взаємодія	Використання практики метта (любляча доброта) до учня, який викликає найбільше труднощів	Вправа «Коло доброти» (подяка та позитивні побажання). Навчання навичок активного, усвідомленого слухання

Таким чином, технології майндфулнес є ефективним інструментом, який здатен трансформувати професійно-особистісну діяльність класного керівника, переводячи її з режиму «виживання» у режим «усвідомленої присутності». Це не лише знижує ризики професійного вигорання, а й підвищує рівень емоційної компетентності педагога та створює ресурс для розвитку в учнів ключових навичок соціально-емоційного удосконалення.

Список використаних джерел та літератури

1. Crain T. S., Schonert-Reichl K. A., Roeser R. W. Mindfulness, efficacy, and burnout: A study of the mechanisms underlying mindfulness-based interventions for teachers. *ResearchGate*. 2017.
2. Flook L., Goldberg S. B., Pinger L., Bonus K., Davidson R. J. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mindfulness*. 2013. № 4 (3).P. 253–265.
3. Frank J. L., Jennings P. A., Hagelgans N. A., Schussler D. L. The power of mindfulness in the classroom: Exploring the link between teacher mindfulness and student outcomes. *Mindfulness*. 2016. № 7 (4). P. 868–877.
4. Napoli M. Mindfulness training for teachers: A qualitative study. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*. 2004. № 65 (3) P. 903.

5. Singh J. P., Sharma P., Singh J. Mindfulness in school: Development and validation of a scale to measure teacher mindfulness in schools. *Mindfulness in Education*. 2016.

6. UNESCO MGIEP. *Mindfulness in the Classroom*. Retrieved from. URL: <https://mgiep.unesco.org/article/mindfulness-in-the-classroom>.

7. Zhao B., Ma C., Liu B., Zhang Y. Understanding the relationships between teacher mindfulness, work engagement, and classroom emotions. *Frontiers in Psychology*. 2022.

8. Що таке прийняття. URL: <https://www.village.com.ua/village/life/simple-words/322669-yak-zrozumiti-scho-take-priynyattya>.

9. Психологія прийняття: як прийняти себе та інших. URL: <https://mriya.run/post/psihologia-prijnatta-ak-navcitisa-prijmati-sebe-ta-insih-bez-umov-i-ocikuvan>.

Я. І. Демець,
практична психологиня
(ЦРД № 17 м. Коростень)
e-mail: gorlatenko.yana@gmail.com

Професійна самореалізація педагога закладу дошкільної освіти: інструменти збереження життєстійкості та особистісного ресурсу в умовах сьогодення

Робота з дошкільниками – це не просто професія, це місія, що вимагає постійного творчого горіння, самовдосконалення та глибокого розуміння дитячої психології. У сучасному освітньому просторі закладів дошкільної освіти професійний розвиток педагога є не лише вимогою часу, а й запорукою його особистої самореалізації. Адже лише щасливий, реалізований педагог може виховати щасливу дитину.

Завдяки багаторічному досвіду роботи практичним психологом у закладі дошкільної освіти, я ретельно систематизувала низку успішних стратегій, які допомагають нашим педагогам знайти власну, неповторну траєкторію професійного розвитку. Я бачу свою місію не лише в корекційній роботі, а й у створенні психологічно безпечного та стимулюючого середовища для педагогів.

Для виявлення прихованих талантів використовую індивідуальні бесіди особистих інтересів та зон професійного дискомфорту. Регулярно проводжу супервізійні зустрічі, де педагоги можуть безпечно обговорити складні кейси, відчуття вигорання та отримати зворотний зв'язок, що дозволяє перетворити невдачу на

досвід і ресурс для зростання. Завжди акцентую увагу керівництва на невеликих успіхах та інноваціях. Разом з колегами складаємо «карту», де прописуємо конкретні кроки: курси підвищення кваліфікації, участь у проєктах, написання статей чи методичних розробок. Створили дошки «Педагогічний Олімп» та «Зірки тижня», адже публічне визнання мотивує краще за будь-які формальні документи.

Самореалізація – це процес усвідомлення та втілення свого унікального професійного потенціалу. Вона починається з дозволу собі бути не просто виконавцем, а творцем власної діяльності.

1. «Я – ресурс»: самосвідомість як фундамент професійного зростання.

Професійний розвиток завжди починається з самосвідомості. Педагог, який усвідомлює свої сильні сторони, цінності та зони зростання, є активним суб'єктом власної діяльності, а не пасивним виконавцем інструкцій.

Практичний кейс 1: відкриття прихованих талантів.

Ситуація: вихователька Наталія Л. (стаж 15 років) демонструвала високу виконавчу дисципліну, але часто висловлювала почуття професійної стагнації та одноманітності. Вона вважала, що «вже все вміє».

Діагностика: під час індивідуальної консультації та використання проєктивної методики («Колесо життєвого балансу») ми виявили її глибоку, але невикористану пристрасть до природознавства та експериментальної діяльності.

Рішення та реалізація: я запропонувала Наталії пройти короткий курс з STEM-освіти для дошкільнят та створити у своїй групі «Лабораторію юного дослідника». Вона розробила авторські картки для дослідів з водою та повітрям.

Результат: Наталія відчула відновлення інтересу до роботи. Її заняття набули наукової глибини та інтерактивності. Вона знайшла свою професійну нішу – STEM-педагог – і почала проводити майстер-класи для колег. Самосвідомість своїх природних схильностей перетворила стагнацію на успішну самореалізацію.

У своїй роботі я використовую техніки рефлексивного щоденника та коучингові бесіди, які допомагають педагогу сфокусуватися на внутрішніх ресурсах: знаннях, навичках, особистих якостях та енергії.

2. Від головного до партнера: розвиток емпатії та комунікативної гнучкості.

Сучасний освітній процес ґрунтується на партнерській взаємодії з дитиною, батьками та колегами. Це вимагає від педагога високої

емоційної компетентності, здатності до емпатії та комунікативної гнучкості. Перехід від авторитарної моделі до моделі співпраці є ключовим етапом професійного зростання.

Практичний кейс 2: трансформація взаємодії з батьками.

Ситуація: вихователь Ольга С. мала часті конфлікти з батьками через їхню критику її методів роботи, що викликало у неї відчуття безсилля та фрустрації. Вона займала оборонну позицію.

Робота психолога: провела тренінг із ненасильницького спілкування (ННС) за методом Маршалла Розенберга та відпрацювали техніки активного слухання. Основний фокус був на заміщенні оціночних суджень на визнання почуттів та потреб співрозмовника.

Рішення та реалізація: Ольга почала застосовувати нові підходи: замість виправдань вона стала питати батьків: *«Я бачу, що ви засмучені. Скажіть, будь ласка, яка ваша головна потреба як батька/матері в цій ситуації?»*

Результат: рівень конфліктності значно знизився. Ольга, відчувши, що її сприймають як партнера, а не як опонента, змогла реалізувати себе як ефективний медіатор. Її комунікативні навички стали ресурсом для всього колективу.

У сучасному освітньому просторі ЗДО саме емпатія та гнучкість стали критично важливими навичками, що відкривають шлях до професійного успіху та самореалізації.

3. Культура взаємопідтримки: супервізія та профілактика вигорання в колективі ЗДО.

Робота педагога дошкільного закладу характеризується високим емоційним навантаженням і постійною відповідальністю. Ці чинники, помножені на рутинні обов'язки та часті комунікативні стреси, роблять педагогів однією з груп високого ризику емоційного вигорання.

Емоційне вигорання є основною перешкодою на шляху самореалізації. Це явище руйнує мотивацію, знижує якість роботи та призводить до відчуття професійної безпорадності. Роль психолога у цьому питанні – впровадження системи супервізії та створення культури взаємопідтримки.

Ключем до стійкості є розуміння, що профілактика вигорання ефективна лише тоді, коли індивідуальна робота над собою поєднується із створенням міцної, функціональної культури взаємопідтримки в колективі.

- Регулярні супервізійні групи.

Я ініціювала для педагогів щомісячні групи супервізійної підтримки, які, на відміну від методичних нарад, є осередком

емоційної підтримки та фахового супроводу. Використовую техніку Балінтівської групи, де учасник (вихователь) анонімно або відкрито викладає складний робочий кейс (наприклад, агресивна дитина, конфліктний батько). Як практичний психолог сприяю обговоренню, фокусую увагу колег не на пошуку винного або правильного рішення, а на емоційному досвіді доповідача: *«Що ти відчувала у цей момент?»*, *«Які твої потреби були порушені?»*. Результатом є деперсоналізація проблеми. Педагог розуміє, що це не його особиста невдача, а складність професійної ситуації. Колеги пропонують ресурсну підтримку та альтернативні погляди, що значно знижує рівень внутрішньої напруги.

- Запровадження «Менторських Пар».

Для подолання стресу та невпевненості, особливо серед молодих фахівців, я разом з колегою створили систему неформального наставництва, яку я назвала «Менторські пари». Їх суть: досвідчений педагог (ментор) добровільно бере під опіку молодого спеціаліста. Це не перевірка, а двосторонній обмін досвідом. Ментор ділиться практичними секретами та допомагає з адаптацією. Молодий фахівець може ділитися свіжими знаннями з курсів або новими технологічними інструментами (зворотне наставництво). Психолог підбирає пари за психологічною сумісністю та забезпечує їхню конфіденційність. У підсумку молоді педагоги отримують психологічний якір та швидше адаптуються, знижуючи ризик вигорання на старті кар'єри. Досвідчені ж колеги реалізують свою потребу у значущості (самореалізація), що спрямована на профілактику вигорання.

- «Хвилинки емоційної розрядки» (Експрес-тренінги).

На методичних нарадах та педрадах я регулярно впроваджую короткі (5–10 хвилин) вправи на зняття напруги: дихальні практики, «техніка заземлення» (усвідомлення тіла), вправа «Похвала колезі» (кожен учасник говорить одне щире позитивне речення про роботу сусіда).

Мета: перервати когнітивне навантаження, переключити фокус на позитивний соціальний зв'язок і забезпечити швидке емоційне відновлення.

- Психологічні формули успіху.

Створення культури підтримки базується на трьох ключових психологічних принципах:

- принцип прийняття: кожен член колективу має відчувати, що його проблеми та сумніви будуть сприйняті без осуду. Це основа для чесної комунікації;

- принцип ресурсності: фокус має бути перенесений із «проблеми» на «ресурс». Запитання «Як ми можемо це вирішити?» замість «Хто винен?»;

- принцип взаємності: допомога має бути двосторонньою. Чим більше педагог віддає підтримки, тим більше він отримує її у відповідь, зміцнюючи відчуття колективної згуртованості.

Професійне вигорання є значним і поширеним викликом у педагогічній діяльності. Однак, впроваджуючи культуру взаємопідтримки через супервізійні групи та менторські програми, перетворюємо індивідуальну проблему на колективний ресурс. Це не лише зберігає психічне здоров'я наших педагогів, але й створює емоційно-стабільне середовище, яке є необхідною умовою для успішної самореалізації кожного члена колективу. Зрештою, добре почувачись у колективі, педагоги краще піклуються про емоційний комфорт дошкільників.

Завдяки культурі взаємопідтримки усуваємо сприйняття втоми як особистої слабкості, трансформуючи її у колективний виклик.

Регулярно аналізуйте свою роботу: що вдалося, а що потрібно змінити. Запитуйте себе: «Чому я це роблю?» і «Як я можу зробити це краще?» – це і буде вашим найкращим інструментом.

Не бійтеся ділитися досвідом і навчатися у колег. Професійні спільноти є потужним ресурсом підтримки та інновацій.

Ваш професійний розвиток – це не лише ваша відповідальність, але й найбільше досягнення, що робить вашу роботу змістовною, а життя – наповненим.

Список використаних джерел та літератури

1. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 114 с.
2. Практикум з психології: психодіагностичні методики для самопізнання / упоряд. Періг І. М. Тернопіль : Тайп, 2015. 116 с.
3. Як вберегти психічне здоров'я під час війни? URL: <http://nashamama.com/psycholog/52367yak-zberegiti-psihichne-zdorovya-pid-chas-viini.html>.

Г. М. Доброльожа,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри української мови,
старша викладачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР)
e-mail: halyna.dobrolezha@gmail.com

Формування мотивації здобувачів освіти через призму прочитання художніх текстів

Формування та удосконалення психологічної компетентності вчителя ЗЗСО є важливим чинником, який допомагає подбати про власне психологічне здоров'я, а також підтримати позитивний психоемоційний стан учнів. Цей аспект педагогічної діяльності сьогодні важливий як ніколи, адже усі учасники освітнього процесу (вчителі, учні та їхні батьки) надзвичайно виснажені психологічно та емоційно через низку факторів: наслідки covid-19, багаторічна қацапсько-українська війна (2014–...), втрата рідних, друзів і звичного способу життя, руйнування житла, еміграція, проблеми внутрішньо переміщених осіб, налагодження стосунків у новому колективі тощо.

У Професійному стандарті вчителя ЗЗСО зазначено, що цілісність процесів навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти забезпечується наявністю в учителя компетентностей, які необхідні для виконання трудових функцій і які створюють умови для забезпечення гармонійного психічного розвитку учня [1]. Трудова функція *Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу* передбачає формування й удосконалення вчителем психологічної компетентності з уточненням їхніх знань, умінь та навичок, комунікації, відповідальності та автономії. Складовою частиною психологічної компетентності вчителя є *Б.1.3. Здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організувати їхню пізнавальну діяльність* [1]. На сьогодні потреба учнів у визначенні мотивації щодо навчання, окреслення предметних пріоритетів та профілю навчання є беззаперечною, адже значна кількість дітей і підлітків не розуміють сенсу навчання і перспектив, не бачать свого місця в освітньому та надалі – у професійному середовищі. Тож перед педагогічними працівниками постає завдання залучити учнів до різних видів пізнавальної діяльності, сформувавши мотивацію здобувачів освіти до навчання. Задля поставленої мети вчитель використовує різні види комунікації та діяльності, це – пізнавальні уроки, бесіди, зустрічі

з успішними професіоналами, групі екскурсії на підприємство/офіс, тестування в центрі зайнятості громадян тощо.

Вимога Професійного стандарту вчителя *формувати мотивацію здобувачів освіти* суголосна із ст. 4 Закону України «Про загальну середню освіту», де зазначено, що третім рівнем повної загальної середньої освіти є профільна середня освіта, яка передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти [2]. Безумовно, профільність навчання в старшій школі є прогресивним поступом у напрямі освітніх потреб і запитів учнів, оскільки вони обиратимуть лише одну пріоритетну освітню галузь для більш ґрунтовного вивчення навчальних дисциплін. Відповідно до Концепції Нової української школи у 2027 році повинен відбутися повноцінний запуск профільного навчання, яке підготує учня до життя в соціумі, сформує відповідального громадянина і члена суспільства, розвине навички критичного мислення, допоможе підготуватися до вступу у ВНЗ та/або обрати базову професію. Натхненники НУШ переконані, що молоді люди, які закінчили профільну школу, розумітимуть свою майбутню роль у родині, професійній діяльності, суспільстві [3].

На нашу думку, передпрофільна мотивація та своєрідна профорієнтація учнів розпочинається значно раніше, коли на уроках та виховних заходах дітей знайомлять із професіями та фаховими функціями вчителя, геолога, військовика, пожежного, лікаря, шахтаря, тренера тощо. На вчителів-предметників покладається важливе завдання, оскільки саме вони помічають і розвивають здібності та можливості кожної дитини, спонукають учня до самовизначеності, а також із професійною майстерністю спрямовують у потрібному напрямку розвиток якостей здобувача освіти – проте без мотивації учня, його цікавості, бажання пізнати нове і невідоме тут не обійтися.

Важливим мотиваційним чинником для учнів щодо вибору подальшого професійного шляху є уроки літератури – української та зарубіжної. Саме літературні твори знайомлять учнів із персонажами-представниками різних професій, готують учнів до життя в суспільстві, створюють моделі поведінки, визначають ціннісні орієнтири, вчать думати, аналізувати, критично мислити, формують самостійність, ініціативність та підприємливість. Наприклад, вивчаючи повість Роалда Дала «Чарлі і шоколадна фабрика», учні 5 класу можуть спробувати себе як кондитера (винайти новий смак цукерки-помадки-зефіру-шоколадки), дизайнера-художника (намалювати обгортку для цукерки), маркетолога (вигадати слоган), журналіста (взяти інтерв'ю у містера Вонки), екскурсовода (скласти

план екскурсії на шоколадну фабрику), нутриціолога (скласти меню для родини Чарлі), архітектора (намалювати план будинку для родини Бакетів), кравця (пошити костюм для Чарлі) тощо.

Учні дуже позитивно сприймають художні сюжети, в яких йдеться про навчання, дозвілля, спілкування з батьками і друзями, перші закоханості, вибір професійної освіти їхніми ровесниками-персонажами. Однією із таких надзвичайно цікавих і повчальних повістей є твір сучасної французької письменниці Анни Гавальди «35 кіло надії» (6 кл.). Головний герой оповідки – Грегуар Дюбоск, 13-річний підліток, який на шляху дорослішання болісно переживає самотність, нерозуміння з боку батьків, учителів, однокласників, небажання і нездатність до класичного навчання. Про яку мотивацію може йти мова, якщо підліток каже: *«Я ненавиджу школу. Ненавиджу її більше за все на світі. Ні, навіть ще сильніше... Вона зіпсувала все моє життя»*. Хлопчина відверто розповідає історію свого життя в період навчання в школі: нерозуміння, невдачі, насмішки, розпач, небажання, зневіра. Він згадує, що його показували лікарям, психологам, логопеду, консультанту з профорієнтації: *«Працюй!» Та розумію я, розумію. Не зовсім я все-таки тупий. Я б і радий працювати, та ось біда – не виходить. Все, чому навчають у школі, для мене китайська грамота, в одне вухо влітає, а в інше вилітає»*.

Проте в Грегуара є хист: він любить малювати, складати із конструктора Lego цілі вулиці, майструвати різноманітні вироби (наприклад, машинку для чищення бананів, машинку шукати кісточки для цуценяти), береться клеїти шпалери і лагодити меблі. Ціною великих зусиль самого Грегуара і його дідуся підліток знайшов своє місце у технічному ліцеї, де замість звичного навчання була праця в теплицях, слюсарних і столярних майстернях і *все таке*, а ще навчалися хлопці – *мені подобалися їхні руки, всі в дрібних порізах, з чорнотою під нігтями*. З часом Грегуар зрозумів, що будь-які його винаходи повинні мати класичне підґрунтя, а це – математика, креслення, інформатика, економіка, французька мова.

Це неймовірно мотиваційна історія для дітей і підлітків, які не можуть або не хочуть навчатися, про пошук свого Я, свого місця у житті. Також це обов'язковий для прочитання текст для кожного із батьків, які досить часто вимірюють свою дитину балами, оцінками, рейтингами, не помічаючи її здібностей, бажань і можливостей. Це твір, який потрібно прорефлексувати учням на уроці, можливо, під час екскурсії на умовну фабрику морозива «Рудь», під час зустрічі з практичним психологом закладу освіти, придумати подальшу історію життя Грегуара (фанфік), і це історія, до якої потрібно

повертатися знову і знову, відшукуючи в ній нові смисли, ідеї, натхнення.

Отже, висновуємо, що *здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організовувати їхню пізнавальну діяльність природним чином* лягає в канву вивчення художніх творів, які мають профорієнтаційне і дитиноцентричне спрямування.

Список використаних джерел та літератури

1. Професійний стандарт вчителя закладу середньої освіти. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту». 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/463-20>.
3. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Т. В. Завязун,

кандидатка психологічних наук,
старша викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: tanyazav68@gmail.com

Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів закладів дошкільної освіти

Емоційне вигорання педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО) – це складний феномен, який набуває в сучасному освітньому середовищі дедалі більшої актуальності. Такі фактори, як високі професійні вимоги, постійне зростання навантаження, низька оплата праці, підвищують рівень стресу серед педагогів, сприяють розвитку хронічної психоемоційної напруги, яка так само призводить до емоційного виснаження, редукації особистісних ресурсів і як наслідок – погіршення якості освітнього процесу безпосередньо в закладі дошкільної освіти.

Емоційне вигорання педагогів закладів дошкільної освіти є серйозною проблемою сучасної психології, яка потребує глибокого наукового аналізу. Проблема вигорання педагогів закладів дошкільної освіти у контексті трансформаційних змін в освіті набуває особливого значення. Синдром емоційного вигорання негативно впливає не лише на самих педагогів, а й на вихованців, їхніх батьків, колег, утворюючи замкнене коло зниження продуктивності та демотивації. Отже,

вивчення цього явища, а також розробка ефективних стратегій його профілактики, є важливим завданням як наукового, так і практичного рівня, що і зумовило вибір теми даної статті.

Феномен емоційного вигорання вперше був описаний Г. Фройденбергером у 1974 році. К. Маслач у 1996 році розробив класичну трикомпонентну модель вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності. Дослідження, які провів А. Бакер у 2017 році, констатували той факт, що вигорання – це не лише індивідуальна проблема, а результат організаційних чинників, а саме: занадто великий обсяг роботи, постійний контакт з емоційно складними ситуаціями, недостатня соціальна підтримка, відчуття нерівності в оплаті праці.

Українські дослідники Л. М. Карамушка, М. В. Семикіна зосередили свою увагу на особистісних і соціально-психологічних аспектах вигорання, на його взаємозв'язок з професійною мотивацією та способами подолання стресу.

Тому поглиблене розуміння теоретичних аспектів емоційного вигорання дає змогу розробити ефективні заходи для профілактики та корекції цього явища. Соціальна підтримка, створення сприятливих умов праці, розвиток емоційної компетентності та надання адекватної допомоги працівникам у стресових ситуаціях зменшують професійні ризики, що пов'язані з вигоранням.

Професійна діяльність педагогів закладів дошкільної освіти є доволі багатогранною та вимагає, крім глибоких знань у своїй галузі, розвинених психологічних якостей. Ці особливості впливають на ефективність освітнього процесу загалом та взаємодію з дітьми та їхніми батьками.

Удосконалення психологічних якостей педагогів ЗДО дає змогу підвищити якість дошкільної освіти та сприяє благополуччю самих педагогів, запобігаючи їх емоційному вигоранню, та забезпеченню стійкої мотивації до педагогічної діяльності.

У сучасних умовах, зокрема в реаліях війни, рівень стресу серед педагогів значно зріс, що призводить до розвитку синдрому вигорання. Доводиться констатувати той факт, що війна кардинально змінює соціокультурний простір, впливає не лише на фізичний стан людини, а й на її психологічне благополуччя. В таких умовах особливо вразливими стають представники допомагаючих професій, зокрема педагоги закладів дошкільної освіти, які змушені виконання своїх професійних обов'язків поєднувати із подоланням особистих та колективних криз. Підвищене психоемоційне навантаження, невизначеність майбутнього, необхідність підтримувати дітей, їх

батьків, колеґ у складних обставинах утворюють сприятливий клімат для розвитку синдрому емоційного вигорання. Важливо констатувати, що це явище впливає як на особистість самого педагоґа, так і на якість його професійної діяльності та ефективність освітнього процесу загалом.

Таким чином, можемо стверджувати, що емоційне вигорання педагоґів закладів дошкільної освіти є багатоконпонентним процесом, який впливає на особистісний та професійний розвиток фахівця. На рівні особистості емоційне вигорання призводить до емоційного виснаження, втрати мотивації та зниження самооцінки. У професійній діяльності це проявляється через погіршення якості організації освітнього процесу, конфліктів з колеґами та батьками, а також уникання додаткових обов'язків.

Отже, для того, щоб попередити та подолати дане явище, потрібно створювати ефективні програми психологічної підтримки, проводити тренінґи з управління стресом, а також забезпечувати сприятливе робоче середовище. Важливо, щоб педагоґи самі вчасно вміли розпізнати перші ознаки вигорання та зверталися за допомогою, так як якість і результативність освітнього процесу безпосередньо залежить від емоційного здоров'я самого педагоґа.

Тому, виходячи із зазначеного, нагальною потребою виступає профілактика емоційного вигорання та набуває критичного значення, адже психологічний стан педагоґа закладу дошкільної освіти впливає на якість освітніх послуг та емоційний клімат у освітньому середовищі закладу. До основних напрямків профілактики можемо віднести індивідуальні заходи, такі як розвиток навичок емоційної саморегуляції та усвідомленої присутності (*mindfulness*), навчання методу пропрацювання стресу. Важливим напрямком профілактики є організаційна підтримка, яка включає створення умов для психологічного розвантаження та проведення тренінґів з управління стресом, та соціальні ініціативи через організацію груп підтримки серед колеґ, спільне обговорення викликів, з якими стикаються педагоґи, залучення психолоґів для різного роду консультацій [1]. Формування культури психологічної безпеки є важливим у робочому середовищі, де людина відчуває підтримку та можливість для самореалізації. При цьому програма профілактики емоційного вигорання має враховувати індивідуальні потреби педагоґів, адже кожна людина може мати свої специфічні чинники стресу. Тому так важливо мати можливість запропонувати широкий спектр підтримки, включаючи індивідуальні консультації, тренінґи для різних груп та курси з розвитку емоційної стійкості. Потрібно, щоб програми

ґрунтувалися на кількох показниках: зниження рівня вигорання, покращення мотивації та продуктивності педагогів, а також поліпшення соціальної взаємодії в колективі. Це дозволяє вчасно корегувати стратегії та адаптувати програму до потреб освітнього закладу.

Тож можна стверджувати, що для ефективної профілактики боротьби з емоційним вигоранням для педагогів закладів дошкільної освіти важливо забезпечити комплексний підхід, який включає організаційні зміни, психологічну підтримку та розвиток емоційної стійкості. Такий підхід допоможе не лише покращити психоемоційний стан педагогів, але й сприятиме покращенню загальної атмосфери в закладах дошкільної освіти, що позитивно вплине на якість дошкільної освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Андрієнко О. С. Емоційне вигорання: причини, наслідки та методи профілактики. *Психологічні студії*. 2021. № 2 (19). С. 45–58.
2. Василенко І. В. Психологічна профілактика емоційного вигорання в професійній діяльності. Харків : Вид-во НТУ «ХП», 2020. 256 с.
3. Козлова Т. В. Емоційне вигорання у професійній діяльності: психологічні аспекти. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2021. С. 76–84.
4. Профілактика професійного та емоційного вигорання учасників освітнього процесу / за ред. О. В. Палмової. Київ : БІНПО, 2024. 150 с.

В. О. Калінін,

кандидат педагогічних наук,
професор кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: vadimkalinin76@gmail.com

Резильєнтність як ключовий фактор психологічного благополуччя освітян в умовах війни

Російсько-українська війна створила безпрецедентні виклики для системи освіти України, поставивши під загрозу ментальне здоров'я як педагогів, так і дітей. У цих екстремальних умовах особливого значення набуває феномен резильєнтності – здатності людини відновлюватися після травматичних подій, адаптуватися до складних обставин та продовжувати професійний і особистісний розвиток попри виклики долі.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про критичну ситуацію з ментальним здоров'ям в Україні: 68% українців повідомляють про погіршення здоров'я, 46% мають психологічні проблеми, а 74% відчувають психологічні труднощі безпосередньо від війни [1]. Серед найпоширеніших психічних розладів виділяють ПТСР, тривожні розлади, депресію, дисоціативні та поведінкові розлади, порушення сну [4; 5].

Освітняни, які щодня працюють з травмованими дітьми, самі перебувають у стані хронічного стресу, що вимагає розробки та впровадження ефективних стратегій психологічної підтримки. У цьому контексті концепція резильєнтності стає не просто теоретичним конструктом, а практичним інструментом збереження психологічного благополуччя педагогічної спільноти.

Резильєнтність визначається як здатність особистості відновлюватися після втрат та травм, що формується через три ключові компоненти: створення безпечного середовища, надання емоційної підтримки та наявність турботливої значущої дорослої особи [12; 13]. Важливо підкреслити, що резильєнтність не є вродженою характеристикою – це динамічна якість, яку можна і потрібно розвивати цілеспрямовано.

Феномен української резильєнтності під час війни демонструє унікальні особливості, поєднуючи індивідуальні психологічні ресурси з колективною силою нації, культурними традиціями та духовними цінностями [19]. Дослідження показують, що українці виявляють надзвичайну здатність до адаптації, підтримки один одного та збереження оптимізму навіть у найскладніших обставинах.

Для освітян формування резильєнтності має особливе значення, оскільки вони є тими самими «турботливими дорослими», які створюють безпечне середовище для дітей. Практичні методи розвитку резильєнтності включають:

По-перше, усвідомлення власних сильних сторін та ресурсів. Педагоги повинні навчитися розпізнавати свої стратегії подолання стресу, що вже спрацьовували раніше, та адаптувати їх до нових викликів [14].

По-друге, розвиток навичок саморегуляції та емоційного інтелекту. Методи когнітивно-поведінкової терапії, практики mindfulness, техніки релаксації допомагають педагогам управляти власними емоційними станами та попереджати професійне вигорання [7; 8].

По-третє, побудова підтримуючих професійних спільнот. Досвід показує, що колегіальна підтримка, можливість ділитися

переживаннями та отримувати зворотний зв'язок значно підвищують рівень резильєнтності [11].

По-четверте, інтеграція практик самодопомоги у професійну діяльність. Важливо не просто знати про техніки підтримки ментального здоров'я, а систематично їх практикувати, роблячи частиною щоденної рутини.

Національні ініціативи, такі як програма «Ти як?», лінія психологічної підтримки 5522, проєкт «Поруч» та інші, створюють інфраструктуру психологічної допомоги [9; 10; 11]. Проте ключовим залишається питання доступності цих ресурсів для кожного педагога та формування культури звернення по допомогу без стигматизації.

Духовна безпека освітян тісно пов'язана з резильєнтністю через систему цінностей, сенсів та національної ідентичності. Освіта стає механізмом гарантування духовної безпеки через передання культурних цінностей, формування патріотизму, емпатії, збереження історичної пам'яті [15; 16]. Саме ці духовні ресурси дають силу протистояти викликам війни та зберігати професійну ідентичність.

Для системного розвитку резильєнтності освітян необхідно: включити модулі з розвитку резильєнтності в програми підвищення кваліфікації педагогів; створити систему супервізії та психологічної підтримки безпосередньо в закладах освіти; розробити методичні рекомендації щодо практик самодопомоги для педагогів; забезпечити доступність професійної психологічної допомоги для всіх освітян; сформувати культуру турботи про ментальне здоров'я в освітньому середовищі.

Резильєнтність є не просто механізмом виживання, а стратегією професійного зростання в умовах війни. Педагоги, які розвивають власну резильєнтність, не тільки краще справляються з викликами, але й стають моделлю для своїх учнів, передаючи їм навички психологічної стійкості. Це створює каскадний ефект, коли резильєнтність поширюється від вчителів до дітей, від шкіл до громад, формуючи психологічно стійке суспільство.

Таким чином, розвиток резильєнтності освітян має стати пріоритетним напрямком політики підтримки психологічного благополуччя в системі освіти України. Інвестиції в ментальне здоров'я педагогів – це інвестиції в майбутнє нації, оскільки саме вчителі формують покоління, здатне відбудувати країну після війни.

Список використаних джерел та літератури

1. Гк-прес. Ментальне здоров'я: як війна впливає на психіку українців. URL: <https://gk-press.if.ua/mentalne-zdorov-ya-yak-vijna-vplyvaye-na-psyhiku-ukrayintsiv/> (дата звернення: 28.10.2025).
2. Vox Ukraine. Психічне здоров'я під час війни: коли хліб перемагає бомби. URL: <https://voxukraine.org/psyhichne-zdorov-ya-pid-chas-vijny-koly-hlib-peremagaye-bomby> (дата звернення: 28.10.2025).
3. Пометун О. І. Формування духовної безпеки особистості учнів : збірник матеріалів. 2024. С. 62–64. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740651/1/Пометун_збірник_матеріалів_2024-62-64.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
4. War Childhood. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. URL: <https://warchildhood.org/ua/impact-of-war-on-childrens-mental-health/> (дата звернення: 28.10.2025).
5. Osvitoria. Стабілізація емоційного стану дітей в умовах війни: як допомогти та підтримати. URL: <https://osvitoria.media/experience/stabilizatsiya-emotsijnogo-stanu-ditej-v-umovah-vijny-yak-dopomogty-ta-pidtrymaty/> (дата звернення: 28.10.2025).
6. Багдасарова та ін. Соціальні травми дітей та підлітків. *Habitus*. 2025. № 75. С. 54–59. URL: http://habitus.od.ua/journals/2025/75-2025/part_1/11.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
7. Центр «Коло сім'ї». Програма допомоги при ПТСР. URL: <https://k-s.org.ua/resources/mh-academy/ptsd/> (дата звернення: 28.10.2025).
8. Посібник реабілітація ПТСР. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719941/1/Посібник_реабілітація_ПТСР-конвертирован_1.pdf (дата звернення: 28.10.2025).
9. Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». URL: <https://howareu.com/pro-programu> (дата звернення: 28.10.2025).
10. Vartozhyty. Лінія психологічної підтримки 5522. URL: <https://vartozhyty.com.ua/projects/civilians-psychology-support> (дата звернення: 28.10.2025).
11. Spilnoteka. Проєкт психологічної підтримки «Поруч». URL: <https://spilnoteka.org/proyekt-psyhologichnoyi-pidtrymky-poruch/> (дата звернення: 28.10.2025).
12. Центр розвитку дитини. Як резильєнтність формується у дітей. URL: <https://dn.cdc.gov.ua/article/yak-rezylyentnist-formuyetsya-u-ditej/> (дата звернення: 28.10.2025).

13. Новини громади. Резильєнтність та психологічна стійкість. URL: <https://sole-rada.gov.ua/news/1753165798/> (дата звернення: 28.10.2025).

14. Inforum. Практичні методи розвитку резильєнтності. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/33/146/1016> (дата звернення: 28.10.2025).

15. Пометун О. І. Формування духовної безпеки особистості учнів : збірник матеріалів. 2024. С. 62–64.

16. Жуковська І. Моральне виховання в умовах воєнного стану. 2022. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/4e9ed196-6194-4fc6-94f7-475813360a85> (дата звернення: 28.10.2025).

17. NUMO MON. Виховуємо патріотизм. URL: <https://numo.mon.gov.ua/vihovuemo-patriotizm> (дата звернення: 28.10.2025).

18. Naurok. Патріотичне виховання дітей дошкільного віку. URL: <https://naurok.com.ua/navchalno---metodichniy-posibnik-nacionalno---patriotichne-vihovannya-ditey-doshkilnogo-viku-316189.html> (дата звернення: 28.10.2025).

19. How Are You. Феномен української стійкості. URL: <https://howareu.com/materials/fenomen-ukrainskoi-stiikosti> (дата звернення: 28.10.2025).

Л. А. Кльоц,

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології

(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

e-mail: lubanaklez@ukr.net

Стратегії психологічної підтримки педагога в умовах війни

Діяльність педагогів в умовах повномасштабної війни пов'язана з екстремальним хронічним стресом: загроза безпеці, зміна формату роботи (дистанційне/змішане навчання), робота з травмованими дітьми та власний досвід втрат. Це створює високий ризик професійного вигорання та вторинної травматизації, що критично знижує якість освітнього процесу та психологічну стійкість учнів. Психологічна підтримка педагогів є питанням національної безпеки та збереження людського капіталу.

Аналіз досліджень українських і зарубіжних науковців (D. Osher, P. Jennings, 2021; INEE, 2022; О. Плахотнік, І. Дворник, 2023; UNESCO, 2023) показує, що освітяни належать до групи підвищеного ризику емоційного вигорання, тривожних і депресивних

розладів через постійну напругу, невизначеність та професійні перевантаження. Ефективними визнано комплексні стратегії, що поєднують психоосвітні тренінги, розвиток навичок саморегуляції, групову підтримку (peer-support), супервізію та організаційні зміни на рівні школи (Teacher Task Force, 2022; UNICEF, 2023). Особлива увага приділяється інтеграції системи МНПСС (mental health and psychosocial support) у політику освіти, що забезпечує сталість і довготривалий ефект (UNESCO, 2023; МОН України, 2024). Вітчизняні автори (О. Гречаник, Л. Корнієнко, 2023) підкреслюють роль підтримуючого колективу, довіри та лідерства керівників у зниженні психологічних ризиків.

Аналіз наукових праць дозволив конкретизувати основні напрями та форми психологічної допомоги педагогам у період війни.

1. Дестигматизація та психоосвіта щодо травми.

Необхідна широка психоосвітня кампанія для педагогів щодо нормальних реакцій на травматичні події, ознак ПТСР та вторинної травматизації.

Знання зменшує стигматизацію власних переживань і переводить стресові реакції з категорії «патологія» у «нормальну реакцію на ненормальні події», забезпечуючи когнітивний захист. Зміст психоосвіти включає надання педагогам достовірної та структурованої інформації щодо впливу травматичних подій на психіку. Пояснення, що такі реакції, як тривога, порушення сну, дратівливість, апатія, погіршення пам'яті та концентрації, – це нормальні реакції на ненормальні обставини (війну, обстріли, втрати). Це допомагає освітянам усвідомити, що вони не «слабкі» чи «хворі», а реагують на надзвичайний стрес. Інформування про ризики та симптоми вторинної (вікарної) травматизації та емоційного вигорання, які виникають через постійну роботу з травмованими дітьми та прослуховування їхніх історій. Це дозволяє педагогу своєчасно розпізнати ці стани у себе. Пояснення роботи стресових систем, механізмів дисоціації та «боротьба – втеча – завмирання». Розуміння того, як працює їхня психіка, повертає відчуття когнітивного контролю.

Дестигматизація спрямована на усунення соціальних та особистісних бар'єрів, які заважають педагогам звертатися по допомогу. Подолання міфу про «сильного вчителя»: усунення суспільного та внутрішнього тиску, що вимагає від педагога постійної емоційної стійкості та непохитності. Педагог має право бути втомленим, наляканим та потребувати допомоги. Активне просування ідеї, що звернення до психолога, супервізора чи кризового

консультанта є не ознакою слабкості, а професійною необхідністю та елементом самопідклубання (професійної гігієни). Це особливо важливо для професій, де існує високий рівень самостигматизації. Формування в освітніх колективах атмосфери, де емоційна вразливість є прийнятною і де колеги можуть відкрито ділитися своїми переживаннями без страху осуду чи професійних наслідків.

У результаті впровадження цієї стратегії педагог отримує зменшення відчуття ізоляції, валідизацію (підтвердження нормальності) своїх переживань і когнітивні інструменти для раннього розпізнавання власних кризових станів, що є першим кроком до відновлення внутрішніх ресурсів.

2. Забезпечення ресурсної супервізії та інтервізії.

Впровадження обов'язкових, регулярних та безоплатних сесій групової супервізії, спрямованої на роботу з емоційним навантаженням від взаємодії з травмованими дітьми.

Супервізія є критичним механізмом для «консервації ресурсів» (теорія С. Хобфолла). Вона дозволяє «винести» емоційний тягар, пропрацювати контрперенесення та запобігти емоційному виснаженню – ключовому компоненту вигорання (К. Маслач).

Дана стратегія є ключовою для професійної гігієни педагогів, оскільки вона надає структурований простір для емоційного розвантаження, професійної рефлексії та поповнення особистісних ресурсів в умовах хронічного стресу.

Супервізія – це регулярне, формалізоване професійне консультування з більш досвідченим фахівцем (супервізором). В умовах війни вона набуває кризового, ресурсного значення.

Компонент супервізії	Зміст та мета	Обґрунтування
Емоційне розвантаження	Надання безпечного місця для «винесення» та пропрацювання тяжких емоцій, пов'язаних з роботою з травмованими учнями, а також власними переживаннями	Запобігає емоційному виснаженню (перший компонент вигорання за К. Маслач) і протидіє вторинній травматизації
Робота з контрперенесенням	Допомога педагогу в усвідомленні того, як його особисті травми чи страхи впливають на взаємодію з учнями	Забезпечує чіткість професійних кордонів, не дозволяючи власним емоціям фахівця шкодити освітньому процесу
Підтвердження компетентності	Аналіз складних випадків, отримання структурованого зворотного зв'язку та допомога у пошуку нових ефективних методів роботи	Зміцнює самоефективність педагога і протидіє зниженню особистих досягнень (третій компонент вигорання)

Інтервізія – це групова робота колег рівної кваліфікації, які регулярно зустрічаються для взаємної підтримки та обміну досвідом.

Компонент інтервізії	Зміст та мета	Обґрунтування
Протидія ізоляції	Надання простору, де педагоги можуть відчутти, що вони не самотні у своїх труднощах, і де їхні переживання валідизуються (підтверджуються) іншими колегами	Задовольняє базову психологічну потребу у приналежності (теорія самодетермінації), що є важливим антистресовим ресурсом
Обмін практиками	Спільний пошук рішень та обмін практичними «лайфхаками» та ефективними техніками, які довели свою дієвість в умовах війни (робота під час тривоги, підтримка мотивації)	Забезпечує колективне поповнення ресурсів та підвищує адаптивність у мінливих умовах
Підтримка професійної ідентичності	Зміцнення почуття належності до професії та колективу, що протидіє відчуттю деперсоналізації (другий компонент вигорання)	Допомагає зберегти професійний сенс через підтвердження соціальної значущості у колі однодумців

Системне забезпечення ресурсною підтримкою перетворює емоційний тягар роботи в умовах війни на професійний досвід, який можна осмислити та інтегрувати. Це створює захисний буфер навколо психіки педагога, сприяючи консервації ресурсів та довготривалій стійкості.

3. Тренінги з емоційної регуляції та техніки самопомоги.

Навчання педагогів практичним та швидким технікам саморегуляції (дихальні вправи, «заземлення», майндфулнес) для використання безпосередньо під час робочого процесу (наприклад, під час повітряних тривог). Підвищення рівня самоефективності (А. Бандура) у керуванні власним станом. Це дає відчуття контролю в умовах зовнішнього хаосу, що є потужним антистресовим ресурсом.

Ця стратегія зосереджена на наданні педагогам практичних, негайних інструментів для оперативного керування власним психоемоційним станом у критичні моменти (наприклад, під час повітряної тривоги, після складного заняття або новин). Мета – зміцнити самоефективність педагога у контролі над стресом.

Емоційна регуляція – це здатність впливати на те, які емоції ми переживаємо, коли ми їх переживаємо та як ми їх відчуваємо і виражаємо.

Компонент	Зміст	Мета та обґрунтування
Розпізнавання та називання емоцій	Навчання швидкій ідентифікації поточного емоційного стану («Я зараз відчуваю тривогу» замість «Мені погано»)	Когнітивний контроль: називання емоції знижує її інтенсивність (ефект лабелінгу) і допомагає перейти від <i>реакції</i> до <i>свідомого керування</i>
Техніки дихання	Освоєння діафрагмального (черевного) дихання, дихання «за квадратом» або ритмічного дихання (наприклад, 4–7–8)	Фізіологічна регуляція: дихальні вправи впливають на парасимпатичну нервову систему, швидко знижуючи частоту серцебиття та рівень кортизолу
Переоцінка (Cognitive Reappraisal)	Навчання свідомій зміні способу мислення про стресову подію для зміни її емоційного впливу	Когнітивна гнучкість: заміна катастрофічних думок («Я не справлюся») на більш реалістичні («Зараз важко, але я вже долала це раніше»), що знижує інтенсивність негативної емоції

Самодопомога включає швидкі поведінкові інструменти, які можуть бути використані «тут і зараз», особливо в умовах непередбачуваної небезпеки.

Компонент	Зміст	Мета та обґрунтування
«Заземлення» (Grounding)	Комплекс технік, спрямованих на повернення уваги від внутрішніх тривожних думок до фізичної реальності та відчуттів. Наприклад, техніка 5–4–3–2–1 (назвати 5 речей, які бачиш, 4, які відчуваєш на дотик і т. д.)	Протидія дисоціації: «заземлення» є критично важливим для переривання стану тривоги, паніки чи дисоціації, повертаючи людину в момент «тут і зараз»
Робота з тілом та м'язовою напругою	Прогресивна м'язова релаксація (почергове напруження і розслаблення груп м'язів) або короткі фізичні вправи (розтяжка, стрибки)	Зняття напруги: стрес накопичується в тілі у вигляді м'язових затисків. Свідоме фізичне розвантаження сприяє негайному зниженню рівня тривоги та фізичного виснаження
Створення «Кошика ресурсів»	Складання особистого переліку безпечних місць, приємних спогадів, музики чи коротких дій, які миттєво викликають позитивні емоції або відчуття спокою	Активація позитивних ресурсів: надання швидкого доступу до внутрішніх ресурсів для свідомого переключення уваги від загрози до безпеки

Тренінги надають педагогам відчуття контролю над власним станом навіть в умовах зовнішнього хаосу, що є потужним антистресовим ресурсом. Зміцнення самоефективності у керуванні емоціями підтримує професійну стійкість і допомагає уникнути емоційного виснаження.

4. Підтримка професійної ідентичності та сенсу.

Створення умов для підтвердження соціальної значущості роботи педагога (визнання, подяки від громади) та акцентування уваги на вищій місії – збереженні освітнього процесу та майбутнього нації. Коли робота сприймається як екзистенційно значуща, це активує найглибшу внутрішню мотивацію, яка є найбільш стійкою до виснаження (В. Франкл).

Дана стратегія спрямована на зміцнення найглибиннішого мотиваційного ресурсу педагога – його ціннісної основи та усвідомлення місії в умовах війни. Це критично важливо для боротьби з втратою сенсу та деперсоналізацією, які є наслідками хронічного вигорання.

Акцентування на соціальній значущості та визнанні

Компонент	Зміст	Обґрунтування та цінність
Публічне визнання місії	Системна комунікація від керівництва та суспільства про те, що робота педагога в умовах війни є «освітнім фронтом» і має критичне значення для майбутнього країни	Зміцнення ідентичності: визнання перетворює особисті зусилля на суспільну цінність, підвищуючи соціальний статус та усуваючи відчуття самотності у боротьбі
Формальна подяка	Регулярне застосування механізмів формальної та неформальної подяки (грамоти, премії, відзнаки) за стійкість, адаптивність та збереження освітнього процесу	Мотиватор Ф. Герцберга: визнання є потужним мотиваційним чинником

Відновлення сенсу та рефлексія місії

Компонент	Зміст	Обґрунтування та Цінність
Рефлексія цілей	Проведення групових та індивідуальних сесій, де педагоги можуть осмислити свою роль не лише як учителів, а як стабілізаторів та носіїв надії для дітей	Логотерапія (В. Франкл): активізація «волі до сенсу». Усвідомлення, що твоя діяльність має вищу мету, є найпотужнішим антидотом проти екзистенційного вакууму та вигорання

Спільнота досвіду	Створення внутрішніх професійних спільнот для обміну історіями успіху (навіть невеликими) та спільними цінностями	Посилення просоціального мотиву: допомагає відновити віру в ефективність своєї роботи (самоефективність) через позитивний досвід колег, борючись зі зниженням особистих досягнень
Відділення особистого професійного від	Навчання розрізненню: «Я не можу зупинити війну, але я можу створити безпечний простір на своєму уроці»	Зміцнення професійних кордонів: допомагає знизити надмірну відповідальність за зовнішній хаос, зосереджуючись на тому, що можливо контролювати в рамках своєї професійної ролі

Ця стратегія допомагає педагогу змінити фокус з «Я виснажений» на «Я є критично важливим», закріплюючи професійну ідентичність як стійку, соціально значущу та свідому позицію.

Психологічна підтримка педагогів у воєнний період є критично важливою для збереження стабільності освітнього процесу та емоційного благополуччя учнів. Аналіз наукових досліджень дозволяє виділити ключові напрями підтримки: відновлення ресурсів, профілактика вигорання, розвиток самоефективності та пошук сенсу діяльності. Поєднання індивідуальних стратегій саморегуляції, колегіальної взаємодії та організаційної підтримки підвищує психологічну стійкість педагогів. Задоволення базових психологічних потреб, визнання досягнень і створення безпечного робочого середовища формує внутрішню мотивацію та залученість у професійну діяльність. Інтеграція цих підходів дозволяє розробляти комплексні програми підтримки, що зменшують стрес і професійне вигорання. Таким чином, системна психологічна підтримка педагогів сприяє ефективній роботі з учнями навіть у кризових умовах.

Список використаних джерел та літератури

1. Психологічна підтримка педагогів в умовах воєнного стану : метод. рек. *Інститут модернізації змісту освіти*. URL: <https://imzo.gov.ua>.
2. UNICEF Ukraine. Mental health and psychosocial support for teachers and educators in emergencies: *Guidelines for Ukraine*. Київ: ЮНІСЕФ. 2023. URL: <https://www.unicef.org/ukraine>.
3. Teacher Task Force & UNESCO. Teachers in crisis contexts: Promising practices in teacher wellbeing, management and school leadership. Paris: UNESCO. 2022. URL: <https://teachertaskforce>.

4. Плахотнік О. В., Дворник І. О. Психологічна стійкість та вигорання вчителя під час війни. *Психологічний часопис*. 2023. Т. 2, 13. С. 55–63.

5. Гречаник О., Корнієнко Л. Психологічна підтримка вчителя як чинник стабільності освітнього процесу в умовах війни. *Освітній простір України*. 2023. Т. 27. С. 122–131.

6. Концепція збереження психічного здоров'я педагогічних працівників в умовах війни. URL: <https://mon.gov.ua>(<https://mon.gov.ua>).

7. Кльоц Л. А. Дослідження сучасного стану емоційного вигорання педагогів. *Партнерство в парадигмі Нової Української школи: виклики часу : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф.* (онлайн), м. Житомир, 19 травня 2025 р. Житомир, 2025. С. 152–159. URL: https://zippo.net.ua/wp-content/uploads/2025/05/zbirnik_19.05.2025-1.pdf.

В. В. Козир,
методистка ресурсного центру
підтримки інклюзивної освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: zt.rcpio@gmail.com

Підтримка дітей з ООП в часи війни

В умовах війни діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) опиняються серед найуразливіших груп населення. Вони переживають стреси, страх і зміни звичного середовища особливо гостро, адже будь-яке порушення стабільності може впливати на їхній емоційний стан, поведінку та здатність навчатися. У цей складний час надзвичайно важливо забезпечити не лише доступ до освіти, а й підтримку, турботу, відчуття безпеки та розуміння. Педагоги, асистенти вчителів, батьки й фахівці інклюзивно-ресурсних центрів мають діяти спільно, створюючи простір, у якому дитина з ООП зможе розвиватися, навчатися й відновлювати внутрішню рівновагу навіть у надзвичайних умовах.

Освітні труднощі – труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів освіти відповідного року навчання [1]. У постанові КМ України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» виділяють п'ять категорій (типів) освітніх труднощів: інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві), фізичні, навчальні, соціоадаптаційні/соціокультурні. Також для

кожної дитини з ООП у закладі освіти має бути сформована команда психолого-педагогічного супроводу, основною функцією якої є забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії [2].

У закладі освіти задля збереження фізичного і психічного здоров'я дитини з ООП мають бути реалізовані такі кроки.

1. Емоційно-психологічна підтримка.

- Створення відчуття безпеки. Дитина має знати, що дорослі поруч, її захищають, і є план дій на випадок небезпеки. Для дітей з ООП додатково можна розробити постери, плакати з інструкцією, як діяти під час сигналу повітряної тривоги.

- Режим та передбачуваність. Дітям з ООП важливо відчувати стабільність: фіксований розклад, знайомі обличчя, сталі ритуали.

- Емоційна регуляція. Використовувати дихальні вправи, вправи на заспокоєння, музикотерапію, арттерапію, казкотерапію.

- Спокійна комунікація. Говорити коротко, просто, без паніки. Пояснювати, що відбувається, відповідно до віку та можливостей дитини.

2. Підтримка під час освітнього процесу.

- Індивідуальний підхід. Створення і реалізація індивідуальної програми розвитку (ІПР).

- Гнучкість у навчанні. Якщо дитина не може зосередитися через стреси, варто зменшити навантаження, частіше робити перерви, переключення, відпочинок у ресурсній кімнаті, руханки.

- Використовувати візуальні опори. Піктограми, кольорові схеми, розклади допомагають орієнтуватися.

- Онлайн або офлайн. Якщо дитина виїхала – підтримувати дистанційно зв'язок із педагогами, асистентом учителя.

3. Соціальна взаємодія.

- Підтримка контактів із однолітками. Навіть короткі онлайн-зустрічі допомагають дитині не відчувати ізоляції.

- Толерантність у колективі. Важливо формувати у дітей без ООП розуміння й прийняття відмінностей.

- Спільні проекти. Творчі або ігрові заняття, де всі діти можуть проявити себе.

4. Робота з батьками.

- Підтримка батьків. Консультації щодо емоційного стану дитини, рекомендації, як реагувати на страх чи тривогу.

- Поради для дому. Як облаштувати безпечне місце, як відновити спокій після тривоги, які ігри допомагають розслабитися.

- Психологічна допомога для всієї сім'ї. Якщо є можливість, треба залучати вузьких фахівців до консультації батьків (практичних психологів, учителів-дефектологів, соціальних педагогів).

5. Збереження ресурсу педагогів.

Учителі та асистенти вчителів теж переживають стрес. Підтримка колег, супервізії, обмін досвідом допомагають зберегти спокій та сили для допомоги усім дітям.

Також варто загадати і про протокол швидкої психологічної допомоги дітям (за ізраїльською методикою), які перебувають в стані переляку чи ступору (таблиця 1).

Таблиця 1

ДОТИК	
Обійняти, взяти за руки	
ДІЯ	
<p><i>3–6 років</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • струситися як песик • потягнутися як котик • пострибати як зайчик • пальчикова гімнастика 	<p><i>7 років – підлітки</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • назвати 5 речей, які бачу • назвати 4 речі, які відчуваю • назвати 3 звуки, які чую • назвати 2 запахи, які є • назвати 1 смак, який подобається <p>Закінчується вправа вдихом і видихом</p>
ДИХАННЯ	
Техніка «Свічка і квітка»	
ПОЗИТИВНЕ ПЕРЕКОНАННЯ	
<ul style="list-style-type: none"> • Ти – молодчинка, ти – розумничка, ти гарно впоралася. • Зараз ти знаходишся у безпечному місці. • Загрози немає. • Ти не одна, ми поруч, поруч близькі люди. 	
ВПРАВА «МЕТЕЛИК»	
Права долонька торкається лівого плеча, ліва долонька – правого плеча та робимо легкі постукування.	

Отже, повномасштабна війна змінила підходи до організації і проведення освітнього процесу для дітей з ООП, тому першочергово має бути забезпечена фізична і психологічна безпека в закладі освіти. Завдання педагогів, практичних психологів та батьків – діяти спільно,

створюючи атмосферу довіри, стабільності та підтримки. Саме через уважне ставлення, емоційне тепло та послідовну допомогу дитина з ООП здатна подолати освітні труднощі, розвивати свої здібності та відновлювати внутрішній психічний стан у найскладніших життєвих обставинах.

Список використаних джерел та літератури

1. Постанова КМ України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.11.2025).
2. Постанова КМ України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.11.2025).
3. Інклюзія, породжена війною. URL: <https://osvitoria.media/experience/inklyuziya-porodzhena-vijnoyu/>.
4. Підтримка дітей з ООП в умовах війни. URL: <https://www.soippo.edu.ua/index.php/4778-pidtrimka-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-umovakh-vijni>.

О. В. Косигіна,

кандидатка психологічних наук, доцентка,
професорка кафедри, завідувачка
кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: okos@ukr.net

Психологічний супровід посттравматичного зростання учасників освітнього процесу

Посттравматичне зростання (ПТЗ) учасників освітнього процесу – це позитивні зміни, які відбуваються з учнями, вчителями та батьками після переживання травматичних подій (таких, як війна, катастрофа, особиста життєва криза). Посттравматичне зростання молоді – це динамічний процес нейропсихосоціальної адаптації [8], де травма виступає каталізатором перебудови особистісних структур на рівнях від молекулярного до екзистенційного (Janoff-Bulman, 2004). Трагічні наслідки бомбардувань, вбивств, руйнувань є *травмогенними чинниками*, які мають екстремальну інтенсивність та несуть пряму небезпеку для життя, тілесної цілісності та психологічного

благополуччя особистості, що через надмірне навантаження на психоемоційну сферу викликає глибокий дисбаланс *адаптаційних механізмів особистості*. Травматичний досвід [8] дестабілізує базові схеми індивіда через порушення трьох ключових ілюзій (Janoff-Bulman, 1992): когнітивний дисонанс (конфлікт між до-травматичними уявленнями («світ безпечний», «життя справедливе») та реальністю травми; емоційна дезорганізація (надмірна активація амігдали (страх) при пригніченні префронтальної кори (раціональний контроль), розпад адаптивних схем (руйнування автоматичних копінг-стратегій (наприклад, стратегії уникнення стають дисфункціональними)). У той самий час дестабілізація є необхідною умовою для подальшого *зростання*, тому її розглядаємо як критичний етап трансформації. Таким чином, травматичний досвід, який дослідники аналізують через призму теорії динамічних систем, розкриває свій *амбівалентний потенціал*: з одного боку, порушується існуюча стабільність, рівновага, з іншого – отримана потерпілою особою травма відкриває можливості для якісних системних змін і подальшого розвитку особистості.

Слід зазначити, що ПТЗ є не просто поверненням до норми, а *трансформацією особистості*, що дозволяє знайти новий сенс життя, незважаючи на травматичний досвід. Посттравматичне зростання починається з моменту, коли людина відчуває потужну загрозу власній базовій системі цінностей та переконань: звична система похитнута або навіть зруйнована, і саме тоді виникає потреба *знайти нові підстави для руху вперед*, по-іншому подивитись і усвідомити себе та власне життя. На перших етапах розгортання посттравматичне зростання майже не відрізняється від посттравматичного стресу (ПТСР): вони можуть виникати як реакція на стресогенну ситуацію, серію подій, які руйнують звичну картину світу людини, її сприйняття і розуміння себе, ставлення до найближчого оточення та зовнішнього середовища. У процесі саморефлексії і має бути сформовано оновлену систему переконань, яка змотивує особистість будувати плани, приймати рішення, нести відповідальність за вчинки, спрямовувати власні ресурси на реалізацію задумів, відновлювати свою втрачену у період переживання життєвої кризи компетентність щодо власної спроможності вирішувати всі проблеми, подолати депресивні настрої, відчуття безнадії та безпорадності. Часто під час цього шляху людина відчуває, що певною мірою трансформується.

Як зазначає д-р Р. Тедескі, існує 5 загальних сфер, у яких може відбуватися *посттравматичне зростання особистості*:

1) відчуття особистої сили («якщо я пройшла через складні обставини, я починаю вірити у свою здатність справлятися з будь-якими труднощами»);

2) цінування щоденного життя (внаслідок психологічного травмування уможливлються трансформації у ставленні до звичних, буденних речей, зростанні почуття вдячності до себе, до оточення);

3) поява нових можливостей (внаслідок психологічного травмування може бути втрачено реальний доступ до чогось важливого, однак водночас відкриваються нові горизонти для особистісного розвитку і позитивних змін);

4) зміни у взаємостосунках (відчуваються як більш щирі, підтримуючі, співчутливі);

5) духовні та екзистенційні зміни (розгортання процесу самопізнання, самоусвідомлення, саморефлексія із глибинними запитаннями: «навіщо жити після того, що сталося?», «яке моє призначення?», «що для мене справді цінне?», «у чому сенс життя?»).

З одного боку, посттравматичне зростання – це результат: зміни, які відбулися в людині після травми. З іншого – це постійний процес: спосіб взаємодії зі світом, внутрішнє налаштування, пошук сенсів. Це шлях, який триває щодня. Люди продовжують учитися жити глибше, змістовніше, з цілеспрямованістю та усвідомленням.

Посттравматичний ріст ми розглядаємо як **позитивні психологічні зміни**, які відбуваються з людиною після травматичної події. Він включає зміну пріоритетів, поглиблення стосунків з близькими, відчуття більшої сили та появу нових життєвих можливостей, а також духовний розвиток. Слід зазначити, що ПТР виникає не як альтернатива посттравматичному стресовому розладу (ПТСР), а як *наслідок подолання травми*, коли людина переходить від реакцій гніву, втечі або відключення до більш продуктивних способів існування. У психолого-педагогічній літературі поняття «посттравматичний ріст» (PTG) ввели у 1995 році Р. Тедескі та Л. Калхун після опрацювання результатів обстеження осіб, що постраждали від катастрофи (1987 р.), коли автомобільний та пасажирський пором перекинувся одразу після виходу з Бельгії, внаслідок чого загинули 193 людини. У ході психологічного обстеження потерпілих було з'ясовано, що у 46% осіб погляди на життя змінилися на гірше, але у 43% – змінилися на краще [4; 5].

Отже, феномен «посттравматичного росту» – це позитивні зміни, що відбуваються з особою після потенційно травматичних подій. У ході наших психодіагностичних досліджень (упродовж 2023–

2025 рр.), особи, що постраждали в умовах війни, відмічають, як через певний період після травми у них:

- покращуються взаємовідносини з рідними (32 відсотки досліджуваних);
- розширюються особисті можливості, набуті нові знання та навички (57,5%);
- життя набуває більшої цінності, відчувається набагато яскравіше й те, що проживали раніше (64%);
- відкриваються нові перспективи, які до цього часу були не задіяні, ставляться нові (реалістичні) цілі (41,5 %);
- відбувається духовний розвиток, знайомство з ефективними психологічними техніками, методиками, практиками, вправами (69,4 %);
- з'являються нові інтереси, захоплення, хобі, відвідування тренінгів, клубів за інтересами, сімейні подорожі країною (66 %).

Таким чином, серед основних проявів **зростання** особливе місце займають такі зміни особистості, як:

- перегляд набутих цінностей, зміна життєвих пріоритетів;
- поява щирості, близькості, теплоти, емпатії у міжособистісних стосунках;
- зростання самооцінки, усвідомлення внутрішньої сили для подолання труднощів і адаптації до агресивного зовнішнього середовища;
- зростання внутрішньої мотивації для пошуку нових перспектив для особистого та духовного розвитку;
- з'являється глибока вдячність за життя (відчуття його більш цінним і усвідомленим) [2; 3].

Зауважимо, що на посттравматичне зростання людей практичні психологи рідко звертають увагу, адже за психологічною (медичною) допомогою до фахівців звертаються лише ті постраждалі, хто має виражені психологічні проблеми та психічні розлади.

Науковці акцентують на потенційних причинах виникнення самого феномену **посттравматичного росту**, зазначаючи, що високий рівень стресу супроводжується підвищенням синтезу кортизолу в організмі людини, що викликає зниження кількості нейронних зв'язків. Це так само призводить до нівелювання напрацьованих уявлень, цінностей та ідей [3; 6].

Коли ж стрес зникає, виникає так зване «вікно можливостей» для нашого головного мозку (відбувається своєрідне «перепрошивання» нейронів, що спричиняє наступну «трансформацію особистості». Саме такі причинно-наслідкові зв'язки призводять до

відкриття можливостей формулювати якісно нові наративи, продукувати актуальні для людини в сьогоденні сенси та цінності [1; 7]. Отже, деякі сфери психічної діяльності особистості руйнуються внаслідок психологічної травми, а в інших – відбувається позитивний ріст. Відмічаємо, що ПТЗ є таким процесом, який може відбуватися одночасно з лікуванням посттравматичного стресового розладу (ПТСР) або іншими психологічними станами, пов'язаними з травмою; він не є універсальним, адже не кожен, хто пережив психічну травму, автоматично досягає посттравматичного зростання. Це суто індивідуальний особистісний процес, який залежить від багатьох **чинників**, серед яких важливе місце посідає і наявність якісної психологічної підтримки постраждалої особи (професійна психодіагностика, ефективна психокорекція, навчання методикам та практикам саморегуляції).

Результатом посттравматичного зростання в учасників освітнього процесу виступають: зростання їхньої здатності до емпатії, зміцнення підтримки між учнями та педагогічними працівниками, зростання самооцінки та впевненості у своїй силі та можливостях (навіть у найскладніших ситуаціях), підвищення рівня стресостійкості та резиліентності особистості, поява нових інтересів та перспектив у навчанні, професійному та особистому житті, талантів, які спонукають до формування життєвих цілей, прийняття відповідних рішень, здатності брати на себе відповідальність за їх реалізацію.

Дослідник Р. Тедескі доводить, що у процесі ПТЗ людина витримує тривалу психологічну боротьбу (навіть інколи проходить через терапію психічного захворювання, такого як посттравматичний стресовий розлад), а потім, зрештою, може досягати відчуття власного особистісного росту, розвитку. Даний процес характеризується тривалістю протікання, глибиною внутрішніх змін особистості, які охоплюють трансформації у когнітивній сфері, зміни на рівні емоцій, вольових процесів, звичок, поведінки; потребує значних ресурсів, «забирає багато часу, енергії та боротьби». У сучасних наукових дослідженнях проаналізовано експериментальні дані про прямі кореляційні зв'язки між посттравматичним ростом особистості та такими сприяючими йому факторами, як:

- стресостійкість, способи долати стрес (копінг-стратегії);
- екстравертованість та реалістичний оптимізм, що дозволяють активізувати внутрішні емоційні, духовні та фізичні ресурси;

- наявність соціальної підтримки, можливість поділитися своїми емоційними переживаннями про пережиту стресогенну подію «безпечній людині в безпечному місці».

Зазначені особистісні трансформації (у контексті самоусвідомлення) спричиняють краще розуміння дорослою людиною того, що є дійсно важливим, пріоритетним, розуміння і знання самої себе, своїх можливостей, поглиблення здатності переживати глибокі почуття (болю, смутку, радості, захоплення, щастя, вдячності), що також робить особистість більш стійкою до життєвих труднощів, толерантною та надійною у стосунках із іншими людьми, цілеспрямованою та асертивною у взаємодії та професійній реалізації.

Таким чином, посттравматичне зростання виникає внаслідок когнітивно-емоційного опрацювання травматичного досвіду, який суттєво дестабілізує звичні структури особистості. У процесі ПТЗ відбувається не просто компенсаторна адаптація, а **якісна трансформація** функціонування особистості на рівні:

- реорганізації світоглядних структур (оновлення ієрархії цінностей, когнітивних схем, формування адаптивних ментальних моделей);

- активації механізмів подальшого розвитку особистості (у контексті латентних психологічних ресурсів, відпрацювання продуктивних копінг-стратегій, поведінкової пластичності).

Як зазначають науковці Р. Тедескі та Л. Калхун [9], ключовою відмінною рисою процесу ПТЗ є його нелінійний динамічний характер: він розгортається, починаючи із відновлення попереднього функціонального стану особистості, досягаючи надкомпенсаторного переходу на вищий рівень її психосоціального функціонування (Tedeschi & Calhoun, 2004). Цей процес супроводжується формуванням нових адаптаційних патернів, що значно перевищують преморбідний рівень психологічної зрілості особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Діденко Г. О. Теоретичний аналіз сучасних моделей посттравматичного зростання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки / Херсон. держ. ун-т ; гол. ред. О. Є. Блинова. Херсон : Гельветика, 2018. Вип. 2, т. 1. С. 35–39.*

2. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

3. Кіреєва З. О., Односталко О. С., Бірон Б. С. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резиліентності (CD-RISC-10). *Загальна психологія*. Історія. 2020. № 14. С. 110–116.
4. Климчук В. О. Посттравматичне зростання та як йому можна сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52.
5. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. 2-ге вид., перероб. і допов. Кропивницький : Імекс ЛТД, 2021. 158 с.
6. Котовська Ю. О. Аналіз співвідношення поняття «посттравматичне зростання» та суміжних із ним понять. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : наук. журн. Острог : Вид-во НаУОА, 2023. № 16. С. 44–52.
7. Лазос Г. П. Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики. *Актуальні проблеми психології* : збірник наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 45. С. 120–126.
8. Janoff-Bulman R. Posttraumatic Growth: Three Explanatory Models. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15.
9. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic Growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15 (1).

Т. С. Котляр,
вихователька
(ЦРД №17 м. Коростень, Житомирська область)
e-mail: tatanakotlar976@gmail.com

Психологія благополуччя педагогів та дітей у ДНЗ в умовах кризових змін

Забезпечення психологічного благополуччя вихованців та педагогів у ДНЗ в умовах кризових змін є фундаментальною умовою для збереження стабільності функціонування закладу та здорового розвитку дошкільнят. Це вимагає негайного впровадження системного підходу, що включає пріоритет створення безпечного середовища, використання ігрових методів психологічної підтримки, а також постійну фахову супервізію для вихователів.

Основні положення.

I. Кризові зміни як дестабілізуючий фактор для учасників освітнього процесу в ДНЗ. Криза (війна, пандемія, екологічні катастрофи) руйнує базові потреби людини: безпеку, передбачуваність та контроль над ситуацією.

1. Вплив на дітей дошкільного віку:

- порушення базової довіри до світу: діти особливо чутливі до змін рутини, тривоги дорослих та фізичної небезпеки;
- психосоматичні прояви: регрес у розвитку (повернення до старих звичок), порушення сну, апетиту, часті хвороби, агресія або апатія;
- втрата відчуття безпеки: нерозуміння причин змін, страх гучних звуків, відсутність батьків поруч.

2. Вплив на педагогів ДНЗ:

- подвійний тягар відповідальності: необхідність впоратися зі своєю власною тривогою та стресом, одночасно забезпечуючи емоційну стабільність дітей;
- емоційне вигорання: високе навантаження, постійна напруга та відсутність можливості для повноцінного відновлення;
- моральна дилема: баланс між виконанням професійних обов'язків та забезпеченням власної фізичної безпеки та безпеки своєї сім'ї.

II. Стратегія забезпечення психологічного благополуччя дітей у ДНЗ. Основний акцент робиться на відновленні відчуття контролю та безпеки через гру та рутину.

1. Створення безпечного середовища:

- відновлення рутини та ритуалів: чіткий розпорядок дня (сніданок, заняття, прогулянка) знижує тривогу, створює відчуття стабільності;
- фізична безпека: наявність та облаштування безпечних укриттів, проведення тренувань, що мінімізують страх (ігрова форма);
- емоційна тепла атмосфера: присутність спокійного дорослого (вихователя), який є «контейнером» для дитячих емоцій.

2. Використання методів психологічної підтримки, адаптованих до віку: арттерапія та піскова терапія; малювання та ліплення; невербальні методи, що дозволяють дітям «прожити» та висловити свої страхи через творчість:

- дихальні вправи;
- казкотерапія: створення або використання терапевтичних казок, де герої долають труднощі, що дає дітям моделі поведінки;

- пальчиковий театр та тіньовий театр: відволікає увагу, стимулює увагу;
- рухливі та сюжетно-рольові ігри: ігри, спрямовані на зняття напруги, агресії та відновлення соціальної взаємодії;
- ігри та вправи в укритті для забезпечення психологічної безпеки;
- індивідуальний підхід: важливо розуміти, що універсальних заходів немає. Кожна дитина реагує на стрес індивідуально, тому слід адаптувати підтримку до її конкретних потреб.

III. Стратегія підтримки психологічного благополуччя педагогів ДНЗ. Основна мета – знизити рівень стресу та вигорання, щоб вихователі могли бути стабільним джерелом підтримки для дітей.

1. Система фахової підтримки (супервізія):
 - регулярні зустрічі з психологом: надання можливості педагогам проговорити свої переживання, страхи, робочі труднощі в конфіденційній атмосфері;
 - професійні групи підтримки: взаємодопомога між колегами, обмін досвідом подолання труднощів.
2. Емоційна саморегуляція та профілактика вигорання:
 - тренінги з управління стресом: навчання технікам дихання, релаксації, швидкого відновлення під час робочого дня;
 - створення умов для відпочинку: забезпечення можливості для короткочасного перепочинку, облаштування кімнати психологічного розвантаження у закладі;
 - тайм-менеджмент: чітке розмежування робочого та особистого часу. Важливість «відключення» від робочих проблем поза межами ДНЗ.

IV. Взаємодія з батьками як ключовий елемент системи благополуччя. Трикутник «Педагог – Дитина – Батьки». Усі учасники освітнього процесу потребують уваги.

1. Інформування та просвіта батьків: надання рекомендацій щодо спілкування з дітьми про кризові події, важливості збереження домашньої рутини.
2. Залучення батьків до створення безпечного середовища: спільні заходи, майстер-класи, консультації психолога для батьків.
3. Зниження рівня тривоги в сім'ї: чим спокійніші батьки, тим спокійніша дитина, і тим легше працювати вихователю.

Висновок: упровадження цих комплексних заходів перетворює ДНЗ з місця простого перебування дітей на «острівцею стійкості» – простір, де завдяки злагодженій роботі з благополуччям як дітей, так і

дорослих закладаються основи для подолання травматичного досвіду та формування здорової, адаптивної особистості в умовах невизначеності.

Список використаних джерел та літератури

1. Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошк. навч. закл. і вчителів загальноосвіт. навч. закл. Київ : Ін-т психології ім. П. С. Костюка НАПН України, 2022.
2. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Проміт, 2001. 416 с.
3. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 392 с.
4. Бондар І. М. Психологічне благополуччя педагогів закладів дошкільної освіти в умовах війни. *Освітні обрії*. 2024. Т. 59, № 2. С. 85–90.

Л. С. Кочан,
вихователька
(Іршанський ЗДО «Білочка»
Іршанської селищної ради
Коростенського району)
e-mail: kochan1973@ukr.net

Використання логічних блоків З. Дьєнеша у сенсорно-пізнавальному розвитку дітей п'ятого року життя

Проблема сенсорно-пізнавального розвитку набуває все більшого значення. Це пояснюється позитивним впливом у вирішенні загальних завдань всебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці. Адже сучасна дитина – це житель 21 століття, на яку впливають всі ознаки теперішнього часу. Діти дошкільного віку цікавляться всім, що їх оточує, багато про що знають, встигають освоїти мобільний телефон, комп'ютер, телевізор. У той же час вони люблять грати, малювати, фантазувати, радіти і розмірковувати тощо.

У Законі України «Про дошкільну освіту» записано: «Дошкільна освіта – це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. З погляду сучасної дошкільної освіти, дітей слід навчити не тільки обчислювати, вимірювати,

розрізняти геометричні фігури, орієнтуватися в часі, у просторі, а й учити логічно мислити, розвивати творчі здібності, пізнавальні інтереси. Логіко-математичний розвиток дитини складається з двох взаємопов'язаних основних ліній: логічної (тобто підготовки мислення до способів міркування) і математичної (тобто формування математичних уявлень)» [1].

У базовому компоненті дошкільної освіти України зазначено, що педагог має озброїти дитину вмінням жити та сприймати життя в цілісності. Саме тому формування сенсорно-пізнавальних здібностей постає в центрі розвитку дошкільника, а сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише згідно з чітко розробленими алгоритмами, але й корегувати власні дії у змінних умовах життя. Опанувавши логічні операції, дитина стане більш уважною, навчиться мислити ясно і чітко, зуміє в потрібний момент сконцентруватися.

Проблема логіко-математичного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох учених, психологів, педагогів (Л. Аенгер, О. Запорожець, Н. Сакуліна, О. Усова, Є. Фльоріна, Д. Кюзера, З. Дьєнеш та ін.). Вони справедливо вважають, що забезпечення повноцінного сенсорно-пізнавального розвитку є однією з базових компетентностей дитини дошкільного віку.

У статті досліджено сутність використання логічних блоків З. Дьєнеша в сенсорно-пізнавальному просторі дітей п'ятого року життя з метою висвітлення ролі ігрової технології дидактичних матеріалів в роботі з дітьми дошкільного віку.

Більшість педагогів погодяться з тим, що формувати в дітей уміння логічно мислити, правильно, чітко, лаконічно й аргументовано міркувати – завдання не з легких, оскільки в дошкільному віці тільки починає закладатися основа уявлень про світ, про об'єкти та явища дійсності, а також певний стиль мислення. У дитини п'ятого року життя посилюється прагнення до самостійності та збільшуються можливості їх реалізувати в різних видах діяльності, активно формується здатність до початкових форм абстрагування, узагальнення, висновку. Оскільки від природи в дошкільнят переважає наочно-дійове та наочно-образне мислення, важливо використовувати розвивальні логіко-математичні ігри, намагатися у процесі навчання допомогти кожній дитині реалізувати закладені в ній неабиякі здатності мислити логічно.

Переді мною постало питання, як саме зробити так, щоб моїм малятам було цікаво на заняттях, які б водночас формували позитивне

ставлення до сенсорно-пізнавальної діяльності; сприяли всебічному розвитку, умінню розв'язувати завдання, моделювати; формували абстрактне мислення й дедуктивні здібності. З метою реалізації вказаних вище завдань було обрано дидактичний матеріал, оснований на логічних блоках – це найбільш ефективний посібник, розроблений угорським математиком, психологом і педагогом, професором Шербруцького університету Золтаном Дьенешом (1916–2014), для розвитку логічних, комбінаторних, аналітичних здібностей.

Суть методики полягає в тому, щоб наочно й зрозуміло знайомить дітей з формою, кольором, розміром, товщиною об'єктів; розвивати просторові уявлення, логічне мислення; уміння виявляти та називати властивості речей; розвивати творчі здібності, уяву, фантазію, мовлення, здатність до моделювання, кодування, конструювання та декодування.

У роботі з дітьми п'ятого року життя застосовую такі форми роботи з використанням логічних блоків.

Заняття (комплексні, інтегровані, тематичні...), що забезпечують наочність, системність і доступність, зміну діяльності. Кожна така організована діяльність проходить в ігровій формі з використанням дидактичного ігрового матеріалу на основі логічних блоків та має мотиваційний характер. Наприклад, метою одного із занять «Супергерої в пошуках Кісі Місі Коржика» було продовжувати вчити дітей співставляти логічний блок з схемою, добирати предмети за їх сенсорними ознаками, розвивати відчуття та сприймання: зорові, слухові, тактильні; розвивати мовленнєву активність, дрібну моторику рук; закріплювати вміння рахувати, відносити останнє число до всієї групи перелічуваних предметів; розуміти питання «Скільки всього?», «На скільки менше (більше)?»; пояснювати схожість та відмінність прямокутного блока та квадратного; виховувати інтерес до різноманітних дій з логічними блоками Дьенеша. Мотивація заняття – знайти іграшку Кісі Місі Коржика. Ми з дітьми «перетворилися» на супергероїв, і для виконання першого завдання постала гра «Чия валіза?». Діти отримували картки із зображенням валіз, співвідносили прочитану схему із зображенням блоку та визначали, який вантаж кому належить, орієнтуючись на позначки блоку на валізах. Наступною була гра «Вареники для гостей». За допомогою схеми визначали, які «вареники» (сенсорні поняття: величина, форма, колір, товщина), а відповідно до цифри – їхня кількість. Мета гри «Барабаноблок» – це сприяти розвитку слухового та зорового аналізаторів; вчити рахувати; визначати блоки за кольором та формою; співвідносити кількість ударів з цифрою. Хід гри такий, що

за допомогою лічилки обирають, хто буде барабанити. Обрана лічилкою дитина вибирає, по якій об'ємній геометричній фігурі (куб чи циліндр) вона буде барабанити та називає їх. Всі інші малята визначають на слух кількість ударів, знаходять цифру та відповідний блок, який показано на малюнку. Після завершення гри пропонується взяти 4 великих прямокутних та 4 квадратних блоки для того, щоб прокласти доріжку, якою можна швидше знайти героя. Під час такої вправи ставляться запитання до дітей про те, яка з доріжок довша, а яка коротша? Пропонується обґрунтувати свою відповідь.

У грі «Коробочка-хитринка» діти по черзі визначають на дотик, який блок (великий, товстий, тонкий) та називають його. Взявши до рук, проходять по доріжці (прокладеній на підлозі) за вказаними геометричними фігурами, схожими на вгадані блоки. Ця вправа має назву «Незвичний твістер». Після того, як пройшли по доріжці, підходять до столу, на якому лежать схеми відповідно до блока, який є в руках. Читають, міняють їх місцями. Схему-підказку забирають і викладають на іншому столі пазл, який вказує на місце знаходження персонажа.

Також жодне із занять не обходиться без фізхвилинки та пальчикової вправи з використанням блоків.

- Спільна і самостійна ігрова діяльність з логічними блоками (вільні ігри).

- Рухливі ігри: позначення будиночків, доріжок, лабіринтів, предметні орієнтири. Граючи у гру «Котик і миші», діти розвивають навички орієнтування у просторі, закріплюють набуті раніше знання у співставленні схеми та блока.

- Настільно-друковані ігри: «Нагодуємо Ведмедика», «Розсели мешканців по квартирі», «Будинки на деревах», «Колобок та склад числа». Наприклад: «Продовжиш ряд» – знаходити закономірності в ряду і продовжувати його. Гра «Блоклото» – її завданням є узагальнювати та систематизувати практичні навички дітей; розвивати вміння виявляти та абстрагувати властивості, читати схему, орієнтуватися на площині зображення; удосконалювати вміння знаходити фігури відповідно до вказаного блоку; створити та розгорнути ігровий сюжет; дотримуватися визначених правил; виховувати цікавість до спільної гри тощо.

- Сюжетно-рольові ігри: «Магазин» (гроші позначаються блоками). Мета гри: розвиток вмінь виявляти і абстрагувати властивості, міркувати, аргументувати свій вибір. «Пошта» – адреса на будинку позначається кодовими картками.

- Моделювання: використання блоків під час розповіді, переказу, обігравання казок «Під грибком», «Рукавичка», «Трое поросят» та інших художніх творів.

- Співпраця з батьками: консультації, майстер-класи, інформація.

Логічні блоки Дьенеша не розділяють математику та творчість. І це чудово, адже така інтеграція найбільш ефективна для використання в сенсорно-пізнавальному розвитку дітей. Створення різноманітних ігрових ситуацій призводить до того, що діти, захоплені грою, непомітно для себе та без особливих зусиль і напруги набувають певних знань, умінь, навичок. Весь комплекс ігор та вправ з блоками – це довгі інтелектуальні сходи, а самі ігри та вправи – її сходинки.

Таким чином, використання Логічних блоків Золтана Дьенеша у сенсорно-пізнавальному розвитку дітей дошкільного віку має позитивні результати, а ігрові технології дидактичних матеріалів дають змогу засвоїти основні математичні поняття, алгоритм кодування, декодування, моделювання інформації, вміння класифікувати, виявляти властивості в об'єктах та називати їх, розвивають навички, необхідні для самостійного вирішення навчальних і практичних завдань. Отже, ігри на основі блоків Дьенеша якнайкраще підходять для всебічного розвитку дітей та для спільної діяльності педагога і дошкільників при тісній співпраці з батьками.

Список використаних джерел та літератури

1. URL: <https://genezum.org/library/formuvannya-logiko-matematichnoi-kompetentnosti-ditey-doshkilnogo-viku>.

2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш ; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ, 2012. 26 с.

О. О. Лазуренко,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної і медичної психології
Навчально-наукового центру неперервної професійної освіти
(Національний медичний університет імені О. О. Богомольця)
e-mail: lazurenko.elen@gmail.com

Інноваційні підходи формування психологічної компетентності у професійному розвитку викладача вищої медичної освіти

Серед основних засад модернізації вищої медичної освіти на перший план виступає запровадження інноваційних підходів, спрямованих на розвиток професійних компетенцій фахівців. Йдеться не лише про професійний розвиток майбутнього лікаря. Оволодіння навичками психологічної компетентності є важливим завданням професійного розвитку і лікарів-педагогів.

Концепція освітньої діяльності з підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників зумовлена суспільною значимістю в ефективному професійному розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів медичної освіти (далі викладачів) відповідно до рівня світових аналогів систем освіти, медичної науки та інноватики. Вона передбачає необхідність розвитку професійних компетентностей, які характеризують універсальні навички, вміння та здатності, зокрема у сфері психології.

Для забезпечення достатнього рівня компетенції та професіоналізму викладачів, вважаємо, необхідна нова система підготовки, яка включає суттєве оновлення наявних знань, освоєння сучасних методів педагогіки та психології, інформаційних технологій на основі здобуття відповідних знань, умінь та навичок.

До основних, на наш погляд, психологічних характеристик, притаманних висококваліфікованим педагогам закладу вищої медичної освіти, можна віднести, по-перше, покликання і мотивацію; по-друге, компетентність; по-третє, рефлексію; по-четверте, професійне вдосконалення та професійний розвиток; по-п'яте, креативність та сумлінність.

Узагальнення наукових психолого-педагогічних досліджень та кращих світових практик, спрямованих на реалізацію освітньої політики щодо удосконалення освітнього процесу, його доступності та ефективності задля забезпечення якості освітньої діяльності з підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, спонукало нас розробити та впровадити курс підвищення кваліфікації для науково-педагогічних та педагогічних працівників

закладу вищої медичної освіти «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності викладача» (60 годин, 1 кредит ЄКТС). Мета курсу – навчитись усвідомлювати ключові психологічні компетенції особистості фахівця; розкривати власні психологічні складові професійної психологічної компетентності; усвідомлювати психологічні особливості професійного самовизначення; визначати психологічні проблеми професійного та особистісного становлення і розвитку фахівця; розуміти психологічний зміст та виявляти умови підвищення якості навчального процесу у закладах ВМО; визначати психологічні особливості професійної діяльності та умови підвищення її ефективності; виявляти психологічні особливості та чинники професійного становлення та розвитку психологічних компетенцій фахівця.

Розроблений нами курс підвищення кваліфікації «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності викладача» забезпечує набуття таких фахових психологічних компетенцій:

- здатність застосовувати набуті психологічні знання в практичних ситуаціях, визначених особливостями галузі знань;
- здатність встановити психологічний контакт;
- уміння застосовувати знання в процесі навчальної діяльності;
- здатність обґрунтовувати значення психологічних та педагогічних знань для професійної діяльності;
- здатність розуміти природу та сутність психіки людини; розрізняти свідомі та несвідомі форми прояву психіки людини;
- здатність спостерігати, аналізувати, узагальнювати та систематизувати психологічні факти;
- здатність визначати індивідуально-психологічні відмінності особистості за їхніми проявами у професійній діяльності та спілкуванні;
- здатність виявляти особливості вираження емоцій та розкривати їх зв'язок з іншими психічними процесами;
- здатність застосовувати теоретичні знання з психології у навчальному процесі;
- здатність формувати в собі активні позитивні риси особистості фахівця та поведінки.

Програмою курсу передбачено опанування таких тем: «Психологічна компетентність викладача у закладах вищої медичної освіти», «Професійна психологічна підготовка у закладах медичної освіти», «Психологічні особливості професійної діяльності», «Психологічні особливості професіогенезу особистості», «Психологія

самореалізації особистості у професійній сфері» та ін. Це, на наш погляд, сприятиме розвитку та формуванню відповідних професійних вмінь та навичок, зокрема таких, як: розуміти компетентнісний потенціал особистості фахівця, усвідомлювати ключові психологічні компетенції особистості викладача; розкривати власні психологічні складові професійної психологічної компетентності (Психологічна компетентність викладача у закладах вищої медичної освіти); усвідомлювати психологічні особливості професійного самовизначення майбутнього лікаря; визначати психологічні проблеми професійного і особистісного становлення і розвитку фахівця; розуміти психологічний зміст та виявляти умови підвищення якості навчального процесу у закладах ВМО (Професійна психологічна підготовка у закладах медичної освіти); визначати психологічні особливості професійної діяльності та умови підвищення її ефективності; використовувати набуті знання для самоаналізу власної професійної діяльності; ефективно розкривати власний професійно-особистісний потенціал (Психологічні особливості професійної діяльності); розуміти значення професійного розвитку викладача вищої медичної освіти, фахівця галузі охорони здоров'я; виявляти психологічні особливості та чинники професійного становлення викладача вищої медичної школи; застосовувати навички саморозвитку і самореалізації у професійній сфері (Психологічні особливості професіогенезу особистості); розуміти психологічні умови становлення особистості фахівця-професіонала; визначати особливості свідомого планування й корекції професійного становлення викладача; уміти використовувати методи саморегуляції професійного розвитку; використовувати набуті знання для самоаналізу власного професійного та особистісного розвитку (Психологія самореалізації особистості у професійній сфері).

Для оцінювання результатів навчання науково-педагогічні (педагогічні) працівники проходять контрольні заходи, що визначають специфіку сформованих, удосконалених компетентностей згідно з вимогами освітніх програм.

В освітньому процесі під час проведення навчання нами використовуються такі види контрольно-діагностичних заходів: вхідне діагностування; поточний контроль (оцінки, які слухач отримує за виконання завдань для самостійної роботи), підсумковий (залік/іспит).

Вхідне діагностування є первинною формою визначення рівня знань, умінь слухачів і передбачає тестові завдання різних форматів (відкриті, закриті, на відповідність тощо), тоді як вихідне

діагностування є завершальною формою і надає матеріал для порівняння, аналізу і оцінювання як діяльності викладачів курсів, так і визначення, наскільки якісним і корисним було навчання для кожного конкретного слухача.

Загалом, на наше глибоке переконання, враховуючи власний досвід, впровадження курсу підвищення кваліфікації «Психологічна компетентність як складова професійної діяльності викладача» передбачає: досягнення високої якості підготовки викладачів за рахунок підвищення кваліфікації; заохочення слухачів до змістовного і актуального опанування умінь і навичок, психолого-педагогічних компетентностей сучасної викладацької діяльності; запровадження сучасного світового досвіду підвищення кваліфікації викладачів у питаннях психологічної компетентності; забезпечення відповідності освітніх послуг, що надаються під час проведення курсів підвищення кваліфікації вітчизняним та міжнародним стандартам якості.

Список використаних джерел та літератури

1. Лазуренко О. О. До проблеми саморегуляції професійного розвитку особистості фахівця. *Загальна і медична психологія. Міжнародний науково-практичний журнал*. 2018. № 1.
2. Лазуренко О. О. Проблема саморегуляції та професійного самоздійснення особистості фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3.
3. Лазуренко О. О. Компетентнісний підхід як механізм реалізації неперервного професійного розвитку лікарів. *Проблеми сучасної психології*. 2021. № 3.
4. Лазуренко О. О. Проблема саморегуляції та професійного самоздійснення особистості фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 34–39.
5. Лазуренко О. О. Тенденції модернізації професійно-психологічної підготовки лікарів: компетентнісний підхід. *Психологічний часопис*. 2018. № 1 (11). С. 87–100.
6. Лазуренко О. О. Тренінг як метод формування професійних психологічних компетентностей майбутніх лікарів. *Загальна і медична психологія. Міжнародний науково-практичний журнал*. 2019. № 2.
7. Lazurenko O. The problem of psychological competence in medical education: from professional knowledge to skills. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. 2021. Vol. 44, № 2.

Л. М. Логвіновська,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної та медичної психології
(Національний медичний університет імені О. О. Богомольця)
e-mail: l.logvinovska@gmail.com

Зростання когнітивного навантаження як фактор ризику для психологічного благополуччя студентів

Сучасна медична освіта характеризується інтенсифікацією навчального процесу та зростанням когнітивних вимог до студентів. Значний обсяг інформації, необхідність її швидкого засвоєння та постійна перевірка знань формують умови інтелектуального перевантаження, що безпосередньо впливає на психоемоційний стан студентської молоді.

Навчання в умовах тривалої війни створює специфічне психосоціальне середовище, у якому інтенсивні когнітивні вимоги освітнього процесу поєднуються з постійним впливом травматичних чинників. Хронічна небезпека та соціальна нестабільність посилюють психоемоційне напруження, що ускладнює реалізацію навчальної діяльності та підвищує ризик порушень психологічного благополуччя студентів – майбутніх лікарів.

Когнітивне перевантаження визначається як чинник ризику для психічного здоров'я, оскільки воно асоціюється з порушеннями уваги, пам'яті, мислення та процесів прийняття рішень. Такі зміни знижують навчальну мотивацію, продуктивність та обмежують можливості саморегуляції. У студентському віці, коли адаптивні механізми ще недостатньо сформовані, це створює додаткові ризики для психологічного благополуччя.

У цьому контексті особливого значення набуває формування психологічної компетентності як умови ефективної педагогічної взаємодії. Оволодіння навичками саморегуляції, стресостійкості та конструктивної комунікації дозволяє майбутнім лікарям не лише долати когнітивне перевантаження, але й підтримувати продуктивність навчальної діяльності та готовність до професійної самореалізації.

Методологія дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця протягом 2023–2025 років. У опитуванні взяв участь 201 студент лікувальних факультетів. Вибірка формувалася на основі добровільної згоди студентів брати участь у дослідженні. Критеріями виключення були: вік менше 18 років та іноземне громадянство.

Використовувалися методи: Шкала самооцінки тривоги (Чабан & Хаустова, 2019), методика вивчення рівня стресу (за В. Ю. Щербатих), напівструктурована бесіда. Додатково збиралися соціально-демографічні дані, інформація щодо наявного травматичного досвіду, впливу стресу на навчальну успішність та ресурси подолання негативних наслідків тривалого травматичного впливу війни.

Аналіз результатів здійснювався за допомогою SPSS із застосуванням методів описової статистики.

Результати. Аналіз соціально-демографічних факторів показав, що вік респондентів становив 18–25 років. Найбільшу частку склали студенти 19 років (44,8%) та 18 років (24,9%). За статевою ознакою переважали дівчата – 73,1% від загальної кількості респондентів.

Отримані дані засвідчили, що протягом 2023–2025 років у студентів медичних факультетів спостерігається стійке зростання когнітивних і емоційних проявів стресу.

У 2023 році домінували когнітивні труднощі – труднощі зосередження (63%), прийняття рішень (70%), пасивність (70%). Високим залишався показник хронічної нестачі часу (81%) [2].

У 2024 році зафіксовано пікові показники емоційного та фізіологічного стресу – хронічна втома (79,6%), тривожність (73%), дратівливість (63,1%), порушення сну (61,2%). Це супроводжувалося соціальною ізоляцією (70,4%) та відчуттям відчуженості (56,6%). Когнітивні порушення також були значними: відволікання (71,7%), труднощі зосередження (69,1%), погіршення пам'яті (62,5%) [3].

У 2025 році на перший план виходять когнітивні симптоми – труднощі зосередження (77%, +14% порівняно з 2023 роком), відволікання (74%, +7%), румінація (71%, +4%). Водночас спостерігається позитивна динаміка: труднощі прийняття рішень знизилися з 70% до 60% (–10%), пасивність – з 70% до 57% (–13%), хронічна нестача часу – з 81% до 74% (–7%). Це може свідчити про часткову адаптацію студентів та мобілізацію внутрішніх ресурсів саморегуляції. Емоційні та фізіологічні прояви залишаються високими: тривожність – 77% (+14%), стомлюваність – 74% (+4%).

Таким чином, у 2025 році відбувається зміщення акценту від емоційно-фізіологічного перевантаження до когнітивного домінування, що ускладнює навчальну діяльність і потребує адаптації стратегій психосоціальної підтримки.

Обговорення. Порівняльний аналіз результатів дозволяє виділити кілька ключових чинників, що вплинули на динаміку психоемоційного стану студентів:

1. Тривалий травматичний вплив війни – постійна небезпека та соціальна нестабільність спричинили високий рівень тривожності й емоційного виснаження, особливо у 2024 році.

2. Зростання когнітивного навантаження – інтенсифікація навчального процесу посилила когнітивні симптоми, які у 2025 році стали домінуючими.

3. Адаптаційні процеси – зниження пасивності та труднощів прийняття рішень свідчить про часткову адаптацію студентів.

4. Соціально-демографічні чинники – найбільш уразливими є студенти молодших курсів (18–19 років); дівчата більш схильні до емоційної реактивності, хлопці – до соціальної ізоляції.

Опанування психологічних компетенцій, навичок саморегуляції та самопомоги є важливою умовою для кваліфікованого вирішення завдань, пов'язаних із психічним здоров'ям студентів. Впровадження навчальних курсів із розвитку психологічної грамотності сприятиме оволодінню навичками керування емоціями, стресом та поведінкою, формуванню позитивного мислення й впевненості у власних силах, встановленню реалістичних цілей і плануванню майбутнього. Це забезпечить розвиток резильєнтності та адаптивного потенціалу студентів, що є ключовим чинником їхньої професійної готовності до роботи в умовах підвищеного психоемоційного навантаження.

Список використаних джерел та літератури

1. Красков О. Вплив факторів стресу, пов'язаних з війною в Україні, на психічне здоров'я молоді (на прикладі студентів 3–4 курсів Національного університету «Києво-Могилянська академія»). *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2024. Т. 9, № 3. URL: <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v9i3.522>.

2. Логвіновська Л. М., Тертична Н. А. Особливості психологічних переживань української молоді в умовах військових злочинів. *The latest ideas of medical and biological developments and improvement of psychological sciences by scientists : collective monograph*. Boston : Primedia eLaunch, 2023. С. 127–135. URL: <https://doi.org/10.46299/ISG.2023.MONO.MED.4>.

3. Logvinovska L., Tertychna N., Voitovych H. Psychological vulnerability of students under conditions of prolonged traumatic stress of war. *Perspectives and Innovations in Science*. Series: Psychology. 2025. № 4 (50). С. 1158–1172. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1158-1172](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1158-1172).

Н. В. Лунченко,
кандидатка психологічних наук,
завідувачка лабораторії прикладної психології освіти
(Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи, м. Київ)
e-mail: lnvpsi@ukr.net

**Інноваційні підходи у діяльності працівників психологічної
служби щодо зміцнення психологічної безпеки й благополуччя
педагогів і учнів в умовах викликів сучасної освіти**

Сучасна система освіти функціонує в умовах зростання соціальних, інформаційних і безпекових викликів, що істотно впливають на психологічний стан педагогів та здобувачів освіти. Війна в Україні призвела до дестабілізації, і однією з найбільш уразливих галузей стала освіта, яка не встигла стабілізуватися після глобальної пандемії. Підвищення рівня тривожності, професійного вигорання, емоційного виснаження педагогічних працівників, а також зростання випадків дезадаптації та стресових реакцій у дітей вимагають посилення ролі працівників психологічної служби. Заклади освіти мають гарантувати безпеку, надійність та доступність освітнього процесу в складних умовах. Наразі питання психологічної безпеки освітнього середовища є значущим та вимагає пильної уваги фахівців психологічної служби [1]. Актуальність дослідження інноваційних підходів до зміцнення психологічної безпеки обумовлена необхідністю комплексної модернізації системи соціально-психологічної підтримки в освітньому середовищі.

Освітнє середовище як сукупність усіх факторів, що впливають на особистість, має бути спрямоване не лише на розв'язання освітніх завдань, але й на безпеку життя, збереження здоров'я, соціалізацію та психологічний розвиток особистості. Законодавчі та стратегічні документи України, зокрема і Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього процесу у Новій українській школі [2; 3], підкреслюють необхідність інтеграції підходів, чутливих до конфлікту, та забезпечення безперервності навчання через розвиток дистанційних технологій. Проте, незважаючи на нормативне підґрунтя, практичне втілення положень вимагає розробки варіативних технологій психолого-педагогічного супроводу та методик вимірювання їх ефективності [4].

Робота із формування психологічно безпечного освітнього середовища потребує мультифункціонального підходу. Головна мета психологічної допомоги – збереження фізичного та психічного

здоров'я всіх учасників освітнього процесу, у тому числі і здобувачів освіти, педагогів, адміністрації та батьків.

Одним із напрямів діяльності психологічної служби у сучасних умовах є використання інноваційних технологій профілактики професійного вигорання педагогів, зокрема ресурсно орієнтованих методів, майндфулнес-практик, технік саморегуляції та когнітивно-поведінкових інтервенцій. Застосування цих технологій забезпечує формування навичок управління стресом, підвищує рівень усвідомленості та сприяє підвищенню загальної професійної стійкості педагогів. Результати сучасних досліджень засвідчують ефективність інтеграції майндфулнес-тренінгів у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників, адже вони дозволяють знизити рівень емоційного виснаження та підвищити якість педагогічної взаємодії.

Один з інноваційних підходів у діяльності працівників психологічної служби ґрунтується на гуманістично орієнтованих технологіях, що передбачають якісний процес діалогічного спілкування та співробітництва (партнерське ставлення, відмова від маніпуляції та психологічного насильства), що призводить до зниження нервово-психічної напруги та підвищення здатності до саморегуляції [5].

Серед ефективних технологій у цьому контексті є позитивна психотерапія. Її інноваційність полягає у ресурсно орієнтованому фокусі та сприяттні формуванню психоемоційного благополуччя як основи стійкості педагогів. Методи позитивної психотерапії:

- техніки рефреймінгу. Перетворення проблемних ситуацій у конструктивному аспекті, що знижує рівень стресу та формує позитивне мислення [6];

- розвиток актуальних здібностей. Навчання педагогів усвідомленню та використанню таких ресурсів, як віра, довіра та надія, що є критичним для збереження внутрішньої рівноваги в умовах невизначеності [7].

Супровід психологічної безпеки у закладі освіти має бути системним та комплексним, здійснюватися протягом усього навчального року і охоплювати усі суб'єкти освітнього процесу. Основними методично-організаційними умовами є:

1. Система психологічних занять та тренінгів. Проведення циклів занять для всіх учасників освітнього середовища (дітей, педагогів, батьків).

2. Тематична наповненість програм. Включення групових дискусій та вправ з питань безпечної психологічної взаємодії, ненасильницької комунікації та наслідків психологічного насильства.

3. Відпрацювання практичних вмінь. Навчання психологічних умінь партнерського, діалогічного спілкування та прийомів створення безпечної психологічної взаємодії [4].

4. Комплексний моніторинг. Регулярне оцінювання стану благополуччя для своєчасної корекції програми.

5. Використання цифрових інструментів моніторингу психологічного стану та аналітичних платформ, що дозволяють своєчасно виявляти ознаки дистресу, емоційного виснаження та соціально-психологічних ризиків. Цифрові опитувальники, онлайн-щоденники емоцій, інтерактивні карти благополуччя допомагають отримати об'єктивні дані про стан педагогів і здобувачів освіти, що забезпечує науково обґрунтоване планування психологічного супроводу.

Важливим аспектом діяльності фахівців служби є створення безпечного та психологічно комфортного освітнього середовища, яке базується на принципах довіри, партнерства та взаємоповаги. Інноваційна модель безпечного середовища передбачає міждисциплінарну взаємодію педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, адміністрації та батьківської спільноти. Системний підхід у формуванні психологічної безпеки включає розроблення політики запобігання булінгу, алгоритмів реагування на кризові випадки, а також програм підвищення психологічної компетентності педагогів щодо роботи з дітьми, які мають ознаки стресових реакцій.

В умовах військових та соціальних викликів забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища вимагає переходу до інноваційних, мультифункціональних стратегій. Комплексний підхід, що поєднує нормативно-правове забезпечення, гуманістично-орієнтовані технології та системну, діалогічну організацію супроводу, дозволяє досягти головної мети: збереження фізичного та психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Такий інтегрований підхід не лише зміцнює індивідуальну стійкість педагогів, але й забезпечує стабільність, безпеку та ефективність освітнього процесу для дітей.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондарчук О., Пінчук Н. Професійне психологічне благополуччя педагогів та особливості його забезпечення в сучасних кризових умовах. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*. 2023. Т. 5, № 1. С. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01>.

2. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього процесу у Новій українській школі / схвалена Указом Президента України № 195/200 від 25 травня 2020 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>.

3. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

4. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, М. В. Саврасов ; за наук. ред. Н. В. Лунченко ; НАПН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психол. і соц. роботи. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743724>.

5. Лунченко Н., Вознюк А., Лисоконь І. Психоемоційне благополуччя педагогів: роль позитивної психотерапії в його формуванні. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10 (56). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-1684-1696](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1684-1696).

6. Матвієнко О., Олефіренко Т. Емоційне благополуччя дітей та педагогів: проблеми та практика підтримки в умовах військової агресії. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 3 (2). С. 71–79. DOI: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.3\(2\).2022.08](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.3(2).2022.08).

7. Солнцева О. А. Психолого-педагогічні аспекти феномену психологічного благополуччя (well-being) особистості. *Наша школа: науково-практичні студії*. 2023. № 3. DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.3.298608>.

О. В. Лядобрук,

викладачка кафедри педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)

e-mail: olgasibv@ukr.net

С. Б. Нестеровська,

вчителька історії

(Житомирська спеціальна школа № 1)

e-mail: sofianesterovskay@gmail.com

Виховуємо самостійність в учнів: способи формування та розвитку

Сучасний стан розвитку нашого суспільства в складних умовах жорстокої і руйнівної війни, яку веде росія проти нашої держави, потребує від кожного громадянина таких якостей, як здатність аналізувати, швидко приймати рішення і діяти самостійно, рішуче.

Серед значної більшості української молоді ціннісними орієнтаціями сьогодні є прагнення до самовдосконалення, самопізнання і самореалізації, що неможливо без розвитку такої важливої якості особистості, як самостійність. Отже, не випадково зростає потреба у пошуку шляхів розвитку самостійності дітей і підлітків.

Проблема самостійності та її формування завжди цікавила педагогів. У різні історичні періоди до організації самостійності пред'являли різні вимоги, по-різному розкривали сутність самостійності і оцінювали її роль у розвитку дитини [2].

Пошукам шляхів формування самостійності дітей і молоді присвятили свої наукові праці філософи М. Бердяєв, Г. Сковорода; психологи Л. Виготський, Е. Помиткін та педагоги Я. А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Савченко.

На думку К. Платонова, самостійність – це вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги зовні [2].

Варто наголосити, що в педагогічній практиці уже існують напрацьовані і випробувані методики виховання самостійності учнів в освітньому процесі. Вони ґрунтуються на підвищенні активності і самостійності учнів і мають за мету її формування. Однак більш широко проблема розглядається стосовно процесу навчання і значно менше стосовно виховного процесу.

Нова українська школа визначає виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти, саморозвитку і вміє творчо застосовувати набуті знання, одним із пріоритетних завдань сучасної шкільної освіти.

Основні ефективні шляхи виховання самостійності у сучасних учнів зосереджені на створенні *сприятливого середовища* для їхнього розвитку, *передачі відповідальності та навчання навичок самоорганізації й самооцінки*. Ці навички, мабуть, є одним із найголовніших результатів шкільного життя. На формування самостійності потрібен тривалий час, постійні злагожені дії вчителів, учнів, батьків.

Яких рекомендацій варто дотримуватися педагогу у цьому процесі?

1. Педагогічну взаємодію треба вибудовувати таким чином, щоб заохочувались ініціативи учня і він розумів, що має право на помилку. Дозволяйте учням брати на себе відповідальність за завдання, навіть якщо вони можуть припуститися помилки. Помилки слід розглядати як можливість для навчання, а не привід для критики.

2. Не пропонувати готових рішень.

Сприяння тому, щоб учні самі шукали способи вирішення завдань, відповіді на питання, використовуючи при цьому творчий підхід, допоможе їм швидше розвинути самостійність. Важливо, щоб роль дорослого обмежувалась підказкою, порадою, натхненням чи створенням «ситуації успіху». Надайте час для «продуктивної боротьби» з проблемою.

3. Надання свободи вибору та особистих обов'язків. Дозволяйте обирати (наприклад, матеріали, способи виконання завдання, тему дослідження, варіанти організації свого простору) та відповідати за свій вибір. Введення особистих обов'язків (у школі чи вдома) розвиває побутову самостійність та відповідальність.

4. Створення ситуацій, де потрібно розібратися і прийняти рішення. Це можуть бути проблемні навчальні ситуації, проєктна робота, групова взаємодія, де учням необхідно відстоювати свою точку зору або знаходити спільне рішення.

5. Розвиток навичок самоорганізації, планування та самооцінки.

Важливо актуалізувати в учнів потребу у розвитку такої якості особистості, як самостійність, навчити їх алгоритму дій щодо розвитку самостійності та допомагати удосконалювати їх практичні уміння, сприяти у визначенні кожним підлітком власних шляхів до самостійності через складання індивідуального плану діяльності щодо розвитку самостійності. Педагог має навчити дітей адекватно оцінювати себе, свої можливості, схильності, здібності та послуговуватися ними.

6. Формування критичного мислення та самооцінки. Заохочуйте учнів до самомоніторингу та рефлексії – аналізувати свій прогрес, оцінювати ефективність використаних стратегій навчання.

Дуже важливо створити умови для рефлексії не лише учням, але і самі педагоги мають давати зворотний зв'язок дітям. Щоб відчувати рівень розвитку навичок самостійності чи необхідності покращення поведінки, учням потрібні об'єктивні зауваження й побажання від дорослих учасників освітнього процесу. Не обов'язково завжди обговорювати ці успіхи – іноді це може відбуватися у форматі листування, анкетування, створення дітьми своїх історій саморозвитку. Такі справи допомагають учням самостійно скорегувати свої досягнення, свою поведінку, не просто реагувати на емоції, а бути менеджерами емоцій, усвідомлювати свої почуття і відповідальність перед певними діями.

7. Особливе значення у процесі формування самостійності учнів має зосередження похвали на зусиллях і стараннях. Хваліть учнів за

їхню наполегливість, старання та процес роботи, а не лише за кінцевий результат чи природні здібності. Це зміцнює впевненість у власних силах та заохочує продовжувати спроби самовдосконалюватися навіть після невдач.

Варто зауважити, що серед методів і технологій розвитку самостійності сучасного учнівства вагому роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології. Комп'ютер та інтернет-ресурси можуть бути потужним засобом для самоосвіти, пошуку інформації, творчої пізнавальної діяльності, проєктної роботи та розширення індивідуальної активності. Отже, володіння сучасними ІКТ є необхідною умовою сьогодення так само, як колись уміння читати і писати [3].

Серед чинників, які забезпечують розвиток і реалізацію самостійності учнів, є багатоманітність видів діяльності у закладі загальної середньої освіти. Види діяльності набувають на практиці конкретних форм, які для учнів стають простором реалізації самостійності, демонстрації і розвитку здібностей. Серед видів діяльності: спорт; обслуговуюча праця, трудові доручення, туризм, гра, навчання, пізнавальна діяльність, організація дозвілля, моделювання, конструювання, дослідницька, театральна, музична, хореографія, прикладна творчість, образотворча діяльність, профорієнтація тощо.

Практика свідчить, що володіння вчителями, вихователями методикою виховання самостійності дітей і підлітків сприяє успішному відходу від інтуїтивних дій до логічно обґрунтованих і дозволяє усю освітню діяльність зробити більш усвідомленою, осмисленою, упорядкованою та ефективною.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахтіарова А. В. Формування в учнів самостійної творчої діяльності. URL: <https://learning.ua/blog/202510/samostiinist-dytyny-bez-perevantazhennia>.
2. Виховуємо особистість : наук.-метод. посіб. / [за ред. Карнаух М. Х., Канішевська Л. В., Кліщук Н. В.]. Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2008.
3. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
4. Концепція «Нова українська школа» : схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р.

5. Як допомогти дитині стати самостійною у шкільному віці без перевантажень. URL: <https://learning.ua/blog/202510/samostiinist-dytyny-bez-perevantazhennia/>.

Т. С. Немировська,
студентка спеціальності 053 Психологія
(Поліський національний університет)
e-mail: nemyrovska.tetiana23gmail.com

Л. В. Студзінська,
студентка спеціальності 053 Психологія
(Поліський національний університет)
e-mail: slv0630172073@gmail.com

Вплив повітряних тривог на емоційний стан дитини молодшого шкільного віку

У статті досліджується вплив регулярних повітряних тривог як хронічного стресового чинника на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку в умовах війни в Україні. Розкривається психологічна вразливість дітей цього вікового періоду та особливості їх емоційного реагування на кризові події. Проаналізовано основні симптоми тривожних розладів, поведінкові порушення та психосоматичні прояви. Представлено результати емпіричних досліджень, що засвідчують зростання рівня тривожності серед внутрішньо переміщених дітей. Окрему увагу приділено психокорекційним підходам, зокрема використанню майндфулнес-практик, арттерапії та соціально-педагогічної підтримки в освітньому середовищі. Підкреслюється важливість ранньої психологічної допомоги для формування стресостійкості та емоційної саморегуляції у дітей.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного емоційного, соціального та когнітивного розвитку дитини. У цьому віці діти особливо вразливі до впливу кризових ситуацій, оскільки їхні психологічні механізми подолання стресу ще не повністю сформовані. У зв'язку з повномасштабною війною в Україні, діти, зокрема молодшого шкільного віку, стали свідками нової реальності, що включає постійні загрози життю [4]. Найбільшою є повітряні тривоги, які супроводжуються сиренами, вимушеним переміщенням в укриття, перериванням побуту чи навчального процесу та є сильним стресовим фактором для дитячої психіки (рис. 1), за джерелом Вокс Україна.

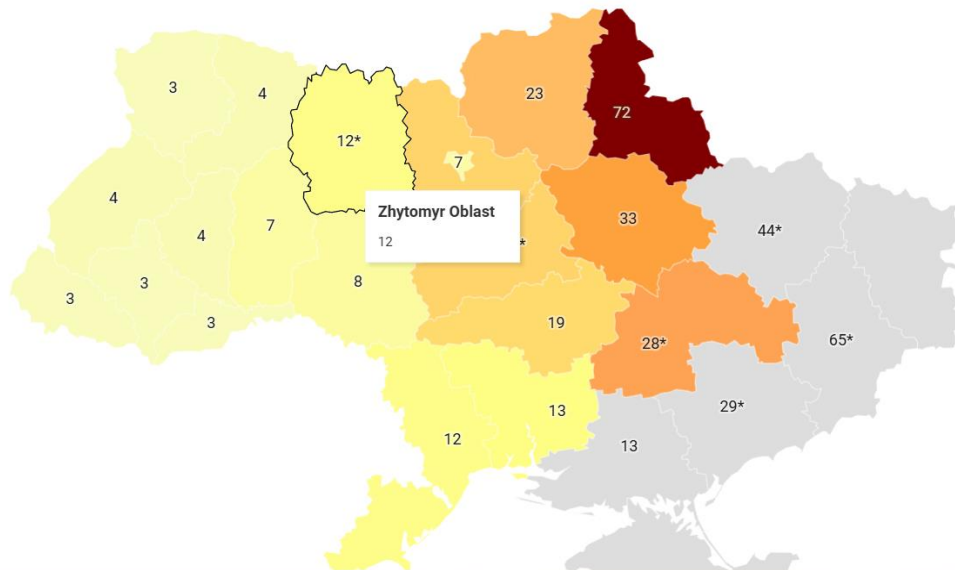


Рис. 1. Орієнтовна кількість призупинених та/або непроведених уроків у молодшій школі через повітряні тривоги за вересень 2024 – лютий 2025, середня за місяць

Емоційна сфера такої дитини характеризується високою чутливістю, безпосередністю реагування та недостатньою диференціацією емоційних станів. Вони ще не вміють повноцінно контролювати свої емоції та переважно виражають їх через поведінку, а не словами [2].

Розуміння специфіки впливу повітряних тривог на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку є надзвичайно важливим для батьків, педагогів та психологів для надання адекватної підтримки та допомоги. Своєчасна допомога є ключовою для забезпечення здорового майбутнього підростаючого покоління [1; 3].

На відміну від одноразової кризової події повітряні тривоги в Україні є повторюваним стресовим фактором [5]. Наближення небезпеки оголошується через гучний звук повітряної тривоги та для кожного є:

- прямим сигналом загрози: дитина швидко засвоює, що сирена означає небезпеку для її життя та життя близьких;
- раптовим порушенням звичного життя: необхідність негайно покинути всі справи (гру, навчання, їжу) і бігти в укриття, що руйнує відчуття стабільності та контролю;
- періодом напруженого очікування: час, проведений в укритті, наповнений тривогою та невідомістю, що виснажує нервову систему;

- свідченням страху дорослих: діти дуже чутливі до емоцій батьків. Навіть якщо дорослі намагаються бути спокійними, їхня прихована напруга передається дитині.

Часте переживання тривоги через сигнал повітряної тривоги може спричинити хронічний стрес, що негативно позначається як на психологічному благополуччі, так і на когнітивному розвитку та навчанні дитини. Окрім того, сам факт евакуацій до укриттів або перебування в підвалах під час повітряних тривог часто відбувається у присутності інших дітей або дорослих, які також демонструють емоційні реакції – від тривоги до паніки. Така соціальна модель поведінки ще більше підсилює негативний вплив на емоційний стан дитини.

Зазначимо, що дослідження рівня тривожності молодших школярів в Україні охоплює кілька аспектів, зокрема емпіричну діагностику, психокорекційні заходи та впровадження технологій саморегуляції.

Сучасні українські дослідження науковців зосереджено як на діагностиці рівня тривожності молодших школярів, так і на розробці та впровадженні психокорекційних заходів, що включають як комплексний підхід [2; 3].

Для мільйонів українських дітей звук повітряної тривоги став жахливою буденністю. Цей пронизливий сигнал, що попереджає про небезпеку з неба, вривається у дитинство, порушуючи ігри, перериваючи уроки, сон та відпочинок. Постійне перебування в стані загрози, символом якої є сирена, стає для дитячої психіки важким випробуванням, що має глибокі та тривалі наслідки для її емоційного стану.

Психологи фіксують збільшення проявів симптомів тривожних розладів, сну, концентрації уваги, а також зниження навчальної мотивації. У дітей виникає потреба в безпеці, підтримці, передбачуваності – елементах, які в умовах воєнної загрози порушені.

Основними емоційними проявами на кризу у дітей є:

- тривожність, депресія, стрес: діти, чиї сім'ї зазнали змін через економічну чи соціальну кризу, частіше мають психосоціальні проблеми, знижену якість життя, тривожності;

- психотравма: втрата близьких, особливо матері, може призводити до розвитку ПТСР, що проявляється у пригніченому настрої, низькій активності, емоційній нестабільності;

- поведінкові порушення: спостерігаються агресія, гіперактивність, труднощі у спілкуванні з однолітками.

Вивчення впливу повітряних тривог на емоційний стан дитини молодшого шкільного віку є актуальним і необхідним для розробки адаптивних стратегій, психоемоційної підтримки, методик стрес-менеджменту для дітей та педагогів. У цьому контексті важливо враховувати не лише гострі реакції, а й довготривалі наслідки – розвиток страхів, зниження довіри до дорослих, порушення базових відчуттів стабільності.

За результатами досліджень психоемоційного стану внутрішньо переміщених дітей молодшого шкільного віку виявлено, що більшість мають середній та високий рівень тривожності. Зокрема:

- у 43% – порушення сну (нічні страхи, пробудження від сирени);
- у 51% – страх розлуки з батьками;
- у 38% – фізичні симптоми тривоги (болі в животі, головні болі без видимих причин);
- у 57% – підвищена збудливість, імпульсивність, труднощі з концентрацією уваги.

У сучасних українських реаліях зростає роль закладу освіти та вчителя. Педагогічні колективи дедалі частіше проходять тренінги з надання першої психологічної допомоги. Зокрема, у 2022–2024 роках МОЗ і МОН спільно з міжнародними партнерами (UNICEF, UNESCO) провели понад 1000 тренінгів для освітян на тему «Психоемоційна підтримка дітей в умовах війни».

Своєчасна психоемоційна підтримка, створення безпечного емоційного середовища в школі, залучення сучасних методів арттерапії та педагогічної чутливості можуть суттєво знизити негативний вплив. Наприклад, майндфулнес-технології для покращення психоемоційного стану дітей 6–10 років [1].

Технологія майндфулнес (усвідомленості) є ефективним методом, що допомагає молодшим школярам розвивати навички емоційної саморегуляції, знижувати рівень стресу та тривожності. Практики цієї технології включають дихальні вправи, візуалізації та тілесно-орієнтовані методи. Важлива роль належить дорослим, які мають створити сприятливе емоційне середовище для впровадження цих практик.

Проведення психологічної діагностики дозволяє оцінити рівень травматизації та потребу втручання. Індивідуальна терапія може включати різні методи залежно від специфіки проблеми та особливостей дитини. Групова терапія може бути корисною для розвитку соціальних навичок та подолання почуття ізоляції.

Формування навичок подолання стресу з молодшого шкільного віку допомагає дітям краще справлятися з майбутніми труднощами.

Узагальнюючи сказане вище, з'ясовано, що повітряні тривоги істотно впливають на емоційний стан дітей молодшого шкільного віку, викликаючи порушення у поведінці, навчанні та психосоціальній адаптації. Діти цього віку мають значні внутрішні ресурси для відновлення, а їхня психіка характеризується високою пластичністю. Раннє виявлення проблем та адекватне втручання допоможуть не лише подолати наслідки кризи, а й сприяти розвитку стійкості та адаптивних навичок для життя.

Подальші дослідження у цій сфері буде спрямовано на розробку методів зниження рівня тривожності з урахуванням культурних особливостей та сучасних регіональних викликів.

Список використаних джерел та літератури

1. Матвієнко О. В., Себало Л. І., Пелех І. Б. Особливості формування навичок саморегуляції і психоемоційного добробуту молодших школярів засобами технології майндфулнес. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 1, № 8 (1). С. 38–51. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8\(1\)/1.2025.04](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.8(1)/1.2025.04).

2. Мороз О. І., Яцюрик А. О. Психолого-педагогічні особливості корекції агресивної поведінки в середовищі молодших школярів. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. С. Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2024. № 1. С. 53–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-1-9>.

3. Симоненко С., Овадюк Н. Особливості роботи практичного психолога з внутрішньо переміщеними дітьми молодшого шкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 1 (54). С. 68–77. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.1.10>.

4. Як підтримати та заспокоїти дитину під час війни / Освітній омбудсмен України. URL: <https://eo.gov.ua/yak-pidtrymaty-ta-zaspokoitydytnu-pid-chas-viyny/2022/02/28/?fbclid=IwAR3yqLc-QiLP1JxNg4vCB2bcNqyHxJjlZ7EczLRiNagfNjOLzrV2oY6tYwAb>.

5. Costa D., Cunha M., Ferreira C., Gama A., Rodrigues A., Rosado-Marques V., Nogueira H., Silva M., Padez C. The impact of the economic crisis on the mental health of Portuguese primary-school children. *European Journal of Public Health*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz186.583>.

Н. О. Осадчук,
завідувачка навчально-методичного кабінету
психологічної служби системи освіти
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: osadchukno@gmail.com

Формування психологічної готовності педагога до змін

Психологічна готовність – це внутрішній стан, що забезпечує ефективне сприйняття, прийняття й реалізацію змін у професійній діяльності. Вона включає три основні компоненти: когнітивний, емоційний та поведінковий [6].

Готовність педагога до змін – це складне особистісно-професійне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційний та діяльнісний компоненти. Це не лише прийняття нових технологій, а й психологічна гнучкість, здатність адаптуватися до мінливих освітніх вимог і впроваджувати інновації у своїй роботі. Це стан людини, який означає готовність до дій або бажання щось зробити. У контексті особистісного напрямку готовність до змін педагога можна розглядати як інтегральне особистісне утворення, що складається з сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей, що забезпечують успішну професійно-педагогічну діяльність.

Чинники готовності до змін включають: позитивне бачення професійного розвитку, відчуття власної ефективності, соціальну підтримку колег, безпечне середовище для проб і помилок, віру в сенс змін та власний внесок [2; 7].

Основні компоненти готовності педагога до змін:

- **Мотиваційний (ціннісний):** усвідомлення необхідності змін та його позитивного впливу на якість освітнього процесу і професійний розвиток. Учитель бачить переваги нововведень для себе та своїх учнів.

- **Когнітивний (пізнавальний):** наявність знань про нові методики, технології та підходи. Педагог володіє інформацією про зміст, структуру та критерії ефективності змін.

- **Емоційний:** емоційна готовність прийняти зміни без страху та опору. Це передбачає готовність долати труднощі, які пов'язані з виходом із зони комфорту.

- **Діяльнісний (проксіологічний):** практична здатність впроваджувати зміни. Це передбачає вміння використовувати нові технології та методики, застосовувати їх на практиці, а також аналізувати, корегувати свою діяльність [8].

Фактори, які впливають на готовність до змін

Готовність педагога до змін залежить від низки особистих та організаційних факторів:

- **Лідерство:** підтримка керівництва та ефективна комунікація про мету та процес змін.
- **Підтримка:** наявність підтримки з боку колег, керівництва, а також наявність організаційної культури.
- **Професійний розвиток:** якісне та актуальне підвищення кваліфікації та навчання, що відповідає потребам учителя.
- **Самооцінка:** впевненість педагога у власній здатності впоратися з новими завданнями та викликами.
- **Сприйняття вигоди:** педагог повинен бачити, яку користь принесуть зміни особисто йому та його здобувачам освіти.
- **Робоча атмосфера:** сприятливий клімат у колективі, що заохочує інновації та творчість [2; 3].

Як сформувати готовність педагога до змін:

Постійний професійний розвиток: забезпечення доступу до якісних курсів, семінарів та онлайн-тренінгів, які допомагають педагогам опановувати нові знання й навички.

Заохочення до співпраці: створення умов для обміну досвідом між колегами, спільне розв'язання проблем та обговорення інновацій.

Ефективна комунікація: чітке інформування про майбутні зміни, їхню мету та очікувані результати. Важливо, щоб педагоги розуміли цінність нововведень.

Створення сприятливої культури: створення в освітньому закладі атмосфери, де інновації цінуються, а помилки сприймаються як частина процесу навчання.

Надання підтримки: менторство, коучинг та регулярний зворотний зв'язок допомагають педагогам інтегрувати зміни у свою практику.

Врахування особистих потреб: освітні програми та стратегії впровадження змін повинні враховувати індивідуальні потреби й рівень [4; 7].

Практичний блок

Перелік необхідного обладнання та матеріали: папір А4, папір для фліпчартів, фліпчарт, стікери, маркери, проектор, кольорові олівці, ручки, блокноти.

I. Мотиваційний компонент

Завдання: створити позитивну мотивацію щодо інноваційної діяльності та подолати можливі бар'єри.

Вправа 1. «Термометр змін» (5 хв).

Мета: усвідомити свій рівень готовності до змін.

Хід роботи:

1. Учасники позначають на шкалі від 0 до 10 свій рівень готовності до змін.

2. Обговорюють у парах, що вплинуло на їхню оцінку.

Рефлексія: Зміни – це не виклик, а простір для зростання.

Вправа 2. «Коло переваг» (10 хв).

Мета: виявити переваги, які принесуть інновації в освітньому процесі.

Хід роботи: учасники об'єднуються в групи. Кожна група отримує завдання: «Які переваги ми отримаємо, якщо впровадимо...» (наприклад, «нові технології», «змішане навчання», «інклюзію» тощо). Після обговорення групи презентують свої ідеї.

Рефлексія: Тренер акцентує на важливості бачення позитивних перспектив.

Вправа 3. «Мій персональний план розвитку» (10 хв).

Мета: сформувати усвідомлення власної ролі у процесі змін.

Хід роботи: учасники на окремих аркушах записують 3–5 кроків, які вони можуть зробити для власного професійного розвитку. Після цього учасники можуть за бажанням поділитися своїми планами у загальному колі.

Рефлексія: Персональний план розвитку – це дієвий інструмент для досягнення особистих та професійних цілей, підвищення мотивації та ефективності.

II. Пізнавальний компонент

Завдання: розширити знання педагогів про сучасні інноваційні технології та методики.

Вправа 4. Мінілекція «Світ інновацій в освіті» (10 хв).

Мета: надати актуальну інформацію про сучасні освітні тренди (змішане навчання, проектна діяльність, інклюзивна освіта).

Хід роботи: тренер проводить коротку лекцію, використовуючи презентацію. Важливо, щоб інформація була структурованою і зрозумілою.

Рефлексія: Успіхи у навчанні залежатимуть не від простого запам'ятовування матеріалу, а від здатності критично мислити, вирішувати проблеми та працювати в команді.

III. Емоційна та діяльнісна готовність

Завдання: допомогти учасникам впоратися зі страхами та опором, а також відпрацювати навички практичного впровадження інновацій.

Вправа 5. «Подолання перешкод» (10 хв).

Мета: обговорити можливі труднощі, що виникають під час змін, та знайти способи їх подолання.

Хід роботи: учасники записують на стікерах свої страхи або опір щодо змін. Потім тренер збирає стікери та зачитує їх. Усі разом обговорюють, як можна подолати ці перешкоди.

Рефлексія: Основними бар'єрами під час впровадження змін для педагогів є психологічні (страх, опір, звичка), комунікативні (недостатнє розуміння, конфлікти), професійні (брак навичок, знань, часу) та організаційні (недостатня підтримка, ресурси). Подолати ці бар'єри можливо через мотивацію, навчання, підтримку керівництва, створення сприятливого мікроклімату та чітке планування.

Вправа 6. «Моя роль у змінах» (10 хв).

Мета: допомогти учасникам усвідомити свою роль як агента змін.

Хід роботи: учасники в парах обговорюють, як кожен з них може стати активним учасником інноваційного процесу. Наприклад, «Я можу запропонувати нову ідею», «Я можу підтримати колегу», «Я можу взяти на себе відповідальність за реалізацію проєкту».

Рефлексія: Ви є каталізатором і рушійною силою позитивних перетворень у сфері освіти, організації чи суспільстві.

Вправа 7. «Дерево ресурсів» (10 хв).

Мета: усвідомити власні внутрішні ресурси.

Хід роботи: учасники схематично малюють дерево та виконують завдання:

- у коренях дерева запишіть, що вас підтримує;
- у стовбурі – ваші сильні сторони;
- у кроні – зміни, які готові прийняти.

Рефлексія: Ресурси є в кожного – важливо їх помічати.

Вправа 8. «Міст змін» (10 хв).

Мета: побачити власний шлях переходу до нового.

Хід роботи: учасники виконують завдання:

1. Намалуйте два береги й міст між ними.
2. Лівий берег – «Я зараз».
3. Правий – «Я у майбутньому».
4. Міст – кроки до змін.

Рефлексія: Кожен міст будується з маленьких кроків.

Вправа 9. «Світло змін» (5 хв).

Мета: осмислити свій досвід після заняття.

Хід роботи: кожен учасник обирає кольорову картку/стікер та прописує:

- що надихає;
- що потребує підтримки;
- що беру з собою.

Відповідно потім всі картки/стікери кожен кріпить на підписаний фліпчарт або дошку.

Рефлексія: Зміни починаються з внутрішнього світла.

Самодіагностика (домашнє завдання)

Завдання: зробити діагностику:

«Діагностична карта інноваційного потенціалу педагога». URL: file:///D:/USERS/Desktop/diagnostychna_karta_innovacijnoho_potencialu.pdf.

Експериментальна методика «Психологічна готовність педагога» (стор. 18). URL: <https://surl.li/roikuq>.

Список використаних джерел та літератури

1. UNICEF. Healing Classrooms – підходи до підтримки емоційного добробуту дітей. 2018. URL: <https://www.unicef.es/uk/infancia-refugiada>.
2. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності. URL: <https://studentam.net.ua/content/view/7871/97/>.
3. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні. Київ : Либідь, 2003. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/420694.pdf.
4. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху : інформ.-метод. збірник / упоряд. Г. О. Сиротенко. Полтава : ПОІППО, 2006. 124 с. URL: <https://pano.pl.ua/file/book/innovacii%20Surotenko.pdf>.
5. Кабат-Зінн Дж. Увага як шлях до себе. Київ : Наш Формат, 2019.
6. Концепція Нової української школи / МОН України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Нікітіна Н. В. Психологічна готовність педагога до інноваційної діяльності. Харків, 2015.
8. Павлик Н. В. Особливості психологічної готовності сучасного педагога до творчої професійної діяльності в умовах Нової української школи : наук.-аналіт. доп. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Київ : Пед. думка, 2021. 23 с. URL: <https://surl.li/nunwzk>.
9. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних

зкладах : навч.-метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.:
Чернобровкін В. М., Панок В. Г. Київ : ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с. URL:
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707663/1/Bohdanov2017_1.pdf.

Л. С. Примак,
вихователька
(Заклад дошкільної освіти № 2, м. Коростень)
e-mail: lyudmila.primak2020@gmail.com

Розвиток психологічної компетентності вчителя як запорука успішної педагогічної діяльності

Діяльність учителя є поліфункціональною та передбачає володіння певними компетентностями (визначеними на основі вимог оновленого професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»), аби діяти ефективно, бути конкурентоздатним та успішним в освітній діяльності. Зокрема, перед сучасним педагогом ставиться вимога володіти цілою низкою професійних умінь, передусім пов'язаних з його психологічною готовністю до освітньої діяльності. Це не дивно, адже у своїй професії вчитель зіштовхується з необхідністю не лише передавати учням знання, але й формувати систему взаємовідносин усіх суб'єктів освітньої діяльності, яка реалізується на основі партнерського діалогу, конструктивної взаємодії, здатності до педагогічної рефлексії. Окрім того, вчитель має розуміти унікальність і неповторність кожного учня як особистості з властивими їй індивідуальними й віковими особливостями, враховувати складність, неоднозначність та суперечність процесу становлення людини. У цьому контексті стає очевидною необхідність розвитку психологічної компетентності вчителя, як невід'ємної складової педагогічної діяльності, здатної покращити освітній процес і забезпечити якісне навчання здобувачів освіти в умовах соціально-психологічних змін.

У працях дослідників, зокрема Т. Абрамович, О. Бакаленко, О. Бондарчук, Т. Даценко, О. Косигіна, Р. Кулакова та ін., у різних аспектах розглянуто проблему становлення психологічної компетентності вчителя. Однак це питання нині залишається особливо актуальним з огляду на соціально-психологічні зміни в суспільстві, спричинені російською військовою агресією, яка безумовно впливає на психоемоційний стан учнів. Важливим є володіння педагогом методами і техніками підтримки учнів, контролю за стресом учасників освітнього процесу тощо. Педагоги повинні бути здатні виявляти та

розпізнавати в учнів психологічні проблеми, такі як стрес, тривога чи поведінкові складнощі, та вчасно реагувати на них.

Наприкінці серпня 2024 року Міністерство освіти й науки України затвердило новий професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», в якому чітко визначено компоненти (складові) психологічної компетентності педагога:

- здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан;

- здатність використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності;

- здатність формувати мотивацію здобувачів освіти й організувати їхню пізнавальну діяльність;

- здатність формувати спільноту здобувачів освіти, у якій поважають і враховують права кожного [5: 16].

У наукових джерелах психологічна компетентність педагогічного працівника інтерпретується доволі варіативно. Здебільшого вчені погоджуються на тому, що психологічна компетентність це:

- 1) структурована система знань про людину як індивіда, суб'єкта праці та особистості;

- 2) інтегративне психологічне утворення, що становить основу успішної освітньої діяльності та включає систему знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей;

- 3) сукупність психологічних знань та заснованих на них психологічних умінь й навичок, а також певних особистісних якостей, що обумовлюють ефективність реалізації професійної діяльності; володіння стратегіями вирішення проблемних ситуацій, що визначає специфіку свідомої регуляції діяльності.

На думку Р. Кулакова, психологічна компетентність передбачає володіння знаннями психології розвитку людини, навичками міжособистісної взаємодії, емоційної саморегуляції [4: 91].

Характерною особливістю психологічної компетентності педагога є її спрямованість на учня, провідною цінністю – потреба у самопізнанні та самовдосконаленні. Як зазначає дослідниця Г. Даценко, психологічна компетентність учителя є невід'ємною складовою професійної майстерності, яка включає здатність оцінювати емоційний стан учнів, враховувати психологічні особливості й ефективно взаємодіяти з ними для сприяння їхньому всебічному розвитку, успішній соціалізації та психоемоційному

благополуччю. Це також передбачає здатність взаємодіяти з учнями на основі принципів емпатії, взаємоповаги та підтримки, які є важливими для формування здорового освітнього середовища [2: 346].

Психологічна компетентність допомагає оптимально використовувати ресурс педагогічної діяльності, а саме: оптимізувати партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу через внутрішню і зовнішню активність, актуалізувати приховані можливості учасників педагогічного процесу. Свідоме звернення до психологічних аспектів власної освітньої діяльності є умовою саморозвитку педагога.

О. Косигіна наголошує, що для визначення рівня психологічної компетентності вчителів доцільно використати такі процедури системи забезпечення якості освіти, як сертифікація педагогічних працівників та інституційний аудит закладу освіти [3: 9].

Під час сертифікації вчителів оцінюється їхнє вміння надавати психологічну підтримку учням, зокрема в оволодінні ними навчальним матеріалом; вибрати методи мотивації здобувачів освіти до успішного навчання; визначати на основі відповідної психолого-педагогічної діагностики рівень їх самооцінки; формувати стратегію навчання, що сприяє виробленню позитивної самооцінки учнів.

Водночас у процесі вивчення практичного досвіду роботи вчителів із надання учням психологічної підтримки оцінюється, як вони застосовують методи і прийоми мотивації учнів до навчання; розвивають їхній пізнавальний інтерес; стимулюють їхню активність під час освітнього процесу; організують освітній процес з урахуванням вікових особливостей учнів; які засоби використовують задля зниження стресового стану в школярів тощо.

Для отримання інформації щодо рівня психологічної компетентності вчителів закладів середньої освіти можна також використати процедуру інституційного аудиту.

Цілеспрямований розвиток психологічної компетентності педагогів представляє собою складний процес, який потрібно здійснювати у відповідності з конкретними цілями й завданнями професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти».

З метою розвитку психологічної компетентності педагогів доцільно використовувати інноваційні педагогічні технології, що стимулюють педагогічну самоосвіту вчителя, сприяють розвитку ініціативи й самодіяльності, створенню атмосфери свободи, творчого розкріпачення та умов для саморозвитку, формуванню в педагога

прагнення вдосконалювати самого себе й власну педагогічну майстерність. До таких технологій належать:

а) проєктні технології (забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь);

б) ігрові технології (формуєть уміння розв'язувати творчі й проблемні завдання на основі вибору альтернативних варіантів);

в) тренінгові технології (спрямовані на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності) [1: 85].

Соціально-психологічні тренінги, наприклад, дають можливість формувати в педагогів уміння управляти своєю поведінкою, процесом спілкування з учнями й батьками здобувачів освіти. Також вони допомагають розвивати такі професійно важливі якості вчителів, як інтерес до особистості учня, вміння сприймати його емоційний стан (емпатія), адекватно відгукуватися на нього.

Отже, теоретичний огляд наукових джерел засвідчує, що психологічна компетентність педагога є комплексним поняттям, що містить певні складові компоненти, кожен з яких є важливим для виконання професійних завдань. Психологічна компетентність включає низку взаємообумовлених чинників, як-от: здатність визначати і враховувати в освітньому процесу вікові та інші індивідуальні особливості учнів; здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, Я-ідентичності; здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність; здатність формувати спільноту учнів, в якій кожен відчуває себе її частиною.

Під психологічною компетентністю педагога розуміємо інтегральне динамічне особистісно-професійне утворення, що забезпечує психологічно грамотне вирішення професійних та особистісних задач із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти. Розвиток психологічної компетентності педагогів є важливим з огляду на постійні суспільні виклики й зміни в освітньому просторі.

Список використаних джерел та літератури

1. Абрамович Т. Психологічна компетентність у професійному розвитку педагога Нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2. С. 83–88.

2. Даценко Т. Психологічна компетентність учителів у контексті нового професійного стандарту: виклики та можливості розвитку. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. № 4 (76). С. 345–350.

3. Косигіна О. Розвиток психологічної компетентності вчителів в умовах функціонування системи забезпечення якості освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 6. С. 68–73.

4. Кулаков Р. Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 90–98.

5. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29 серпня 2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilooverpdf_merged.pdf (дата звернення 3.11.2025).

Л. М. Прудка,

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри загальної і медичної психології
(НМУ імені О.О. Богомольця, м. Київ)
e-mail: prudka1986@ukr.net

Медіаграмотність як засіб запобігання інформаційним перевантаженням і цифровій тривожності

У контексті сучасного інформаційного суспільства спостерігається стрімке зростання кількості цифрових медіа та інтенсифікація доступу до інформаційного контенту, що створює нові виклики для забезпечення психічного здоров'я. Постійний потік новин, повідомлень у соціальних мережах та цифрових стимулів спричиняє феномен інформаційного перевантаження, який характеризується надмірністю інформації, що перевищує когнітивні можливості індивіда щодо її ефективного сприймання, обробки та осмислення [1: 22].

Одним із супутніх явищ інформаційного перенасичення є так звана цифрова тривожність – специфічна форма емоційного реагування, що включає почуття страху, напруженості та дискомфорту в умовах цифрового середовища. У межах більш широкої категорії техностресу (digital stress) вона формується як реакція на постійне використання технологій і надмірну включеність у цифровий простір [7: 19].

Такі когнітивні та емоційні феномени зумовлюють погіршення концентрації уваги, зниження якості прийняття рішень і негативні емоційні стани, що вимагає пошуку превентивних механізмів. У цьому контексті зростає науковий інтерес до концепції медіаграмотності як одного з ключових чинників, що сприяє

зниженню ризиків цифрової вразливості та покращенню психологічної саморегуляції в інформаційному середовищі.

Медіаграмотність розглядається як інтегральна характеристика, що поєднує знання, уміння та навички критичного сприймання, аналізу й створення медіаконтенту. Згідно з положеннями Концепції цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства, вона включає здатність аналізувати зміст медіаповідомлень, оцінювати їхню достовірність, розуміти цілі комунікатора та свідомо споживати або продукувати цифрову інформацію [3].

Наукова література також наголошує, що медіаграмотність поєднує елементи інформаційної грамотності та цифрових навичок, доповнюючи їх ціннісно-смісловим компонентом, що передбачає усвідомлення впливу медіа на соціальні процеси та особистісну поведінку [3]. Дефіцит таких компетентностей, згідно з аналізом вітчизняних дослідників, виступає чинником формування інформаційного перевантаження, оскільки обмежує здатність особи фільтрувати, ієрархізувати та критично осмислювати інформаційні потоки [1]. Таким чином, формування медіаграмотності як когнітивно-рефлексивного ресурсу може бути розглянуте як стратегія мінімізації негативних ефектів цифрового середовища.

Із позицій когнітивної психології феномен інформаційного перевантаження безпосередньо пов'язаний з обмеженими можливостями робочої пам'яті та уваги. Згідно з положеннями теорії когнітивного навантаження, здатність людини одночасно обробляти інформацію є обмеженою приблизно до 7 ± 2 одиниць, що підтверджують емпіричні дані метааналізу В. Graf та С. Н. Antoni [5: 152]. Перевищення цього порогу призводить до перенавантаження когнітивної системи: увага фрагментується, робоча пам'ять втрачає ефективність, що зумовлює зростання помилок, уповільнення прийняття рішень і підвищення рівня стресу. Ще у класичних дослідженнях О. Кларр описував інвертовану U-подібну залежність, згідно з якою помірне збільшення кількості інформації може покращувати якість рішень, однак після досягнення критичного порогу додаткові дані починають справляти протилежний ефект, ускладнюючи концентрацію та підриваючи ясність мислення [6].

У цифровому середовищі ці механізми проявляються у формі техностресу (technostress), що визначається як психологічне напруження, спричинене інтенсивним використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Як показує систематичний огляд G. La Torre, інформаційне перевантаження та постійна доступність інформації є ключовими стресорами техностресу, що зумовлюють

підвищену тривожність, розлади сну та відчуття психічного виснаження [7]. Ці фактори не лише перевантажують когнітивні ресурси, а й формують емоційні реакції, характерні для стану «страху пропустити» (FOMO), який посилює нав'язливу потребу постійного моніторингу цифрових каналів і поглиблює загальне відчуття тривожності.

Узагальнені моделі інформаційного перевантаження підкреслюють, що в умовах надмірної інформації відбувається системне погіршення якості сприйняття даних і зниження точності прийняття рішень, що набуває особливої актуальності в умовах глобальної цифровізації та пандемії covid-19, коли цифрові комунікації стали домінантною формою взаємодії. Унаслідок цього інформаційне перевантаження дедалі частіше виступає типологічним стресором сучасної праці, навчання та повсякденної комунікації.

Цифрова тривожність розглядається у науковій літературі як окремий компонент техностресу, що включає емоційне напруження, занепокоєння та невпевненість, пов'язані з постійною взаємодією з цифровими пристроями, інформаційними потоками та медійним середовищем. За визначенням G. La Torre, цифровий стрес пов'язаний не лише з обсягом інформації, а й з відчуттям безперервної доступності, що створює психологічний тиск і знижує суб'єктивне відчуття безпеки [7]. Особливо значущими є переживання, пов'язані з контролем приватності, незворотністю цифрового сліду та неможливістю «виходу» з інформаційного середовища, що породжують емоції безсилля та втрати автономії. Такі прояви цифрової тривожності підтверджені й у роботах українських учених, які зазначають, що глобальні ризики цифрового середовища формують нові типи психологічної вразливості та знижують почуття контролю над особистою інформацією [2: 120].

У контексті сучасного цифрового середовища цифровий стрес дедалі частіше набуває форми прокрастинації, труднощів з ухваленням рішень та інформаційного паралічу, що тісно пов'язано з перенасиченістю інформаційними потоками та цифровою тривожністю.

Медіаграмотність у цьому контексті постає як важливий інгібітор техностресу. Дослідження в галузі організаційної психології підтверджують, що навички критичного мислення та вміння працювати з інформацією знижують сприйнятливість до стресових впливів цифрового середовища [4]. Вважається, що медіаграмотність виконує не лише когнітивну, а й психоемоційну функцію: забезпечує

свідомий контроль за інформаційним споживанням, допомагає «врівноважувати» цифрову дієту та знижує навантаження на увагу.

Комплексний підхід, що поєднує принципи цифрової гігієни (обмеження часу в мережі, контроль сповіщень) з програмами медіаосвіти, виявляється найбільш ефективним. Так, у дослідженні Ч. Церреса та Т. Браєр-Майлендера встановлено, що високий рівень когнітивної соціальної медіаграмотності істотно знижує сприйняте інформаційне перевантаження. Особливо важливим виявився компонент оцінювання достовірності контенту, що дозволяє зменшити кількість «інформаційного шуму» [8: 392].

У практиці шкільної та університетської освіти медіапедагогіка пропонує конкретні інструменти: вправи з фактчекінгу, рефлексивний аналіз медіавпливів, симуляції та тренінги з цифрової гігієни. Емпіричні дані, зокрема з освітніх проєктів «Детектор медіа» за підтримки USAID, засвідчують, що такі практики сприяють підвищенню критичного мислення та зменшенню довіри до фейкових повідомлень [3].

Отже, медіаграмотність відіграє багатовимірну роль у подоланні інформаційного перевантаження та цифрової тривожності: на когнітивному рівні – знижує перевантаження пам'яті та уваги; на емоційному – пом'якшує тривожні реакції; на поведінковому – сприяє формуванню здорових цифрових звичок.

У рамках стратегії цифрового добробуту медіаграмотність дедалі більше розглядається як інструмент підвищення самоконтролю користувачів. Вона має бути інтегрована в освітні політики: від вимірювання рівня медіаграмотності населення до впровадження відповідних курсів у навчання вчителів, батьків та молоді.

Спираючись на проведений аналіз, можемо констатувати, що медіаграмотність виступає ключовим інструментом протидії негативним наслідкам інформаційного перенасичення та цифрового стресу. Її розвиток підвищує психологічну стійкість, сприяє формуванню критичного мислення, знижує емоційне напруження і формує здорову цифрову поведінку. Український досвід підтверджує важливість інституційного впровадження медіаосвіти як чинника зміцнення інформаційного та психологічного добробуту громадян.

Список використаних джерел та літератури

1. Грабовська С. Л., Мусаковська О. М. Інформаційне перевантаження: психологічний ракурс. *Psychological Journal*. 2020. Т. 6, № 7. С. 18–29.

2. Деніжна С. О. Психологічні наслідки глобальних ризиків цифрового світу. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*. 2023. С. 118–122.
3. Найдьонова Л. Концепція цифрової медіаосвіти воєнного і поствоєнного суспільства / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2024. 24 с.
4. Estrada-Muñoz C., Vega-Muñoz A., Boada-Grau J., Castillo D., Müller-Pérez S., Contreras-Barraza N. Impact of techno-creators and techno-inhibitors on techno-stress manifestations in Chilean kindergarten directors in the context of the COVID-19 pandemic and teleworking. *Front. Psychol.* 2022. 13:865784. doi: 10.3389/fpsyg.2022.865784.
5. Graf B., Antoni C. H. The relationship between information characteristics and information overload at the workplace – a meta-analysis. *Eur. J. Work Organ. Psychol.* 2020. № 30. P. 143–158. doi:10.1080/1359432X.2020.1813111.
6. Klapp O. E. *Overload and boredom: Essays on the quality of life in the information society*. New York : Greenwood Press, 1986.
7. La Torre G., Esposito A., Sciarra I., Chiappetta M. Definition, symptoms and risk of techno-stress: a systematic review. *International Archives of Occupational and Environmental Health*. 2019. Vol. 92. P. 13–35. – doi: 10.1007/s00420-018-1352-1.
8. Zerres Ch., Breyer-Mayländer T. Reducing the risk of perceived overload and fatigue on social media: the role of cognitive social media literacy. *HCI in Business, Government and Organizations: Proceedings of the 12th International Conference, HCIBGO 2025*, P. 378–394.

О. М. Савиченко,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри соціальної та
практичної психології
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)
e-mail: osavichenko@gmail.com

О. М. Шуневич,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри методики викладання
навчальних предметів
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: oshunevich@gmail.com

Стигматизація теми психічного здоров'я в освітньому просторі: результати емпіричного дослідження педагогів

Тема психічного здоров'я наразі є широко обговорюваною в освітянській спільноті через зростання кількості осіб (і дорослих, і дітей), які мають складнощі із психічним здоров'ям, зокрема через війну.

Ця проблема набуває більшої актуалізації зі зростанням кількості випадків, в яких проявляються стереотипні, дискримінаційні висловлювання і дії щодо людей з означеними проблемами. У випадку стигматизованого ставлення такі люди можуть мати труднощі з соціальною взаємодією, погіршенням резильєнтності, зниженням академічних успіхів, відсутністю належної підтримки психічного здоров'я.

Для вивчення стану проблеми стигматизації в освітньому просторі проведено дослідження з використанням комплексу методик серед педагогів.

За результатами дослідження, стигматизація проблем психічного здоров'я серед педагогів зберігається на рівні 59,9%, що свідчить про доволі високі показники стереотипізації, упереджень та дискримінації (рис.1).

Вищі рівні стигматизації за усіма складовими спостерігаємо у педагогів віком 25–44 р. (порівняно з педагогами 45–59 років) та у педагогів сільських шкіл. При цьому в педагогів сіл та 25–44 років суттєво вищі показники емоційних аспектів стигматизації, що свідчить про вищий рівень упередженості щодо психічних розладів та емоційної залученості в подоланні проблем, пов'язаних із психічним здоров'ям.

Вивчення когнітивних аспектів стигматизації здійснювалося за такими показниками: знання про психічне здоров'я (за Шкалою знань про психічне здоров'я (MAKS)), стереотипні думки (за авторською модифікацією Шкали стигматизації психічних розладів на робочому місці (WMISS)), загальна терпимість до знецінення й дискримінації, соціальна терпимість до знецінення й дискримінації, сприятливе ставлення до осіб з психічними розладами, міфи та пов'язані з ними стереотипи (за Шкалою терпимості до знецінення та дискримінації (PDD)).

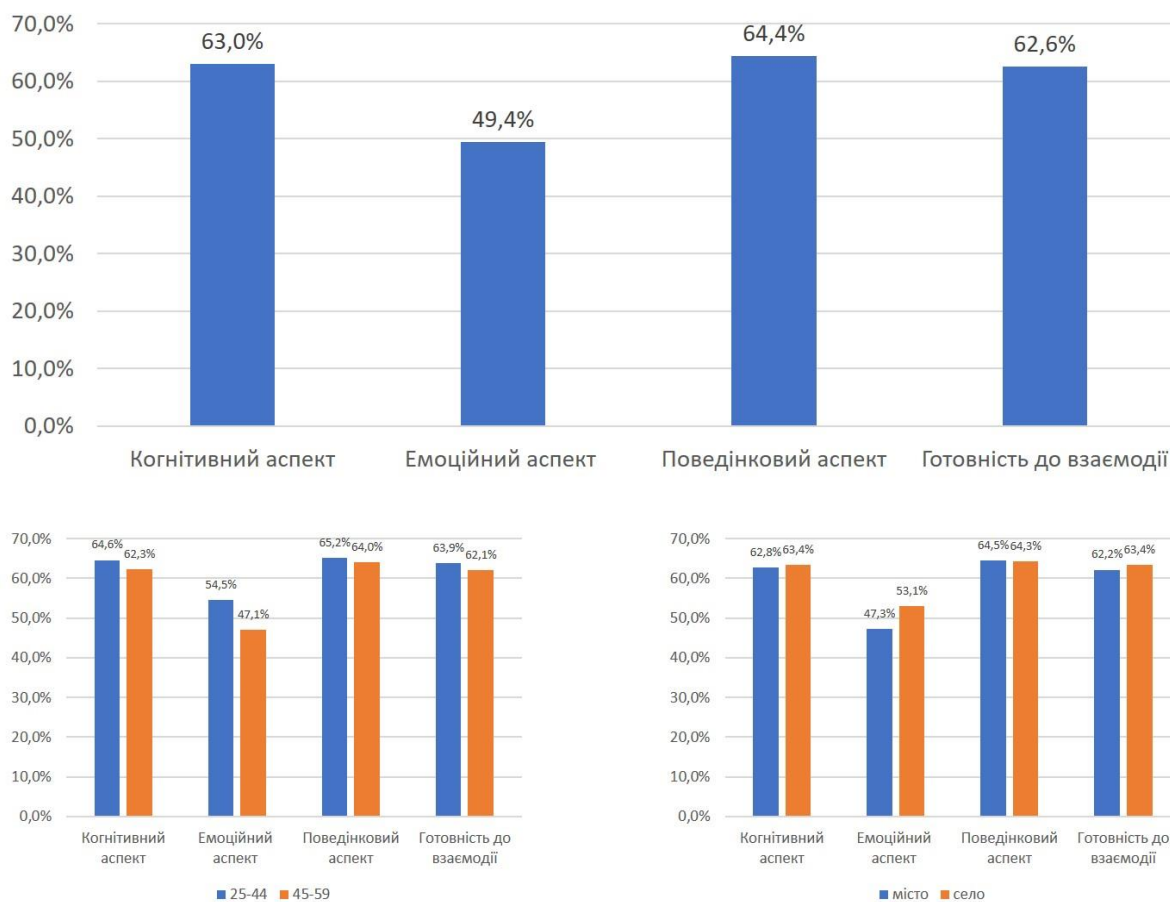


Рис. 1. Узагальнені результати дослідження стигматизації психічного здоров'я в освітньому середовищі серед педагогів

Дослідження емоційних аспектів стигми здійснювалося за авторською модифікацією Шкали стигматизації психічних розладів на робочому місці (WMISS) та включали оцінку емоцій стурбованості, розгубленості, страху, тривоги, сорому, стресу, виснаження.

Поведінкові аспекти вивчалися на основі Шкали ставлення суспільства до психічно хворих (САМІ) та описують загальне ставлення суспільства до психічно хворих, соціальну закритість, (не) доброзичливість, авторитаризм, ідеологію психічного здоров'я громади, а також окремі дискримінаційні дії (WMISS).

Також методики WMISS, STIG-9 та RIBS дозволили оцінити готовність до взаємодії з людьми з психічними розладами на основі загального ставлення та зафіксованої/запланованої поведінки щодо таких людей.

Спостерігаємо деякі відмінності в педагогів різного віку, сільської та міської місцевостей.

Виявилось, що педагоги 25–44 років частіше проявляють загальне стигматизуюче ставлення до людей із психічними розладами (рис. 2). Вони більше терпимі до знецінення та дискримінації, мають більше міфів та стереотипів про психічні розлади, більше схильні до дискримінаційних дій та емоційного реагування. Педагоги віком 45–59 років частіше демонструють стигматизуючу поведінку за рахунок відсутності сприятливого ставлення та намірів взаємодіяти з особами з психічними розладами, авторитаризму, недобррозичливості та соціальної закритості.

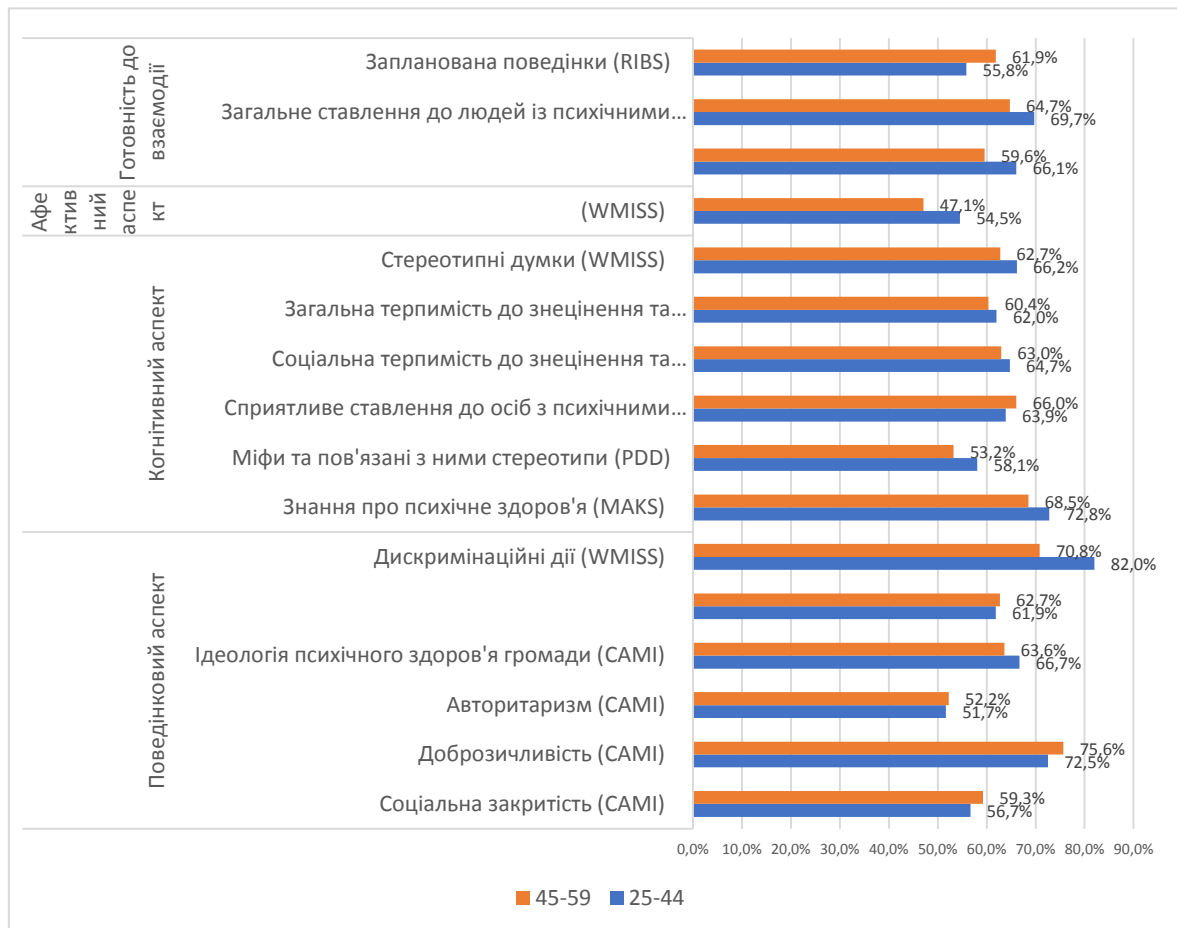


Рис. 2. Порівняльні результати дослідження стигматизації психічного здоров'я в освітньому середовищі серед педагогів різного віку

Педагоги, що мешкають у містах, частіше мають загальне негативне, недоброчливе та несприятливе ставлення до осіб із психічними розладами, мають прогалини в знаннях про психічне здоров'я, зберігають позицію соціальної закритості та не підтримують ідеологію психічного здоров'я громади (рис. 3). Педагоги з сільської місцевості частіше демонструють загальну дискримінацію за рахунок стереотипних думок, терпимості до знецінення та дискримінації, поширення міфів про психічні розлади, вчинення дискримінаційних дій, авторитаризму, афективного реагування на осіб із проблемами психічного здоров'я.

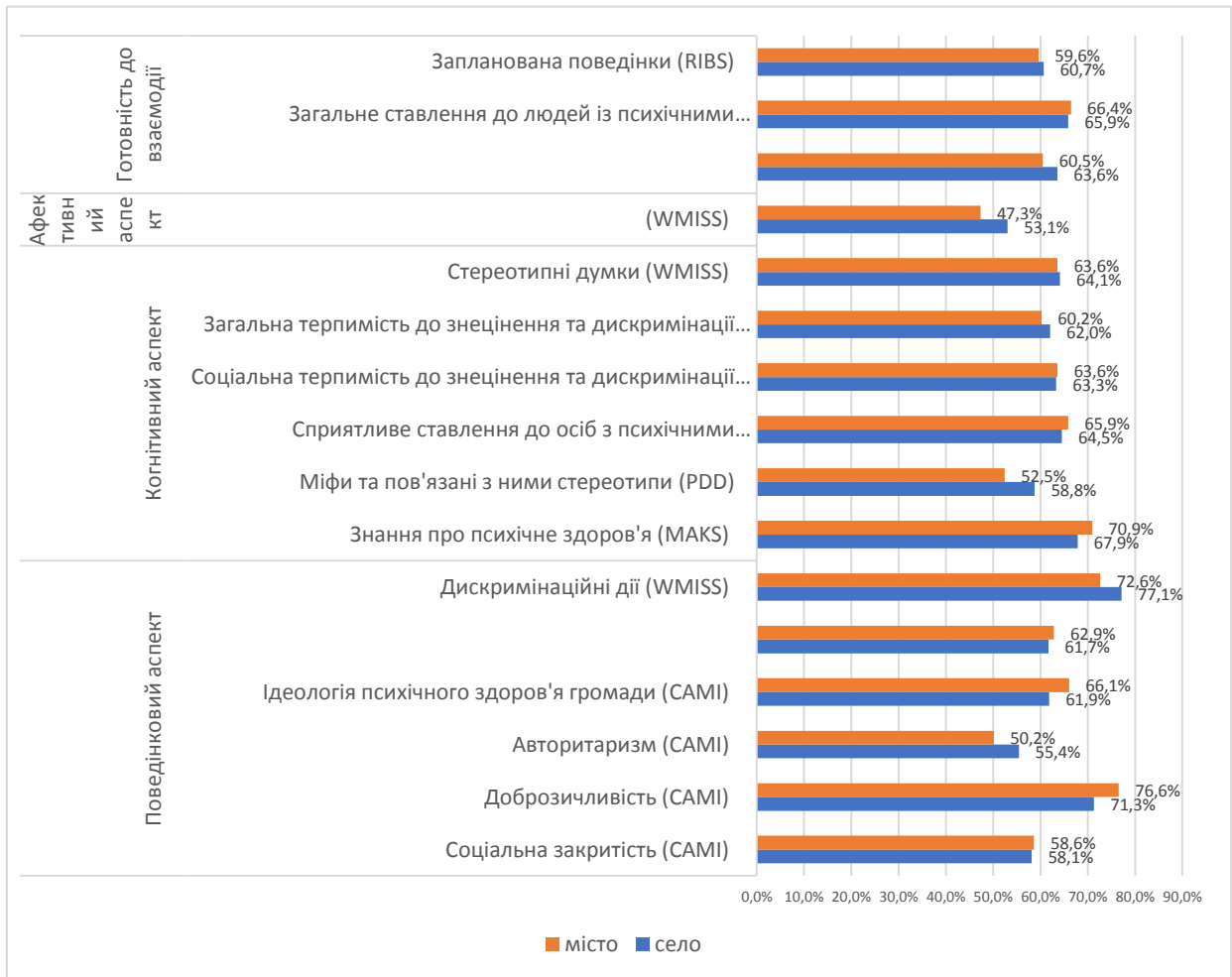


Рис. 3. Порівняльні результати дослідження стигматизації психічного здоров'я в освітньому середовищі серед педагогів міст і сіл

Таким чином, проведене дослідження виявило достатньо високий рівень стереотипізації, упереджень та дискримінації, а також низку відмінностей в педагогів різного віку та різних громад у межах

визначених аспектів стигматизації: когнітивному, афективному, поведінковому та готовності до взаємодії.

Список використаних джерел та літератури

1. Evans-Lacko S, Little K, Meltzer H, et al. Development and Psychometric Properties of the Mental Health Knowledge Schedule. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2010. № 55 (7). P. 440–448. DOI:10.1177/070674371005500707.
2. Gierk, B., Löwe, B., Murray, A. M., & Kohlmann, S. Assessment of perceived mental health-related stigma: The Stigma-9 Questionnaire (STIG-9). *Psychiatry Research*. 270. 2018. P. 822–830. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHRES.2018.10.026>.
3. Link, B. G. (1987). Understanding labeling effects in the area of mental disorders: An assessment of the effects of expectations of rejection. *American Sociological Review*, 52(1), 96–112. DOI: 10.2307/2095395.
4. Martin S. Taylor, Michael J. Dear, Scaling Community Attitudes Toward the Mentally Ill, *Schizophrenia Bulletin*. 1981. Vol. 7, Iss. 2. P. 225–240. DOI: <https://doi.org/10.1093/schbul/7.2.225>.
5. Matousian N, Otto K. How to measure mental illness stigma at work: development and validation of the workplace mental illness stigma scale. *Front Psychiatry*. 2023 Jul 12;14:1225838. DOI: 10.3389/fpsy.2023.1225838. PMID: 37502810; PMCID: PMC10369081.
6. Óri D, Vass E, Vajsz K, Vincze K, Sztancsik V, Szemán-Nagy A, Simon L. Psychometric validation of the Reported and Intended Behaviour Scale (RIBS) in Hungary with a particular focus on 'Don't know' responses and further scoring recommendations. *BMC Public Health*. 2023 Sep 12;23(1):1773. DOI: 10.1186/s12889-023-16707-3. PMID: 37700224; PMCID: PMC10496190.

О. П. Сергєєнкова,
докторка психологічних наук, професорка,
головна наукова співробітниця
лабораторії прикладної психології освіти
(Український науково-методичний
центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України)
e-mail: okgenik@gmail.com

І. І. Ткачук,
кандидатка педагогічних наук, вчена секретарка
(Український науково-методичний
центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України)
e-mail: irinatkachuk3@gmail.com

Психологічна компетентність у змісті ефективного супроводу суб'єктів освітнього процесу в умовах викликів сьогодення

Сучасне освітнє середовище характеризується полікризовими умовами (військові конфлікти, постпандемічні наслідки, соціальна та економічна нестабільність), що призводить до зростання рівня стресу, тривожності та травматизації серед усіх суб'єктів освітнього процесу (учні, батьки, педагоги). Традиційні методи психолого-педагогічного супроводу часто виявляються недостатньо ефективними для роботи з наслідками комплексної травми та емоційного вигорання в умовах непередбачуваності. Актуальність дослідження ролі психологічної компетентності у супроводі суб'єктів освітнього процесу в умовах сучасних викликів є багатогранною та критичною. Її можна розширити, акцентуючи на якісній зміні функцій педагога/психолога/соціального педагога та масштабі проблем.

Нашою метою є обґрунтувати, що психологічна компетентність є ключовою професійною якістю педагогів та психологів, яка забезпечує системний та ефективний супровід, адаптований до сучасних викликів.

Психологічна компетентність у супроводі – це сукупність глибоких психологічних знань, професійних навичок та особистісних якостей (установок), що забезпечують адекватне розуміння внутрішнього світу та емоційних станів суб'єктів освітнього процесу (учнів, батьків, колег) і дозволяють здійснювати цілеспрямовану, ефективну та етичну допомогу (супровід) в умовах підвищеного стресу та травматизації. Поняття психологічної компетентності у контексті ефективного супроводу суб'єктів освітнього процесу, особливо в умовах сучасних викликів (криза, травма), є ширшим, ніж просто володіння психологічними знаннями. Це інтегральна,

динамічна якість особистості, що визначає здатність фахівця створювати відновлювальне (репаративне) середовище та надавати підтримку.

У кризових умовах фокус психологічної компетентності зміщується з класичної просвіти та корекції на такі аспекти: від травми до резильєнтності: здатність не просто діагностувати проблему, а мобілізувати внутрішні ресурси особистості для подолання наслідків травматичного досвіду; від реакції до превенції: здатність створювати безпечне та передбачуване середовище (що є ключем у травма-інформованому підході), мінімізуючи ризики повторної травматизації; від об'єкта до суб'єкта: здатність бачити в учні не проблему, а суб'єкта, здатного до відновлення, вибудовуючи супровід на засадах партнерства та розширення його можливостей.

Розуміння психологічної компетентності у супроводі неможливе без усвідомлення її ключових принципів:

- емпатична готовність: це не просто співчуття, а когнітивна та емоційна здатність точно «зчитувати» і приймати стан іншої людини, особливо коли її поведінка є вираженням невербалізованої травми;

- рефлексивна спрямованість: здатність постійно аналізувати власні емоції, межі та дії. У кризі фахівець має усвідомлювати ризик вторинної травматизації та емоційного вигорання, що веде до самокомпетентності (здатності до самосупроводу);

- контекстуальність: розуміння того, що супровід має бути адаптований до конкретного виклику (наприклад, супровід внутрішньо переміщених осіб відрізняється від супроводу в умовах онлайн-навчання).

Таким чином, психологічна компетентність стає ключовим інструментом для перетворення освітнього середовища з потенційного джерела стресу на простір безпеки та відновлення. Це розуміння закладає основу для визначення її змісту (компонентів).

Змістовно наші наукові орієнтири спрямовано на наслідки того, що впливає з безпрецедентного рівня психотравмуючих факторів (війна, міграція, економічна нестабільність), що й створило унікальний запит. У чому буде корисний психолог/педагог/соціальний педагог за таким запитом? А відповідаємо так: перехід до травма-інформованої освіти: психологічна компетентність є необхідною умовою для впровадження Trauma-Informed Practice, де педагог повинен вміти не лише навчати, але й розпізнавати ознаки ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) та інших травматичних реакцій.

Без цього супровід стає неефективним, а освітній простір може ненавмисно ре-травматизувати дитину; необхідність супроводу дітей та дорослих, які пережили втрату (близьких, дому, безпеки, звичного способу життя). Психологічна компетентність забезпечує готовність фахівців до надання першої психологічної допомоги та адекватного емоційного реагування, що є базою для відновлення.

Виклики сьогодення докорінно змінили психологічний стан та функції всіх учасників:

- **учень** (як об'єкт супроводу): у сучасних умовах у нього домінує потреба не в академічних знаннях, а у відновленні відчуття безпеки, контролю та життєстійкості (резильєнтності). Психологічна компетентність дозволяє педагогу змістити акцент з когнітивного на соціально-емоційне навчання;

- **педагог** (як суб'єкт супроводу): вчитель сам є вразливим до емоційного вигорання та вторинної травматизації. Його психологічна компетентність (самокомпетентність) є критичною для самосупроводу та збереження професійної стійкості. Некомпетентний педагог не може ефективно супроводжувати інших.

Роль психологічної компетентності у супроводі суб'єктів освітнього процесу в умовах сучасних викликів є багатогранною та критичною й має ключове значення для подолання наслідків змінних форм навчання: ефективність онлайн-комунікації – у дистанційному форматі допомагає компенсувати відсутність прямого емоційного контакту, вона необхідна для діагностики прихованого стресу та підтримки мотивації через екран; кіберзагрози – зростання рівня кібербулінгу та впливу деструктивного контенту. Компетентний спеціаліст повинен розуміти психологічні механізми цих явищ, щоб здійснювати превентивний супровід та вчасно реагувати на них.

Отже, актуальність дослідження полягає в тому, що психологічна компетентність перетворюється з бажаної професійної якості фахівця супроводу на критично необхідну умову для збереження психічного здоров'я нації та забезпечення функціональності системи освіти в умовах хронічного стресу. Вона є мостом між кризою та відновленням особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Завацька Н. Є. Компетентнісний підхід до формування психологічної готовності педагогів до роботи в кризових умовах. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2020. Вип. 62. С. 108–117.

2. Клічак В. М., Кокурн О. М. Методичні рекомендації щодо організації надання першої психологічної допомоги в закладах освіти. Київ : МОН України, 2022. 24 с.
3. Кондратенко С. В. Розвиток емпатійної компетентності педагогів як чинник ефективного супроводу. *Педагогіка і психологія*. 2019. Вип. 4 (105). С. 13–21.
4. Лактіонов О. М., Татяничков А. О. Структура та зміст психологічної компетентності педагога у системі його професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2018. Т. 12, вип. 24. С. 85–92.
5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: виклики воєнного часу. *Психологічний журнал*. 2023. Т. 9, № 1. С. 4–15. DOI: 10.33989/2226-0850.2023.1.285854.
6. Bath E. *The Trauma-Informed School: A Practical Guide*. New York : W. W. Norton & Company, 2018. 208 p.
7. Durlak J. A. et al. The effect of social and emotional learning on student mental health: A meta-analysis. *Child Development*. 2018. Vol. 89, Iss. 5. P. 1774–1787. DOI: 10.1111/cdev.13090.
8. Gubler E., Arnon D. Self-care strategies for educators: A systematic review. *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34, Iss. 3. P. 1145–1172. DOI: 10.1007/s10648-022-09664-9.
9. Sareen J. et al. The development of mental health and resilience strategies in war-affected youth. *Journal of Traumatic Stress*. 2023. Vol. 36, Iss. 4. P. 790–801. DOI: 10.1002/jts.22915.
10. Skovron A., Hrabsky L. Teacher burnout and trauma exposure in conflict zones. *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 91. P. 45–58. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.03.003.

О. О. Сірик,
практична психологиня
(Житомирський обласний спортивний ліцей ЖОР)
e-mail: sirykolya93@gmail.com

Психологічна компетентність педагога як фактор підтримки мотивації учнів-спортсменів до навчання

Сучасні умови воєнного часу значно посилюють психологічне навантаження на учнів-спортсменів. Багато підлітків відчувають тривогу, нестабільність і невизначеність щодо майбутнього. Учні-спортсмени характеризуються високою зосередженістю на спортивній діяльності, що часто призводить до зниження навчальної мотивації.

Це так само впливає на пізнавальну діяльність, емоційну стійкість та здатність утримувати мотивацію до навчання.

У воєнних умовах педагог стає однією з ключових фігур, здатних надати учню першу психологічну допомогу до залучення фахівців. Перша психологічна допомога (ППД) включає базові дії, що зменшують рівень стресу та допомагають дитині стабілізуватися:

- **принцип «Спокій – Безпека – Підтримка»:** педагог демонструє врівноваженість, допомагає учню відчувати фізичну та емоційну безпеку;

- **заземлення та дихальні техніки:** короткі вправи (повільний вдих-видих, концентрація на трьох об'єктах навколо) допомагають знизити паніку та напруження;

- **нормалізація емоцій:** педагог може м'яко пояснити, що страх, плач і тривога – типові реакції на стрес, з якими можна впоратися;

- **просте активне слухання:** надати учню можливість висловитися без оцінок, перебивань і настанов «візьми себе в руки»;

- **спрямування до психолога:** у разі сильних або тривалих реакцій педагог знає, коли залучити практичного психолога чи соціального педагога.

В умовах інтенсивного тренувального режиму, емоційного виснаження та домінування спортивного інтересу педагога потребують підвищення рівня психологічної компетентності для ефективної взаємодії з такою категорією учнів.

Психологічно компетентний педагог здатний:

- враховувати стресові реакції учнів і не трактувати їх як небажання вчитися;

- створювати підтримувальне середовище, яке компенсує відчуття нестабільності поза ліцеєм;

- формувати навчальні цілі, що повертають учням контроль та відчуття впливу на власне життя;

- зміцнювати резильєнтність учнів через позитивний досвід у навчанні та спорті.

Психологічна компетентність учителя передбачає знання основ вікової та педагогічної психології, уміння розуміти емоційні стани учнів, прогнозувати їхні поведінкові реакції, застосовувати диференційований підхід, підтримувати дисципліну без примусу та використовувати конструктивні комунікативні стратегії.

Застосування таких підходів у навчальному процесі потребує розуміння особливостей мотивації учнів-спортсменів, оскільки їхній навчальний інтерес часто формується під впливом зовнішніх та

внутрішніх чинників. Саме тому психологічною службою ліцею було проведено дослідження навчальної мотивації серед учнів-спортсменів 8–11 класів із використанням методики Б. Пашнева. Результати (рис. 1) визначили структурні особливості мотиваційної сфери ліцеїстів.

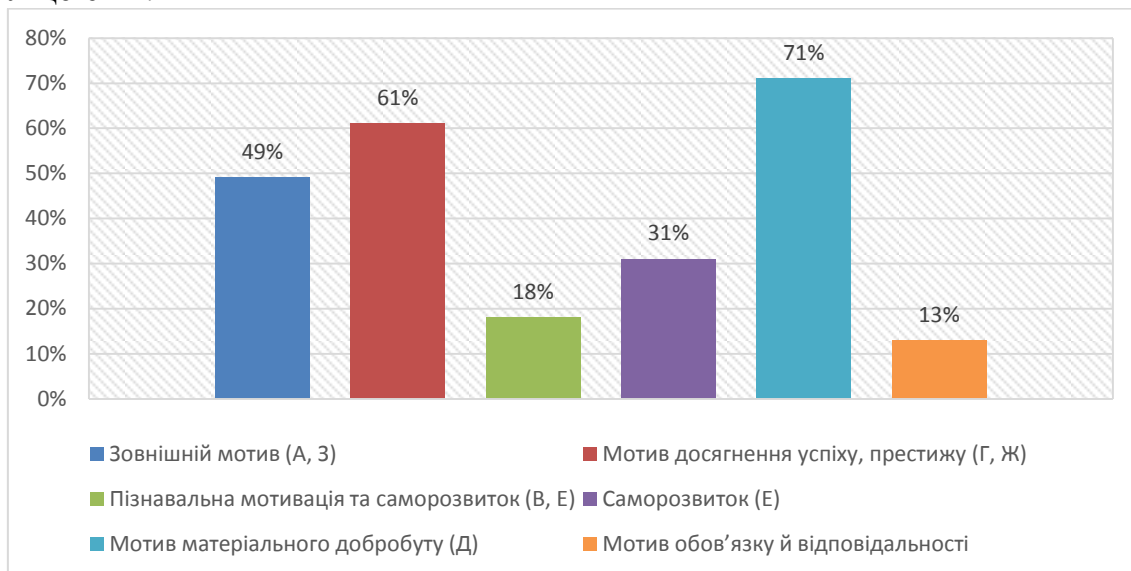


Рис. 1. Дослідження навчальної мотивації ліцеїстів

49% учнів орієнтуються на зовнішні мотиви: вимоги вчителів і батьків, необхідність мати задовільні оцінки для участі у змаганнях, страх отримати зауваження;

18% учнів виявляють інтерес до самого змісту навчання, що пояснюється домінуванням спортивного напрямку та низькою цінністю теоретичних предметів у їхній майбутній діяльності;

61% учнів демонструють високий мотив досягнення, прагнучи працювати краще у форматі виклику або змагання.

Таким чином, структура мотивації учнів-спортсменів відрізняється від типової навчальної моделі. Провідним є мотив результату, який може слугувати ресурсом для навчання через застосування: змагань, мікроцілей і викликів. Основна педагогічна задача – підсилити внутрішню пізнавальну мотивацію та сформуванню розуміння зв'язку навчання з майбутньою спортивною і особистісною реалізацією.

Спортивні досягнення учнів ґрунтуються на чітких вимогах, регулярності, системі швидкого зворотного зв'язку та відчутті особистого прогресу. Це формує специфічне сприйняття навчання:

- домінування спортивного моноінтересу;
- орієнтація на результат, а не на процес;

- потреба у чітких, коротких інструкціях, схожих до тренувальних завдань;
- висока втомлюваність і зниження здатності довго утримувати увагу;
- емоційна залежність від спортивних успіхів і невдач;
- посилення внутрішньої мотивації лише при розумінні користі знань для спортивних цілей.

Отже, навчальна діяльність для учнів-спортсменів повинна подаватися через призму досяжності, практичності, коротких «мікроперемог» і чіткого зв'язку з їхнім спортивним розвитком. Педагогам рекомендовано адаптувати завдання під стиль мислення спортсменів: коротко, структуровано, з конкретною метою та швидким зворотним зв'язком.

Ефективні методи роботи з учнями-спортсменами: змагання у форматі навчальних мінічеленджів; командні завдання; навчальний «тренувальний план» з поетапними цілями; короткі інтенсивні вправи замість тривалих блоків.

Психологічно компетентний педагог може: підсилювати зв'язок між навчальними предметами та спортивними цілями; створювати ситуації мікроперемог на уроці; забезпечувати чітку структуру подання матеріалу; використовувати спортивні аналогії та приклади; формувати позитивні очікування щодо навчального успіху.

Завдання психологічної служби ліцею включають:

- консультування педагогів щодо особливостей поведінки учнів-спортсменів;
- навчання технікам невербальної та емоційно-підтримувальної комунікації;
- профілактику професійного вигорання серед педагогів;
- сприяння у створенні сприятливого мікроклімату в класі.

Особливо важливою є взаємодія педагог – тренер – психолог, що забезпечує єдиний підхід до підтримки учня: узгодження вимог, безпечне середовище, бачення сильних сторін дитини, профілактика перевтоми та емоційних зривів.

Розвинена психологічна компетентність педагога сприяє: підвищенню включеності учнів-спортсменів у навчальний процес; зростанню відповідальності за навчальні результати; покращенню дисципліни та емоційного стану; формуванню гармонійного поєднання спорту та освіти.

Отже, психологічна компетентність педагога є ключовим чинником формування навчальної мотивації учнів-спортсменів. Саме педагог, який уміє враховувати особливості цієї категорії дітей,

допомагає учню збалансувати спортивні амбіції та освітні потреби, сприяючи його успішному розвитку в обох сферах.

Список використаних джерел та літератури

1. Багас О. П., Кузяков Я. В. Мотивація як умова високих результатів у спортивній діяльності. *Педагогічна Академія: наукові записки*. № 12 (2024). URL: <https://zenodo.org/records/14244044>.
2. Безверхня Г. В., Цибульська В. В. Педагогічні умови формування спортивної мотивації у спортсменів 15–16 років. *Sport Science Spectrum* : наук.-теорет. журн. 2024. № 2. URL: <https://spectrum.uni-sport.edu.ua/index.php/main/article/view/36/29>.
3. Lukiianchuk A., Kharahirlo V. Conditions for the development of psychological and pedagogical competence of teachers of vocational (professional and technical) education. *Linguistics and Culture Review*, № 5 (S3). P. 678-696. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729614/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BF%D1%83%D1%81.pdf?utm_source.

Н. А. Тертична,

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної і медичної психології
(Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця)
e-mail: tertichna0405@gmail.com

Л. В. Литвинова,

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри загальної і медичної психології
(Національний медичний університет
імені О. О. Богомольця)
e-mail: consult1368@gmail.com

Сучасні підходи до розвитку психологічної компетентності майбутнього фахівця при вивченні дисциплін професійної підготовки

Формування особистості майбутнього фахівця з психології обумовлюється синтезом, з одного боку, можливостей, здібностей, активності особистості та її значущих професійних якостей, а з іншого – вимогами діяльності, що визначаються особливостями її змісту, засобів, умов організації. В основі цього синтезу і формується, власне, майбутній психолог зі своєю позицією, професійними

планами, стратегією поведінки, цілями та програмами дій, ставленням до результатів діяльності й іншими специфічними властивостями, зокрема психологічною компетентністю. Тому в умовах трансформації системи вищої освіти психологічна компетентність виступає важливою складовою професійної підготовки психолога, оскільки забезпечує здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології. Саме в процесі вивчення дисциплін професійної підготовки («Загальна психологія», «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Соціальна психологія» тощо) студент вчиться застосовувати основні психологічні теорії та методи; формує розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності й набуває навичок застосовування теоретичних знань у практичних ситуаціях. Водночас майбутній психолог формує здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, саморегуляції, прийняття рішень у складних ситуаціях та адаптації до змін професійного середовища. Також психологічна компетентність майбутнього фахівця є не лише інструментом професійного зростання, а й запорукою успішної інтеграції в соціокультурний простір фахової діяльності.

Сучасні підходи до розвитку психологічної компетентності базуються на принципах особистісно орієнтованого навчання, інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом, використанні активних та інтерактивних методів викладання. Вивчення дисциплін професійної підготовки створює сприятливі умови для формування у студентів рефлексивного мислення, емоційного інтелекту, навичок конструктивного спілкування та критичного аналізу професійних ситуацій [1].

Ми розглядаємо психологічну компетентність як особистісну якість майбутнього фахівця з психології, що формується в процесі професійного становлення. Вона передбачає не лише здатність спеціаліста ефективно виконувати професійні функції в різних умовах психологічної практики, а й засвоєння ним системи базових понять та наукових підходів до розвитку психіки й особистості, формування таких значущих якостей як здатність до емпатії та побудови довірливих стосунків із клієнтами; розвиток емоційного інтелекту; побудова внутрішньої мотивації до допомоги іншим та готовності до постійного саморозвитку, саморефлексії та професійного самовдосконалення і формування етичної відповідальності.

Ми вважаємо, що проблема формування психологічної компетентності майбутнього фахівця не є новою в галузі психолого-педагогічних досліджень. Проте, на наше глибоке переконання,

доцільно з'ясувати: яким чином вирішується дана проблема у практиці вищої медичної освіти; як побудова навчального процесу та вивчення дисциплін професійної підготовки можуть бути основою формування психологічної компетентності, сприяти високому рівню розвитку індивідуальності майбутнього психолога, його психологічних особливостей.

У зв'язку з цим нами були виділені такі аспекти аналізу:

- можливості теоретичної і практичної професійної підготовки майбутнього психолога та інтеграція психологічних знань у програму професійної підготовки, зокрема виокремлення дисциплін, які втілюють зазначений вище напрямок підготовки фахівця;

- розвиток основних компонентів психологічної компетентності (когнітивного, операційно-діяльнісного, комунікативного, етичного, рефлексивного) у процесі вивчення дисциплін професійної підготовки;

- використання інтерактивних методів навчання як засобів розвитку психологічної компетентності (кейс-методи, тренінги, рольові ігри, проектні завдання) з метою створення умов для рефлексії та самопізнання у процесі навчання;

- розробка інструментів діагностики та оцінювання рівня психологічної компетентності (тести, опитувальники, самодіагностика розвитку soft skills).

Визначення критеріїв ефективності освітніх стратегій у напрямі формування психологічної компетенції передбачає, з одного боку, зміну підходів до оволодіння знаннями з дисциплін професійної підготовки, а з іншого боку – корекцію, зміну вже існуючих. Важливими для розвитку психологічної компетентності є самопізнання та саморефлексія студента у процесі вивчення таких дисциплін, як «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Вікова психологія», «Соціальна психологія». Тому, згідно з вимогами освітньо-професійної програми, вивчення цих дисциплін необхідно будувати через формування навичок самоаналізу власної психічної діяльності, підбору та інтерпретації результатів діагностичного обстеження, створення умов для рефлексії та самопізнання у процесі навчання, що дозволить сформувати складові психологічної компетентності та навички самостійного вирішення завдань, що постають у процесі реалізації професійної діяльності.

Крім того, формування психологічної компетентності передбачає формування таких знань, вмінь та навичок майбутнього психолога, що дозволять йому зберегти власну психологічну та емоційну стійкість у професійній діяльності та попередити

виникнення професійних деформацій та професійного вигорання. Вирішення цього питання можливе через використання на заняттях інтерактивних методів навчання як засобів розвитку психологічної компетентності (кейс-методи, тренінги, рольові ігри, проектні завдання). Адже формування психологічної компетентності майбутнього психолога виявляється в готовності та здатності цілеспрямовано діяти відповідно до вимог діяльності, а також адекватно оцінювати перспективи власної діяльності задля розуміння майбутніх труднощів та підвищення внутрішньої вмотивованості, бачення своїх слабких та сильних сторін у полі професії, виділення майбутніх можливостей для реалізації професійних навичок [2].

Виходячи з зазначеного вище аналізу, стає очевидним, що проблема формування психологічної компетентності майбутнього фахівця є однією з важливих у галузі професійної медичної освіти. Водночас нами констатується наявність певних суперечностей у стратегії підготовки сучасного психолога. По-перше, на жаль, досі ще існує певна невизначеність між професійними обов'язками лікаря-психіатра, лікаря-психолога, клінічного психолога, психотерапевта та психолога-практика, що створює певні дисонанси у сприйнятті власної професії у студентів та заважає розвитку мотиваційного компонента.

По-друге, слід також зазначити, що ще однією суперечністю у побудові навчального процесу є, з одного боку, неможливість змінювати обсяги теоретичної і практичної професійної підготовки фахівця, а з іншого – необхідність впровадження нових сучасних підходів у підготовці психолога, спрямованих на підготовку і формування психологічної компетентності майбутнього фахівця, що на сьогодні є основою у майбутній його конкурентоспроможності. Тому розширення годин практичної підготовки, створення належного освітнього простору для формування конкретних навичок майбутньої діяльності, використання цифрових технологій, розробка інструментів діагностики та оцінювання рівня психологічної компетентності, зокрема самодіагностики розвитку *soft skills*, є тими підходами в організації навчального процесу, які сприятимуть формуванню психологічної компетентності майбутнього фахівця.

По-третє, особливої уваги потребує побудова педагогічної взаємодії між викладачами та студентами. Ми вважаємо, що навчальний процес повинен бути організований таким чином, щоб вияви власної активності становили його обов'язкову ланку, щоб створювалась потреба в самостійній, відповідальній поведінці, щоб

студенти природним чином спонукалися до самоактуалізованих дій, спрямованих на формування необхідних компетенцій.

Отже, формування психологічної компетентності майбутнього психолога при вивченні дисциплін професійної підготовки потребує створення педагогічних та психологічних умов, у контексті яких відбуватиметься не лише опанування теоретичною базою наукових знань, а й формування професійної ідентичності майбутнього психолога та розвиток його компетентностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Лазуренко О. О., Тертична Н. А. Компетентність як ціннісна орієнтація у професійній підготовці медичного психолога. *Особистість та її історія* : збірник матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. конф., 16–17 листопада 2017 р., м. Ніжин. С. 103–105.

2. Матяш М. М., Тертична Н. А., Литвинова Л. В., Логвиновська Л. М. Мотивація вибору професії лікаря-психолога як основа формування професійної ідентичності. *Modern teaching methods in pedagogy and philology: collective monograph* / Azarenkov V. International Science Group. Boston : Primedia elaunch, 2023. P. 176–191.

Л. Л. Фамілярська,
старша викладачка кафедри
педагогіки й андрагогіки
(КЗ «Житомирського ОППО» ЖОР)
e-mail: familyarskaya_la@ukr.net

Програма СЕН «Зерна» як інструмент створення педагогом психологічно комфортного середовища в закладі загальної середньої освіти

В умовах тривалої російської агресії на території України важливим стає підтримка соціально-емоційного стану кожного українця. Це передбачає створення сприятливого середовища, де емоційний інтелект цінується поряд з академічними досягненнями [1; 4; 5]. Передумовою його створення є вимоги Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти. Зокрема, серед визначених трудових функцій є трудова функція Б «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу», зміст якої окреслює психологічну компетентність [2]. Вона характеризується здатністю: визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан (Б1.1.); спілкуватися з учасниками освітнього процесу про вияви самооцінки

у здобувачів освіти й умови формування позитивної самооцінки (Б1.2.К1.); формувати спільноту здобувачів освіти, у якій поважають і враховують права кожного (Б 1.4.); усвідомлювати особисті відчуття, почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу; керувати власними емоційними станами (Б2.1.); враховувати в освітньому процесі підходи, визначені цілями сталого розвитку; розкривати потенціал учасників освітнього процесу для креативних колективних рішень щодо подолання проблем (Б2.3.У3.)

У багатьох наукових працях досліджується сформованість в особистості соціально-емоційних навичок [3].

Так, Маргарита Панайоту з колегами емпірично обґрунтували зв'язок між соціально-емоційним навчанням та академічною успішністю. Їхнє дослідження встановило значимий взаємозв'язок між соціально-емоційною компетентністю та поведінкою дитини, що впливає і на академічну успішність. Встановлений причинно-наслідковий зв'язок допомагає обґрунтувати важливість впровадження Програми соціально-емоційного навчання «Зерна» як стратегію для підвищення академічної успішності [6].

Впровадження програми соціально-емоційного навчання (СЕН) «Зерна» базується на діяльному підході. Запропоновані активності навчають дитину усвідомлювати власні емоції та інших (емпатія) та залучають (комунікація) до командної роботи з повагою до різних точок зору (співпраця). Зміст Програми легко інтегрується в освітні галузі, враховуючи вимоги закону України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школи» (НУШ), забезпечуючи формування здатності діяти як відповідальні громадяни країни, брати участь у житті спільноти класу, а також формує повагу до прав людини [3].

Зміст Програми СЕН «Зерна» забезпечує формування необхідних вмінь для успішної самореалізації особистості. Вчителі відіграють ключову роль у впровадженні навчання, що базується на діяльнісному підході. Зміст Програми передбачає вміст не тільки практик та активностей для створення умов психологічного благополуччя здобувачів освіти, а й для педагога (рис. 1). На сьогодні психологічному благополуччю вчителів приділяється недостатня увага.

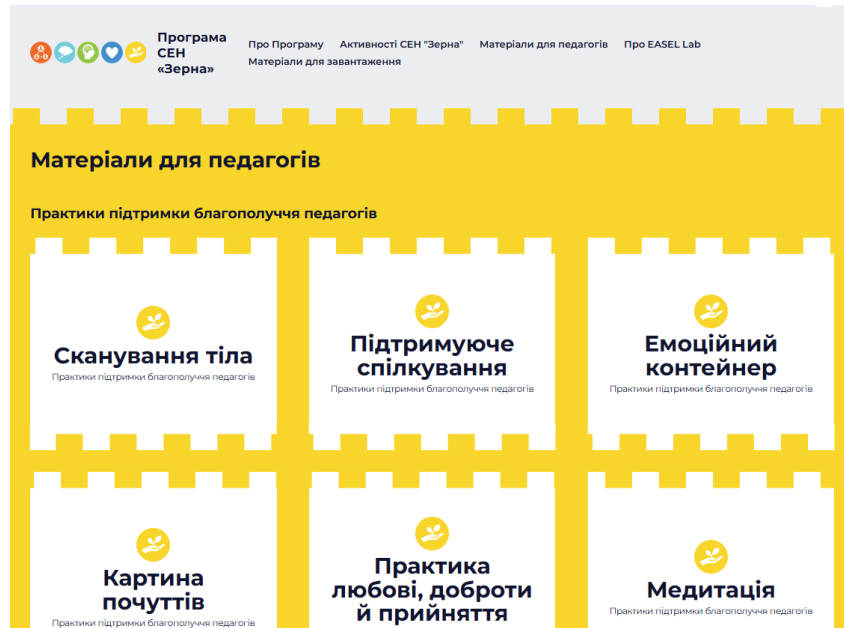


Рис. 1. Сторінка Програми СЕН «Зерна» з практиками для педагога

Такий підхід до освітнього благополуччя враховує:

- Можливості професійного розвитку, які підтримують як педагогічні навички, так і особистісне вдосконалення.
- Створення підтримуючих професійних спільнот.
- Час і простір для роздумів і догляду за собою.

Тож учителі, які відчувають підтримку та емоційно врівноважені, здатні створювати позитивне навчальне середовище та формувати у здобувачів освіти здорову соціально-емоційну поведінку.

Створення безпечного простору для емоційного вираження та обговорення передбачає включення в уроки фізичної активності, проєктну діяльність, вміння розпізнавати власні емоції, що сприятиме розвитку як академічних, так і соціальних навичок.

В умовах психологічно комфортного середовища здобувачі освіти відчувають численні переваги, серед яких:

- покращене залучення та мотивація;
- покращена академічна успішність;
- здатність до управління стресом;
- взаєморозуміння між однолітками;
- впевненість у собі;
- розвиток навичок навчання впродовж життя;
- побудова стійких освітніх спільнот.

У такому середовищі навчання є цілісним процесом, який включає когнітивний, емоційний і соціальний розвиток.

У підсумку комплексне впровадження Програми СЕН «Зерна» є ключовим напрямком для модернізації сучасного освітнього середовища, що дозволяє: забезпечити психоемоційну підтримку учнів і педагогів у складних соціально-політичних умовах; розвинути м'які навички, необхідні для успішної адаптації в умовах глобальних викликів і ринкової конкуренції; сприяти сталому розвитку інноваційної освітньої парадигми, що орієнтована на цільове формування особистості; підвищити конкурентоспроможність української освіти на міжнародному рівні завдяки ефективній інтеграції сучасних методик навчання та цифрових технологій.

Ефективне впровадження соціально-емоційного навчання допомагає учням розвинути стійкість, емпатію та міцні навички міжособистісного спілкування. Інтеграція діяльнісного підходу до навчання разом із соціально-емоційним навчанням (СЕН) створює всеосяжну основу, яка приносить користь усій освітній спільноті.

Список використаних джерел та літератури

1. Гринько В. Інтеграція соціально-емоційного навчання в систему професійної підготовки вчительства початкових класів. *Трансформація початкової освіти в епоху змін: виклики та можливості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. С. 51–54. URL: https://elemed.chnu.edu.ua/media/is5mu2qe/z-012_zbirnyk-materialiv-konferentsii_pochatkova-osvita.pdf.
2. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ МОН України від 29.09.2024 р. № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
3. Малініна Л. М. Нова українська школа: формування соціальної компетентності учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Київ : Грамота, 2021. 72 с. URL: <https://svarog.cx/wp-content/uploads/2022/09/nush-kompetentnosti-malinina.pdf>.
4. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір=Educational scientific space*. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 75–84. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/124/140>.
5. Кирпа А. Social-emotional learning as a framework for foreign language instruction and teacher development. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*. Odesa, 2024. Issue 3 (148).

6. Panayiotou M., Humphrey N., Wigelsworth M. An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 56. P. 193–204. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>.

М. М. Філоненко,
докторка психологічних наук, професорка,
професорка кафедри загальної і медичної психології
(Національний медичний університет імені О. О. Богомольця)
e-mail: myroslavafilonenko@gmail.com

Актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії

Актуальним питанням підготовки фахівців психічного здоров'я є вдосконалення процесу підготовки у закладах вищої освіти на рівні бакалаврату, магістратури, аспірантури та докторантури.

У зв'язку з цим виділимо найбільш актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії, які потрібно включати у програми підготовки, такі як: інтеграція наукових та практичних здобутків у галузі клінічної психології та психотерапії; проблеми наукових досліджень психотерапії; етичні аспекти у роботі клінічного психолога та психотерапевта; вимоги до особистості консультанта та психотерапевта; проблеми підготовки клінічних психологів та психотерапевтів; психотерапія та психологічне консультування з використанням дистанційних технологій; перспективи розвитку клінічної психології, психотерапії та психологічного консультування тощо.

Актуальними проблемами клінічної психології та психотерапії є інтеграція психотерапевтичних підходів, зокрема сучасних методик, в медичну практику, а також адаптація психологічної допомоги до сучасних викликів, таких як: інтеграція психології в медичну практику (введення посад клінічних психологів та психотерапевтів в медичні заклади та створення комплексної системи психологічної реабілітації); психологічні травми та посттравматичні розлади (допомога людям, які пережили травматичні події, втрати близьких, стресові ситуації); тривожні розлади та фобії (подолання надмірної тривоги, панічних атак, фобій та інших емоційних труднощів, що впливають на якість життя); соціальна дезадаптація (психологічна підтримка людей, які стикаються з труднощами в соціальній адаптації, зокрема через міжособистісні проблеми); розвиток особистості (допомога у самопізнанні, особистісному зростанні та пошуку нових

стратегій подолання труднощів); психологічні аспекти психічних захворювань (дослідження впливу психологічних чинників на перебіг хвороби, розробка психопрофілактичних заходів та реабілітації); психологічна допомога дітям (робота з психологічними та міжособистісними проблемами дітей, пов'язаними з травматичними подіями або стресовими ситуаціями); наслідки війни (психологічна підтримка людей, які постраждали від війни, подолання ПТСР, тривоги, втрат та інших травм); стигматизація психічних розладів (розробка методів подолання стигматизації психічних розладів та формування більш толерантного ставлення до людей, які стикаються з психічними проблемами); етичні питання (питання професійної етики, конфіденційності та захисту прав пацієнтів, особливо у контексті воєнних дій) та інше [1; 2].

Вищезазначені актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії включені в робочу програму навчальної дисципліни «Актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії» для студентів за напрямом підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти, галузі знань С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини», спеціальності С4 «Клінічна психологія», Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця.

Мета навчальної дисципліни «Актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії»: сформуванню вміння оперувати понятійно-категоріальним апаратом клінічної психології; застосовувати теоретичні концепції різних психологічних шкіл у тлумаченні основних питань клінічної психології та психотерапії; застосовувати теоретичні знання, практичні навички у сферах клінічної психології та психотерапії; навчитись вирішувати складні наукові, практичні та прикладні завдання і проблеми у сферах клінічної психології та психотерапії, організовувати консультативну та/або психотерапевтичну взаємодію з клієнтом та групою, аналізувати та оцінювати її ефективність, вміти організовувати та проводити психологічне дослідження із застосуванням валідних та надійних методів [3; 4].

Програмні результати навчання з дисципліни «Актуальні проблеми клінічної психології та психотерапії»: вміти організовувати та проводити психологічне дослідження із застосуванням валідних та надійних методів; узагальнювати емпіричні дані та формулювати теоретичні висновки; розробляти програми психологічних інтервенцій (тренінг, психотерапія, консультування тощо); провадити їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість, здійснювати

аналітичний пошук відповідної до сформульованої проблеми наукової інформації та оцінювати її за критеріями адекватності; здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів і методів до конкретних ситуацій професійної діяльності; проводити психологічне консультування та психотерапію, вміти оцінювати їх ефективність з опорою на науково обґрунтовані критерії; складати та реалізовувати програми психопрофілактичних та просвітницьких заходів у клініко-психологічній та консультаційно-психотерапевтичній сферах (у формах лекцій, бесід, круглих столів, тренінгів, майстер-класів та ін.) та оцінювати їх якість; здійснювати аналітичний пошук міждисциплінарних інформаційних джерел та оцінювати їх за критерієм відповідності сформульованій проблемі клініко-психологічної та/або консультаційно-психотерапевтичної практики [4; 5].

Список використаних джерел та літератури

1. Матяш М., Філоненко М., Луньов В., Лазуренко О., Тертична Н., Скоробогатова О. Медична психологія: теоретичні рамки, емпіричні основи та клінічне застосування : підручник / за заг. ред. М. Матяша, В. Луньова. Київ : Людмила, 2024. 170 с.
2. Никоненко Ю. П. Клінічна психологія : навч. посіб. Київ : КНТ, 2016. 369 с.
3. Психодіагностика в клінічній психології : навч. посіб. / Л. М. Співак, А. М. Османова. Кив : Університет «Україна», 2023. 146 с.
3. Психогенні психічні розлади : навч.-метод. посіб. / Л. О. Герасименко, А. М. Скрипніков, Р. І. Ісаков. Київ : Медицина, 2021. 208 с.
4. Практична психосоматика: діагностичні шкали : навч. посіб. / за заг. ред. О. О. Чабана, О. О. Хаустової. Київ : ВНТУ, 2018. 108 с.
5. Римша С. В., Рациборинська-Полякова Н. В. Пропедевтика психіатрії з основами загальної психології, патопсихології та психопатології : навч. посіб. Магнолія, 2020.

Т. Й. Шугай,
методистка НМК психологічної служби,
викладачка кафедри психології
(КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР)
e-mail: zhytomyr06@ukr.net

Соціальний інтелект як умова безпечного освітнього середовища

З початком повномасштабної війни в Україні зруйнована система безпеки особистості. Виникає гостра необхідність поновлення або компенсації базової потреби у безпеці. У зв'язку з цим актуалізуються як сама безпека, її складові, так і різновиди безпеки, а саме – поняття «соціальний інтелект».

У ХХ ст. у процесі розвитку теорій інтелекту з'явилися поняття «соціальний» та «емоційний» інтелект, «соціальна обдарованість», «соціальна компетентність». Зазначені поняття пов'язані з успіхом людини у процесі міжособистісної взаємодії, яка відіграє суттєву роль у забезпеченні безпечного простору.

У вітчизняній психологічній науці поняття «соціальний інтелект» ще є недостатньо розробленим.

Зазначене поняття виникло в рамках багатofакторних теорій.

У 1920 р. Е. Торндайк виділив три незалежних види інтелекту:

- 1) абстрактно-логічний,
- 2) соціальний,
- 3) конкретний.

Кожен з цих різновидів має специфічне тлумачення.

Соціальний інтелект вчений розглядав як «здатність розуміти інших людей та діяти або ставитись до них мудро».

Провідною функцією соціального інтелекту він вважав прогнозування власної поведінки та поведінки інших людей.

Дж. Гілфорд [6] розвинув ідеї Е. Торндайка в кубічну модель структури інтелекту. Він розглядав власну систему як поширення потрійної класифікації інтелекту, запропонованої Е. Торндайком.

Доцільно розпочати з усвідомлення загального визначення інтелекту. *Інтелект* – це сукупність психічних пізнавальних процесів, що забезпечують людині можливість розуміти та змінювати світ.

Теорії щодо соціального інтелекту можна систематизувати, споглядаючи на декілька підходів:

- 1) *Соціальний інтелект як різновид загального інтелекту* (Р. Ріджіо, Д. Кітінг).

2) *Соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту* (Дж. Гілфорд, М. О. Саллівен, М. Форд і М. Тісак, Л. Браун і Р. Ентоні, Р. Салман, Р. Стенберг).

3) Соціальний інтелект як інтегральна здібність щодо ефективної міжособистісної взаємодії, яка обумовлена особистісними якостями та рівнем розвитку самосвідомості (Н. Кантор і Дж. Кілстром, С. Грінспен і Дж. Дріскол).

О. Савенков, досліджуючи два види інтелекту – соціальний та емоційний, зробив висновок щодо недоцільності їх поділу.

За результатами аналізу різних концепцій структур інтелекту визначено місце соціального інтелекту у структурі інтелекту у психометричних та експериментально-психологічних підходах, а саме, як:

- різновид загального інтелекту,
- самостійний конструкт,
- інтегральну здібність.

На основі багатьох експериментальних досліджень більшість науковців вважають поняття «соціальний інтелект» незалежним, але пов'язаним зі загальним інтелектом. Зазначають зв'язок соціального інтелекту з індивідуальними якостями особистості, афективними та вольовими процесами.

Дослідження розуміння феномену соціального інтелекту дозволило узагальнити визначення:

соціальний інтелект – це сукупність спеціальних пізнавальних здібностей людини, пов'язаних з особистісними якостями, емоційними, вольовими процесами, що забезпечують сприйняття, розуміння, прогнозування поведінки та скеровування нею в системі міжособистісних стосунків.

Без врахування наявності та рівня соціального інтелекту неможливою стає конструктивна міжособистісна взаємодія, розуміння її мотивів, а також адаптація до соціальної групи та соціальної ситуації.

Соціальний інтелект включає вміння:

- слухати та чути, підтримуючи розмову;
- розуміти та враховувати емоції інших;
- усвідомлювати та своєчасно конструктивно вирішувати конфліктні ситуації.

Поняття «соціальний інтелект» тісно пов'язане з поняттям «емоційний інтелект», але фокусується на соціальній складовій.

Ключовими аспектами соціального інтелекту є:

1. **Розуміння інших**, спираючись на здатність усвідомлювати, сприймати та інтерпретувати емоції, мотиви, поведінку інших.

2. **Конструктивна комунікація**, спираючись на вміння слухати, підтримувати та вести діалог, приймати участь у конструктивному обговоренні та вирішенні певної проблеми.

3. **Соціальна адаптація**, спираючись на спроможність усвідомлювати ситуацію та здатність відповідно діяти, обираючи у разі потреби відповідну стратегію вирішення конфліктів.

4. Усвідомлення **власної поведінкової моделі**, спираючись на здатність аналізувати та керувати власною поведінкою в соціальному контексті.

Підвищення рівня соціального інтелекту потребує неабияких зусиль щодо підвищення компетенцій та компетентностей. В першу чергу:

- проявляти увагу до оточуючих: спостерігати за їх емоціями, почуттями, відчуттями, поведінкою, мімікою тощо;

- оволодівати навичками емоційного інтелекту через підвищення рівня емпатії, самопізнання та набуття навичок емоційної регуляції;

- практикувати активне слухання через утримання фокусу на тому, що саме говорить співрозмовник, розуміння суті інформації;

- оволодівати навичками міжособистісної взаємодії: взаємодія в групі сприяє розумінню динаміки спілкування та визначенню власної ролі та місця;

- підвищувати комунікативну компетенцію та компетентність: чим більше коло спілкування та вище рівень спілкування, тим краще усвідомлюються соціальні механізми, тим вище рівень соціальної компетентності.

Отже, однією з необхідних умов фізичної, психологічної безпеки у безпечному освітньому середовищі є набуття соціально зрілої позиції, яка обумовлена достатнім рівнем соціального інтелекту.

Список використаних джерел та літератури

1. Єфименко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. URL: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section3/article_efimenko.pdf.

2. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи / Н. В. Лук'ячук, Н. А. Климова, О. А. Ковальова, Ю. Ю. Савченко та ін. ; за заг. ред.

Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Київ : Ін-т обдарованої дитини. 2014. 154 с.

3. Руда Н. Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 621–629. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2013_21_56.

4. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : Екс Об, 2004. 304 с.

5. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид., перероб. і допов. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

6. Thorndike E. L. Intelligence and its use. *Harper's Magazine*. 1920. P. 227–235.

Наукове видання

**РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ
СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

28 листопада 2025 року

Збірник матеріалів
Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

Відповідальна за випуск
І. І. Бойко

Технічний редактор
Т. А. Бондарчук

Коректор
Н. М. Макарова