

ПЕДАГОГІЧНИЙ АЛЬМАНАХ «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА»

Збірник матеріалів

**V Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених**

(6 листопада 2025 року)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СІМЕЙНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

Збірник матеріалів
V Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 5
6 листопада 2025 року

Одеса
Видавництво ТОВ «Лерадрук»
2025 рік

Рекомендовано до друку Вченою радою університету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (протокол №5 від 30.10.2025).

Рецензенти:

Листопад О. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»;

Бабчук О. Г. – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки, Одеський державний університет внутрішніх справ.

Педагогічний альманах «Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика»: збірник матеріалів V Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (6 листопада 2025 року). Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2025. Вип. V. 272 с.

ISBN: 978-617-7768-55-4

Організаційний комітет:

Богуш А. М. – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова);

Сторож В. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (заступник голови);

Кавиліна Г. К. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології (відповідальний секретар);

Булгакова О. Ю. – доктор психологічних наук, доцент, декан факультету дошкільної педагогіки та психології;

Тубичко Ю. О. – старший викладач кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології.

Матеріали збірника відображають наукові дослідження і їх результати, здобуті в процесі науково-дослідної роботи студентів та молодих науковців, які навчаються у закладах вищої освіти України.

Відповідальність за зміст, точність цитат, прізвищ і представлених даних несе автор.

ЗМІСТ

Розділ І. Теоретичні аспекти дошкільної освіти у сучасному вимірі

<i>Архипенко І. В.</i> Розвиток навичок дружньої взаємодії у дітей дошкільного віку в процесі організації ігрової діяльності.....	6
<i>Драгой Л. О.</i> Особливості етнічної толерантності у дітей дошкільного віку.....	12
<i>Ковиліна В. Г., Ковригіна О. В.</i> Роль фольклорних традицій у становленні емоційної культури дітей дошкільного віку.....	17
<i>Кудрявцева О. А., Дибець А. Л.</i> Ігри спортивного характеру як інструмент розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку.....	24
<i>Кудрявцева О. А., Казімірчук Г. Є.</i> Вплив ігрової діяльності на формування уявлень старших дошкільників про український національний одяг.....	32
<i>Сторож В. В.</i> Цифрова залежність дітей дошкільного віку.....	40

Розділ ІІ. Інноваційні методи та технології у просторі дошкільної освіти

<i>Березовська Л. І., Потапчук Т. В.</i> Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства.....	49
<i>Безпрозвана Г. О.</i> Формування мовно-мовленнєвої особистості вихователя ЗДО.....	56
<i>Бабчук М. І., Кузьменко О. С.</i> Формування образу тіла як психологічний процес у осіб, залучених до танцювальної діяльності.....	62
<i>Мельник С. Х.</i> Традиційні і нетрадиційні методики загартування дітей дошкільного віку та методика їх використання.....	68
<i>Начева Ю. В.</i> Літературні ігри як метод формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкі-	

льного віку.....	74
<i>Скороход О. О.</i> Спільна діяльність дорослих і дітей як чинник формування позитивних взаємин у сім'ї....	80
<i>Хлань А. С.</i> Методика роботи з картинками з дітьми раннього віку.....	86
<i>Бабчук М. І., Христова Н. С.</i> Формування вольової регуляції в умовах індивідуальної спортивної діяльності....	91
<i>Шкурка О. В.</i> Методика організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.....	97
<i>Krymova N. O., Azarkina O. V.</i> The role of isotherapy in the formation of the emotional-volume sphere of elderly preschoolers.....	108
<i>Cojocari L.</i> Fundamente organizațional-pedagogice ale formării competenței profesionale a cadrelor didactice în educația pentru sănătate.....	115
<i>Ohrimenco (Boțan) A.</i> Percepții parentale privind utilizarea tehnologiei în copilăria timpurie: perspective educaționale pentru o mediere digitală conștientă.....	127

Розділ III. Особливості інклюзивних підходів

<i>Ковиліна В. Г., Кожемякіна В. В.</i> Ігрові методи у психологічній корекції комунікативних труднощів дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.....	147
<i>Коргун Л. М.</i> Дослідження інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.....	153
<i>Літовченко О. В., Лисименко А. Б.</i> Особливості розвитку довільної уваги у дітей із порушеннями мовлення.....	160
<i>Літовченко О. В., Роговець А. С.</i> Використання методів казкотерапії для розвитку мовлення у дітей дошкільного віку.....	168
<i>Парубська О. В.</i> Розвиток мовлення у дітей старшого дошкільного віку (на прикладі дітей з вадами слуху).....	176
<i>Krymova N. O., Zorochkina T. S.</i> The role of art-therapy in the formation of an inclusive educational environment in preschool institutions.....	183
<i>Tubychko Y. O.</i> Peculiarities of communicative speech	

development of elder preschool children with moderate mental delay.....	189
---	-----

Розділ IV. Професійні якості майбутніх фахівців дошкільних закладів

<i>Бабчук О. Г., Гонка В. В.</i> Психологічне благополуччя особистості: сучасні підходи та методи його розвитку.....	197
<i>Бабчук М. І., Гевчук В. Г.</i> Роль індивідуально-особистісних особливостей у становленні комунікативної толерантності.....	202
<i>Бабчук М. І., Войнаровська Л. М.</i> Психологічні особливості прояву нарцисизму особистості.....	208
<i>Демко Н. О.</i> Проблема булінгу: психологічні, когнітивні та соціальні наслідки.....	213
<i>Бабчук М. І., Моспаненко С. В.</i> Психологічні чинники віктимної поведінки.....	219
<i>Кавиліна Г. К.</i> Розвиток адекватної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку в умовах ЗДО.....	224
<i>Бабчук М. І., Самборик С. Г.</i> Теоретичне осмислення феномену міжособистісних відносин у психології.....	230
<i>Бабчук М. І., Стоянова А. А.</i> Психологічні наслідки професійного стресу педагога: феномен фрустрації....	235
<i>Бабчук М. І., Рябченко А. В.</i> Психологічні особливості образу тіла особистості.....	240
<i>Babchuk M. I., Shlyakhtina O. V.</i> Women's self-realization in the context of gender inequality: the psychological dimension.....	246
<i>Гришук М. С.</i> Психологічні особливості становлення агресивності в підлітковому періоді.....	251
<i>Дудаш М. Е.</i> Емоційний інтелект як чинник особистісного розвитку та професійної самореалізації.....	256
<i>Комарницька І. В.</i> Психологічні аспекти готовності до саморозвитку та особистісних змін.....	261
<i>Мач Р. М.</i> Роль музики у процесі емоційної саморегуляції.....	266

Розділ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

РОЗВИТОК НАВИЧОК ДРУЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти І. В. Архипенко**

Трансформації, які відбуваються у житті суспільства, зокрема економічні, політичні та соціальні зміни, а також війна, значною мірою впливають на процес виховання підростаючого покоління. Серед важливих чинників, які формують особистість дитини, є взаємини між людьми, зокрема між дітьми. Ці взаємодії базуються на емоційній близькості, довірі, відкритості та щирості, що є основою для розвитку соціальних навичок. У процесі спілкування з однолітками дитина не лише пізнає себе, а й відкриває для себе навколишній світ, а також реалізує потребу в позитивному ставленні до себе та інших.

Це питання має важливе значення і в нормативно-правових актах, зокрема у Законі України «Про дошкільну освіту» та Базовому компоненті дошкільної освіти, де підкреслюється важливість формування гармонійних взаємин серед дітей для їх успішної соціалізації та розвитку. У цих документах зазначено, що для повноцінного розвитку дитини дошкільного віку необхідне створення розвивального середовища, в тому числі через ігрову діяльність. Гра є тією діяльністю, яка найбільшою мірою відповідає потребам дитини, сприяючи її розвитку, вивченню навколишнього світу та формуванню соціальних взаємодій.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка особливостей формування дружніх взаємин серед дітей старшого дошкільного віку у процесі ігрової діяльності.

Потреба дітей дошкільного віку у спілкуванні з однолітками тісно пов'язана з прагненням до самопізнання та формування власної самооцінки через порівняння себе з іншими. Як зазначають українські дослідники (І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Кремень, В. Кузь, І. Зязюн, Н. Побірченко, Т. Поніманська та ін.), уже на третьому році життя у дітей починає проявлятися активна потреба в міжособистісній взаємодії, яка з віком поступово зростає.

І. Бех підкреслює, що саме у дошкільному віці найбільш активно розвивається здатність до емпатії [2, с. 19], яка формується через емоційні взаємини з близькими дорослими та ровесниками. Учений акцентує увагу на тому, що без гармонійного розвитку емоційної сфери неможливе повноцінне розуміння процесів становлення особистості дитини та пробудження в ній глибоких людських почуттів [2].

Дослідження В. Котирло також мають вагоме значення для розкриття специфіки емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Учена розглядала емоційну сферу як базову складову формування цілісної особистості. На її думку, формування таких почуттів є можливим лише за умови, якщо дитина перебуває в атмосфері любові, довіри, поваги та доброзичливості з боку дорослих [1].

Уміння дітей дошкільного віку ефективно взаємодіяти одне з одним виступає одним із провідних завдань їхнього особистісного розвитку. Комунікативна діяльність і процес спілкування є необхідними умовами для успішної соціалізації дитини та її адаптації до нових соціальних ситуацій. Заклад дошкільної освіти відіграє важливу роль у цьому процесі, адже саме тут діти набувають перших систематизованих навичок взаємодії: встановлюють товариські стосунки, опановують правила колективної гри, вчаться

вирішувати суперечності, ділитися переживаннями та позитивними емоціями [3].

Залучення дітей дошкільного віку до спільних ігор значною мірою сприяє розвитку їхніх комунікативних навичок, а також навичок ввічливості, спокійної взаємодії, уміння ділитися та слухати інших; допомагає формувати в дітей здатність до домовленостей і виконання правил. Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти та сучасними програмами, дитина повинна демонструвати турботу, ввічливість і уважність до інших у процесі спільної діяльності, що проявляється в умінні дякувати, вибачатися, просити дозволу та в інших соціальних нормах [4, 21].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити кілька ключових чинників, що сприяють формуванню дружніх взаємин у дітей дошкільного віку. Серед них: створення атмосфери довіри, взаєморозуміння та доброзичливості в процесі спілкування; розвиток уміння вступати в діалог, підтримувати бесіду, проявляти толерантність і ввічливість; навчання співпереживанню, адекватному емоційному реагуванню на різні ситуації, які виникають у процесі спілкування; формування вмінь домовлятися, узгоджувати свої дії з іншими дітьми, знаходити компроміси та проявляти взаємну повагу [6].

Експериментальне дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти № 63 міста Одеси. У дослідженні взяли участь 48 дітей старшого дошкільного віку, серед яких 24 дитини входили до експериментальної групи (ЕГ), а 24 – до контрольної групи (КГ).

Для оцінки рівня сформованості дружніх взаємин у дітей було проведено спостереження за їхньою поведінкою під час різних видів діяльності, зокрема ігрової. Також було проведено опитування для з'ясування рівня розуміння дітьми таких понять, як «дружба» та «дружні взаємини».

Показниками, за якими оцінювалась сформованість дружніх взаємин, стали:

- бажання дітей брати участь у спільній діяльності з іншими дітьми;
- причини виникнення конфліктів серед дітей;
- готовність дітей до взаємодії під час ігрової діяльності.

Критеріями стабільності дитячих взаємин стали:

- тривалість ігор;
- кількість учасників у грі;
- розподіл ролей;
- змістовність гри.

Аналіз отриманих даних показав, що взаємини між дітьми під час гри мали поверхневий характер. Діти не могли утримувати тривалі ігри, виконували дії лише з окремими предметами, не ділилися іграшками і не демонстрували комунікативної взаємодії під час гри.

На основі спостережень та оцінок, наданих вихователем для кожної дитини, було визначено рівні розвитку дитячих взаємин.

Опис рівнів взаємин виглядає так: Високий рівень демонстрували діти, які охоче і без труднощів вступали в ігрову діяльність з однолітками, швидко встановлювали комунікативну взаємодію, проявляли ініціативу в грі, брали на себе певні ролі та активно розвивали сюжет гри. Такі діти були не конфліктними, доброзичливими, ввічливими, мали багато друзів.

Достатньому рівню відповідають діти, які демонструють позитивне ставлення до себе, проявляють ініціативність у процесі спілкування під час ігор, але зазвичай взаємодіють лише з тими, з ким вони мають дружні стосунки. Ці діти схильні до конфліктів, не завжди готові поділитися іграшками чи поступитися іншому, а також мають нестабільність у дотриманні правил гри.

До низького рівня було віднесено дітей, які не виявляють ініціативи у ігровій діяльності. Вони часто мовчазні, не можуть узгоджувати свої дії з іншими, заважають ін-

шим дітям гратися, не діляться іграшками, а їх поведінка може бути грубою щодо однолітків.

На другому етапі дослідження було встановлено рівні усвідомлення дітьми норм і правил спілкування в процесі взаємодії, а також їх дотримання в реальній діяльності.

У ході роботи з дітьми використовувалися художні твори, зокрема читання та обговорення оповідань В. Сухомлинського, таких як «Важко бути людиною», «А серце тобі нічого не наказало», «Білка і добра людина». Після їх читання вихователь ставив питання: «Що для тебе означає дружба?» і «Як потрібно спілкуватися?»

Аналізуючи відповіді дітей, було встановлено, що поняття «дружба» вони трактують як «коли всі зі мною дружать, все дають, граються» (64,3%), або як «коли мене не ображають» (32,3%).

Відзначимо, що такі ігри, як «Ланцюжок довіри», «Театр добрих справ» або «Будуємо місто разом», можуть стати ефективними інструментами для розвитку вміння працювати в команді, вирішувати конфлікти і виражати свої емоції, що сприятиме розвитку дружніх взаємин серед дітей [5, с. 34-38].

Зазначимо, що ігрова діяльність є однією з провідних форм організації життєдіяльності дітей, що сприяє формуванню міжособистісних взаємин та розвитку толерантності і гуманного ставлення один до одного [5, с. 109-110].

Найбільш виразно знизився відсоток дітей, у яких на констатувальному етапі спостерігався низький рівень дружніх взаємин. У експериментальній групі цей показник зменшився з 52,2 % до 16,7 %, що свідчить про позитивні зміни у поведінці та соціальній взаємодії дітей. Водночас у контрольній групі на низькому рівні залишалося 50,5 % дітей, що лише незначно знизилося з початкових 52,4 %. Ці результати підтверджують ефективність впроваджених методик у межах експерименту, що призвели до значного покращення дружніх взаємин у дітей експериментальної

групи, на відміну від контрольної групи, де зміни були менш значущими.

Щодо виконання завдання на основі читання художніх творів, зокрема оповідань В. Сухомлинського, результати показали, що діти експериментальної групи продемонстрували значно глибше розуміння таких понять, як «дружба» та «дружні взаємини», ніж діти контрольної групи. Це вказує на те, що методика мала позитивний вплив на розвиток соціальних і комунікативних навичок у дітей ЕГ.

Отже, порівняльні дані, отримані на контрольному етапі дослідження, підтверджують ефективність застосованої методики у формуванні дружніх взаємин у дітей старшого дошкільного віку. Вона сприяла розвитку комунікативних і соціальних навичок у дітей експериментальної групи, що дозволяє зробити висновок про позитивний вплив запропонованих завдань на формування міжособистісних взаємодій у процесі ігрової діяльності.

В перспективі подальшого дослідження вбачаємо впровадження методики розвитку навичок дружньої взаємодії у дітей дошкільного віку в процесі організації ігрової діяльності для формування дружніх взаємин у дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко А.М. Педагогічні умови та шляхи формування гуманних взаємин старших дошкільників. *Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання. Збірник наукових праць: педагогічні науки*. Київ: Фенікс, 2020. С.22-24.

2. Гончарова-Горяньська М. В. Гра як засіб формування соціальної компетентності дошкільнят. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ, 2014. Вип. 6, кн. 1. С. 162–167.

3. Дубина Л. Розвиток у дітей комунікативних здібностей. *Дошкільне виховання*. 2018. №10. С. 26-36.

4. Каміненко В. Роль оцінки у формуванні взаємовідносин старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2023. №7. С. 14-16.

5. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Наказ МОН від 12.01.2021 року № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>

6. Тарасенко Г.С. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник Київ : ВД «Професіонал», 2023. 320 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Магістрантка Л. О. Драгой

Проблема формування етнічної толерантності у сучасному суспільстві набуває особливого значення, адже світова спільнота дедалі частіше стикається з викликами, пов'язаними з міжкультурною взаємодією, зростанням міграційних процесів, необхідністю мирного співіснування представників різних національностей, мов і культур. Україна, як поліетнічна держава, у якій проживають десятки народів і народностей, потребує формування в підростаючого покоління стійкої позиції поваги до культурного розмаїття [1]. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує дошкільний вік, оскільки саме в цей період закладаються основи особистісного розвитку, моральної свідомості та соціального сприйняття інших людей.

Етнічна толерантність визначається як готовність і здатність особистості приймати представників інших етносів без ворожості, поважати їх право на відмінність, визнавати рівність усіх народів. Вона передбачає визнання того,

що культурні, мовні та поведінкові відмінності не є підставою для оцінки людини як «кращої» чи «гіршої» [2]. У науковій літературі це поняття розглядається як складова соціальної компетентності, моральної культури та гуманістичного світогляду (Г. Солдатова, В. Лабунська, О. Бабчук, В. Бойко). Формування етнічної толерантності починається з раннього дитинства, коли дитина засвоює зразки поведінки, емоційні реакції та оцінки дорослих, спостерігаючи їхнє ставлення до інших людей.

Дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку моральних якостей і соціальних почуттів. Саме в цей час у дітей формується здатність до емпатії, співпереживання, прийняття іншого. Дитина активно засвоює соціальні норми, починає розуміти значення таких понять, як «добро», «дружба», «взаємодопомога». Водночас саме у дошкільному віці виникають перші уявлення про етнічну належність свою і чужу. Зазвичай ці уявлення спираються на зовнішні ознаки (колір шкіри, мову, одяг, імена), а також на оцінки дорослих, які дитина спостерігає в родині чи соціальному оточенні. Якщо дорослі демонструють повагу до інших культур, дитина переймає цей досвід як норму. Якщо ж дитина стикається з проявами зневаги або упередженості, то схильна наслідувати їх [3].

Психологи виділяють три основні компоненти етнічної толерантності: когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий. Когнітивний компонент включає знання про інші народи, їхні традиції, особливості побуту та культури. Емоційно-оцінний компонент охоплює емоційне ставлення до представників різних етносів симпатію, інтерес, співчуття чи, навпаки, відторгнення. Поведенковий компонент виявляється у готовності до співпраці, спільної гри, допомоги іншим, у відсутності дискримінаційних дій. Для дітей дошкільного віку провідним є саме емоційний компонент, адже мислення в цьому віці конкретно-образне, а поведінка значною мірою визначається емоційними враженнями [4].

Виховання етнічної толерантності у дошкільників неможливе без створення відповідного виховного середовища, яке сприяє прояву позитивних емоцій, взаємоповаги та дружби. Важливим є створення у групі дитячого садка атмосфери прийняття, де кожна дитина, незалежно від національності, мови чи культурного походження, почуватися комфортно. Вихователь має виступати взірцем толерантної поведінки, демонструвати повагу до різноманіття, запобігати виникненню образливих висловлювань або дій. Слова і поведінка педагога формують у дітей уявлення про те, що всі люди різні, але рівні [8].

Важливу роль у формуванні етнічної толерантності відіграє використання етнокультурного матеріалу у навчально-виховному процесі: знайомство з казками, піснями, святами, народними іграми різних народів. Це не лише розширює знання дітей про світ, а й викликає позитивні емоції, інтерес, повагу до інших культур [6]. Під час таких занять діти дізнаються, що в усіх народів є свої традиції, але всі вони вчать любові, доброті, взаєморозумінню. Особливо ефективними є спільні свята типу «День дружби народів», «Подорож у країну казок світу», які сприяють розвитку почуття єдності й відкритості до іншого.

Дуже важливо, щоб діти мали можливість спілкуватися з ровесниками різного етнічного походження. Саме у спільній грі формуються найглибші соціальні навички співпраця, взаємодопомога, терпимість. В ігрових ситуаціях дитина вчиться розуміти іншого, домовлятися, вирішувати конфлікти мирним шляхом. Відтак ігрова діяльність є потужним засобом розвитку етнічної толерантності. Наприклад, сюжетно-рольові ігри «Подорож у різні країни», «Друзі з різних народів» або створення спільних творчих проєктів сприяють закріпленню позитивних установок.

Серед ефективних методів виховання етнічної толерантності у дошкільників варто назвати казкотерапію, арт-терапію, використання фольклорних елементів, народної

символіки, бесіди, перегляд мультфільмів з подальшим обговоренням моральних висновків. Такі форми діяльності дозволяють дитині не лише дізнаватися нове, але й емоційно переживати, співпереживати героям, порівнювати їхні дії зі своїми. Поступово формується здатність бачити в іншому не «чужого», а потенційного друга.

Розвиток етнічної толерантності неможливий без формування емпатії здатності відчувати емоційний стан іншої людини. Через спеціальні вправи, малюнкові завдання, інсценування педагог може навчати дітей розпізнавати емоції інших, висловлювати підтримку, допомагати у складних ситуаціях. Це створює підґрунтя для виникнення дружніх стосунків між дітьми різних національностей. Підтримка емпатійного ставлення стає гарантією того, що дитина у дорослому житті буде здатною до гуманних форм спілкування [7].

Важливим чинником є співпраця педагогів із батьками. Родина має бути партнером дитячого садка у справі виховання толерантності. Саме вдома дитина отримує перші уявлення про добро і зло, про ставлення до людей інших національностей. Тому батькам варто проводити спільні етнокультурні заходи, брати участь у святах, розповідати дітям про традиції різних народів, показувати приклади дружніх взаємин. Якщо дитина бачить у сім'ї приклад поваги до інших, вона переймає ці цінності природно, без примусу [8].

Діагностика рівня етнічної толерантності у дітей дошкільного віку здійснюється переважно через спостереження за поведінкою у спільній діяльності, у грі та на заняттях. Оцінюються прояви позитивних емоцій, готовність до взаємодії, реакції на «іншого». Дослідники також використовують адаптовані проєктивні методики наприклад, тест «Кольорові люди», де дитина вибирає, з якими персонажами різного кольору шкіри вона хотіла б гратися; або гру «Дружба без кордонів», у якій дитина малює своїх дру-

зів. Позитивні реакції, відсутність агресії чи уникання, інтерес до інших культур свідчать про високий рівень толерантності.

Отже, розвиток етнічної толерантності у дітей дошкільного віку є важливим завданням сучасної освіти, спрямованим на виховання гуманістично орієнтованої особистості, здатної до мирного співіснування і взаємоповаги. Етнічна толерантність у дошкільників виявляється у позитивному емоційному ставленні до людей різних національностей, у готовності до співпраці, у відсутності негативних стереотипів. Вона формується під впливом виховного середовища, прикладу дорослих і спільної діяльності дітей. Саме тому педагогічна робота має бути системною, цілеспрямованою, побудованою на принципах доброзичливості, рівності та прийняття. Розвиток етнічної толерантності в дошкільному віці є запорукою становлення у майбутньому соціально зрілої, моральної та відкритої до світу особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова В.І. Етнічна толерантність як необхідність позитивного сприйняття європейських цінностей. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2018. Вип. 73. С. 88-95
2. Бабчук О.Г., Шоу Бінґбінґ Феноменологія міжетнічної толерантності. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Психологія». 2022. № 10 (15). С. 378-387.
3. Капітан Л.І. Виховання толерантності в дітей старшого дошкільного віку в контексті сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2016. С. 81–89.
4. Лендел М.І., Щербан Т.Д. Деякі аспекти вивчення проблеми толерантності, етнічної толерантності у психології. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 328-338.
5. Ляпунова В., Негрій І. Роль толерантності у формуванні національної ідентичності дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державно-*

го педагогічного університету. № 1 (32). 2024. С.117-123.

6. Лозова О.М. Прояви етнокультурної толерантності у кроскультурному дослідженні перцепції. Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. С. 63-66.

7. Психологія толерантності особистості (на матеріалі дослідження студентів): монографія / В. М. Павленко, М. М. Мельничук; авт. післямови проф. В. Ф. Моргун. Полтава: ФОП Мирон І. А., 2014. 244 с.

8. Скрипник Н. І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку : навчально-методичний посібник. Умань : ПП Жовтий, 2011. 99 с.

РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНИХ ТРАДИЦІЙ У СТАНОВЛЕННІ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед. н., доц. В. Г. Ковиліна
Магістрантка О. В. Ковригіна**

У сучасних умовах реформування дошкільної освіти особлива увага приділяється всебічному розвитку дитини, зокрема її емоційній сфері, яка визначає здатність до співпереживання, чуйності, регуляції поведінки та формування моральних почуттів. Разом із тим спостерігається недостатнє використання національного культурного надбання, яке має значний потенціал у вихованні духовно багатішої особистості. Український народний фольклор — колискові пісні, казки, прислів'я, загадки, народні ігри — виступає природним засобом впливу на емоційну сферу дошкільника, сприяючи формуванню його емоційної культури та національної ідентичності. Це обумовлює актуальність дос-

лідження інтеграції фольклорних традицій у практику дошкільного виховання.

У наукових працях українських дослідників наголошується на важливості використання культурних традицій у розвитку дітей дошкільного віку. Так, Н. Гавриш [3] акцентує увагу на ролі українського фольклору у становленні моральних і духовних цінностей дитини. О. Соловйова [6] підкреслює значення казки як засобу розвитку емоційної чутливості та образного мислення дошкільників. І. Бех [2] розглядає виховання емоційно-ціннісної сфери як провідний чинник формування особистості дитини. У працях Л. Артемової [1] обґрунтовується потенціал народних ігор для розвитку емоційних і комунікативних умінь дошкільників. Незважаючи на наявність наукових напрацювань, питання цілеспрямованого застосування українського фольклору саме у становленні емоційної культури старших дошкільників висвітлено недостатньо, що визначає потребу подальших досліджень.

З огляду на це постає необхідність науково обґрунтувати роль фольклорних традицій у становленні емоційної культури дітей дошкільного віку та визначити ефективні напрями їх використання у сучасній дошкільній освіті. Метою статті є з'ясування виховного потенціалу українського народного фольклору та окреслення його можливостей у формуванні емоційної культури старших дошкільників.

У ході дослідження було поставлено такі завдання: проаналізувати сучасні наукові підходи до проблеми розвитку емоційної культури дітей дошкільного віку; визначити педагогічні можливості українського народного фольклору у цьому процесі; обґрунтувати ефективні форми та методи використання фольклорних традицій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку.

Сучасні наукові дослідження підкреслюють, що розвиток емоційної культури дітей дошкільного віку є комплексним процесом, що охоплює формування емоційної

чутливості, здатності до саморегуляції, емпатії та адекватної реакції на соціальні ситуації. Українські дослідники наголошують на важливості поєднання психолого-педагогічних підходів із культурними традиціями народу. Так, І. Бех [2] розглядає емоційну культуру як систему морально-ціннісних та емоційно-вольових якостей, які формуються під час активної взаємодії дитини з оточенням. Н. Гавриш [3] підкреслює роль фольклорних засобів у вихованні духовності та емоційної чутливості, тоді як О. Соловйова [6] виділяє казку як ефективний інструмент розвитку емпатії та навичок саморегуляції. Л. Артемова [1] зазначає, що народні ігри сприяють формуванню соціально-емоційних компетентностей, дозволяють дитині навчатися співпраці, самоконтролю та адекватного вираження емоцій. Узагальнення сучасних підходів свідчить, що інтеграція культурних традицій у педагогічну практику значно підвищує ефективність розвитку емоційної культури дошкільників і підтримує національно-культурну ідентичність дитини.

Український народний фольклор володіє значним педагогічним потенціалом для розвитку емоційної культури дітей дошкільного віку. Його різноманітні жанри – казки, прислів'я, загадки, пісні, заклички та народні ігри – формують у дитини здатність розпізнавати, виражати та контролювати власні емоції, а також розвивають емпатію та соціальну взаємодію [1; 2].

Казки виконують роль морально-етичного орієнтира, навчаючи дітей розрізняти добро і зло, оцінювати поведінку персонажів, робити власні висновки та формувати почуття справедливості і відповідальності. Психологічні дослідження показують, що казки сприяють розвитку емоційної чутливості, емпатії та здатності до саморегуляції, адже дитина переживає емоційні стани персонажів, співчуває їм і вчиться контролювати власні емоції [3]. Повторне ознайомлення з сюжетами казок формує уявлення про соціаль-

ні норми та моральні цінності, що стає основою для розвитку внутрішньої моральної свідомості.

Прислів'я та приказки допомагають усвідомлювати моральні та соціальні норми, укорінюють у свідомості дітей позитивні цінності, сприяють формуванню уявлень про добро, дружбу, взаємопідтримку та відповідальність. Їхнє використання у заняттях і повсякденному спілкуванні створює атмосферу морального наставництва, підтримує розвиток мовленнєвої компетентності та допомагає дитині структурувати власні думки і емоції, знаходити правильні способи вираження почуттів [4]. Прислів'я стають своєрідними ключами для обговорення складних соціальних ситуацій і допомагають виховувати у дітей навички критичного мислення та аналізу поведінки оточуючих.

Народні пісні та заклички забезпечують емоційне забарвлення діяльності дітей, сприяють розвитку радості, гармонії та емоційної стабільності. Вони формують внутрішній ритм, самоконтроль і відчуття колективної приналежності, дозволяють дітям виражати свої емоції через голос, рух і музичний супровід. Виконання пісень і ритмічних вправ активізує уяву, розвиває слухову увагу та координацію рухів, а також формує соціальні навички співпраці та взаємопідтримки [5]. Пісні допомагають створювати позитивний емоційний фон у групі, що підвищує мотивацію до участі у спільних заходах.

Народні ігри та рухливі забави формують соціальні та емоційні компетентності дітей. Під час колективної гри діти засвоюють правила, вчать співпрацювати, приймати рішення в групі, контролювати емоційні реакції та співпереживати іншим. Такі ігри сприяють розвитку самостійності, ініціативності та колективної відповідальності, допомагають виховувати толерантність і вміння розв'язувати конфлікти мирним шляхом [6]. Вони також надають можливість педагогам оцінювати емоційні реакції дітей у реальних життєвих ситуаціях та коригувати їх поведінку.

Впровадження фольклорних традицій у роботу дошкільного закладу доцільно здійснювати через інтегровані заняття, тематичні ігрові модулі, театралізовані вистави, родинні заходи та свята. Такі форми роботи не лише збагачують культурний досвід дітей, а й забезпечують цілеспрямоване формування емоційної культури, розвиток позитивного ставлення до себе та оточуючих, гармонізацію емоційного стану і підготовку дітей до ефективної соціальної взаємодії у колективі [1; 2; 4; 6]. Інтеграція різних жанрів фольклору у повсякденну діяльність дошкільного закладу створює умови для всебічного розвитку дітей, формує навички співпраці, емпатії, саморегуляції та позитивної емоційної взаємодії.

Для ефективного формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку педагогам варто використовувати різноманітні форми та методи роботи з українським народним фольклором, адаптовані до вікових особливостей та інтересів дітей. Однією з основних форм є інтегровані заняття, під час яких казки, прислів'я, пісні та народні ігри поєднуються з образотворчою, музичною та руховою діяльністю. Такий підхід дозволяє одночасно розвивати емоційні, когнітивні та соціальні навички дітей, а також формує у них стійкий емоційний досвід і вміння адекватно реагувати на різні життєві ситуації [1; 2].

Театралізовані вистави, драматизації казок та інсценізації народних сюжетів сприяють активному переживанню емоційних станів персонажів, розвитку емпатії та здатності до співпереживання. У процесі гри діти навчаються розуміти мотиви поведінки інших, передбачати наслідки дій, виражати власні емоції та управляти ними, що сприяє формуванню емоційної стійкості [3; 4].

Народні ігри та рухливі забави дозволяють виховувати соціальні та емоційні компетентності. Під час колективної гри діти засвоюють правила поведінки, вчаться співпрацювати, ділитися, домовлятися та контролювати власні

емоційні реакції. Такі ігри також сприяють розвитку самостійності, відповідальності та здатності до вирішення конфліктів у колективі [5].

Народні пісні, заклички та ритмічні вправи формують позитивний емоційний фон, сприяють розвитку внутрішньої гармонії та ритмічної координації. Виконання музично-ритмічних вправ допомагає дітям навчитися виражати емоції через голос і рух, а також зміцнює емоційний контакт з групою та педагогом [6].

Особливо ефективними є тематичні свята, родинні заходи та культурні дні, де фольклорні традиції інтегруються у спільну діяльність дітей і батьків. Такі заходи дозволяють дітям відчувати зв'язок із національною культурною спадщиною, розвивають комунікативні навички, формують позитивне ставлення до родини та колективу, а також укріплюють емоційні зв'язки між дітьми та дорослими [2; 4; 6].

Комплексне використання цих форм і методів забезпечує всебічний розвиток емоційної культури старших дошкільників, сприяє формуванню емпатії, самоконтролю, соціальних навичок, розуміння моральних цінностей, а також гармонізує емоційний стан дитини та підготує її до успішної соціальної взаємодії в колективі та подальшому житті.

Дослідження показує, що український народний фольклор є ефективним засобом формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку. Казки, прислів'я, пісні, заклички та народні ігри сприяють розвитку здатності дітей розпізнавати, виражати та контролювати власні емоції, формують емпатію, співпереживання та соціальні навички. Інтегровані заняття, театралізовані вистави, музично-ритмічні вправи та родинні заходи створюють умови для гармонійного розвитку емоційної сфери, виховання самоконтролю, позитивного ставлення до себе та оточуючих, а також підготовки дітей до успішної соціальної взаємодії.

Перспективним є подальший розвиток методичних

підходів до використання фольклорних традицій у роботі з дошкільниками. Крім того, цікавим напрямом є вивчення взаємозв'язку емоційної культури та когнітивного розвитку під час роботи з фольклором, а також оцінка ефективності поєднання традиційних методів із сучасними педагогічними технологіями. Такі дослідження дозволяють поглибити розуміння ролі українського фольклору у розвитку дітей та сприяють формуванню науково обґрунтованих практичних рекомендацій для педагогів.

Таким чином, використання українського народного фольклору у дошкільній освіті не лише збагачує культурний досвід дітей, а й забезпечує системне формування їх емоційної культури, готує до соціальної взаємодії та формує морально-етичні цінності, що є ключовими завданнями сучасної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемова Л. В. Народна гра у вихованні та розвитку дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2021. №54. С. 89–96.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: цінніснесмисловий підхід. Київ: Либідь, 2019. 312 с.
3. Гавриш Н. В. Український дитячий фольклор у розвитку особистості дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2018. №3. С. 15–21.
4. Коваль А. П. Народні пісні та заклички у формуванні емоційної культури дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна думка*. 2022. №3. С. 33–40.
5. Петренко М. О. Рухливі народні ігри як засіб розвитку соціально-емоційних компетентностей дошкільників. *Дошкільна освіта України*. 2023. №2. С. 18–25.
6. Соловйова О. В. Казка як засіб розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології та педагогіки*. 2020. №2. С. 42–48.

ІГРИ СПОРТИВНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед. н., доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка А. Л. Дибець**

Ігри спортивного характеру мають важливе значення для дітей старшого дошкільного віку. Завдяки грі діти проявляють свої індивідуальні можливості, виражають емоції, спілкуються, товаришують, розвиваються як особистість.

Слід зауважити, що дошкільне дитинство – це початок формування особистості, рис характеру, розвиток важливих життєвих здібностей, фізичних якостей. У старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток нервової системи, підвищується моторність та рухова активність, що є базою для формування рухової культури та гармонійного розвитку фізичних і когнітивних якостей дитини.

Питання розвитку фізичних якостей дітей 6-року життя досліджували науковці: С. Бабюк, Г. Беленька, І. Бодренкова, А. Буц, В. Волошина, Л. Гаращенко, О. Горбенко, О. Костюшко, Л. Красюк, І. Кузьменко, Н. Левінець, А. Лисенко, Л. Лохвицька, В. Наумчук, В. Пасічник, Т. Поніманська, С. Черненко, Т. Черниш, Т. Шепеленко, В. Шутько та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ігри спортивного характеру як інструмент з розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку.

Розглянемо сутність поняття «спортивні ігри» з точки зору різних авторів.

В. Наумчук зазначає, що спортивні ігри – це командні змагання за перемогу, вони мають спеціальні правила, які дозволяють чесним, справедливим способом дійти до

цілі [3, с. 173].

На думку О. Радченко, спортивні ігри – це вдосконалені рухливі ігри, у них визначають чіткі умови та правила, зазначається кількість учасників. Гравці мають оволодіти притаманним грі навичкам та технікам [4, с. 7].

В свою чергу науковці О. Погонцева, В. Деревянко, І. Захарчук, О. В'яла, О. Трофимов зазначають, що спортивні ігри є важливим засобом розвитку життєдіяльності людини. Для дітей спортивні ігри займають особливе місце, завдяки їм вони зростають здоровими та загартованими. Більшість спортивних ігор проводяться на свіжому повітрі, вони потребують певного обладнання: баскетбол – кошик, волейбол – сітка, футбол – ворота, настільний теніс – стіл. Деякі спортивні ігри вимагають лише відкритого простору, наприклад: бадмінтон, пляжний волейбол, городки, скраклі. А рухливі ігри не потребують спеціального інвентаря, можна обійтися підручними засобами, що робить їх зручними для великої кількості дітей [5, с. 167-168].

А. Воронова вважає, що спортивні ігри сприяють розвитку фізичних, моральних, лідерських якостей, покращують уміння опановувати власні емоції, навички комунікації з однолітками. Діти також вчаться вирішувати суперечки, відстоювати власну точку зору, це підвищує здатність без перешкод долати труднощі та тренує стресостійкість [1, с. 102-103]. Погоджуємося з думкою автора, адже в ході спортивної гри у дітей формується певне уявлення щодо власних здібностей, що сприяє розвитку адекватної самооцінки, відповідальності.

Погоджуємось з Л. Зданевич та В. Розгон, що ігри спортивного характеру корисні і є невід'ємною частиною фізичного розвитку дошкільників. Завдяки спортивним іграм діти вчаться узгоджувати розумову діяльність, мислення із рухами тіла. Також спортивні ігри значною мірою сприяють розвитку фізичних якостей. Вони покращують спритність, швидкість в подоланні складних рухів, фор-

мують силу всіх груп м'язів, краще розвивають окомір, координацію рухів під час визначення відстані та уміння бути витривалим [2, с. 144].

Завдяки іграм спортивного характеру, як футбол, баскетбол, волейбол, бадмінтон, скраклі, городки, настільний теніс, у дітей комплексно розвиваються фізичні, психологічні, соціальні якості. Такі ігри стимулюють активність дитини, у неї формуються навички командної взаємодії, гравці вчаться знаходити компроміси, вибачатися, вести здорову конкуренцію під час гри, дотримуватися спрощених правил гри та поведінки.

Експериментальне дослідження було проведено на базі закладу дошкільної освіти № 228 в м. Одеса. В ході дослідження участь брали діти старшого дошкільного віку, всього 56 дітей. Експериментальне дослідження вміщує такі етапи: констатувальний; формувальний; контрольний.

На констатувальному етапі було сформовано критерії та показники розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку. Було дібрано методики діагностики рівнів розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку (розроблений діагностувальний опитувальник для дітей старшого дошкільного віку, діагностувальні методики за В. М. Пасічник; за О. М. Бойко, Л. В. Яковенко (Рухливі ігри); Гра «Хто далі»; Вправа «Кішка тягнеться»; За М. М. Єфіменко (Рухлива гра «Стій!»)).

На констатувальному етапі було виявлено рівні розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку. Також було визначено, яка група буде експериментальною (28 дітей), а, яка контрольною (28 дітей). Отримані результати демонструють, що в групі «3 Садова» з високим рівнем розвитку фізичних якостей 17,9%, з середнім 35,7% та низьким 46,4%, а в групі «4 Садова» високий рівень 21,4%, середній 42,9%, низький 35,7%. Отож дивлячись на отримані дані експериментальною було визначено групу «3 Садова».

На формувальному етапі розроблена система роботи з підвищення рівнів розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку проводилась з групою «З Садова». Для цього здійснено розробку системи ігор спортивного характеру, а саме «Бадмінтон», «Городки», «Баскетбол», «Футбол», «Хокей», «Волейбол», «Настільний теніс», «Малий теніс», «Скраклі», «Боулінг». Наведемо конспекти деяких з них.

«Городки»

Мета: розвивати уміння визначати відстань за допомогою зору, розвивати уміння бути спритним, розвивати уміння тримати рівновагу, збагачувати знання про спортивну гру «городки» та її спрощені правила, розвивати інтерес до фізичної діяльності, виховувати уважність, обережність.

Обладнання: 4 бити, 15 фігур.

Попередня робота: показ презентації про гру городки.

Правила гри: знати 3-4 фігури; дотримуватися правил поведінки на спортивному майданчику; гравці команд мають знаходитись збоку ігрового поля; дозволяється одному гравцеві кидати бити лише один раз; якщо виставлена фігура падає до початку кидка «від вітру» її оновлюють; не дозволяється заходити за штрафну лінію.

Організація обстановки: спортивний майданчик на території ЗДО номер 228 в м. Одеса.

Хід гри:

Перед початком гри на майданчику позначають зони «город», «пригород». Педагог ділить дітей на дві команди (правий та лівий город) та оголошує правила гри. В ході гри потрібно дотримуватися послідовності викладу фігур, а саме: «1. Гармата», «2. Виделка», «3. Зірка», «4. Стріла», «5. Колодязь», «6. Колінчатий вал», «7. Артилерія», «8. Ракетка», «9. Кулеметне гніздо», «10. Рак», «11. Вартіві», «12. Серп», «13. Тир», «14. Літак», «15. Лист». Фігури розкладаються по центру «городка», окрім останньої фігури

«Лист» через інше положення. Гра проходить у три партії.

Гравцеві правого «городу» надається перший кидок, наступним йде суперник лівого «городу», далі учасники кидають по черзі. Одному учаснику дозволяється вибивати «городок» лише один раз. Якщо на території однієї з команд спостерігається менша частина городка, педагог робить висновки про те, що він вибитий і партія зіграна. Тоді підраховують кількість витрачених ударів битою і в якій команді найменше, та вважається переможцем, наприклад з рахунком: 2:0, 2:1; нічия рахується якщо, результат однаковий.

Результат гри: діти старанно та активно підтримували гравців по команді, не засмучувались, якщо щось не вдавалось, а старались наступного разу виконати краще.

«Футбол»

Мета: розвивати уміння бути спритним, розвивати уміння бути витривалим, розвивати уміння застосовувати максимальну швидкість, розвивати уміння визначати відстань за допомогою зору, збагачувати знання про спортивну гру «футбол» та її спрощені правила, розвивати бажання грати в спортивні ігри, виховувати злагоджено працювати в команді, дотримуватися правил гри.

Обладнання: м'яч, свисток, ворота, футболки двох кольорів.

Попередня робота: показ презентації про гру футбол.

Правила гри: м'яч дозволяється водити лише ногою; дозволяється передавання м'яча гравцю по команді; в руки м'яч може брати воротар; гол зараховується за умов попадання м'яча у ворота; заборонено штовхання; не вважається порушенням, якщо м'яч торкнувся тулуба; гра має два тайми, які тривають 10-15 хвилин з перервою 15 хвилин.

Організація обстановки: спортивний майданчик на території ЗДО номер 228 в м. Одеса.

Хід гри:

На початку гри вихователь оголошує правила гри та допомагає дітям поділитися на дві команди по 6-8 учасни-

ків, інші діти залишаються на лаві запасних. Після чого вихователь призначає капітанів та воротарів. Воротарі йдуть до своїх воріт, а команди сходяться до центру ігрового поля, де колом позначається початок гри.

Гра починається коли пролунає сигнал свистка, тоді капітан б'є по м'ячу у бік протилежної команди. Кожен з учасників команд намагається забити гол. Якщо комусь вдається попасти м'ячем у ворота, команді зараховують одне очко. Воротар на протязі гри пильнує, щоб у його ворота не потрапив м'яч, він може його спіймати руками. А гравці лише передають, забивають. Заміна гравців може статися на протязі всієї гри. Якщо хтось із команди порушив правила, то педагог наголошує на цьому, та надає команді суперників право забити гол. Після першої гри, дітям надається 15 хвилин перерви, після чого гра продовжується.

Отже, вихователь уважно слідкує за грою, щоб діти не порушували правил, а також за правильністю виконання елементів (ведення, зупинка, передача м'яча). Команда, якій вдалося забити найбільшу кількість голів, вважається переможцем, або якщо у команд за результатами гри виходить однакова кількість забитих голів, це зараховують як нічию.

Результат гри: протягом гри діти дотримувалися правил, були активними, спритними та вмотивованими отримати перемогу.

«Настільний теніс»

Мета: розвивати уміння балансувати силу, розвивати уміння використовувати гнучкість тіла, розвивати уміння бути спритним, збагачувати знання про спортивну гру «настільний теніс» та її спрощені правила, розвивати бажання удосконалювати у себе фізичні якості, виховувати почуття дружби, чесності, уважності.

Обладнання: ракетка, тенісний м'яч, спеціальний стіл, сітка.

Попередня робота: показ відео про гру настільний теніс.

Правила гри: ракетку заборонено тримати мокрими руками; не можна притулятися до столу; дотримання правил поведінки; одяг та взуття мають бути комфортними; якщо м'яч торкається сітки на боці суперника, гравець починає спочатку; якщо гравець відіб'є м'яч долонею, то супернику зарахують бал; гравець може отримати очко, якщо супернику не вдасться подати м'яч; ракетку можна тримати у зручній руці.

Організація обстановки: спортивний зал в ЗДО номер 228 в м. Одеса.

Хід гри:

Діти шикуються в рядочок. Педагог оголошує правила на початку гри та ділить дітей на пари, демонструє техніку тримання ракетки, після чого роздає дітям ракетки та м'ячик.

Гра починається коли гравець б'є м'яч, він стукає об стіл та не зачіпаючи сітку перелітає на бік суперника. На початку гравцеві можна відбити м'яч після декількох відскоків, якщо м'яч потрапляє у сітку, гравець втрачає очки, а суперник отримує одне очко. Кожного разу при допущенні помилки одного із гравців, інший отримує одне очко. Учасник на чю сторону націлений м'яч має відбити його одразу ракеткою, в той же час м'яч має відскочити на сторону столу суперника не зачепивши сітку.

Отже, гра вважається зіграною за умови, що набереться у одного з учасників 11 очок, при перевазі не менше ніж у 2 очки. Потім пари змінюються.

Результат гри: діти проявили зацікавленість, активність, були дуже спритними. Також діти дотримувались правил гри та поважали один одного.

В ході проведення ігор спортивного характеру діти були зацікавлені, вмотивовані діяти, у них виникло бажання дізнаватися нове, під час виникнень труднощів не сумували, а з великими амбіціями повторювали спроби, тим самим вдосконалювали навички. Вболівали та підтримували.

ли учасників своїх команд, також проявили поважне ставлення до протилежної команди. Це показало, що в групі панує дружба, підтримка та загалом гармонійне виховання.

В результаті здійсненої роботи щодо підвищення рівня розвитку фізичних якостей у дітей на контрольному етапі було проведено повторне дослідження рівня розвитку фізичних якостей, спостерігається позитивна динаміка змін розвитку фізичних якостей дітей групи (3 Садова) +17,8% (високий рівень), +17,9% (середній рівень), -35,7% (низький рівень). Покращились показники і в групі (4 Садова) високий рівень залишився незмінним 21,4% в динаміці 0%, а ось середній рівень +7,1%, низький рівень -7,1%.

Отже, можна перекоонатися в тому, що розроблена система роботи з розвитку фізичних якостей дітей старшого дошкільного віку є цілком ефективною та продуктивною. Вона сприяє не лише покращенню рівня фізичної підготовленості дітей, а й позитивно впливає на їхню емоційно-вольову сферу, формує інтерес до занять фізичною культурою та активним способом життя. Крім того результати доводять, що систематичне застосування запропонованих ігор підвищує рухову активність, забезпечує гармонійний розвиток особистості. Перспектива дослідження – у розробці нової технології розвитку фізичних якостей дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронова А. В. Ігри з елементами спорту як ефективний засіб формування здорового способу життя дітей. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 9. С. 96–103.

2. Зданевич Л. В., Розгон В. В. Рухливі та спортивні ігри у фізичному вихованні дошкільнят. *Актуальні проблеми розвитку освіти в сфері туризму, фізичної культури та спорту*: матеріали VI Всеукраїнської наук.-практ. конф., 21-22 березня 2023 р. Хмельницький: ХГПА., 2023.

С. 141–144.

3. Наумчук В. І. Теоретико – методичні основи навчання спортивним іграм. Тернопіль: Астон, 2014. 182 с.

4. Рухливі та спортивні ігри з методикою навчання / уклад. О. В. Радченко. Луцьк: Луцький НТУ, 2020. 116 с.

5. Спорт заради розвитку («Щаслива та захищена дитина – активна та здорова родина і нація»): навч.-метод. посіб. / О. В. Погонцева та ін. Київ: Видавництво «Фенікс», 2017. 268 с.

ВПЛИВ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ОДЯГ

**К. пед. н., доц. О. А. Кудрявцева
Магістрантка Г. Є. Казімірчук**

Ігрова діяльність є провідним видом активності дітей дошкільного віку, через який дитина пізнає навколишній світ, засвоює соціальний досвід, розвиває уяву, мислення, уявлення про патріотизм, мовлення та емоційно-ціннісну сферу. Саме у грі створюються найбільш сприятливі умови для прояву самостійності, вільного спілкування з однолітками, закріплення вже набутих знань і набуття нових умінь.

Питанням національно-патріотичного виховання дошкільників займалися дослідники: О. Вашак, Г. Головіна, Ю. Гринь, Л. Євтушина, Л. Задорожна-Княгицька, О. Канарова, В. Куриця, Г. Лемко, О. Лісовець, Н. Меркулова, В. Мірошніченко, Г. Мочульська, Н. Охріменко, Г. Розлуцька, А. Солонська, О. Стаєнко, С. Тесленко, А. Федорович, Т. Філімонова, Л. Шкребтієнко та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити вплив ігрової діяльності на формування уявлень про український національний одяг у дітей ста-

ршого дошкільного віку.

Як зазначає Т. Завязун, у грі, а не в інших видах діяльності, у дітей з'являється найбільша можливість самостійно вступати у спілкування з однолітками та закріплювати отримані знання та навички, особливо патріотичного спрямування. У процесі гри дитина поступово входить у світ дорослих, освоює духовні цінності та засвоює соціальний досвід, накопичений попередніми поколіннями [2].

На думку Л. Азарової та Н. Франчук, гра – це особливий вид творчої активності, під час якої в умовній, уявній формі відтворюються способи взаємодії з предметами, моделюються стосунки між людьми та відображаються норми суспільного життя і культурні цінності [1]. Саме через ігрову діяльність діти отримують змогу засвоювати культурні традиції та формувати емоційно-ціннісне ставлення до них.

К. Крутій, І. Деснова, М. Замелюк стверджують, що збагачене ігрове середовище в групах раннього й дошкільного віку виконує освітню, розвивальну, виховну, стимулювальну, організаційну, комунікативну функції [3].

Вихователь може застосовувати різні види ігор, що забезпечують комплексний педагогічний вплив:

Дидактичні ігри – поєднують навчальну мету з ігровою формою. За словами Т. Поніманської, метою дидактичних ігор є формування у дитини інтересу до знань, розвиток умінь та навичок, закріплення попереднього досвіду та розширення уявлень про світ [5]. Дидактичні ігри етнокультурного спрямування дозволяють ознайомити дітей з українським національним одягом через настільно-друковані, словесні чи сюжетно-рольові завдання.

Структура дидактичної гри складається з кількох взаємопов'язаних елементів. Передусім, це дидактичні та ігрові завдання, які визначають основну мету гри й роблять її спрямованою на розвиток пізнавальної активності дітей. Вони можуть стосуватися мовлення, мислення, ознайом-

лення з природою, культурою рідного краю, соціальним середовищем.

Другою складовою є правила, які задають порядок дій, регулюють взаємодію між дітьми та допомагають формувати навички самоконтролю й організованості.

Третій компонент – ігрові дії, що виступають основою сюжету гри. Саме вони створюють інтерес, забезпечують активність дітей та сприяють мимовільному засвоєнню знань.

Завершальним елементом виступає результат гри, який проявляється не лише у правильному виконанні завдань, а й у відчутті задоволення та особистого досягнення. Для педагога результат свідчить про рівень засвоєних знань і розвиток пізнавальних та соціальних умінь дошкільників.

Сюжетно-рольові ігри забезпечують відтворення соціального досвіду, моделювання дій дорослих та взаємовідносин між людьми. В контексті українського одягу вони дозволяють дітям відтворювати традиційні святкові чи побутові ситуації, вчитися співпраці та розвитку комунікативних навичок.

Театралізовані ігри дають дітям можливість створювати художні образи, розвивати творчість, фантазію та мовлення, а також ознайомлюють з українським національним одягом через рольові дії та сценічні образи.

О. Павлушкіна, О. Кушлак зазначають, що народні рухливі ігри мають великий виховний вплив на дитину: виховуються моральні та вольові якості дітей; любов до рідного краю, звичаїв і традицій українського народу; любов до щоденних і систематичних занять фізичними вправами [4].

Через ігрову діяльність дитина не лише пізнає елементи одягу, а й отримує перші уявлення про культурну спадщину свого народу, регіональні особливості костюмів, символіку вишивки. Це створює фундамент для форму-

вання національної ідентичності ще в дошкільному віці.

Варто наголосити, що ігрова діяльність впливає на емоційний розвиток, підвищує мотивацію до пізнання, формує естетичний смак і здатність до творчості. Наприклад, сюжетно-рольові та театралізовані ігри дають дітям можливість переживати емоції персонажів, аналізувати їхні дії та оцінювати моральні вчинки, що сприяє розвитку емпатії та морального судження.

Таким чином, ігрова діяльність виступає не лише засобом розвитку когнітивних і комунікативних умінь, а й є ефективним інструментом формування уявлень старших дошкільників про український національний одяг. Дидактичні, сюжетно-рольові та театралізовані ігри дозволяють формувати знання про культурні традиції, моральні цінності, соціальний досвід, а також розвивати творчі здібності й емоційно-ціннісну сферу дітей, створюючи основу національної ідентичності та патріотичних почуттів.

З метою перевірки ефективності використання ігрової діяльності у формуванні у старших дошкільників уявлень про український національний одяг було проведено педагогічний експеримент на базі Одеського закладу дошкільної освіти «ясла-садок» № 224. Для дослідження було обрано дві групи дітей старшого дошкільного віку: «Носики» (26 осіб) та «Кроха» (26 осіб). Усього у педагогічному експерименті приймали участь 52 вихованця.

Було визначено критерії і показники сформованості уявлень у дітей старшого дошкільного віку про український національний одяг.

Когнітивний критерій: уявлення про значення поняття «український національний одяг»; уявлення, чим святковий український національний одяг відрізняється від сучасного повсякденного одягу; уявлення про основні види українського національного одягу (вишиванка, спідниця, вінок, хустка, намисто, шаровари, чобітки та ін.); уявлення про відмінності між чоловічим та жіночим національним

одягом (жіночий одяг: сорочка-вишиванка, плахта, кептарик, спідниця, фартух, хустка, намисто, чобітки, черевики, постолі, личаки, віночок, очіпок, намітка, кораблик; чоловічий одяг: сорочка-вишиванка, шаровари, жупан (кунтуш), штани (гачі), свита, кирея, кожух, корзно (плащ), кептар, чоботи, постолі, личаки, пояси, чумацькі череси, шапка, кучма, бриль, кашкет, картуз, капелюх); уявлення про відмінність українського національного одягу від одягу інших народів; уявлення про відмінність українського національного одягу різних регіонів України; уявлення про значення орнаментів вишивки відповідно віку.

Діяльнісний критерій: уміння відрізнити святковий український національний одяг від буденного; уміння правильно називати елементи українського національного одягу; уміння розрізнити чоловічий та жіночий український національний одяг; уміння розрізнити український національний одяг від одягу інших народів; уміння розрізнити український національний одяг різних регіонів; уміння розрізнити різні орнаменти вишивки на одязі.

Емоційно-ціннісний критерій: відчуття поваги та гордості до традицій своєї Батьківщини; інтерес та позитивне ставлення до українського національного одягу; усвідомлення українського національного одягу як значимого та важливого елементу у культурній спадщині країни.

Було розроблено та підібрано наступні діагностики показників сформованості уявлень про український національний одяг у дітей старшого дошкільного віку: опитувальник «Український народний одяг» (за адаптованою методикою понятійного словника за Л. Шкрєбтїєнко; діагностувальні дидактичні вправи: «Знайди український національний одяг», «Назви елементи українського національного одягу», «Впізнай український національний одяг», «Впізнай на зображенні», «Знайди зайве» (за адаптованою методикою Л. Фатіхової); діагностувальна дидактична гра «Одягни українку та українця»; бесіда «Моя Батьківщина і її тради-

ції»; спостереження «Як я бачу український національний одяг»; сюжетний малюнок «Національний одяг – дзеркало культури» (за адаптованою методикою Л. Шкретієнко).

На констатувальному етапі дослідження було отримано такі результати: у групі «Носики» на високому рівні сформованості уявлень про український національний одяг знаходяться лише 2 дитини (7,7 %), на середньому – 5 дітей (19,2 %), на низькому – 19 дітей (73,1 %). У старшій групі «Кроха» на високому рівні сформованості уявлень про український національний одяг знаходяться 3 дитини (11,5 %), на середньому – 7 дітей (27 %), на низькому – 16 дітей (61,5 %). Таким чином, можна зробити висновок, що у групі «Кроха» трохи кращий результат, ніж у групі «Носики». Саме тому група «Кроха» обрана як контрольна, а група «Носики» стає експериментальною.

На формувальному етапі дослідження було розроблено комплекс ігор: які склалися з: сюжетно-рольових ігор («Свято в українському селі», «Крамниця національного одягу», «Подорож регіонами України»), театралізованих ігор («Легенда про вишиванку», «Старий кіт», «Козак») та дидактичних ігор («Збери костюм», «Чиї речі?», «Розпізнай орнамент», «Що зайве?»). Наведемо нижче конспекти деяких ігор.

Дидактична гра «Збери костюм»

Мета: ознайомити дітей з елементами традиційного українського національного одягу; розвивати логічне мислення, пам'ять, увагу, вміння працювати в команді; виховувати естетичний смак, любов до української народної культури та традицій.

Обладнання: набір карток або зображень з елементами українського національного одягу для чоловіка і жінки (наприклад: сорочка, плахта, шаровари, пояс, чоботи, вінок, намисто, шапка, кептар тощо); основа-фігура (схема) хлопчика і дівчинки – як «манекен», на якого прикріплюються деталі.

Правила гри: дитина може брати картки у руки, щоб уважніше роздивитися.

Організація обстановки: групова кімната.

Хід гри

Дітей ділять на команди (наприклад, команда «хлопці» і команда «дівчата»). Кожна команда отримує набір елементів одягу впереміш або із зображеннями, або у вигляді справжніх речей. Завдання – якнайшвидше правильно зібрати повний комплект чоловічого або жіночого українського національного костюма. Можна ускладнити гру: до кожного елемента діти мають прикріпити назву або розповісти, що це таке. Виграє команда, яка швидше і правильно збрала костюм і назвала всі його складові.

Результат гри: діти закріплюють знання про елементи українського національного одягу, їхні назви та призначення; вчать відрізняти чоловіче й жіноче вбрання, розвивається логічне мислення, увага, пам'ять, вміння порівнювати та систематизувати; удосконалюється мовлення через пояснення та називання елементів костюма.

Дидактична гра «Розпізнай орнамент»

Мета: ознайомити дітей з регіональними особливостями орнаментів української вишивки; формувати вміння розпізнавати вид вишивки (зооморфний, геометричний, рослинний) та співвідносити його з тим чи іншим регіоном України; розвивати увагу та пам'ять; виховувати повагу до традицій свого народу.

Обладнання: картки з зображенням орнаментів різних регіонів (Чернігівщина, Полтавщина, Тернопільщина, Харківщина, Херсонщина), таблички з назвами регіонів для сортування.

Організація обстановки: групова кімната.

Правила гри: діти можуть порівнювати орнаменти між собою, обговорювати варіанти між собою, запитувати у вихователя додаткову інформацію, якщо щось незрозуміло.

Хід гри

Вихователь показує дітям зразок орнаменту вишивки. Завданням дітей є назвати, до якого регіону належить цей візерунок.

Результат гри: діти розпізнають характерні особливості українських орнаментів, можуть назвати 2-3 регіони України та зіставити їх з відповідними орнаментами вишивки; вміють правильно поєднувати орнамент з регіоном; проявляють інтерес до української вишивки.

По закінченню проведення роботи з підвищення рівнів сформованості уявлень у старших дошкільників про український національний одяг було проведено контрольний етап дослідження.

У контрольному експерименті можемо побачити вже іншу картину. У експериментальній групі кількість дітей з високим рівнем збільшилася до 8 дітей (30,8%), з середнім рівнем – 10 дітей (38,4%), а з низьким рівнем – 8 дітей (30,8%). У контрольній групі результати не змінилися. Це свідчить про те, що розроблений у формувальному експерименті комплекс ігор дав позитивні зміни у експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що цілеспрямоване використання ігрової діяльності для ознайомлення старших дошкільників з українським національним одягом позитивно впливає на всебічний розвиток дитини, сприяє становленню національної самосвідомості, формуванню духовних та моральних цінностей, а також забезпечує підвищення ефективності національно-патріотичного виховання. Перспективою дослідження є розробка педагогічних умов формування уявлень дошкільників про український національний одяг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарова Л. Є., Франчук Н. Л. Організація ігрової діяльності дошкільників як соціально-педагогічна пробле-

ма. *Збірка наукових праць «Освіта та суспільство» Прешовського університету в Прешові.* 2016. С. 9–16.

2. Завязун Т. В. Вплив ігрової діяльності на всебічний розвиток дитини-дошкільника. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2018. Вип. 64. С. 93–96.

3. Крутій К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Дефініція «гра як провідний тип діяльності дошкільника»: аналіз підходів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2022. № 4, Т. 2. С. 84–91.

4. Павлушкіна О. В., Кушлак О. Д. Українські народні ігри як засіб національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку. *Впровадження сучасних технологій в процесі забезпечення якісної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Зданевич, Л. С. Пісоцької, Н. М. Миськової, Л. О. Онофрійчук. Хмельницький: ХГПА, 2021. С. 208–214.*

5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 4-те вид., переробл. Київ: ВЦ «Академія», 2018. 408 с.

ЦИФРОВА ЗАЛЕЖНІСТЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

К. пед. н., доц. В. В. Сторож

У сучасному світі інформаційні технології займають важливе місце в повсякденному житті людей, і не є винятком діти дошкільного віку. Залежність від цифрових технологій — це нова проблема, яка дедалі більше вражає людей різного віку, включаючи дітей дошкільного віку. Розвиток екранних пристроїв, таких як смартфони, планшети та комп'ютери, зробив технології невід'ємною частиною повсякденного життя. Хоча ці пристрої пропонують освіт-

ні та розважальні переваги, надмірний час перед екраном може призвести до негативних наслідків, особливо для маленьких дітей, чії когнітивні здібності та здібності до розвитку ще розвиваються.

Діти дошкільного віку особливо вразливі, оскільки вони перебувають на критичних етапах розвитку мозку, соціального навчання та фізичного росту. Надмірне використання цих технологій може призвести до розвитку цифрової залежності, яка негативно впливає на психічне та фізичне здоров'я дітей, а також на їх соціальні навички.

Актуальність дослідження цифрової залежності у дітей дошкільного віку обумовлена необхідністю виявлення її причин та наслідків, а також розробки ефективних методів профілактики та корекції цього явища.

Такі вчені як І. Бех, О. Вознесенська, Н. Гавриш, Л. Гончар, К. Журба, В. Ільїн, Л. Канишецька, В. Кириченко, вивчали вплив цифрових засобів на навчання і розвиток дітей дошкільного віку. О. Комаровська, А. Корнієнко, В. Кремень, Т. Куниця, С. Курбатов, О. Литовченко, Р. Малиношевський, В. Мачуський, Л. Найдюнова, О. Рейпольська, С. Сисоева розглядали вплив цифрових технологій на соціалізацію дітей та когнітивні навички дітей дошкільного віку. С. Толочко, Т. Федорченко, Н. Харченко, Ю. Чаплінська, В. Шахрай займалися питанням залежності від гаджетів дітей старшого дошкільного віку.

Цифрові технології – це сукупність електронних засобів, програмного забезпечення та онлайн-ресурсів, що забезпечують створення, обробку, збереження й передачу інформації в цифровому форматі та застосовуються у різних сферах суспільного життя, зокрема в освіті [3].

Метою статті є аналіз проблеми цифрової залежності у дітей дошкільного віку, вивчення факторів, що сприяють її розвитку, а також розгляд методів профілактики та корекції цього явища.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми

цифрової залежності у дітей старшого дошкільного віку свідчить про серйозні соціально-психологічні наслідки, пов'язані з надмірним використанням цифрових технологій. Цифрова залежність, зокрема гаджетозалежність, проявляється у формі нездатності контролювати час, проведений за електронними пристроями, що веде до порушень соціальної адаптації, емоційного розвитку та фізичного здоров'я дітей.

Гаджетозалежність або «гаджетадікція» — це психічний розлад, який характеризується нав'язливим бажанням використовувати електронні пристрої, а також нездатністю обмежити їх використання. Л. Канішевська, визначає цей стан як явище, при якому людина не може відмовитись від пристрою навіть тоді, коли це шкодить її фізичному чи психологічному здоров'ю [2, с. 145].

Цифрова залежність у дітей старшого дошкільного віку є результатом складної взаємодії соціальних, біологічних та психологічних факторів.

Серед соціальних причин основним є доступність цифрових технологій та їх активні просування через медіа та рекламу, а також безконтрольне використання гаджетів у сім'ях. Біологічні особливості розвитку дітей, зокрема висока нейропластичність мозку, сприяють швидкому залученню до віртуального світу, що може викликати залежність. Психологічні чинники, такі як потреба у самовираженні, втеча від реальних емоційних проблем та недолік соціальних контактів, також підвищують ризик розвитку цієї залежності. Зокрема, важливими є особливості виховання в родині, де недоліки емоційного клімату або неконтрольоване використання гаджетів можуть стати основними факторами розвитку залежності.

Відповідно до психологічних підходів, цифрова залежність є проявом порушень психоемоційної сфери особистості. Зокрема, М. Реснік підкреслює, що тривале використання цифрових пристроїв може призвести до психоло-

гічних розладів, таких як тривожність, депресія, порушення сну та соціальна ізоляція. Надмірне використання технологій стає формою уникнення реальних проблем або емоційного дискомфорту, що збільшує ризик розвитку залежності. Зі збільшенням часу, проведеного в інтернеті або за гаджетами, діти зіштовхуються з труднощами у реальному соціальному житті, що спричиняє труднощі в адаптації до навколишнього середовища [5].

Виявлені негативні наслідки на фізичний, когнітивний та емоційний рівень розвитку дітей свідчать про важливість контролю за годинами, проведенням за екранами.

По-перше, надмірне використання гаджетів негативно впливає на зір дітей, сприяючи розвитку короткозорості та інших очних захворювань. По-друге, це може гальмувати мовленнєвий розвиток, зокрема через зменшення кількості живого спілкування з батьками та іншими дітьми. Тривале використання гаджетів під час їжі також може призвести до формування неправильних харчових звичок, включаючи переїдання та залежність від технологій під час прийому їжі. Емоційна регуляція дітей також страждає від надмірного використання цифрових пристроїв, оскільки це зменшує можливості для розвитку соціальних навичок та емоційної стабільності. Водночас агресивні моделі поведінки, які часто присутні у віртуальному контенті, можуть впливати на реальну поведінку дитини.

Цифрові ігри є однією з основних причин розвитку цифрової залежності серед дітей та підлітків. За даними Е. Вак, С. Тантлефф-Данн ігри, особливо ті, що містять елементи насильства або мають високий рівень залежності, можуть негативно впливати на психічне здоров'я дітей, викликаючи у них агресивну поведінку, депресію та соціальну ізоляцію [6, с. 241].

Українські науковці, такі як О. Бондар, визначають цифрову залежність як патологічне прагнення дитини до постійного використання цифрових пристроїв, що супро-

воджується порушенням емоційного стану, соціальної взаємодії та фізичного розвитку [1, с. 9].

І. Аккаш наголошує на тому, що дитина, яка росте в середовищі, де цифрові пристрої є основним засобом комунікації та розваг, має високий ризик розвитку цифрової залежності. Дослідження показали, що діти, які мають доступ до гаджетів з раннього віку, частіше переживають проблеми з концентрацією уваги, соціальною адаптацією та психоемоційним розвитком [4, с. 12].

Всі ці фактори свідчать про необхідність балансування використання цифрових технологій та реального світу. Дитячі психологи наголошують на важливості контролю за годинами, проведенням за екранами, розвитку альтернативних форм діяльності та емоційної підтримки для запобігання розвитку залежності від гаджетів. Враховуючи ці аспекти, батьки й педагоги повинні активно стежити за тим, як цифрові технології впливають на дітей і створювати умови для їх гармонійного розвитку.

У ході аналізу теоретичних аспектів проблеми цифрової залежності були розглянуті основні наукові підходи до цієї теми, що дає можливість глибше зрозуміти її природу. Цифрова залежність у дітей дошкільного віку визначається як патологічне бажання та нездатність обмежити час, витрачений за цифровими пристроями, що призводить до низки негативних наслідків у фізичному, психологічному та соціальному розвитку. Дослідження показало, що формування цифрової залежності починається на ранніх етапах розвитку, зокрема у дошкільному віці, коли дитина активно освоює нові технології та стає все більше залученою до віртуального світу.

Вивчення факторів, які впливають на розвиток цифрової залежності, показало, що головними з них є соціальні, біологічні та психологічні.

До соціальних факторів відноситься доступність гаджетів у родині та активне використання медіа для рек-

ламування цифрових технологій, що створює додаткові стимули для їхнього використання дітьми.

Біологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, зокрема, властивості нервової системи, можуть бути однією з причин розвитку цифрової залежності. Ці стимули можуть викликати підвищену цікавість і залучати дитину до гаджетів. Крім того, вроджена чутливість, схильність до інтроверсії або емоційної нестабільності може посилити ризик формування залежності, оскільки цифрові пристрої часто виступають як засіб емоційного регулювання або втечі від реальності.

Психологічні чинники відіграють важливу роль у розвитку цифрової залежності у дітей. У дошкільному віці діти активно шукають шляхи самовираження та самоутвердження, і цифрові технології можуть стати інструментом для цього. Віртуальний світ стає для них платформою для розвитку уяви, де вони можуть відчувати себе значущими та важливими. Однак, це також може призвести до виникнення психологічних травм, якщо дитина не може отримати увагу або підтримку в реальному світі, що підштовхує її до емоційного заспокоєння через гаджети [2, с. 224].

В психологічному контексті діти можуть використовувати цифрові технології як спосіб уникнення реальних емоційних проблем, а також для самовираження. Виховання в родині також є важливим чинником: якщо батьки самі активно використовують гаджети, діти швидше наслідують їхню поведінку і стають більш схильними до розвитку залежності.

Вплив цифрових технологій на розвиток дітей дошкільного віку є багатогранним і стосується фізичного, когнітивного, емоційного та соціального рівня. Одним із найбільш очевидних негативних наслідків є погіршення зору у дітей через тривале використання гаджетів. На когнітивному рівні використання гаджетів може призвести до затримки мовленнєвого розвитку, оскільки діти втрачають

можливість спілкуватися з батьками та однолітками, що є необхідним для розвитку мовлення. Також важливо зазначити, що тривале перебування за екранами може призвести до розвитку порушень у харчуванні, зокрема дітей, які звикають їсти перед телевізором чи екраном гаджета, формують неправильні харчові звички. Емоційний розвиток дітей також зазнає змін, оскільки діти, які занурюються у віртуальний світ, часто відчують відчуження від реальних емоційних переживань та труднощі в управлінні своїми емоціями. Соціальна адаптація може також страждати, оскільки надмірне використання цифрових пристроїв зменшує можливості для розвитку важливих соціальних навичок, таких як взаємодія з іншими дітьми, співчуття, співпраця тощо. У зв'язку з цим цифрові пристрої можуть стати на заваді розвитку емоційної стійкості та здатності до здорових соціальних відносин.

Проведена експериментальна робота, за участю 37 дітей старшого дошкільного віку, спрямована на дослідження рівня цифрової залежності, дала змогу всебічно оцінити вплив надмірного використання цифрових технологій на їхній розвиток. Використовуючи різні методи, зокрема спостереження, анкетування батьків, інтерв'ю з дітьми та опитування вихователів, було зібрано інформацію про тривалість часу, проведеного дітьми за гаджетами. Крім того, вдалося визначити можливі емоційні, поведінкові та фізіологічні зміни, які можуть свідчити про формування цифрової залежності.

Згідно з результатами анкетування батьків, більшість дітей (62,16%) перебувають на стадії захоплення цифровими пристроями, яка ще не характеризується ознаками залежності. Однак, 37,84% дітей вже демонструють поведінкові, емоційні та фізіологічні зміни, що свідчать про формування цифрової залежності. Дослідження також дозволило виокремити п'ять категорій стану цифрової прив'язаності: від відсутності ознак занепокоєння (10,81%)

до стадії патологічної прив'язаності (27,03%).

Аналіз ставлення дітей до цифрових технологій показав, що 40,5% дошкільнят мають емоційно-позитивне ставлення до гаджетів, 45,9% демонструють нейтральне сприйняття, а 13,5% висловлюють емоційно-негативне ставлення, що може бути результатом обмежень з боку дорослих. Рівень технічної компетентності також варіюється: 54,1% дітей демонструють впевнене використання гаджетів, тоді як 45,9% користуються ними менш активно.

Інтерес до цифрових пристроїв проявляють 37,8% дітей, тоді як у 62,2% зафіксовано збалансоване ставлення до технологій. Батьківський контроль здебільшого характеризується м'яким підходом (73%), із залученням пояснень та альтернативних форм дозвілля, тоді як 27% батьків обирають жорсткі обмеження. Разом із тим, послідовність у вихованні демонструють 59,5% батьків, а решта (40,5%) проявляють певну непослідовність, що може призводити до змішаних сигналів для дитини стосовно використання гаджетів.

Опитування вихователів підтвердило, що педагоги усвідомлюють важливість проблеми цифрової залежності та активно впроваджують заходи з її профілактики. Педагоги наголошують на потенціалі цифрових технологій для розвитку когнітивних, творчих та соціальних навичок дітей, водночас підкреслюючи необхідність їхнього дозованого та правильного використання.

Проведене дослідження дозволило розробити низку ефективних рекомендацій для профілактики цифрової залежності у дітей дошкільного віку. Зокрема, необхідно активно працювати над підвищенням обізнаності батьків та педагогів щодо ризиків надмірного використання технологій, а також розвивати здорові звички у дітей. Важливо чітко регулювати час, проведений за екранами, встановлюючи розумні обмеження та забезпечуючи альтернативи у вигляді фізичних активностей, творчих занять і спільних

ігор. Залучення дітей до здорових видів діяльності, таких як спорт або читання, має важливе значення для розвитку їхніх соціальних і когнітивних навичок.

Крім того, значну роль у профілактиці цифрової залежності відіграє роль батьків, які повинні бути прикладом у питаннях використання цифрових технологій, активно контролюючи час, проведений дитиною за екранами.

Таким чином, перспективи подальших досліджень мають бути спрямовані на створення корекційних програм для дітей із проявами цифрової залежності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар О.М. Гаджетоманія: чи варто переживати за молоде покоління: методичний посібник. Рівне РУГ, 2019. 46 с.

2. Камінська О. В. Авторська класифікація інтернет-залежності за критерієм провідного мотиву використання мережі. *Молодий вчений*. 2015. 2(17). С. 210-213.

3. Фамілярська Л. Л. Інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище закладу дошкільної освіти. *Відкрите е-наукове середовище сучасного університету*. 2021. № 11. С. 174–183.

4. Akkaş İ. Küresel Bir Sorun Alanı Olarak Dijital Oyun Bağımlılığı Üzerine Çalışma: Erzincan İli Örneği. *Modern Leisure Studies*, 2020. Vol. 2(1), P. 11-23.

5. Resnick M. Yaşam boyu anaokulu. (пер. G. Sert, B. Çetin, C. Aşkın). İstanbul: Aba Yayın. 2019.

6. Wack E., Tantleff-Dunn S. Relationships between video game play and psychosocial functioning in young men. *Cyberpsychology & Behavior*, 2009. Vol. 12(2), P. 241–244.

Розділ II

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

**Док. пед. н., проф. Л. І. Березовська
Магістрантка Т. В. Потапчук**

Формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства визначається комплексом педагогічних умов, про що свідчать дослідження науковців [1; 2; 3; 4; 5].

У нашому дослідженні було застосовано метод експертного оцінювання педагогічних умов, спрямованих на формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства. Це дало змогу ґрунтовно проаналізувати чинники, які сприяють розвитку толерантної поведінки майбутніх педагогів, а також визначити найбільш ефективні шляхи їхньої реалізації.

В рамках дослідження педагогічні умови було поділено на два основних блоки: організаційні та методичні.

До організаційних умов, що забезпечують сприятливе середовище для формування толерантності, було віднесено:

1. Створення толерантного освітнього середовища педагогічного факультету, яке сприяє розвитку взаємоповаги, довіри та емоційного комфорту серед студентів і викладачів.

2. Формування умов для саморозвитку студентів, що передбачає підтримку їхньої особистісної активності, са-

мостійного аналізу власних поглядів, стимулювання рефлексії та розвитку емпатії.

3. Організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами, студентами та батьками з метою налагодження ефективної комунікації, обміну досвідом та сприяння вихованню толерантного світогляду.

4. Залучення студентів до участі в студентському самоврядуванні, яке спрямоване на розвиток соціальної активності, відповідальності та культури толерантної поведінки в колективі.

5. Систематичний моніторинг рівня сформованості толерантності, що дає змогу вчасно виявляти проблеми у розвитку міжособистісних стосунків і коригувати виховну роботу відповідно до отриманих результатів.

До методичних умов, що забезпечують ефективний процес формування толерантності студентів, було включено:

1. Поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприяє осмисленому сприйняттю та засвоєнню норм толерантної поведінки.

2. Методичне забезпечення виховного процесу, що передбачає розроблення навчально-методичних рекомендацій, створення дидактичних матеріалів та застосування інтерактивних технологій.

3. Розроблення авторської програми виховних заходів «Крокуємо до толерантності», яка включає тематичні тренінги, дискусії, рольові ігри, бесіди та практичні завдання для активного розвитку толерантних установок у студентів.

4. Оптимізація методів і форм виховної роботи, яка спрямована на забезпечення індивідуального підходу до кожного студента та створення комфортного середовища для набуття навичок конструктивної взаємодії.

5. Організація та проведення навчальних занять для наставників студентських груп за темою «Формуємо толерантність майбутніх вихователів», що дозволяє підготува-

ти викладачів до реалізації ефективних стратегій формування толерантності у студентському середовищі.

Системний підхід до визначення педагогічних умов формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства сприяє розробці комплексної моделі виховання, яка включає як організаційні аспекти створення толерантного середовища, так і методичні інструменти, що забезпечують ефективне формування відповідних соціальних і моральних якостей майбутніх вихователів.

Задля вибору найбільш ефективних педагогічних умов формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства було застосовано методи математично-статистичного аналізу, що уможливило провести необхідні математичні обчислення і визначити середню зважену оцінку, яку експерти обирали найчастіше.

Для експертної оцінки майбутніх вихователів було запропоновано наступні варіанти педагогічних умов:

1) підвищення професійної компетентності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства;

2) створення толерантної атмосфери в студентському колективі;

3) підвищення педагогічної компетентності батьків з питань формування толерантності у здобувачів;

4) змістове і методичне забезпечення процесу формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства;

5) використання доцільних заходів (методів та форм) формування толерантності майбутніх вихователів;

6) залучення здобувачів до волонтерської діяльності, спрямованої на формування толерантності;

7) удосконалення змісту позааудиторної діяльності шляхом реалізації циклу годин спілкування «Виховуємо толерантну особистість»;

8) ознайомлення здобувачів дошкільної освіти з правилами толерантного спілкування;

9) систематичний моніторинг рівнів вихованості толерантності здобувачів дошкільної освіти;

10) узгодження виховних позицій майбутніх вихователів і батьків у формуванні толерантності на засадах педагогіки партнерства.

Саме на розгляді цих умов ми зосередили свою увагу. Середня зважена оцінка обчислювалася за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{k=1}^5 kw_k}{\sum_{k=1}^5 w_k},$$

де w_k – кількість респондентів, які вибрали оцінку k .

За результатами експертного оцінювання педагогічних умов формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства виокремлено як найбільш ефективні такі педагогічні умови:

- розроблення авторської програми виховних годин (заходів) для студентів педагогічних факультетів;

- залучення студентів педагогічних факультетів до участі у студентському самоврядуванні, спрямованому на формування толерантної поведінки;

- організація та проведення занять для наставників студентських груп «Формуємо толерантність майбутніх педагогів».

Під час реалізації програми виховних годин для студентів педагогічних факультетів використовували різноманітні методи, зокрема розповідь, пояснення, переконання, бесіду, демонстрацію позитивного прикладу, дискусії, вправи, педагогічні вимоги, врахування суспільної думки, створення виховних ситуацій, мозковий штурм, а також рольові та імітаційні ігри.

Для проведення занять застосовували різні форми роботи, серед яких тематичні бесіди, тренінги, майстер-класи зі спілкування, вікторини, аналіз і розв'язання проблемних ситуацій, обговорення літератури та висловлювань про толерантність, відеопрезентації, перегляд і аналіз фільмів, проєктна діяльність, інсценізації, робота в малих групах, індивідуальні консультації. Окрім того, організовували акції, флешмоби, спортивні змагання та літературні вечори.

Студенти педагогічного факультету брали активну участь у різноманітній позааудиторній діяльності, яка охоплювала такі напрями:

Самостійна робота – підготовка до занять (семінарів, практичних і лабораторних), опрацювання навчального матеріалу, конспектування першоджерел, робота з довідковою літературою, електронними ресурсами, написання курсових робіт, рефератів тощо.

Науково-дослідницька діяльність – участь у наукових товариствах, гуртках, студіях, творчих групах, лабораторіях, конференціях, конкурсах, олімпіадах, написання статей, доповідей, проходження педагогічних практик.

Громадська активність – робота в органах студентського самоврядування, волонтерських ініціативах, профспілках, участь у зборах, мітингах тощо.

Художньо-естетична діяльність – заняття у музичних, хореографічних, театральних та літературних гуртках, участь у концертах, виставах, КВК тощо.

Фізкультурно-спортивна діяльність – тренування у спортивних секціях, участь у змаганнях, олімпіадах, професійному спорті.

Дозвілєва сфера – активний відпочинок, розважальні заходи, зустрічі з друзями, спілкування у молодіжних субкультурах.

Культурно-просвітницька діяльність – відвідування концертів, театрів, виставок, музеїв, екскурсій тощо.

Принципи студентського самоврядування для фор-

мування толерантної поведінки визначили:

Сприймати кожного студента таким, яким він є.

Формувати толерантне освітнє середовище на факультеті.

Використовувати методику особистісно орієнтованої колективної творчої діяльності.

Враховувати професійні інтереси студентів.

Будувати спілкування на основі діалогу, взаємного розуміння та поваги до думок інших.

Включати елементи особистісного зростання, що відповідають очікуванням студентів (емоції, переживання, відповідні дії та вчинки).

Наступна педагогічна умова – *організація та проведення занять для наставників студентських груп*. У процесі формування толерантності майбутніх вихователів ключову роль відіграє робота наставників студентських груп. Важливими чинниками цього процесу є:

Формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності – заохочення студентів до усвідомлення значущості професії вихователя та її впливу на виховання толерантної особистості.

Емоційно-ціннісне ставлення до толерантності – розуміння наставниками важливості толерантної взаємодії та сприяння її розвитку серед здобувачів.

Розвинута емпатія – здатність наставників до співпереживання та розуміння емоційного стану студентів.

Володіння методами формування толерантності – використання ефективних підходів і форм роботи у позааудиторній діяльності для розвитку толерантних установок у майбутніх вихователів.

Навички запобігання та розв'язання конфліктів – уміння вирішувати проблемні ситуації та створювати конструктивне середовище для комунікації.

Здатність до професійно-педагогічної рефлексії – аналіз власної діяльності та її впливу на формування толе-

рантних цінностей у студентів.

Ці складові забезпечують ефективне формування толерантності як невід'ємної риси майбутніх вихователів.

Отже, формування толерантності студентів на засадах педагогіки партнерства є важливим завданням сучасної освіти, оскільки толерантний вихователю здатний створювати комфортне та безпечне освітнє середовище, сприяти розвитку особистості кожної особистості та забезпечувати ефективну комунікацію в освітньому процесі.

Таким чином, забезпечення педагогічних умов для формування толерантності майбутніх вихователів на засадах педагогіки партнерства є ключовим фактором у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних виховувати толерантне покоління та будувати демократичне суспільство.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нечерда В. Б. Педагогічні умови виховання толерантності у старших підлітків у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2014. 332 с.

2. Орловська О. В. Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності в учнів старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 21с.

3. Таргоній І. В. Формування толерантності студентів педагогічних коледжів у позааудиторній діяльності: дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2020. 247 с.

4. Чередник Л. М. Формування у майбутніх учителів готовності до толерантного виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук. Бердянськ, 2020. 523 с.

5. Шаюк О. Науково-психологічне осмислення толерантності як загальнокультурної проблеми. *Психологія і суспільство*, 2010. Вип. 1.(39). С. 100–111.

ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗДО

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти Г. О. Безпрозвана**

У контексті реформування системи освіти в Україні зростають вимоги до професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО). Базовий компонент дошкільної освіти [8], Концепція Нової української школи [8, 10], Закон України «Про дошкільну освіту» [7] та Професійний стандарт вихователя ЗДО [9] висувають нові вимоги до особистості та професійної компетентності вихователя.

У зв'язку з цим актуалізується проблема формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО як інтегрованої характеристики, що поєднує лінгвістичну компетентність, комунікативну майстерність, культуру мовлення та здатність до рефлексії власної мовленнєвої діяльності.

Метою даної статті є дослідження методики формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО у процесі професійної підготовки.

Відповідно до мети завданнями дослідження були:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми формування мовно-мовленнєвої особистості в сучасній науці та практиці.
2. Уточнити сутність та структуру поняття «мовно-мовленнєва особистість вихователя ЗДО».
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО.
4. Розробити та експериментально перевірити методику формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано комплекс методів: теоретичні: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, синтез, порівняння, узагальнення; емпіричні: анкетування, тестування, спостереження, аналіз продуктів мовленнєвої діяльності студентів, педагогічний експеримент; статистичні: кількісний та якісний аналіз здобутих даних.

Теоретичний аналіз проблеми формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО, що дозволив окреслити основні концептуальні засади цього процесу. На основі праць провідних науковців, таких як А. Богуш, Л. Мацько, О. Селіванова, Ф. Бацевич [1] та інших, було уточнено понятійний апарат дослідження. Зокрема, мовно-мовленнєва особистість вихователя визначена як інтегративна характеристика, що поєднує мовну, мовленнєву та комунікативну компетентності, культуру мовлення, інтонаційну виразність і здатність до рефлексії власної мовленнєвої діяльності. А. Богуш підкреслює, що мовленнєва особистість вихователя є ключовою для розвитку мовлення дошкільнят, адже педагог виступає мовним зразком і провідником у формуванні мовної культури дитини [3,4].

У сучасній лінгводидактиці проблема формування мовно-мовленнєвої особистості розглядається як багаторівневий процес, що охоплює вербально-семантичний, когнітивний і прагматичний рівні (О. Селіванова, Ф. Бацевич) [5, 11]. Важливим є врахування соціокультурних і національних чинників, які впливають на розвиток мовної особистості (С. Єрмоленко, Л. Мацько) [5, 6]. Особливу увагу приділено професійному контексту: мовлення вихователя має бути нормативним, виразним і відповідати віковим особливостям дітей, що підтверджують дослідження Л. Березовської [2].

Змістовий аспект формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО розкрито через призму дошкільньої лінгводидактики як ключової дисциплі-

ліни професійної підготовки. А. Богуш і Н. Гавриш наголошують, що ця дисципліна забезпечує опанування методики розвитку мовлення дітей, формування мовної свідомості та культури мовлення вихователя. Процес передбачає вдосконалення звукової культури, лексичного запасу, граматичної правильності та зв'язного мовлення, а також розвиток комунікативних навичок через практичні заняття, педагогічну практику та рефлексію.

Таким чином, теоретичний аналіз показав, що формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу, інтеграції лінгвістичних, психолого-педагогічних і соціокультурних засад, а також постійного професійного самовдосконалення. Ці висновки створили підґрунтя для подальшого експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО відбувалося на базі факультету 012 «Дошкільної педагогіки та психології» Державного закладу Південноукраїнського Національного Університету ім. К.Д. Ушинського в м. Одеса. У дослідженні взяли участь 50 здобувачів вищої освіти спеціальності першого (бакалаврського) рівня. З них 25 студентів увійшли до складу експериментальної групи (ЕГ) і 25 – контрольної групи (КГ).

Для діагностики сформованості мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО під час констатувального етапу експерименту було використано комплекс діагностувань і методик розроблених на основі концептуальних ідей лінгводидактів щодо формування мовної та мовленнєвої особистості (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, О. Горошкіна, І. Дроздова, Т. Котик, Л. Мамчур, М. Пентилюк, О. Трифонова та ін.), а також психолого-педагогічні дослідження щодо професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Е. Кар-

пова, І. Княжева, К. Крутій, О. Листопад, В. Ляпунова, Т. Поніманська та ін.) (додаток А) : авторська анкета «Самооцінка мовно-мовленнєвої компетентності майбутнього вихователя», яка містила 20 тверджень, що стосувалися різних аспектів мовно-мовленнєвої діяльності. Студенти оцінювали власні знання, уміння та навички за 5-бальною шкалою; тестові завдання на виявлення рівня знань про мову, мовлення, особливості професійного спілкування вихователя ЗДО; методика «Аналіз комунікативних ситуацій», яка передбачала аналіз і розв'язання студентами 10 професійно-комунікативних ситуацій, характерних для діяльності вихователя ЗДО; спостереження за мовленнєвою поведінкою студентів під час навчальних занять, позааудиторних заходів; аналіз продуктів мовленнєвої діяльності студентів (письмові роботи, публічні виступи, участь у дискусіях тощо).

На констатувальному етапі було виявлено переважно середній і початковий рівні сформованості мовно-мовленнєвої особистості. Найслабшими виявилися комунікативно-стратегічний (44% студентів ЕГ і 40% КГ на початковому рівні) та рефлексивно-креативний критерії (48% ЕГ і 44% КГ на початковому рівні), що вказує на проблеми з комунікативними стратегіями, емпатійним реагуванням, самоаналізом і творчим застосуванням мовних засобів. Лінгвістично-когнітивний і мовленнєво-діяльнісний критерії також показали недостатній рівень: студенти мали труднощі з нормами української мови, моделюванням мовлення та адаптацією до професійних ситуацій.

На формуальному етапі було впроваджено експериментальну методику, розроблену на основі компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого та інших підходів. Методика включала три блоки (змістовий, операційний, результативний) і передбачала мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-комунікативний та рефлексивно-творчий етапи. Використовувалися інтерак-

тивні методи (рольові ігри, кейс-метод), вправи (фонетико-орфоепічні, текстотворчі, комунікативно-риторичні), а також ІКТ (електронний курс, віртуальна фонотека). Методика впроваджувалася через навчальні дисципліни та спецкурси, зокрема «Формування мовно-мовленнєвої особистості майбутнього вихователя ЗДО».

Порівняльний аналіз результатів після формувального етапу показав значне зростання рівня сформованості мовно-мовленнєвої особистості в експериментальній групі: кількість студентів із високим і достатнім рівнями зросла з 24% до 72%, тоді як у контрольній групі – лише з 28% до 36%. Найбільший прогрес спостерігався за комунікативно-стратегічним (зростання на 52%) і лінгвістично-когнітивним (зростання на 52%) критеріями, що свідчить про покращення вмінь обирати стратегії спілкування та застосовувати мовні норми. Мовленнєво-діяльнісний і рефлексивно-креативний критерії також показали позитивну динаміку (зростання на 44%), зокрема в моделюванні мовлення та самоаналізі.

Таким чином, формування мовно-мовленнєвої особистості майбутніх вихователів ЗДО є ефективним за умов створення комунікативно-розвивального середовища, інтеграції лінгвістичної та методичної підготовки, використання інтерактивних методів, стимулювання творчості й рефлексії та врахування індивідуальних особливостей студентів. Запропонована методика може бути впроваджена в освітній процес закладів вищої освіти та систему післядипломної освіти. Перспективи подальших досліджень охоплюють моніторинг мовно-мовленнєвого розвитку, вплив цифрових технологій і порівняльний аналіз підходів у різних країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ Академія, 2004. 344 с.
2. Березовська Л. Дошкільна лінгводидактика : навч.

посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. 220 с.

3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.

4. Богуш А. М. Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти : колективна монографія / А. М. Богуш, Л. І. Березовська, С. В. Діхтяренко, Н. В. Маліновська, Р. Г. Найда ; за ред. А. М. Богуш. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 324 с.

5. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : монографія. Київ : НДІУ, 2007. 444 с.

6. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.

7. Про дошкільну освіту : Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III (в редакції від 17 листопада 2020 року) Відомості Верховної Ради України. 2020. № 49.456 с.

8. Про затвердження Державного стандарту дошкільної освіти (Базовий компонент дошкільної освіти) : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 січня 2021 року № 22 Офіційний вісник України. 2021. № 5. С. 231.

9. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: Наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 року № 755-21.

10. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. 380 с.

11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.

12. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Одеса : ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського», 2013. 552 с.

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ТІЛА ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОЦЕС У ОСІБ, ЗАЛУЧЕНИХ ДО ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Магістрантка О. С. Кузьменко
Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук**

Формування образу тіла у людей, які займаються танцями, має свої унікальні особливості, безпосередньо зумовлені специфікою цього виду діяльності. Танцювальна практика виступає не лише як форма фізичної активності, а як комплексний процес, що інтегрує тілесний, емоційний і соціальний виміри. У танцях тіло стає головним інструментом творчості, самопрезентації та комунікації, а тому його сприйняття набуває багатошарового значення.

Тіло в танці постає як засіб самовираження: через рухи танцівник транслює внутрішні емоції, особистісні переживання, історії та ідентичності. Це сприяє розвитку більшої тілесної усвідомленості, гармонізації зв'язку «тіло – психіка» та формуванню позитивного ставлення до власної зовнішності. Дослідження [4] підтверджують, що участь у танцювальних практиках може знижувати рівень тілесної тривожності та посилювати прийняття власного тіла. У професійному середовищі існують жорсткі стандарти щодо пропорцій, маси та пластичності тіла, а тому воно стає постійним предметом порівняння – як із партнерами та конкурентами, так і з «еталонними» образами, закріпленими у традиціях конкретного танцювального жанру (балет, бальні танці, спортивні танці). Це формує подвійний тиск: із боку власних перфекціоністських прагнень та із боку соціального оточення.

Образ тіла у танцівників формується під впливом соціальної публічності. Танці майже завжди передбачають виступи, конкурси чи репетиції перед аудиторією, де тіло стає відкритим для зовнішньої оцінки. Відтак танцівник часто розвиває «зовнішньо контрольоване» ставлення до

власної зовнішності, яке значною мірою залежить від схвалення чи критики з боку інших.

Також, танцювальна практика стимулює інтенсивну тілесну роботу, що формує особливе відчуття тіла як «інструмента професійної діяльності». Регулярні тренування підвищують вимоги до сили, витривалості, гнучкості й технічної довершеності, але водночас можуть провокувати ризик перевтоми, травматизації та надмірного контролю за фізичними параметрами. Це, у свою чергу, здатне зумовлювати виникнення тілесної дисморфії чи харчових розладів, особливо серед молодих танцівниць. У танцівників образ тіла формується у специфічних умовах, де тіло є одночасно суб'єктом творчості, інструментом праці та об'єктом соціальної оцінки.

Особливістю танцювальної практики є постійна публічність, адже танцівники регулярно беруть участь у виступах на сцені, конкурсах, змаганнях та показових номерах. У цих умовах тіло перетворюється на головний інструмент не лише творчості, але й соціальної демонстрації, а отже, стає об'єктом постійної зовнішньої оцінки. На відміну від багатьох інших сфер діяльності, де тіло є радше «особистою» частиною ідентичності, у танці воно стає соціальною вітриною, що має відповідати як естетичним стандартам, так і вимогам сценічного жанру.

За даними досліджень [3], танцівники, особливо ті, хто працює у професійних колективах чи навчається у консервативних балетних школах, часто стикаються з критикою щодо власних фізичних параметрів (маса тіла, форма стегон, пропорції тіла). Подібні коментарі, навіть якщо вони мають «педагогічний» характер, закріплюють внутрішній фокус на «недоліках» та підсилюють ризик тілесної незадоволеності.

Особливо вразливими є молоді танцівники, для яких соціальна оцінка стає центральним чинником формування ідентичності. У підлітковому віці та ранній юності, коли

власне «Я» ще нестабільне, постійна необхідність відповідати зовнішнім стандартам може формувати залежність від схвалення й посилювати тривожність. Це, у свою чергу, може призводити до перфекціоністських тенденцій, харчових обмежень та розвитку поведінкових стратегій, спрямованих на максимальний контроль зовнішності. Постійна публічність танцю створює умови, за яких образ тіла набуває зовнішньо контрольованого характеру: він меншою мірою формується на основі внутрішнього прийняття й більшою – під впливом оцінок з боку інших. Це робить його надзвичайно чутливим до соціальних сигналів і водночас підвищує ризики психологічної вразливості.

Для жінок, які займаються танцями, особливо в класичному балеті та сучасних сценічних стилях, тіло розглядається як символ легкості, витонченості та грації. Звідси виникає суворі орієнтація на контроль маси тіла, уникання надмірної м'язової маси, а також прагнення до «крихкої» зовнішності, яка відповідає традиційним канонам жіночності у танцювальному мистецтві. Часто це підкріплюється педагогічними вимогами та критикою з боку наставників, що підсилює ризики формування тілесної незадоволеності, розладів харчової поведінки та перфекціоністських установок.

У чоловіків-танцівників спостерігається інший вектор: образ «ідеального тіла» асоціюється з виразною мускулатурою, фізичною силою, здатністю до складних підтримок і витривалістю. Особливо це проявляється у спортивних бальних танцях, сучасних сценічних шоу та танцях, орієнтованих на демонстрацію динаміки й акробатичних елементів. Відповідно, чоловіки схильні орієнтуватися на «м'язовий перфекціонізм», який стимулює інтенсивні тренування, контроль харчування та використання додаткових методів для досягнення бажаних фізичних параметрів.

Важливим є те, що ці гендерні відмінності в танцях посилюються за рахунок подвійного соціального тиску: з боку загальносуспільних стандартів краси та з боку специ-

фічних вимог танцювальної індустрії. Якщо у повсякденному житті жінки вже відчують тиск культури худорлявості, то у балеті чи сучасній хореографії він стає ще більш жорстким і часто інституціоналізованим (через кастинги, конкурси, «стандарти професійної фігури»). Для чоловіків же, які у ширшому соціумі можуть мати більший діапазон допустимих тілесних параметрів, у танцювальній сфері існують чіткі вимоги до мускулатури й сили, що створює іншу, але не менш інтенсивну форму тиску [1].

Попри наявність певних ризиків, численні дослідження доводять, що заняття танцями можуть мати потужний терапевтичний ефект, впливаючи не лише на фізичний розвиток, а й на психологічне благополуччя людини. Танцювальна діяльність сприяє гармонізації взаємин між тілом і психікою, формує позитивне емоційне тло та підсилює відчуття внутрішньої цілісності.

Участь у танцювальних програмах позитивно впливає на образ тіла, сприяє зниженню рівня тілесної тривожності, а також формуванню більшої задоволеності власною зовнішністю. Це пояснюється тим, що у процесі танцю тіло перестає бути лише об'єктом оцінки з боку інших і стає активним інструментом самовираження. У такому випадку головним є не відповідність соціальним стандартам краси, а здатність через рух передавати емоції, історії та внутрішні переживання.

Формування образу тіла у танцівників значною мірою залежить від специфіки тренувального процесу, який визначає не лише фізичний розвиток, але й характер ставлення до власної зовнішності. Одним із ключових факторів у цьому контексті є робота перед дзеркалом, яка є обов'язковим елементом більшості танцювальних студій та професійних шкіл. Дзеркало виконує функцію своєрідного «зовнішнього ока», що дозволяє танцівникові постійно контролювати точність рухів, їхню симетрію, узгодженість із музикою та вимогами хореографічного стандарту.

З одного боку, така практика має очевидний позитивний вплив: вона сприяє розвитку тілесної обізнаності, формуванню більшої чутливості до пропріоцептивних сигналів, удосконаленню координації рухів і контролю за поставою. Дзеркало дозволяє відслідковувати дрібні технічні помилки та швидко їх виправляти, що є важливим для професійного зростання танцівника. Таким чином, воно виступає інструментом формування позитивної тілесної ідентичності, заснованої на впевненості у власних здібностях та досягненні відчутного прогресу.

З іншого боку, постійне віддзеркалення тіла може мати й негативні наслідки, особливо у випадках, коли педагогічна увага акцентується передусім на зовнішніх параметрах. У такому випадку дзеркало перестає бути інструментом технічної корекції та перетворюється на засіб постійного самоконтролю й критики. У молодих танцівниць робота перед дзеркалом може не тільки сприяти формуванню позитивного образу тіла, але й посилювати незадоволеність власною фігурою, особливо у період підліткового становлення, коли тіло переживає природні зміни та ще не відповідає усталеним професійним вимогам [2].

Водночас сучасні дослідження [5] наголошують, що вплив дзеркал не є однозначним: усе залежить від педагогічної стратегії та культурної атмосфери у студії. Там, де дзеркало використовується як допоміжний засіб для усвідомленого вдосконалення рухів, воно сприяє формуванню здорового ставлення до тіла. Натомість у середовищах, де надмірно підкреслюється зовнішня форма, а не виразність чи творчість, дзеркало перетворюється на «символ оцінки» й посилює негативні переживання.

У психології таке явище описується через концепт «зовнішньо контрольованої самооцінки», коли внутрішнє відчуття власної цінності залежить від схвалення чи критики з боку авторитетних фігур. Якщо хореограф підкреслює лише недоліки й не визнає індивідуального прогресу

учня, це формує установку «я ніколи не достатньо хороший», яка може призвести до тривожності, депресивних проявів і навіть відмови від подальших занять танцями. Разом із тим, роль педагога може бути й захисним чинником. Отже, ключовим чинником є не сам факт вимогливості у танцювальній підготовці, а спосіб комунікації та система цінностей, які педагог транслює у процесі навчання.

Особливе значення має той факт, що в умовах безпечного середовища, орієнтованого не на жорсткі стандарти, а на самовираження та прийняття, танець стає простором для переосмислення власного образу тіла. Тут тіло перестає бути «об'єктом оцінки» та стає суб'єктом творчості, через який людина здатна передавати свої емоції, досвід і внутрішній світ. Саме ця зміна перспективи – від зовнішнього контролю до внутрішнього самовираження – є ключовим чинником терапевтичного ефекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавілова А.С. Аналіз адаптивних та дезадаптивних проявів перфекціонізму в ситуації досягнення. *Київський науково-педагогічний вісник*. К. 2015. № 5. С. 16–20.
2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : Навчальний посібник. С. Б. Кузікова. 2-ге вид., перероб., доповн. Суми : Університетська книга, 2020. 304 с.
3. Одінцова А.М., Одінцова В.М. Феномен перфекціонізму особистості в руслі когнітивно-поведінкової терапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер. Психологічні науки. Херсон, 2015. Вип. 2, Т. 1. С. 61-64.
4. Шевчук О. Теорії особистості диспозиційного напрямку: порівняльний аналіз теоретичних конструктів та діагностичних засобів. *Psychological prospects journal*. 2019. № 34. С. 249–260.
5. Swami V., Furnham A. *The Psychology of Physical Attraction*. 2nd ed. London : Routledge, 2014. 228 p.

ТРАДИЦІЙНІ І НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИКИ ЗАГАРТУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА МЕТОДИКА ЇХ ВИКОРИСТАННЯ

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти С. Х. Мельник**

Здоров'я дітей дошкільного віку є ключовим показником якості освітнього процесу, адже саме в цей період закладаються основи фізичного, психічного та соціального розвитку особистості. Сучасні умови життя, що супроводжуються зменшенням рухової активності дітей та частими стресовими ситуаціями, обумовлюють потребу у використанні засобів, які сприяють зміцненню організму й підвищенню його захисних функцій. Одним із найбільш ефективних напрямів формування здорового способу життя дошкільників є загартування, яке базується на використанні природних факторів для розвитку адаптаційних можливостей організму.

Актуальність проблеми загартування підтверджується низкою досліджень таких вчених як О. О. Шумська, К. В. Ханзин, та Л. Л. Понеділок, у яких наголошується, що діти, які систематично залучаються до процедур загартування, значно рідше хворіють на гострі респіраторні захворювання, краще адаптуються до змін кліматичних умов та демонструють вищий рівень фізичної витривалості [8, с. 45]. Водночас педагоги відзначають і позитивний вплив загартування на психологічний стан дітей, а саме підвищення рівня емоційної стабільності, розвиток впевненості у власних силах, формування відповідального ставлення до власного здоров'я.

Мета даної статті полягає у вивченні традиційних і нетрадиційних методик загартування дітей дошкільного віку, а також у визначенні шляхів їх оптимального поєднання в освітньому процесі.

Об'єктом статті є процес загартування дітей дошкільного віку, а предметом – специфіка використання традиційних та альтернативних методик у цьому процесі.

Класичні методи загартування дітей дошкільного віку базуються на використанні природних факторів – повітря, води та сонця. Вони мають науково обґрунтовану ефективність і застосовуються в освітньому процесі вже протягом багатьох десятиліть. Одним із найпоширеніших засобів є повітряні ванни, які проводяться у приміщенні чи на свіжому повітрі при поступовому зниженні температури. Такі процедури активізують обмін речовин, покращують роботу серцево-судинної та дихальної систем, а також підвищують опірність організму до інфекцій [1, с. 78].

Водні процедури також посідають важливе місце у практиці загартування. До них належать обливання, контрастні душі, плавання. Вплив холодної води на організм дитини стимулює роботу нервової системи, удосконалює механізми терморегуляції та сприяє швидшому відновленню після фізичних навантажень. Особливої уваги потребує поступовість таких процедур, адже різкі зміни температури можуть призвести до небажаних реакцій. Саме тому вихователі та батьки мають враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її стан здоров'я та рівень фізичного розвитку [6].

Сонячні ванни виконують функцію природного джерела вітаміну D, який необхідний для формування кісткової системи та зміцнення імунітету. Крім того, перебування дітей на свіжому повітрі в умовах сонячної активності сприяє нормалізації емоційного стану, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивного настрою. Важливо, однак, дотримуватися правил безпеки: уникати перегрівання, використовувати головні убори та обмежувати час перебування під прямими сонячними променями [9].

Отже, огляд класичних методик загартування підкреслює їхню суттєву роль у підвищенні адаптаційних мож-

ливостей організму дітей та зміцненні їх імунної системи. Методики, такі як повітряні ванни, дихальні вправи, обливання і ходіння босоніж, не лише активізують фізичну активність дітей, але й сприяють їхньому психоемоційному розвитку, формуючи здорові звички на майбутнє. Поступове адаптування до змін температури та умов навколишнього середовища дозволяє дітям ефективніше протистояти хворобам, підвищуючи їхню загальну витривалість та імунітет.

Таким чином, систематичне використання зазначених методів загартування є важливим елементом формування здорового способу життя у дошкільників. Впровадження альтернативних методик загартування є актуальною вимогою сучасності, оскільки вони сприяють формуванню навичок здорового способу життя та підвищенню загального рівня фізичного стану дітей.

Зокрема, акцент на активних і веселих методах дозволяє не лише покращити фізичні показники, як сила чи витривалість, а й розвивати особистісні якості, такі як відповідальність за власне здоров'я чи турбота про себе та друзів. Таким чином, альтернативні методики загартування стають важливим інструментом у формуванні здорової, активної та свідомої дитини, яка готова до викликів свого маленького світу й майбутнього життя [7, с. 50-55].

Метод Віма Хофа, відомий своєю ефективністю в загартуванні організму, включає спеціальні дихальні вправи. Ці дихальні техніки складаються з серії глибоких вдихів, затримок дихання та повторень, що сприяє покращенню метаболізму, зміцненню імунної системи та підвищенню стресостійкості. Регулярне виконання цих вправ допомагає дітям розвивати контроль над своїм диханням, що, в свою чергу, позитивно впливає на їхнє фізичне і психічне здоров'я [2].

Хатха-йога є комплексною оздоровчою системою, яка сприяє фізичному, розумовому та духовному загартуванню дітей. Ця практика включає в себе не лише фізичні

вправи, але й дихальні техніки, які зміцнюють дихальну систему та покращують кровообіг. Заняття хатха-йогою допомагають дітям розвивати концентрацію, увагу та уяву, що позитивно впливає на їхній психоемоційний стан. Вправи виконуються в певній послідовності, починаючи з простих асан, що активізують м'язи голови, шиї та рук, і поступово переходять до більш складних [4].

Важливу роль у процесі альтернативного загартування відіграють творчі завдання. Виконання вправ з елементами музикотерапії, арт-терапії чи казко-терапії допомагає дітям поєднувати фізичну активність із позитивними емоціями. Такий підхід не лише зміцнює організм, а й формує у дітей естетичний смак, розвиває уяву та комунікативні навички [5, с. 41].

Практична реалізація методики альтернативного загартування у ЗДО передбачає інтеграцію різних видів діяльності, що поєднують фізичний, емоційний та творчий розвиток дітей. Наприклад, заняття на тему «Подорож краплинки» включає такі елементи: фізичні вправи для підвищення рухової активності, інтерактивні ігри, що розвивають уяву, та арт-терапевтичні завдання.

Під час таких занять вихователь використовує м'які іграшки, музичний супровід та ігрові образи, щоб залучити дітей до процесу загартування. Фізичні вправи, наприклад рухи жабки або імітація плавання, поєднуються з обтиранням водою, що сприяє розвитку витривалості, координації та загальної фізичної підготовки. Ігри на розвиток дрібної моторики та творчості, такі як малювання водою на асфальті чи створення аплікацій, допомагають дітям асоціювати загартування з приємними емоціями та радіщами гри [3, с. 42].

У процесі занять вихователь проводить актуалізацію опорних знань, ставлячи запитання про психологічну та фізичну готовність до змагань. Діти отримують теоретичні знання про загартування, його значення для зміцнення

здоров'я, а також різні методи загартування, такі як повітряні, водні та сонячні ванни. Вихователь пояснює, як правильно проводити ці процедури, акцентуючи увагу на важливості поступовості та систематичності в загартуванні.

Оцінка ефективності таких занять здійснюється через спостереження за фізичною активністю дітей, їхньою залученістю в ігри та емоційною реакцією на процедури. Вихователь проводить рефлексію, запитуючи дітей про їхні враження, оцінюючи рівень задоволення та інтересу. Позитивна реакція дітей та активна участь у процесі свідчать про успішне формування звички дбати про здоров'я та розвиток стійкого інтересу до загартування.

Ефективність поєднання класичних і альтернативних методик підтверджується високим рівнем активності дітей, їхніми позитивними емоціями та досягненням цілей занять. Спостереження показують покращення фізичних показників, таких як координація та витривалість, а рефлексія відображає радість і зацікавленість. Індивідуальна підтримка забезпечує врахування потреб кожної дитини, сприяючи формуванню стійких здорових звичок. Цей універсальний підхід може бути адаптований до різних освітніх програм, зміцнюючи здоров'я та готуючи дітей до активного життя.

В перспективах подальшого дослідження вбачаємо впровадження традиційних і нетрадиційних методик загартування дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук О. Загартування як один з ефективних засобів оздоровлення дітей дошкільного віку. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві* : зб. наук. пр. Луцьк, 2012. № 2(18). С. 147-150.

2. Віма Хоф. Метод Віма Хофа. Практичний посібник із загартування та дихальних технік. Київ:

Видавництво «Здоров'я», 2019. 248 с.

3. Демиденко Д. В. Система загартування Порфирія Корнійовича Іванова «Дитинка». Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/sistema-zagartuvanna-porfiria-kornijovica-itinka-545361.html> (дата звернення: 28.09.2025).

4. Заняття «Загартування: засоби й методика його застосування». Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/zanyattya-zagartuvannya-zasobi-y-metodika-yogo-zastosuvannya-31026.html> (дата звернення: 28.09.2025).

5. Кравчук Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. 2018.

6. Комісарик М. Роль загартування в оздоровленні дітей дошкільного віку. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2004. №2. С. 16.

7. Панаскевич Аліна. Особливості використання вправ йога-гімнастики в процесі проведення фізкультурних занять. Комунальна установа КЗ ДНЗ №15 ВМР. URL: <https://mmk.edu.vn.ua/uploads/images/articles/DNZ/2020-2021/osoblivosti%20zastosuvannya%20vprav%20yoga-gimnastiki-1.docx> (дата звернення: 28.09.2025).

8. Сало А. В., Дейкун Р. Л. Поняття та правила загартування. PhD Thesis. КНТУ. 2010.

9. Хорошуха М. Ф. Духовні та оздоровчі ефекти загартовування юних спортсменів силами природи за систе. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2015. № 6. С. 182–187.

ЛІТЕРАТУРНІ ІГРИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти Ю. В. Начева**

Проблема розвитку художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному віці є актуальною, адже дошкільна освіта в Україні модернізується задля забезпечення всебічного розвитку дитини у закладі дошкільної освіти та поза ним, а також на часі постало питання поширення, удосконалення рівня навчання та використання української мови.

Художньо-мовленнєва діяльність робить вагомий внесок не тільки у мовленнєвий, а і загальний розвиток дитини дошкільного віку. Вона розвиває поетичний слух, інтерес і бажання до вивчення літературних творів, виховує оцінні судження героїв та ситуацій у творах тощо. За певними образами у дитини мовленнєвий розвиток виявляє те, на скільки поетичне слово важливе для неї, а вже як дитина проявляє художній стиль – стає зародженням вираженої мовної особистості.

За новою редакцією Базового компоненту дошкільної освіти [1] в освітньому напрямі «мовлення дитини» художньо-мовленнєва компетентність представлена, як здатність показувати свої естетичні враження під час показу літературних і фольклорних творів за допомогою різних видів художньо-мовленнєвої діяльності. Це свідчить про ціннісне відношення дитини до художнього слова як явища культури або книжок, а також про гарні знання у літературному мистецтві, якого буде достатньо для художнього обговорення.

Вивченням проблеми художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному віці займалися такі науковці: у лінгводидактиці (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гав-

риш, Н. Голуб, Т. Котик, Н. Луцан, С. Чемортан), у педагогіці (Л. Алексєєнко-Лемовська, Г. Ватаманюк, О. Вознюк, Н. Карпинська, О. Лещенко, Н. Сиротич, Л. Славина, С. Тесленко, К. Ушинський), у психології (М. Жінкін, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Монке, О. Потєбня) та багато інших.

Л. Кобилецька та Н. Гавриш вважають, що художньо-мовленнєва діяльність це самовираження дитини, допомога у самореалізації, вихованні мовленнєвої культури та творчості, плекаючи «уміння переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість, складати невеликі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок тощо» [5].

А. Богуш зазначає, що сутність формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкільного віку у ЗДО полягає у тому, щоб досконало познайомити малечу із творами фольклору, улюбленими письменниками-класиками і сучасними творцями не тільки в Україні, а і зарубіжних; повчати розумінню змісту творів художньої літератури, виховувати любов до літератури та її слухання; вчити дитину давати відповіді на питання та відтворювати знайомі твори; виховувати оцінні судження, виразність читання творів, любов до книжок та охайне ставлення; сформувати навичку організовувати різні ігри самостійно тощо [2].

С. Тимошенко та А. Омеляненко у своїй статті зазначили, що усі складові художньо-мовленнєвої діяльності мають міцний зв'язок між собою. Тож, сприйняття та відчуття являється базою виконавчої та творчої роботи дитини. Вона може проявляти власноруч набуті художні образи, уяву та фантазію, враження і почуття втілювати в реальність. Завдяки цьому діти починають усвідомлено переживати події творів та складають власні розповіді, картини тощо. Виходить, що дитина сприймає художній твір не тільки побачивши або почувши, але і через своє вміння розмовляти [6].

На думку А. Богуш, Н. Гавриш та Т. Котик, переко-

нання того, що у дошкільному віці дитина відчуває насолоду та отримує позитивні емоції від художньо-мовленнєвої діяльності, яка відбувається на основі найцікавіших улюблених дітьми творів художньої літератури знаходиться у стрижні методики організації художньо-мовленнєвої діяльності у сучасних ЗДО. Для забезпечення найвищого ступеня розвитку та сформованості художньо-мовленнєвої компетенції, вихователь повинен проявити власний підхід до кожної дитини індивідуально за допомогою різноманіття методів та форм роботи у ЗДО [3].

І. Попова та Т. Шевченко у своїй статті зазначили, що такий жанр гри, як літературна гра, являється результативним засобом у формуванні художньо-мовленнєвої компетенції дітей дошкільного віку, що готуються до школи. Крім того, літературні ігри впливають не тільки на розвиток мовлення та лексичні зв'язки, а і через взаємодію навколишнього середовища дитини з літературними творами на емоційні та чуттєві зв'язки. Тобто літературна гра вчить дитину дошкільного віку краще розуміти текст твору, активно взаємодіючи з ним та роблячи певні висновки, виражати свої думки, емоції та уявлення через слово [7].

А. Богуш вважає, що до методів використання літературних ігор у художньо-мовленнєвій діяльності дітей передшкільного віку можна віднести: літературні ігри з використанням карток та ілюстрацій, які сприяють кращому уявленню ситуації, персонажів і місця подій у дітей [4].

Отже, використання літературних ігор є ефективним методом формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкільного віку, адже саме вони сприяють розвитку мовлення, креативності, емоційного інтелекту, а також соціальних навичок через інтерактивну та захоплюючу діяльність. Використання літературних ігор забезпечує різносторонній розвиток дитини, що є основою для подальшого успішного навчання у початковій школі та соціалізації в шкільному віці загалом.

Базою дослідження був Дмитрівський ліцей з дошкільним відділенням, початковою школою та гімназією ім. С. С. Курогло Городненської с/р, у дослідженні брали участь 38 дітей передшкільного віку.

Метою констатувального експерименту є визначення показників й діагностика рівнів сформованості художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкільного віку.

Показниками сформованості художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкільного віку є:

- засвоєння знань про художні твори, описів персонажів, сприймання літератури, здібність до аналізу художніх творів та творчо-мовленнєві прояви за їх мотивами;
- розуміння та здатність до інтерпретації художніх творів;
- уміння створювати невеликі розповіді, казки, описи до літератури, вести вільно діалоги та бесіду за змістом і мотивами художніх творів.

Схарактеризовані рівні сформованості художньо-мовленнєвої компетенції.

Високий рівень – відносяться діти, що проявляють високий рівень знань з художньої літератури, що спроможні організовувати самостійно ігри та художньо-мовленнєву діяльність в цілому. Розуміють значущість літератури, мовлення та творчості у житті. Діти, які вільно володіють мовленням, вміють будувати зв'язні висловлювання з приводу знайомої художньої літератури, виразно декламувати вірші, розповідати казки, використовувати художні засоби мови та інтонаційну виразність. Крім того, вони розуміють та інтерпретують художні твори. Такі діти мають мотивацію до ігор, художньо-мовленнєвої діяльності, до пізнання нового, охоче займають головні ролі.

Середній рівень – діти, які проявляють середній рівень сформованості художньо-мовленнєвої компетенції. Припускаються помилок під час обговорення художніх творів. Дітки активно використовують мовленнєві засоби,

але в них виникають труднощі у побудові зв'язного висловлювання щодо літературних творів, використанні художніх засобів мови та інтонацій. В ігровій діяльності можуть не проявляти зацікавленості та ініціативи, а на запитання давали невпевнені відповіді. Такі діти не вигадували авторських віршиків та інших творів, були пасивні під час обговорень. Взагалі їм не дуже зрозуміла значущість художньо-мовленнєвої діяльності, дбайливого ставлення до книжок тощо. Саме тому до дітей з середнім рівнем сформованості художньо-мовленнєвої компетенції більше потрібні були увага, нагляд та допомога вихователя.

Низький рівень – діти, які проявляють низький рівень знань у художній літературі. У дітей обмежений словниковий запас, мовлення є простим, невиразним, недостатньо розвинена зв'язність мовлення та інтонаційна виразність. В іграх неактивні, не ініціюють їх та навіть не проявляють зацікавленості до художньо-мовленнєвої діяльності, а слова та прохання вихователя не сприймають.

Для визначення рівнів сформованості художньо-мовленнєвої компетенції використовувалися такі методи діагностики, як діагностична гра «Впізнай героя», літературна гра «Віднови сюжет», творча гра «Склади казку», творча гра «Склади казку» та методика «Діагностика рівня розвитку уяви». Результати констатувального експерименту довели необхідність проведення подальшої систематичної роботи з їх формування.

У роботу з дітьми експериментальної групи була впроваджена система роботи з формування художньо-мовленнєвої компетенції у дітей передшкільного віку засобами літературних ігор.

Система роботи складалася з літературних ігор та занять: «Хто це?», «У казку за малюнком», «Вигадуй і розповідай», «Добрий – злий герой» і заняття «У театрі казки».

Експериментальна перевірка використання розробленої системи роботи з формування художньо-мовленнєвої

компетенції у дітей передшкільного віку засобами літературних ігор засвідчила їх загальну ефективність.

Отже, проведене дослідження довело, що запропонований комплекс ігор сприяє підвищенню рівня мовленнєвого розвитку дітей. Зросло уміння складати розповіді, описувати персонажів, вести діалоги та інсценізувати казки. Це дозволяє стверджувати, що літературні ігри — не лише засіб мовленнєвого розвитку, а й потужний ресурс для виховання любові до книги, театральної творчості та культури мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти: державний стандарт дошкільної освіти. Нова редакція. Байєр О. М. та ін., під наук. кер. Т. О. Піроженко. Київ: Видавництво, 2021. 37 с.

2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти: 4-е видання. Харків: Вид-во «Ранок», 2013. 192 с.

3. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Київ: ВД «Слово», 2010. 304 с.

4. Богуш, А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи : Навч. посібн.. вид. друге, доповн. Київ: ВД «Слово», 2012. 304 с.

5. Кобилецька Л. Фольклор як чинник формування художньо-мовленнєвої компетентності здобувачів дошкільної та початкової освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 41, том 2, 2021. С.177-182.

6. Омеляненко А. В., Тимошенко С. О. Розвиток художньо-мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. *Збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 17 травня 2018 року*. Том 1. Педагогічні науки. Бердянськ:

БДПУ, 2018. С. 81-82.

7. Попова І. І., Шевченко Т. В. Літературні ігри як метод формування умінь художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку. *Theories of world science and technology implementation* : Abstracts of XVIII International Scientific and Practical Conference, Osaka, Japan. May 08 – 10, 2023. Р. 188-191.

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОРΟΣЛИХ І ДІТЕЙ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ВЗАЄМИН У СІМ'Ї

Магістрантка О. О. Скороход

Сім'я є основним осередком формування особистості, духовних і моральних засад людини. Саме у родині дитина вперше набуває досвіду спілкування, пізнає світ людських взаємин, відчуває любов, турботу та підтримку. У сучасних умовах, коли суспільство переживає динамічні зміни, проблема гармонізації родинних стосунків і виховання морально зрілої особистості набуває особливої актуальності. Одним із найважливіших чинників, що сприяють формуванню позитивних взаємин у сім'ї, є спільна діяльність дорослих і дітей, яка поєднує емоційну, виховну та соціальну функції [3].

Спільна діяльність – це не лише спосіб взаємодії, а й особливий вид стосунків, у яких реалізується співпраця, взаєморозуміння та взаємопідтримка. Вона є тим середовищем, де кожен член родини може проявити свої почуття, турботу, відповідальність і творчість. Для дитини спільна діяльність з дорослими це школа життя, у якій вона засвоює соціальні норми, вчиться спілкуватися, допомагати, розуміти інших і працювати в команді. Для дорослих це можливість краще пізнати свою дитину, відчути її потреби,

побачити її розвиток і внутрішній світ [4].

Позитивні взаємини у сім'ї формуються через постійний обмін емоціями, інформацією, спільними враженнями. Емоційна близькість, довіра, взаємоповага не можуть виникнути стихійно вони потребують часу, спільних переживань і досвіду взаємодії. Коли дорослі й діти разом проводять час, розв'язують завдання, беруть участь у спільних справах, між ними встановлюється особливий психологічний зв'язок, що ґрунтується на співпереживанні, турботі й взаємній відповідальності. Саме тому спільна діяльність виступає провідним чинником зміцнення родинних відносин.

У психології доведено, що спільна діяльність має величезний вплив на емоційний розвиток дитини. Вона сприяє формуванню таких важливих якостей, як доброзичливість, емпатія, почуття обов'язку, здатність співпрацювати. Під час спільної праці або гри дитина бачить приклад дорослого, наслідує його дії, переймає ставлення до праці, до інших людей. У спільній діяльності вона вчиться планувати свої дії, узгоджувати їх із діями інших, домовлятися, враховувати потреби й бажання близьких. Це створює підґрунтя для формування в майбутньому навичок соціальної взаємодії, які є основою гармонійного життя в суспільстві [2].

Для дорослого спільна діяльність із дитиною це не лише педагогічний інструмент, а й потужний виховний засіб. Вона допомагає зрозуміти психологічні особливості дитини, її інтереси, емоційний стан, рівень розвитку. Через спільну справу батьки можуть передати дитині власні цінності, моральні норми, культурні традиції. Психологи підкреслюють, що саме у спільній діяльності між батьками і дітьми виникають глибокі емоційні зв'язки, що забезпечують стабільність родинних відносин. Вона сприяє зниженню конфліктності, запобігає відчуженню між поколіннями, допомагає долати комунікативні бар'єри [5].

Форми спільної діяльності можуть бути різними: праця, гра, відпочинок, творчість, навчання. Участь дітей у сімейних справах має велике значення, адже вона формує у них почуття причетності до родинного життя, розвиває працелюбність і відповідальність. Коли дитина бере участь у приготуванні їжі, прибиранні, догляді за хатніми тваринами чи допомагає молодшим, вона не лише засвоює практичні навички, а й відчуває свою значущість. Така спільна діяльність стає джерелом позитивних емоцій, підвищує самооцінку, виховує вдячність і повагу до праці інших членів родини.

Важливим аспектом є також спільне дозвілля. Сімейні прогулянки, настільні ігри, читання книжок, перегляд фільмів або спільні подорожі створюють атмосферу радості та єднання. Під час таких моментів дитина відчуває любов і підтримку, а батьки задоволення від спілкування. У спільному дозвіллі формується культура спілкування, довіра, відкритість. Дослідники стверджують, що сім'ї, які мають спільні традиції дозвілля, відзначаються вищим рівнем психологічного благополуччя, стабільністю і гармонійністю стосунків [1].

Окремо варто наголосити на значенні спільної творчості. Творчість об'єднує дітей і дорослих, розвиває їхню уяву, креативність, здатність до співпереживання. Малювання, ліплення, виготовлення виробів, спільне створення свят чи домашніх вистав усе це дозволяє дитині розкривати свій потенціал, а дорослому бачити результати виховання. У творчій діяльності немає домінування однієї сторони тут панує партнерство, рівноправність, взаємоповага. Саме така взаємодія виховує в дитині самостійність, ініціативність і впевненість у собі.

Не менш важливою формою спільної діяльності є навчання. Коли батьки проявляють інтерес до шкільних справ дитини, допомагають у виконанні завдань, читають разом, відвідують музеї, театри чи виставки, у неї форму-

ється позитивне ставлення до знань, до праці, до пізнання світу. Спільне навчання створює можливість для обміну думками, розвитку критичного мислення, а головне стає джерелом емоційного контакту між поколіннями.

Велике значення мають сімейні традиції, які забезпечують спадкоємність поколінь і моральну цілісність родини. Спільне святкування важливих подій, збереження народних звичаїв, участь у добродійних акціях або сімейних ритуалах формують у дитини почуття належності до роду, гордість за сім'ю, прагнення підтримувати її єдність. Такі традиції стають символами любові й стабільності, особливо у періоди життєвих труднощів [6].

Психологічний вплив спільної діяльності на дитину проявляється через розвиток емоційної сфери, почуття безпеки та впевненості. Спільні справи допомагають долати страхи, знижують рівень тривожності, сприяють розвитку позитивного самоствавлення. Дитина, яка відчуває себе потрібною і прийнятою, зростає більш емоційно стабільною, комунікабельною, відкритою до взаємодії з іншими. Для батьків же спільна діяльність дає змогу відчувати свою значущість у житті дитини, підсилює почуття батьківської відповідальності й гордості за успіхи сина чи доньки.

Успішність спільної діяльності залежить від позиції дорослого. Якщо вона побудована на партнерстві, довірі й повазі, то стає ефективним виховним засобом. Важливо, щоб дорослий не домінував, а допомагав дитині виявляти ініціативу, самостійність, відчуття власної гідності. Коли батьки вислуховують думку дитини, враховують її інтереси, підтримують і схвалюють успіхи, це формує взаємну довіру. Дитина, відчуючи повагу з боку дорослого, прагне відповідати очікуванням, бути щирою, відкритою, готовою до співпраці [7].

Сім'я, у якій практикується регулярна спільна діяльність, відзначається більшою згуртованістю, стабільністю, низьким рівнем конфліктності. Вона має позитивний емо-

ційний клімат, у якому діти почуваються захищеними й коханими. Така сім'я здатна протистояти зовнішнім труднощам, зберігаючи внутрішню гармонію. Навпаки, дефіцит спільної діяльності призводить до емоційної віддаленості, непорозуміння, втрати довіри.

Отже, спільна діяльність дорослих і дітей є необхідною умовою формування позитивних взаємин у родині. Вона об'єднує покоління, створює простір любові, взаєморозуміння й духовної єдності. Через спільну працю, гру, творчість і навчання дитина засвоює життєві цінності, розвиває моральні якості, вчиться співпрацювати, довіряти, допомагати. Саме спільна діяльність формує фундамент сімейного щастя, робить родину справжньою школою доброти, гуманізму та любові.

Позитивні стосунки у сім'ї не народжуються випадково вони є результатом щоденної спільної праці, терпіння, взаємної поваги і бажання бути разом. Коли батьки й діти об'єднані спільною справою, коли між ними панує взаєморозуміння, родина стає джерелом сили, духовності й радості. У цьому полягає головний сенс спільної діяльності не лише робити щось разом, а й бути разом, відчувати єдність і любов, які є основою щасливого життя кожної людини.

Отже, спільна діяльність дорослих і дітей виступає одним із найважливіших чинників формування позитивних взаємин у сім'ї, адже саме у процесі спільних справ народжується взаєморозуміння, довіра, любов і повага між поколіннями. Така діяльність сприяє не лише розвитку соціальної компетентності дитини, а й зміцненню емоційного зв'язку між батьками та дітьми. Спільна праця, дозволя, творчість чи навчання створюють умови для взаємного пізнання, розкриття індивідуальності кожного члена родини, формують почуття відповідальності, турботи, взаємодопомоги. У цих процесах дитина вчиться розуміти інших, проявляти ініціативу, емпатію, а дорослі підтримувати, довіряти й приймати дитину такою, якою вона є.

Родини, у яких практикується регулярна спільна діяльність, характеризуються більшою згуртованістю, стабільністю та позитивним емоційним кліматом. У таких сім'ях рідше виникають конфлікти, а члени родини відчують емоційну безпеку, взаємну підтримку і радість від спілкування. Саме через спільні дії формується духовна єдність поколінь, передаються моральні цінності, культурні традиції, зміцнюється сімейна ідентичність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. П., Повалій Т. Л Соціологія дозвілля. Суми : Сумський державний університет, 2024. 129 с.
2. Галян О., Веретельник А. Соціальний контекст активності дітей дошкільного віку: теоретико-прикладні аспекти формування. *Молодий вчений*, 2020. № 8 (84). С. 17-21.
3. Демиденко Т. Спільна діяльність батьків і дітей – основа виховного потенціалу традиційної української родини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 21. С. 47-49.
4. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
5. Захарова Є. І. Дослідження особливостей емоційного боку дитячої батьківської взаємодії. *Психолог в дитячому саду*. 2018. № 1. С. 9-17.
6. Опанасенко Л.А., Дрозд О.В. Психологічні аспекти впливу сімейних традицій на професійне становлення особистості. *Габітус*. 2022. Вип. 36. С. 201-206.
7. Федорчук П. Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини. *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2020. Вип. 6. С. 10–15.

МЕТОДИКА РОБОТИ З КАРТИНКАМИ З ДІТЬМИ РАННЬОГО ВІКУ

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти А. С. Хлань**

Актуальність теми дослідження – методика роботи з картинками з дітьми раннього віку є важливим компонентом розвитку не тільки мовлення, а й загального пізнавального процесу малюків. Візуальні образи відіграють ключову роль у формуванні уявлень про довколишній світ, розвитку мислення, уваги та пам'яті. На цьому етапі життя дитина активно пізнає довколишнє середовище, і картини є одним із найбільш ефективних інструментів для стимулювання її пізнавальної активності. Вони допомагають розвивати уяву, сприяють засвоєнню нових понять і вивченню зв'язків між предметами та явищами.

Мета дослідження це провести теоретичний аналіз літератури та виявити сутність методики роботи з картинками з дітьми раннього віку.

Результати досліджень вказують, що найбільш результативним є використання різних видів картин: сюжетних, предметних, художніх, ілюстративних та серійних. Сюжетні картини стимулюють розвиток мовлення, навичок розповідання, логічного мислення. Предметні – сприяють збагаченню словникового запасу й формуванню понять. Художні репродукції впливають на емоційно-естетичну сферу дитини, а серійні картини допомагають закріпити послідовність дій і логіку подій [1, с.36].

Картинки та ілюстрації активізують дитячу уяву і допомагають їм створювати власні історії, фантазувати і висловлювати свої почуття. Наприклад, запитання на кшталт «що могло б статися далі» або «що відчувають персонажі» стимулюють дитячу творчість і самовираження. Таким чином, навчання дітей раннього віку за допомогою живопису

- це ефективний метод навчання, який має цілісний вплив на розвиток дитини [5, с.157].

Одним із важливих напрямків роботи з картинками є розвиток мовлення. Завдяки картинкам діти можуть не лише дізнаватися назви предметів, а й розширювати свій словниковий запас, вивчати різні ознаки предметів, а також їх функції і призначення. Наприклад, на картинці зображено яблуко. Педагог може запитати дитину: «Що це? Якого кольору? Який це розмір? Що з ним можна робити?», що допомагає дитині не лише познайомитись з назвою об'єкта, а й розвивати здатність до опису предметів, розпізнавання їх характеристик. Картинки також допомагають дітям формувати мислення. Зображення можуть сприяти розвитку здатності до порівняння і узагальнення. Наприклад, на картині зображено кілька тварин (кішка, собака, коняк). [4, с.174].

Найпоширеніший метод – це запитання, що допомагають активно залучити дитину до обговорення картин [3, с.11]: «що це за предмет?», «якого кольору він?», «який це розмір?», «як його можна використовувати?», «що робить ця людина?».

Такі запитання сприяють активізації мовлення, розвитку критичного мислення та здатності формулювати свої думки.

Методика роботи з картинками у ранньому віці включає різноманітні прийоми: від запитань і порівнянь до створення сюжетів і імітаційних ігор. Це дозволяє не лише знайомити малюка з довколишнім світом, а й активно стимулювати мовленнєвий розвиток, сприяти формуванню мислення, уваги та уваги. Важливо, що всі ці методи мають бути адаптовані до вікових можливостей дитини та її потреб у розвитку [2, с.46].

Дослідження показали, що яскраві зображення допомагають дітям розрізняти колір, форму та розмір предметів. М. Монтессорі підкреслювала важливість візуальних

стимулів у формуванні чуттєвого досвіду дітей.

Використання картин як навчальних посібників може збільшити словниковий запас. Супроводжуючи картинки словами, діти вивчають нові слова і вчаться зв'язно говорити.

А.М. Богуш та Н.В. Гавриш у своєму посібнику «Запрошуємо до розмови» пропонують цікаві прийоми, які спонукають дитину до мовленнєвої активності. Серед них – «живі картинки» (герої «оживають» і звертаються до малюка), ігри–загадки («Хто це?»), ігри на порівняння («Що змінилось?»), мовленнєві ситуації («Допоможи герою знайти дорогу», «Поясни, чому м'ячик плаче»). Такі завдання не лише активізують словник, а й розвивають логіку, увагу, вміння висловлювати судження, ставити запитання.

На базі ЗДО «Пролісок» у селі Визирка було проведено експериментальне дослідження, метою якого було вивчення ефективності методик роботи з картинками у розвитку пізнавальних процесів (спостережливості, уваги, уяви, мовлення) у дітей 5-6 років. В експерименті взяли участь дві старші групи дітей. Кожна група складалася з 12 дітей віком 5-6 років.

У контрольній групі було 7 хлопчиків та 5 дівчат, в експериментальній 6 хлопчиків і 6 дівчат.

У моєму дослідженні були використані наступні методики: спостереження за дітьми під час роботи з картинками, завдання на концентрацію уваги та орієнтацію на деталі картинки, методика розвитку уяви: за допомогою картинок діти повинні були розповідати історії або вигадувати сюжет, оцінка вміння дітей описувати картинку, будувати речення, відповідати на питання щодо змісту картинки.

Діти експериментальної групи протягом кількох тижнів брали участь у заняттях з картинками. На кожному занятті вони спостерігали за картинками, описували, що на них зображено, вигадували історії, а також виконували завдання на знаходження деталей. Окрім того, діти активно

взаємодіяли один з одним, обговорюючи побачене, що сприяло розвитку мовлення, спостережливості та уяви.

Контрольна група виконувала традиційні завдання на розвиток когнітивних здібностей: слухання казок, повторення інформації, ігри на запам'ятовування. Тут не було використано картинок, і основний акцент був на словесній формі подачі матеріалу та запам'ятовуванні інформації.

У результаті аналізу отриманих даних було виявлено, що діти експериментальної групи, які працювали з картинками, показали значно кращі результати у розвитку пізнавальних процесів порівняно з контрольною групою (Таблиця 1). Це включало: діти експериментальної групи краще помічали деталі на картинках і з більшою концентрацією виконували завдання на увагу; вони були здатні формулювати більш розгорнуті відповіді та вигадувати цікавіші історії, діти в експериментальній групі проявили більшу фантазію в створенні історій за картинками.

Таблиця 1

Отримані результати після дослідження

Показники розвитку пізнавальних процесів	Експериментальна група (картинки)	Контрольна група (традиційні методи)
Спостережливість	90% дітей показали високий рівень	60% дітей показали високий рівень
Уява	85% дітей зосереджені на деталях картинок	55% дітей зосереджені на завданнях
Креативність	75% дітей придумали оригінальні сюжети	45% дітей придумали прості історії
Мовленнєва активність	80% дітей описували картинки з використанням складних речень	50% дітей описували картинки просто
Загальний рівень пізнавальної діяльності	Високий рівень у 85% дітей	Високий рівень у 55% дітей

За результатами проведеного експериментального дослідження, яке було проведено на базі ЗДО «Пролісок» у селі Визирка, можна зробити кілька ключових висновків. По-перше, використання картинок у роботі з дітьми старшого дошкільного віку сприяє значному розвитку пізнавальних процесів, зокрема, спостережливості, уваги, уяви та мовлення. Діти експериментальної групи, які працювали з картинками, показали кращі результати в усіх аспектах пізнавальної діяльності порівняно з контрольною групою. Вони більш детально описували зображення, проявляли більшу креативність у вигадуванні історій, краще фокусувалися на деталях картинок, що свідчить про розвиток їхньої уваги та спостережливості. Крім того, діти експериментальної групи демонстрували значно вищий рівень мовленнєвої активності та здатності до побудови складних речень. Це підтверджує ефективність використання картинок як інструменту для стимулювання пізнавальної активності дітей та розвитку їхніх мовленнєвих і когнітивних здібностей. Тому можна зробити висновок, що робота з картинками є важливою складовою дошкільної освіти, яка значно покращує когнітивний розвиток дітей, що підтвердилося на прикладі дітей, які брали участь у дослідженні в ЗДО «Пролісок».

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення впливу роботи з картинками на розвиток мовлення, мислення та емоційної сфери дітей раннього віку. Перспективним є також створення методичних рекомендацій щодо використання сучасних візуальних засобів (інтерактивних картинок, мультимедійних матеріалів) у роботі з дітьми цього віку, а також порівняння ефективності традиційних і цифрових методів навчання через зображення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В.Є., Маліновська Н.В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: Навчально-методичний посібник за кредитно-модульною системою організації навчаль-

ного процесу для студентів напряду підготовки «Дошкільна освіта». Київ : «Слово», 2018. 376 с.

2. Ваганова Н.А. Психологічні особливості сприймання старшими дошкільниками картин. *Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості: збірник наукових праць*. За ред. В.Моляко. Т. 12. Вип. 6. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2009. С. 46-51.

3. Гурковська Т. Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями. *Дошкільне виховання*. 2017. № 12. С. 11–15.

4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білокаленко [та ін.]; наук. кер.: М.А. Мащовець; Мін. освіти і науки, мол. та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

5. Маліновська Н.В. Підготовка майбутніх вихователів до формування мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. № 17 (60). С. 157–160.

ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Магістрантка Н. С. Хримова

Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук

У спортивній психології воля розглядається як свідомо регуляція поведінки, що виявляється в умінні переборювати труднощі та спрямовувати активність на досягнення визначених цілей, попри перешкоди. Вольова регуляція виступає ключовим психічним механізмом, що забезпечує ефективне функціонування спортсмена, особливо в індивідуальних видах спорту, де результат залежить винятково від зусиль са-

мого індивіда, без опори на командну підтримку.

Індивідуальні види спорту характеризуються високим ступенем самостійності, відповідальності за результат, необхідністю самоконтролю та внутрішньої дисципліни. В таких умовах вольові якості – наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, витримка, самовладання – виступають визначальними психологічними характеристиками, які забезпечують мобілізацію ресурсів спортсмена в умовах напруженої тренувальної чи змагальної діяльності.

Формування вольової регуляції починається з розвитку здатності до цілеспрямованої діяльності та здатності долати внутрішні і зовнішні труднощі. Це особливо важливо для спортсменів, які змушені регулярно виконувати одноманітні, виснажливі вправи без негайного зовнішнього підкріплення. У таких ситуаціях домінуючими стають внутрішні мотиви, підтримувані розвиненою волею.

Дослідження А. В. Запорожця і Б. Г. Ананьєва показали, що вольова поведінка в спорті є не лише наслідком усвідомленого вибору, а й результатом соціального навчання, тренувального впливу і самовиховання. Формування волі – це динамічний процес, який включає як вплив зовнішніх факторів (вимоги тренера, змагальний режим, правила), так і внутрішніх (самооцінка, рівень домагань, особистісні цінності).

Особливу роль у розвитку вольової регуляції відіграє наявність цілей, що мають для спортсмена особистісний сенс. Згідно з концепцією смислової регуляції дій В. Франкла та Д. Леонтьєва, вольові зусилля активізуються тоді, коли особа бачить у своїй діяльності значення і перспективу. Таким чином, воля стає не просто механізмом «боротьби з собою», а складником особистісного зростання та реалізації.

Значущим чинником у формуванні вольових якостей спортсменів є характер та зміст тренувальної діяльності. Як зазначають сучасні дослідники [2, 5, 7], саме в процесі систематичних тренувань спортсмен стикається з числен-

ними труднощами: фізичним і психоемоційним виснаженням, болем, монотонністю навантажень, необхідністю дотримання режиму, боротьбою із сумнівами та страхами. Подолання цих труднощів сприяє зміцненню вольової регуляції, формує здатність до свідомої мобілізації ресурсів у складних ситуаціях.

Вольові якості також виявляються і розвиваються у змагальній діяльності. Особливо в індивідуальних видах спорту спортсмен повинен самостійно приймати рішення, долати психологічну напругу, витримувати тиск відповідальності, керувати своїм емоційним станом. У цьому контексті вирішальне значення має здатність до саморегуляції – свідомого управління своїм психічним станом для збереження ефективності в критичний момент [8].

Іншою важливою вольовою якістю є рішучість – здатність швидко ухвалювати рішення в умовах невизначеності або тиску. Як показують дослідження [1], рішучість у спортсменів формується не лише внаслідок досвіду, а й через рефлексивний аналіз власних рішень і результатів змагань. Таким чином, високий рівень рішучості є результатом як практичної підготовки, так і розвитку особистісної самосвідомості.

Особливе місце у структурі вольових якостей займає самодисципліна, яка є основою для організованості та відповідального ставлення до тренувального процесу. Самодисципліна дозволяє спортсмену дотримуватись режиму, виконувати завдання навіть за відсутності зовнішньої мотивації або контролю. В індивідуальних видах спорту, де успіх залежить від власної самовідданості, саме ця риса має вирішальне значення.

Формування вольової регуляції не є спонтанним процесом, вольові якості розвиваються у результаті спеціальної психолого-педагогічної роботи, яка включає цілеспрямоване формування вольової установки, розвиток саморегуляції, емоційної стійкості, рефлексивності, а також ство-

рення ситуацій, що вимагають подолання труднощів. У цьому процесі важливою є роль тренера як наставника, який не лише організовує фізичну підготовку, але й формує світогляд, ціннісні орієнтації, моральну відповідальність за власні результати [3].

У спортсменів з високим рівнем вольової регуляції відзначається здатність не лише долати зовнішні труднощі, а й ефективно протистояти внутрішньому опору – сумнівам, страху, апатії, відволіканню. Такі спортсмени краще відновлюються після невдач, не втрачають цілеспрямованості в умовах поразки, демонструють послідовність і наполегливість.

Одним із важливих елементів вольової спрямованості є фрустраційна толерантність – здатність витримувати ситуації тимчасового недосягнення мети, збереження емоційної рівноваги під тиском несприятливих обставин. У контексті спорту, особливо індивідуального, це є запорукою збереження мотивації в умовах неодноразових поразок чи невдач.

Водночас важливо враховувати індивідуальні особливості вольової сфери. Деякі спортсмени демонструють вроджену високу здатність до зосередженості, витримки, вміння мобілізувати зусилля, тоді як інші – потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки у формуванні цих якостей. Згідно з даними досліджень [4], тренери, які у своїй діяльності акцентують увагу не лише на техніко-тактичній, а й на психологічній підготовці, сприяють більш швидкому і стійкому розвитку вольових характеристик у спортсменів.

Одним із ключових компонентів вольової сфери, що має визначальне значення в контексті змагальної діяльності спортсменів, є саморегуляція – здатність особистості до свідомого контролю над власними емоційними станами, поведінкою та психічними процесами відповідно до вимог ситуації та поставлених завдань. У спорті високих досяг-

нень саморегуляція виявляється у вмінні мобілізувати зусилля перед стартом, зберігати емоційну стабільність під час виконання вправ і швидко відновлювати психічну рівновагу після напружених ситуацій.

У структурі вольової саморегуляції значне місце займає самоконтроль – здатність до осмислення та оцінювання власних дій, вчинків, внутрішніх станів. Розвинений самоконтроль дозволяє спортсмену оптимізувати поведінку залежно від ситуації, запобігати імпульсивним реакціям, утримувати увагу на пріоритетних діях. У процесі підготовки спортсменів особливо важливо формувати звичку до рефлексивного аналізу – розмірковування над причинами успіхів і невдач, вибору найраціональніших шляхів досягнення результату, що, у свою чергу, сприяє зміцненню особистісної відповідальності.

Ще однією важливою характеристикою вольової спрямованості є вольова мобілізація – внутрішня готовність до максимального зосередження фізичних і психічних ресурсів у критичний момент змагання. Цей стан забезпечує короточасне, але надінтенсивне включення усіх резервів організму, зокрема за умов, коли результат залежить від останнього зусилля. Вольова мобілізація нерозривно пов'язана з емоційною напругою, мотивацією досягнення та вмінням керувати станами тривоги й невпевненості.

Слід зазначити, що вольова мобілізація потребує попередньої психологічної підготовки. До її ключових засобів належать: методи самонавіювання, психотренінг, візуалізація результату, техніки позитивного мислення, аутогенне тренування. Саме систематичне застосування цих психотехнік формує у спортсменів здатність швидко входити у стан максимальної бойової готовності, що є особливо важливим в умовах високої відповідальності та напруги [6].

Процес формування вольових якостей нерозривно пов'язаний із загальним мотиваційним профілем спортсмена: сила та стійкість вольових процесів прямо залежать

від значущості цілей і переконаності в успіху. Вольова регуляція виступає механізмом подолання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до спортивних досягнень, а також чинником, що визначає ефективність і стабільність змагальної діяльності.

Отже, розвиток вольових якостей має бути одним із ключових напрямів психолого-педагогічного супроводу спортсменів, особливо у видах спорту, де індивідуальна відповідальність і самоконтроль відіграють вирішальну роль у досягненні перемоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казміренко В. П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій. *Психологія і суспільство*. 2004. № 2. С. 5–29.

2. Костюкевич В. М. «Теорія і методика спортивної підготовки» (на прикладі командних ігрових видів спорту): навчальний посібник. Вінниця: Планер, 2014. 616с.

3. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації: Навчальний посібник. Вінниця: «Планер», 2007. 273 с.

4. Мостова Н. Є. Формування мотивації досягнення у спортсменів-початківців *Наукові записки Національного університету фізичного виховання і спорту України*. 2018. № 1. С. 88–94.

5. Немов Р. С. Психологія: підручник: у 3-х кн. Кн. 1: Загальні основи психології Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 640 с.

6. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: монографія Херсон: ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.

7. Раєвський Р. Т. Мотивація до досягнення у спорті: чинники формування *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 219–222.

8. Biddle S. J. H. Psychology of physical activity: De-

terminants, well-being and interventions / S. J. H. Biddle, N. Mutrie, T. Gorely. 4th ed. London: Routledge, 2021. 486 p.

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В СУЧАСНОМУ ЗДО

**Здобувачка першого рівня
вищої освіти О. В. Шкурка**

Проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку належить до пріоритетних завдань сучасної дошкільної освіти. В умовах сьогодення, коли спостерігається стійка тенденція до погіршення здоров'я дітей, зниження рівня їхньої рухової активності, зростання кількості дітей з хронічними захворюваннями, особливого значення набуває ефективна організація фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти.

Актуальність вирішення проблеми організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО підтверджується низкою державних документів: Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Базовим компонентом дошкільної освіти, Програмами розвитку дитини дошкільного віку. У цих документах наголошується на необхідності створення оптимальних умов для фізичного розвитку дітей, формування в них здоров'язбережувальної компетентності, ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Сучасні заклади дошкільної освіти мають значний потенціал для організації ефективної фізкультурно-оздоровчої роботи, яка є важливою складовою освітнього процесу. Проте на практиці спостерігається невідповідність між теоретичним усвідомленням важливості цього напрямку роботи та його практичною реалізацією. Проблема полягає у переважанні традиційних підходів до органі-

зації фізкультурно-оздоровчих заходів, недостатньому врахуванні індивідуальних особливостей дітей, відсутності системного підходу до загартування та формування у дошкільників ціннісного ставлення до здоров'я, низькому рівні взаємодії ЗДО з батьками з питань фізичного виховання дітей.

Теоретичні засади організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти розкрито у працях вітчизняних та зарубіжних учених.

Зокрема, фізіологічні та гігієнічні основи фізичного виховання дітей дошкільного віку висвітлено у дослідженнях Н. Аксаріної, О. Богініч, А. Гужаловського, С. Петрової; психолого-педагогічні аспекти фізичного виховання дошкільників розкрито у працях Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дубогай, Т. Круцевич; сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО представлено у дослідженнях Л. Волкова, Н. Левінець, Л. Лохвицької, М. Рунової; інноваційні технології фізичного виховання дошкільників розглянуто у працях Л. Гаращенко, М. Єфіменка, Ж. Фірільової, О. Шевченко.

Водночас, аналіз наукових джерел засвідчує недостатню розробленість методичних аспектів організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та застосуванням інноваційних підходів. Актуальною залишається проблема розробки комплексної методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи, яка б забезпечувала оптимальні умови для фізичного розвитку дітей, збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість зумовили вибір теми дослідження: «Методика організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО».

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики органі-

зації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному закладі дошкільної освіти.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасній дошкільній педагогіці.

2. Розкрити змістовий аспект організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.

3. Дослідити стан організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.

4. Розробити та експериментально перевірити методику організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.

5. Розробити методичні рекомендації щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.

Теоретичне значення дослідження полягає у: уточненні сутності поняття «фізкультурно-оздоровча робота в закладі дошкільної освіти»; обґрунтуванні теоретичних засад організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО; визначенні критеріїв та показників ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи; виявленні педагогічних умов ефективної організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО.

Практичне значення дослідження полягає у: розробці та експериментальній перевірці методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО; створенні комплексу діагностичних методик для визначення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи; розробці методичних рекомендацій щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО, які можуть бути використані в практиці роботи закладів дошкільної освіти, системи післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз понятійного апарату дослідження методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному закладі дошкільної освіти потребує ґрунтовного осмислення

ключових категорій та термінів. Вивчення базових понять дозволяє сформувати цілісне уявлення про предмет дослідження та його місце в системі наукового знання. Визначення поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність» є ключовим для нашого дослідження. Як зазначає П. Джуринський, фізкультурно-оздоровча діяльність є «однією з найважливіших складових фізичного виховання в навчальному закладі, спрямованою на поліпшення здоров'я та фізичного розвитку учнів» [29, с. 45]. У контексті дошкільної освіти це поняття набуває особливого значення, оскільки саме в цьому віці закладаються основи фізичного розвитку дитини.

Дослідники відзначають, що словосполучення «фізкультурно-оздоровча діяльність» і «фізкультурно-оздоровча робота» часто використовуються як синоніми та розглядаються «як один з основних напрямів впровадження фізичної культури» [29, с.50]. Така діяльність спрямована на підтримання та зміцнення здоров'я дітей у навчально-виховній сфері. Важливим аспектом понятійного апарату є розуміння терміна «фізкультурно-оздоровче середовище». П. Джуринський визначає його як «сукупність антропогенних природних факторів, що сприяють задоволенню людиною власних потреб, здібностей, зміцнення, збереження, відновлення та розвитку здоров'я, підвищення рівня фізичного розвитку і фізичної підготовленості» [29, с.43]. У контексті ЗДО це середовище має особливе значення для формування фізичної культури дитини.

Таким чином, понятійний апарат дослідження методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО включає цілий ряд взаємопов'язаних понять та категорій, серед яких ключовими є «фізкультурно-оздоровча діяльність», «фізкультурно-оздоровче середовище», «здоров'язбережувальна діяльність», «фізичне виховання дошкільників» та інші. Чітке розуміння цих понять дозволяє сформувати цілісне уявлення про предмет дослідження та його місце в системі наукового знання.

Дослідження проходило на базі п'яти закладів дошкільної освіти міста Одеса. Дослідженням було охоплено 160 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років).

Дослідження стану організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасних закладах дошкільної освіти виявляє як позитивні тенденції, так і певні проблемні аспекти, що потребують уваги та вдосконалення. Аналіз практичної діяльності ЗДО дозволяє стверджувати, що фізкультурно-оздоровча робота розглядається як один із пріоритетних напрямів освітнього процесу, проте її ефективність у різних закладах суттєво відрізняється. Сучасний стан організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО характеризується неоднорідністю підходів до її планування та реалізації. У більшості закладів дошкільної освіти фізкультурно-оздоровча робота здійснюється відповідно до усталеної системи, що включає ранкову гімнастику, фізкультурні заняття, рухливі ігри на прогулянках, фізкультхвилинки та фізкультпаузи, загартовувальні процедури та спортивні свята. Проте часто ця робота має формальний характер і не відповідає індивідуальним потребам дітей та викликам сучасності.

Матеріально-технічне забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО також залишається неоднорідним. Заклади у великих містах та приватні дошкільні установи зазвичай мають кращу матеріальну базу: обладнані фізкультурні зали, сучасні спортивні майданчики, різноманітний інвентар. Натомість ЗДО в сільській місцевості та невеликих містах часто відчувають брак необхідного обладнання та інвентарю, що негативно позначається на якості фізкультурно-оздоровчої роботи. Кадрове забезпечення є ще одним важливим фактором, що впливає на стан організації фізкультурно-оздоровчої роботи. Не всі ЗДО мають у штаті інструктора з фізичної культури, і часто ця робота покладається на вихователів, які не завжди мають відповідну підготовку. Аналіз кадрового складу ЗДО свідчить про

потребу в підвищенні кваліфікації педагогів щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи, оволодіння ними сучасними методиками та технологіями.

Аналіз документації ЗДО (річних планів, планів роботи вихователів, інструкторів з фізичної культури) свідчить про певну шаблонність у плануванні фізкультурно-оздоровчої роботи, відсутність інноваційних підходів та врахування сучасних тенденцій. Часто планування здійснюється без урахування реальних потреб та можливостей дітей, матеріально-технічної бази закладу, кліматичних умов тощо. Позитивною тенденцією є зростання інтересу до здоров'язбережувальних технологій та їх впровадження в практику роботи ЗДО. В окремих закладах успішно реалізуються інноваційні програми та проекти, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей, формування у них навичок здорового способу життя, розвиток рухової активності. Проте ці ініціативи часто залишаються локальними і не набувають широкого розповсюдження.

Таким чином, сучасний стан організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО характеризується неоднорідністю, наявністю як позитивних тенденцій, так і проблемних аспектів. Для підвищення ефективності цієї роботи необхідно удосконалювати матеріально-технічну базу, підвищувати професійну компетентність педагогів, впроваджувати інноваційні технології, здійснювати систематичний моніторинг фізичного розвитку та здоров'я дітей, розвивати партнерство з батьками. Важливим є також обмін досвідом між закладами дошкільної освіти, поширення кращих практик організації фізкультурно-оздоровчої роботи.

Експериментальне дослідження стану організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти було проведено протягом 2024 року на базі п'яти ЗДО міста Одеса. У дослідженні взяли участь 160 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років), 25 вихователів, 10 інструкторів з фізичного виховання та 180 батьків вихованців. Ме-

тою констатувального етапу експерименту було визначення реального стану організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасних ЗДО, виявлення проблем та перспектив удосконалення.

Для отримання об'єктивних даних про стан фізкультурно-оздоровчої роботи в досліджуваних закладах дошкільної освіти було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: аналіз документації ЗДО (річний план роботи, календарні плани освітньої роботи, плани фізкультурно-оздоровчих заходів); анкетування вихователів та інструкторів з фізичного виховання; опитування батьків; спостереження за організацією різних форм фізкультурно-оздоровчої роботи; діагностика фізичного розвитку та рухової підготовленості дітей.

Анкетування вихователів та інструкторів з фізичного виховання (35 респондентів) було спрямовано на виявлення їхньої професійної компетентності щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи. Результати анкетування показали, що 82% педагогів усвідомлюють важливість

фізкультурно-оздоровчої роботи для повноцінного розвитку дітей, проте тільки 56% мають достатній рівень теоретичних знань у цій галузі. Найбільші труднощі педагоги відчувають у питаннях диференційованого підходу до фізичного навантаження дітей (65%), організації оздоровчих заходів з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників (58%), впровадження інноваційних технологій фізичного виховання (72%).

Опитування інструкторів з фізичного виховання виявило, що 80% з них використовують традиційні підходи до організації фізкультурних занять, лише 30% застосовують елементи інноваційних технологій (футбол-гімнастику, стретчинг, елементи йоги, степ-аеробіку). Основними причинами недостатнього використання інноваційних підходів, за відповідями респондентів, є обмеженість матеріально-технічної бази (68%), недостатня методична підготовка

(45%), відсутність системи підвищення кваліфікації з цих питань (52%).

Важливим аспектом дослідження було вивчення думки батьків щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО. Опитування 180 батьків показало, що більшість (76%) вважають фізичне виховання важливою складовою дошкільної освіти, проте тільки 48% задоволені якістю фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі, який відвідує їхня дитина. Серед основних недоліків батьки відзначають: одноманітність форм роботи (42%), недостатнє врахування індивідуальних особливостей дітей (38%), низьку ефективність загартовувальних процедур (45%), відсутність системної роботи з формування у дітей ціннісного ставлення до здоров'я (37%).

Для об'єктивної оцінки стану фізкультурно-оздоровчої роботи було проведено спостереження за організацією різних форм рухової активності дітей протягом дня. Спостереження показали, що в усіх досліджуваних ЗДО проводяться основні форми фізкультурно-оздоровчої роботи: ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, рухливі ігри на прогулянках, фізкультхвилинки, гімнастика після денного сну. Проте якість їх організації не завжди відповідає сучасним вимогам.

Так, при проведенні ранкової гімнастики в 60% випадків використовуються одноманітні вправи, не враховуються інтереси дітей, недостатньо використовується музичний супровід. Фізкультурні заняття часто проводяться за стандартною схемою, недостатньо уваги приділяється розвитку творчої активності дітей, формуванню позитивної мотивації до рухової діяльності. Рухливі ігри на прогулянках у більшості випадків (70%) організовуються епізодично, їх зміст не завжди відповідає віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Важливим показником ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи є рівень фізичного розвитку та рухової

підготовленості дітей. Для їх оцінки було використано комплекс діагностичних методик, що включав антропометричні вимірювання (зріст, вага, окружність грудної клітки), оцінку функціонального стану організму (частота серцевих скорочень, життєва ємність легень), тести для визначення рівня розвитку основних рухових якостей (швидкості, спритності, гнучкості, сили, витривалості).

Результати діагностики показали, що 62% дітей мають середній рівень фізичного розвитку, 24% - вище середнього, 14% - нижче середнього. Щодо рухової підготовленості, то високий рівень виявлено у 18% дітей, середній – у 56%, низький – у 6%. Найбільші проблеми виявлено у розвитку витривалості (низький рівень у 38% дітей) та гнучкості (низький рівень у 32% дітей), що свідчить про недостатню увагу до розвитку цих якостей у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи.

Досить інформативним показником є захворюваність дітей. Аналіз відвідуваності ЗДО за рік показав, що в середньому кожна дитина хворіла 4,2 рази на рік, середня тривалість хвороби становила 6,3 дні. Це свідчить про недостатню ефективність оздоровчих заходів, що проводяться в ЗДО, і необхідність удосконалення системи профілактичної роботи.

Аналіз організації харчування як важливої складової оздоровчої роботи виявив, що в усіх досліджуваних ЗДО дотримуються норм харчування дітей, проте існують проблеми з різноманітністю меню, використанням сезонних продуктів, формуванням у дітей культури харчування.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту дозволили виявити ряд проблем в організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасних ЗДО:

1. Невідповідність між теоретичним усвідомленням педагогами важливості фізкультурно-оздоровчої роботи та практичною реалізацією цих знань.

2. Переважання традиційних підходів до організації

фізкультурно-оздоровчих заходів, недостатнє впровадження інноваційних технологій.

3. Недататнє врахування індивідуальних особливостей дітей при плануванні та проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів.

4. Відсутність системного підходу до загартування та формування у дітей ціннісного ставлення до здоров'я.

5. Низький рівень взаємодії ЗДО з батьками з питань фізичного виховання дошкільників.

6. Недататний рівень матеріально-технічного забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи.

7. Недосконалість системи методичної роботи з педагогами щодо підвищення їхньої компетентності у питаннях фізичного виховання дітей. Виявлені проблеми стали підґрунтям для розробки експериментальної методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО, спрямованої на підвищення її ефективності та якості.

Експериментальна методика організації фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних закладах спрямована на вирішення виявлених проблем. Вона базується на принципах системності, індивідуалізації, інноваційності та партнерства.

Методика складається з чотирьох взаємопов'язаних блоків:

1. Діагностично-аналітичний.
2. Планувально-організаційний.
3. Діяльнісно-практичний.
4. Контрольно-оцінювальний.

Вона адаптивна та може використовуватися в закладах з різним рівнем забезпечення. Для педагогів розроблені рекомендації та проведені тренінги.

Апробація у трьох ЗДО (міському, сільському, приватному) за участю 150 дітей, 15 педагогів та 150 батьків показала позитивні результати: покращення фізичного розвитку та здоров'я дітей, зростання їхньої рухової активності.

сті, а також підвищення компетентності педагогів і батьків.

Технологічний компонент методики включає:

Традиційні форми: ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, рухливі ігри, св'ята тощо.

Інноваційні засоби: фітбол-гімнастика, степ-аеробіка, дитяча йога, ігровий стретчинг, різні види гімнастики (ди-хальна, зорова), кінезіологічні вправи, музико- та кольоро-терапія.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність розробленої методики організації фізкультурно-оздоровчої роботи в сучасному ЗДО. В експериментальній групі спостерігаються значні позитивні зміни у фізичному розвитку та руховій підготовленості дітей: збільшилася кількість дітей з гармонійним фізичним розвитком (з 62% до 84%), підвищився рівень рухової підготовленості (високий рівень виявлено у 36% дітей, на початку експерименту – 18%), зменшилася захворюваність дітей (середня кількість випадків захворювань на одну дитину за рік зменшилася з 4,2 до 2,8).

Значні позитивні зміни спостерігаються у розвитку основних рухових якостей дітей експериментальної групи: швидкості (високий рівень у 38% дітей, на початку експерименту – 22%), спритності (високий рівень у 42% дітей, на початку експерименту – 20%), гнучкості (високий рівень у 38% дітей, на початку експерименту – 16%), сили (високий рівень у 36% дітей, на початку експерименту – 24%), витривалості (високий рівень у 32% дітей, на початку експерименту – 14%), координації (високий рівень у 40% дітей, на початку експерименту – 18%).

ЛІТЕРАТУРА

1. Джуринський П. Б., Бурдюжа С. В. Педагогічні за-сади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої діяльності. *Наука і освіта*. 2016. №10. С. 45-51.

2. Джуринський П. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.

3. Івахно О. П. , Козяріна І. П., Нємцевої Ю. В. Методи оцінки фізичного розвитку і здоров'я дитячого населення : навч. посіб. / уклад.: О. П. Івахно, І. П. Козярін, Ю. В. Нємцева. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Центр ДЗК, 2014. 127 с.

4. Малаєв О. І. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у системі фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в вищому навчальному закладі*. 2018. Вип. 21. С. 130–135.

5. Михно Л. С. Інновації як чинник підвищення ефективності навчально-виховної та фізкультурно-оздоровчої роботи вчителя: стретчинг; фізкультхвилинка. *Фізичне виховання в сучасній школі*. 2012. №5. С. 13–18.

THE ROLE OF ISOTHERAPY IN THE FORMATION OF THE EMOTIONAL-VOLUME SPHERE OF ELDERLY PRESCHOOLERS

**PhD in Psychology, Associate Professor N. O. Krymova
Master's Student O. V. Azarkina**

The formation of the emotional-volitional sphere is one of the key areas of the mental development of a preschool child. In the senior preschool age, children actively learn social norms, learn to manage their own emotions, develop the ability to self-regulation, which is a necessary prerequisite for successful adaptation to schooling. However, modern children are increasingly faced with emotional instability, difficulties in ex-

pressing feelings, and a low level of development of volitional qualities.

In this context, effective psychological and pedagogical methods aimed at supporting the emotional development of preschoolers are of particular importance. One of such methods is isotherapy, a type of art therapy that uses fine arts as a means of self-expression, relieving emotional tension, and developing the child's inner world.

Children of senior preschool age are characterized by increased emotionality, which is manifested in all aspects of their life. Their perception of the surrounding world, mental processes, and imagination are inextricably linked with vivid emotional experiences. At this age, it is still difficult for children to control their feelings and restrain their manifestations, which is expressed in a sincere and direct expression of joy, fear, sadness or delight. Given these features, it is in the senior preschool age that it is very important to pay special attention to the development of the emotional-volitional sphere of the child.

Of particular note is the fact that senior preschool children, having increased emotional sensitivity, have not yet learned to accurately recognize the emotional states of other people, which can lead to communicative difficulties and misunderstandings in interpersonal communication. Their cognitive activity and creative self-expression are saturated with vivid emotional experiences, which become an important stimulus for personality development [3].

The development of the emotional-volitional sphere in senior preschool age is a complex multifaceted process that requires the creation of a favorable psychological atmosphere and targeted pedagogical support that takes into account the individual characteristics of each child. At this time, the child masters new types of activities, his communication with others becomes more complicated, and his knowledge of the world becomes more active. All these processes are accompanied by vivid emotional experiences, because the child is not yet able

to perceive the world exclusively rationally and learns a lot through the emotional sphere.

Isotherapy creates favorable conditions for a soft and natural influence on the emotional-volitional sphere, contributes to the development of self-awareness, emotional intelligence, and behavior regulation skills. Its integration into the pedagogical process of the senior preschool group opens up new opportunities for the formation of a holistic, harmonious personality. Therefore, the study of the role of isotherapy in the formation of the emotional-volitional sphere of older preschoolers is timely, socially significant and has practical value for preschool education specialists, psychologists and parents.

It is important that artistic creativity in preschool age not only serves as a means of emotional release, but also contributes to the development of the child's cognitive functions. By creating a drawing, the child learns to plan his actions, develops spatial thinking and fine motor skills [2]. In addition, in the process of creativity, such important qualities as perseverance, concentration and the ability to complete the work begun are formed.

Artistic creativity also plays a significant role in the socialization of a preschooler. By participating in collective creative projects, children learn to interact with each other, respect other people's opinions and the contribution of each participant to the overall result. This contributes to the development of empathy, communication skills and the ability to work in a team.

It should be noted that artistic creativity in preschool age is a powerful tool for the comprehensive development of a child's personality. It contributes to emotional, cognitive and social development, providing the child with unique opportunities for self-expression and knowledge of the world. Therefore, it is important for parents and teachers to create conditions for regular creative activity of children of senior preschool age, understanding its significance for the harmonious development of the child.

Modern pedagogical art therapy, which is actively used in working with children of senior preschool age, demonstrates high efficiency in the development of the emotional-volitional sphere and the prevention of various disorders. Of particular value is the ability of art therapy methods to create a safe space for self-expression through visual images that allow the child to explore the content of his inner world. By activating the mechanisms of self-healing of the psyche, creative activity contributes to the disclosure of the child's internal resources, providing an opportunity for non-verbal expression of complex experiences, which is especially relevant at age.

One of the key advantages of art therapy is its ability to bypass the protective mechanisms of consciousness. Working with images and symbols, the child can express those aspects of his experience that are difficult or impossible to express in words. This is especially valuable when working with traumatic experiences or complex emotional states.

Isotherapy techniques also contribute to the development of a child's emotional intelligence. Through creative self-expression, older preschool children learn to recognize and differentiate different emotions, which is an important skill for their socio-emotional development [1]. In addition, the process of creating and discussing the products of activity helps children better understand the emotions of other people, developing empathy and social competence. In the context of preschool education, art therapy can be integrated into various educational areas. For example, it can be used to support language development when children describe their drawings or create stories based on their creative works. Art therapy techniques can also be used to consolidate knowledge about the world around them when children create visual representations of the concepts being studied.

In turn, we emphasize the role of the teacher in the art therapy process. In our opinion, the teacher does not act as a teacher or critic, but rather as a facilitator who creates a safe

and supportive space for the child's creative self-expression. Its task is to encourage spontaneity and freedom of expression, without imposing its own interpretations or assessments.

Isotherapy contributes to the emotional and social development of the individual. This method allows the individual to express their inner states, develop empathy and understand the world around them more deeply. Art therapy acquires particular importance in the context of positive socialization, contributing to the increase of interpersonal competence and the formation of skills for building harmonious relationships. In addition, art therapeutic practices play an important role in the development of creativity, which is considered a key factor in the successful adaptation and self-realization of the individual in the modern world.

Analyzing the features of art therapy, we can name several main areas of its influence on the emotional sphere of children of senior preschool age. First of all, this method contributes to the formation, identification and differentiation of the child's personal emotions and feelings. Through the creative process, children learn to recognize and express their emotional states, which is an important stage in the development of emotional intelligence.

Isotherapy also plays an important role in mastering socially acceptable ways of expressing emotional states. Through creative activity, children become familiar with various forms of self-expression that are approved in society, which contributes to their successful socialization. Special attention in art therapy work with children of senior preschool age is paid to the development of skills for self-regulation of feelings. The creative process provides children with a rich sensory experience, contributes to the formation of artistic experiences, and also develops manual and motor skills. All this in the complex creates the basis for more effective management of their emotional states.

The key principle of art therapy is its focus on the inter-

nal resources of health and strength inherent in each child. This approach emphasizes the natural manifestation of feelings, emotions and moods in creativity, accepting the child as he is, along with his unique ways of self-presentation [1]. Such an invaluable approach creates a safe space for self-expression and personal growth.

Isotherapy techniques provide specialists with a unique opportunity to exercise soft, unobtrusive control over the emotional state of children and, if necessary, correct their behavior, attitude towards themselves and others [2]. Working on the development of the emotional sphere of children of senior preschool age, art therapy techniques have a number of significant advantages over other methods. First of all, art therapy creates a safe space for the expression of negative emotions in a socially acceptable form. Drawing, modeling, and other forms of this type of art therapy become effective tools for relieving emotional tension without harming others. This is especially important for children who have not yet learned to adequately express their feelings verbally.

Moreover, art therapy techniques help to reveal the child's internal conflicts and experiences through the symbolic language of art. Using different roles and images, children can express what is difficult for them to formulate in words. This provides rich material for interpretation and diagnosis in the therapy process, allowing the specialist to understand the child's inner world more deeply. Art therapy also plays an important role in strengthening interpersonal relationships in the group. Joint creative activity contributes to the development of empathy, increases children's interest in their own emotions and the feelings of others. This creates the basis for the formation of healthy social skills and emotional intelligence.

Thus, the characterization of emotional and volitional disorders in older preschool children in the conditions of the modern digital world is a complex, multifaceted problem that requires close attention from specialists and parents. Studies

have convincingly demonstrated that excessive immersion in the digital environment leads to serious impairments in the development of emotional intelligence and social skills in older preschool children. The most obvious manifestations of these impairments are a decrease in empathic abilities, difficulties in recognizing the emotions of others and expressing one's own feelings, problems with concentration and self-control. Of particular concern is the tendency to form computer addiction and a decrease in children's creative potential, which can negatively affect their further development.

To minimize the negative consequences and maximize the benefits of using digital technologies, a comprehensive approach is needed, including educational programs for children and parents, the development of high-quality educational content and the establishment of reasonable restrictions on the use of digital devices. Art therapy is a powerful tool for developing the emotional sphere of older preschool children, providing them with the opportunity for self-expression, relieving stress and forming a positive self-perception.

REFERENCES

1. Грабовська Т. Використання ізотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 2020. Випуск 9. С. 128-132.
2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
3. Сабат Н. І., Вінтоник Н. В. Характеристика пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Вип.17. 2019. С. 172-176.

FUNDAMENTE ORGANIZAȚIONAL-PEDAGOGICE ALE FORMĂRII COMPETENȚEI PROFESIONALE A CADRELOR DIDACTICE ÎN EDUCAȚIA PENTRU SĂNĂTATE

Doctor, conferențiar universitar Lidia Cojocari

Problema sănătății umane nu este una individuală, ci una de interes social major, care vizează întreaga societate. Încă din Antichitate, se afirma că *„dacă omul își supraveghează propria sănătate, este greu să găsim un medic mai bun decât el însuși”* [2, p.12].

În viziunea lui N.K. Smirnov, ”tehnologiile educaționale de fortificare a sănătății reprezintă un ansamblu de tehnologii, programe și metode orientate spre formarea culturii sănătății individului uman și dezvoltarea calităților personale care contribuie la menținerea și consolidarea acesteia, facilitând totodată formarea conceptului de sănătate ca valoare fundamentală și motivație pentru un mod de viață sănătos” [10, p.83].

Investirea încă din primii ani de viață în copii, adolescenți, tineri și familiile acestora, pentru a preveni probleme de sănătate, nu este nouă. Numeroase studii au demonstrat eficiența și rentabilitatea programelor de prevenție și a eforturilor orientate către copii.

Sănătatea este percepută ca o stare de bunăstare complexă, care incubă dimensiunile fizică, mentală, socială și emoțională. Deși majoritatea adulților cunosc elementele de bază pentru menținerea sănătății, inclusiv la copii - cum ar fi alimentația echilibrată, somnul adecvat, activitate fizică moderată și sistematică, precum și asigurarea siguranței personale – procentul celor care aplică consecvent aceste principii rămâne redus.

Conform raportului ”Un viitor pentru copiii lumii”, publicat de către UNICEF, sănătatea și viitorul fiecărui individ al generației în creștere și dezvoltare la nivel global sunt amenințate în mod direct de degradarea mediului înconjurător, de

schimbările climate și de practicile de marketing agresive care promovează necontrolat consumul de alimente ultraprocesate de tip fast-food, băuturi îndulcite, alcool și tutun, în detrimentul consumului de alimente sănătoase și a mișcării [13].

Obezitatea infantilă este considerată una dintre cele mai grave provocări ale sănătății publice contemporane, devenind o criză globală cu implicații majore asupra generațiilor în creștere și dezvoltare. La nivel mondial, aproximativ unul din 10 copii și adolescenți cu vârsta cuprinsă între 5 și 17 ani este supraponderal sau obez, tendință care atestă o sporire alarmantă în numeroase țări în ultimii ani. Situația este deosebit de îngrijorătoare în spațiul european, datele statistice indicând faptul că unul din trei băieți și una din cinci fete cu vârsta cuprinsă între 6 - 9 ani prezintă un grad de obezitate.

Consecințele excesului de greutate corporală sunt bine documentate în literatura de specialitate. Obezitatea constituie un factor de risc major pentru dezvoltarea diabetului zaharat de tip 2, hipertensiunii arteriale, apneei în somn și a bolilor cardiovasculare. Totodată, acestea diminuează calitatea vieții copiilor și adolescenților, generând diverse dificultăți la nivelul comportamentelor emoționale și problemelor comportamentale care la rândul lor pot influența negativ integrarea și performanța socială.

Principalele cauze ale supraponderalității și obezității sunt asociate cu comportamentele legate de activitatea fizică, tendință spre sedentarism, obiceiuri alimentare nesănătoase și deficitul de somn, care la rândul lor contribuie la un dezechilibru energetic între aportul de calorii și consumul de energie [1].

Dreptul la sănătate este stipulat și în Convenția Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copiilor. Toate statele au recunoscut dreptul copiilor de a se bucura de cea mai bună stare de sănătate posibilă. Printre măsurile prevăzute se regăsesc și dezvoltarea măsurilor preventive de sănătate, asistența părinților, precum și a educației și serviciilor de planificare familială [12].

În acest context, formarea obiceiurilor sănătoase încă de la vârste fragede constituie o premisă esențială pentru fortificarea și menținerea sănătății de-a lungul vieții, având șanse mai mari să devină un adult echilibrat, capabil să-și gestioneze eficient resursele fizice și psihoemoționale. Așa dar, este necesară o abordare holistică a sănătății, care contribuie la dezvoltarea armonioasă a individului uman/personalității.

Astfel, în condițiile actuale, marcate de intensificarea riscurilor asupra sănătății copiilor, educația pentru sănătate devine un domeniu prioritar al politicilor educaționale și un element esențial al formării integrale a personalității individului uman care se axează pe formarea de atitudini, convingeri și comportamente sănătoase, integrate în viața cotidiană. În acest sens, cadrele didactice dețin un rol determinat, ele fiind mediatori între cunoaștere, valori și practici educaționale. Competența profesională a acestor, exteriorizată prin capacitatea de a planifica, implementa și evalua activități de educație pentru sănătate, constituie un factor decisiv în promovarea sănătății în rândul copiilor.

Prin urmare eficientizarea condițiilor organizațional-pedagogice în care se desfășoară procesul educațional devine o necesitate strategică. Aceste condiții asigură nu doar calitatea formării copiilor, ci și dezvoltarea continuă a competenței profesionale a cadrelor didactice, în acord cu cerințele societății contemporane și cu idealul educațional centrat pe sănătate, bunăstare și echilibru psihofizic.

Toate cele relatate mai sus ne-au condus spre *scopul cercetării* – cuantificarea teoretico-practică a impactului condițiilor organizațional-pedagogice asupra dezvoltării competenței profesionale a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru sănătate.

Pentru dezvoltarea competențelor profesionale a cadrelor didactice în problemele educației pentru sănătate, este esențial să se utilizeze strategii specifice acestei forme de educație și să se respecte un șir de condiții organizaționale-pedagogice.

Conceptul de „condiții organizațional-pedagogice” subestimează două componente semantice: condiții organizaționale și condiții pedagogice.

Două aspecte fundamentale ale condițiilor organizațional-pedagogice facilitează dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice: ordinea și direcția. Ordinea fiind definită cantitativ ca inversul entropiei unui sistem, reflectând gradul de structurare și coerență internă. Direcția organizației atestă conformitatea/neconformitatea sistemului cu condițiile de mediu, precum și adecvarea acestuia pentru menținerea funcționalității normale și eficiente.

Pornind de la definițiile conceptelor „condiție” și „organizare”, conceptul de *condiții organizaționale* poate fi definit ca o componentă esențială a unui complex de obiecte, fenomene sau procese de care depind alții, influențând formarea dirijată și ordonată a mediului în care se desfășoară un fenomen [5, c. 8].

A.Volodin, N.Bondarenco N. [4] elucidează condițiile organizaționale ca: planificare a activităților și consistență a interacțiunii dintre părțile mai mult sau mai puțin diferențiate și autonome ale întregului; stabilire a unui set de procese sau acțiuni care duc la educație și îmbunătățirea relației dintre părțile întregului; colaborare dintre persoanele care implementează împreună programul de activitate și care acționează pe baza anumitor proceduri și reguli.

În literatura de specialitate sunt reflectate mai multe abordări care redau conceptul de condiții pedagogice, dar evidențiem trei din ele redate în figura 1.

Analiza surselor bibliografice [6, 8] a scos în evidență mai multe aspecte ale conceptului de condiții pedagogice: relaționează ca un element integrant al sistemului pedagogic; reflectă totalitatea oportunităților educaționale (măsurile proiectate în mod intenționat de influență și interacțiune a subiecților educației: conținut, metode, tehnici și forme de educație și creștere, software și echipamente metodologice ale

procesului educațional) și material-spațial (echipament educațional și tehnic, mediul natural-spațial al unei instituții de învățământ etc.), care afectează pozitiv sau negativ valoros pentru funcționarea sa; în structura sa incubă elemente interne (care oferă un impact asupra dezvoltării sferei personale a subiecților procesului educațional), cât și externe (care contribuie la formarea componentei procedurale a sistemului); implementarea condițiilor pedagogice corect selectate asigură dezvoltarea și eficacitatea funcționării sistemului pedagogic.

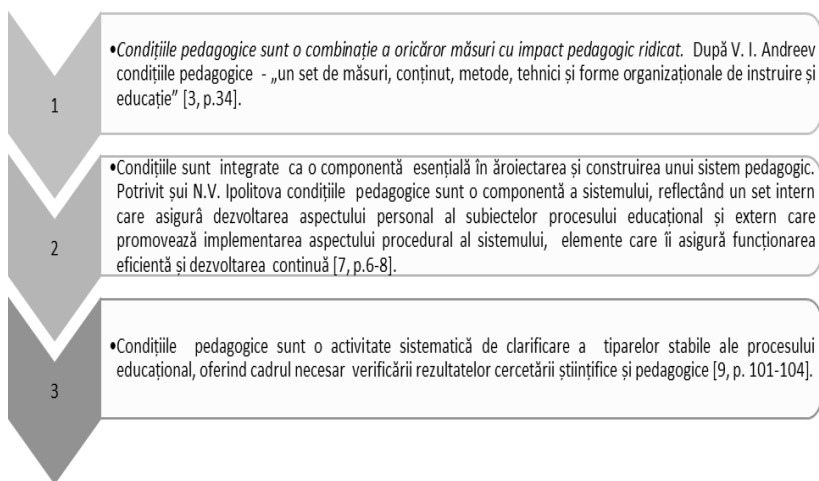


Figura 1. Abordări ale conceptului – condiții pedagogice.

Specificăm, condițiile pedagogice includ doar cele care sunt create special în procesul educațional. Implementarea lor asigură cursul cel mai eficient al procesului pedagogic. Evident, condițiile pedagogice nu pot fi reduse doar la mediu, la circumstanțe externe, la totalitatea obiectelor care influențează procesul. Dezvoltarea personalității individului în procesul educațional este întotdeauna o unitate subiectivă și obiectivă a esenței fenomenelor.

În scopul realizării cercetării în investigații au fost

implicate 60 cadre didactice din învățământul preșcolar. Pentru determinarea nivelului de formare a competenței profesionale în problemele educației pentru sănătate, implicit a fortificării sănătății și a stării condițiilor organizațional-pedagogice în contextul problemei abordate am aplicat ca instrument de investigare un chestionar, care a inclus mai multe componente: *cognitivă* – referitoare la conceptul de sănătate, fortificare a sănătății, metodologiei de fortificare a sănătății (itemii 1-6); *practic-aplicativă* care estimează aplicarea concretă în activitatea practică – deprinderi de a planifica, organiza activitatea de fortificare a sănătății (itemii 7-12); *organizatorică* – care vizează mijloace disponibile, condițiile din instituție pentru fortificarea sănătății copiilor (itemii 13-15); *reflexivă* – interes/motivație pentru autodezvoltare, abilități de comunicare cu preșcolarii. Pentru a elucida componenta reflexivă a competenței profesionale am aplicat chestionarul "Abilitatea de autodezvoltare" după V.G. Maralov [apud 11], adaptat de noi. Analizând răspunsurile respondenților la chestionar am constatat diverse aspecte.

Rezultatele răspunsurilor respondenților în ceea ce privește componenta cognitivă a competenței profesionale din perspectiva educația pentru sănătate a estimat (Fig. 2):

- nivel înalt la 30% (n=18) din cadrele didactice, care au un concept complex despre sănătate, strategii de educației pentru sănătate (cunosc formele, metodele și mijloacele), cunosc multe dintre modalitățile de fortificare a sănătății și curriculum pentru educație timpurie;

- nivel mediu la 50% (n=30) din cadre didactice, care au format un concept complex despre sănătate, dar nu cunosc pe deplin procesul educației pentru sănătate, strategiile specifice de educației pentru sănătate, prezintă unele dificultăți; cunosc unele modalitățile de fortificare a sănătății;

- nivel inferior 20% (n=12) din cadre, ele cunosc ce este sănătatea, dar au cunoștințe superficiale în ceea ce privește

procesul educației pentru sănătate, strategiile de educației pentru sănătate (cunosc formele, metodele și mijloacele), puține modalități de fortificare a sănătății.

Astfel, putem concludiona la cadrele didactice prevalează nivelul mediu al componentei cognitive a competențelor profesionale în ceea ce privește educația pentru sănătate, implicit și fortificarea sănătății.

În ce privește exteriorizarea aspectelor ce țin de componenta practică-aplicativă a competenței profesionale am constatat:

- 20% dintre respondenți, în planul calendaristic-tematic au incluse diferite forme de activități destinate educației pentru sănătate, inclusiv și fortificării sănătății copiilor și le aplică în mare măsură; formele și subiectele activităților educaționale corespund grupei de vârstă a copiilor, sunt variate și se desfășoară în mod sistematic, conform planului;

- 35% dintre respondenți în planul-calendaristic tematic au reflectate doar o parte dintre strategiile specifice educației pentru sănătate, inclusiv fortificării sănătății și le aplică moderat; formele și subiectele activităților educaționale destinate educației pentru sănătate nu corespund întotdeauna vârstei și sunt puțin diversificate; activitățile planificate nu sunt desfășurate sistematic și conform planului;

- 45% dintre cadrele didactice în planul-calendaristic tematic nu au inclus strategii specifice educației pentru sănătate, fortificare a sănătății și corespunzător le aplică în mică măsură; formele și temele activităților educaționale nu corespund prea mult grupei de vârstă sau o fac foarte puțin; activitățile planificate sunt derulate fragmentar.

În concluzie, evidențiem că cel mai mare procent dintre cadrele didactice nu au un plan calendaristic bine structurat în ceea ce privește educația pentru sănătate, fortificarea sănătății preșcolarilor, și atestă diverse lacune ce țin de componenta parctico-aplicativă.

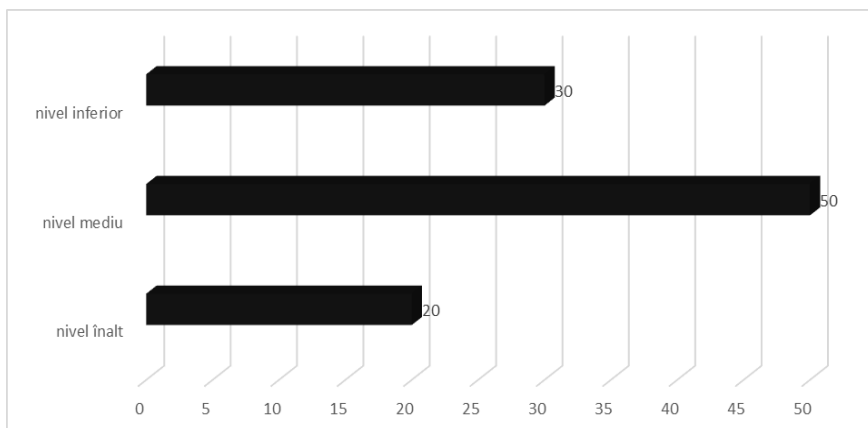


Figura 2. Exteriorizarea componente cognitive a competențelor profesionale, %.

Analiza răspunsurilor la întrebările ce au scos în evidență componenta organizatorică a competenței profesionale din perspectiva educației pentru sănătate este reflectat în figura 3.



Figura 3. Rezultatele chestionării - componenta organizatorică.

După cum se poate observa din figura 3, în dotarea instituțiilor există destul de puține materiale care să ajute la educația pentru sănătate a copiilor, îndeosebi a aspectelor ce țin de fortificarea sănătății (echipamente în sala de sport: saltele, mingi, tunel de târâre) fiind necesară dotarea specifică a acestora.

Rezultatele chestionarului cu privire la componenta reflexivă a competenței profesionale au vizat la:

- 50% (n=30) din respondenți un nivel înalt al capacității de auto-dezvoltare și depășire a barierelor în calea predării ce atestă o dezvoltare activă;

- 30% (n=18) din cadrele didactice au estimat un sistem stabil de auto-dezvoltare, orientarea spre dezvoltare dependentă de circumstanțe, ce corespunde nivelului mediu;

- 20% (n=12) din cadrele didactice au estimat un nivel inferior caracterizat de o dezvoltare blocată.

Așadar, având în vedere faptul că majoritatea cadrelor didactice sunt interesate de formarea profesională și de perfecționare, se impune necesitatea elaborării unui program de dezvoltare profesională din perspectiva educației pentru sănătate.

Pe baza rezultatelor experimentului constatator, am elaborat un model de dezvoltare a competențelor profesionale în ceea ce privește educația pentru sănătate (fig. 4). Am presupus că prin punerea în practică a acestuia, este posibilă creșterea competenței profesionale a educatorilor în materia de educație pentru sănătate, implicit și a fortificării sănătății.

Menționăm, ca premise pentru elaborarea modelului, a servit necesitatea eficientizării competenței profesionale a cadrelor didactice, determinată de: sporirea rolului educației pentru sănătate în politicile educaționale actuale naționale și europene; insuficiența abordărilor interdisciplinare și a formării continue orientate spre dezvoltarea educației pentru sănătate din perspectiva fortificării ei; cerința alinierii educației pentru

sănătate la principiile educației durabile și ale pedagogiei centrate pe competențe. Scopul și obiectivele modelului sunt în concordanță scopul cercetării.

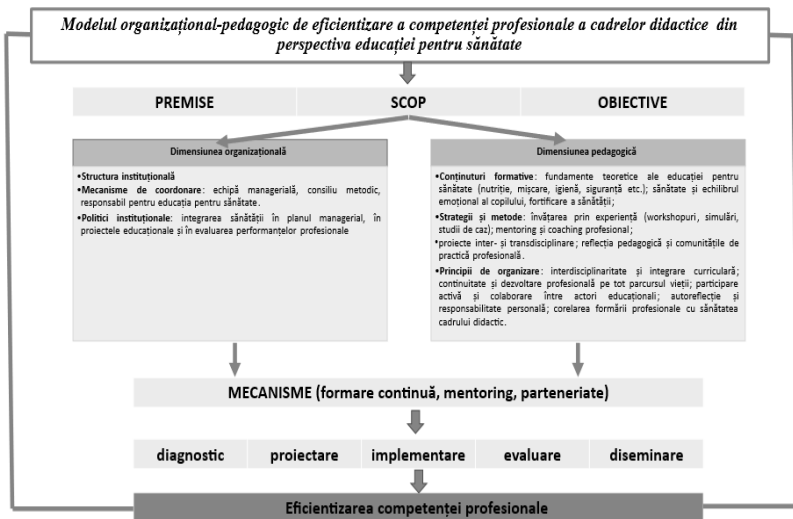


Figura 4. Modelul organizațional-pedagogic de eficientizare a competenței profesionale a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru sănătate

Modelul a fost pus în aplicare pe parcursul a opt luni, iar la finalul implementării am aplicat din nou același instrumentar de diagnostic aplicat la etapa de constatare. Ca rezultat, s-a estimat sporirea nivelului componentelor competenței profesionale din perspectiva educației pentru sănătate: componentele cognitivă și practic-aplicativă au sporit cu câte cu 60%. În ceea ce privește componenta organizatorică procentajul nu au suferit modificări prea mari, deoarece amenajarea spațiilor și dotarea nu depind direct de cadrul didactic ci de finanțarea existentă în instituții, iar intervalul de timp a fost prea scurt pentru a se obține fonduri speciale pentru aceste activități. De asemenea, pentru componenta reflexivă s-a

estimat sorirea cu cca 10% a nivelului înalt și mediu de auto-dezvoltare și depășire a barierelor în activitatea profesională. Astfel, modelul proiectat și aplicat s-a dovedit a fi eficient, fapt vizat de rezultatele etapei de control.

Deci, în baza acestor realizate concluzionăm că structura competenței profesionale a unui cadru didactic este determinată nu doar de cunoștințele și abilitățile de bază profesionale, ci și de orientările valorice din profesie, care caracterizează motivele și preferințele sale, capacitatea de a prețui cunoștințele, experiența și relațiile interpersonale din cadrul profesiei.

Condițiile organizațional-pedagogice reprezintă un factor esențial de dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice în domeniul educației pentru sănătate. Acestea sunt interdependente, formând un singur întreg, acționând ca părți echivalente. Condițiile organizaționale susțin implementarea condițiilor pedagogice, adică acționează ca mediu spațial pentru activitatea educațională.

În scopul asigurării unei educații pentru sănătate eficiente este important ca fiecare unitate de învățământ să dispună de un spațiu special amenajat pentru desfășurare activitățile didactice destinate fortificării sănătății copiilor.

BIBLIOGRAFIE

1. Adolescent obesity and related behaviours: trends and inequalities in the WHO European Region, 2002-2014. Disponibil: <http://www.euro.who.int>

2. Cojocari L. Teorii și metodologii avansate în didactici particulare (sănătate și motricitate): Suport de curs. Chișinău: S. n., Tipogr. Garomont-Studio, 2019. 350 p.

3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Издательство КГУ, 1988. 236 с.

4. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия "организационно-педагогические условия", с. 143-152. Disponibil: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz->

soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya

5. Демченко С.О. Профессиональнопедагогическая компетентность преподавателя специальных дисциплин как признак (черта характера) личности. В: Вестник Черкасского университета. Черкассы, 1998, № 8, с. 3-9.

6. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социальной и трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования. В кн.: *Педагогические и психологические науки: актуальные проблемы: материалы Международной заочной научно-практической конференции*. Часть I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. 200 с.

7. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *Общее и профессиональное образование*. 2012. № 1, с. 8-14.

8. Ипполитова Н. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию школьников. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 23 с.

9. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия». В: *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2001, № 2, с. 101-104.

10. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 121 с.

11. Шамова Т.М. Менеджмент в управлении школой. М.: Магистр, 1992.

12. <https://www.unicef.org/moldova/media/1401/file/Conventia-cu-privire-la-drepturile-copilului.pdf>

13. <https://www.unicef.org/moldova/comunicate-de-pres%C4%83/conform-prognozelor-%C3%AEn-2050-copiii-vor-avea-un-viitor-difcil-%C3%AEntr-o-lume>

PERCEPȚII PARENTALE PRIVIND UTILIZAREA TEHNOLOGIEI ÎN COPILĂRIA TIMPURIE: PERSPECTIVE EDUCAȚIONALE PENTRU O MEDIERE DIGITALĂ CONȘTIENTĂ

Doctor, conferențiar universitar
Aliona Ohrimenco (Boțan)

*This article examines the issue of **digital responsibility among preschool children** from the perspective of **parental involvement and training**, in a context marked by the rapid expansion of technology and increasing access of children to digital environments from an early age. The main objective of the study was to **identify parents' perceptions, attitudes, and practices** regarding their preschool children's use of technology, as well as to **assess parents' willingness** to participate in training programs and counseling on early digital education.*

*The results revealed **limited parental communication** regarding rules, risks, and safe behaviors in the online environment, as well as **ambivalent perceptions** of technology's effects on child development. The study also identified **difficulties in selecting age-appropriate digital content** and a **lack of consistency in implementing technology usage rules at home**. Nevertheless, the majority of parents showed **a strong interest in training and guidance**, acknowledging the need for informational and methodological support to help them consciously and effectively guide their children in the digital environment.*

În contextul unei societăți caracterizate printr-un proces accelerat de digitalizare, în care tehnologia se integrează tot mai profund în viața cotidiană – inclusiv în mediile familiale și educațional, problematica responsabilizării digitale a copiilor capătă o importanță actuală. Transformările continue ale mediului digital generează, oportunități semnificative pentru

învățare, explorare și dezvoltare cognitivă, iar pe de altă parte, comportă riscuri evidente asociate dependenței de tehnologie, expunerii la conținut inadecvat, izolării sociale și dezechilibrelor emoționale.

Aceste aspecte se manifestă cu o intensitate sporită în cazul copiilor de vârstă preșcolară, categorie aflată într-o etapă de maximă vulnerabilitate și formare, în care se conturează primele modele de relaționare cu mediul înconjurător și, implicit, cu tehnologia. În această etapă, influența mediului familial este determinată, iar părinții devin principalii mediatori ai experienței digitale a copilului. Modul în care aceștia stabilesc reguli, exercită supravegherea, oferă modele comportamental și discută despre experiențele digitale ale copilului determină în mod direct gradul de responsabilitate și echilibru cu care acesta utilizează tehnologia.

Numeroase studii și observații din practica educațională evidențiază faptul că mulți părinți resimt dificultăți în raport cu ritmul rapid al inovații tehnologice. Aceștia dispun adesea de repere limitate privind utilizarea adecvată a dispozitivelor digitale și nu beneficiază în suficientă măsură de resurse educaționale, consiliere parentală sau sprijin instituțional care să îi ghideze în formarea competențelor de responsabilizare digitală a copiilor.

În contextul digitalizării accelerate a societății, copilul preșcolar ajunge adesea să fie un utilizator activ al tehnologiei, însă fără a beneficia de filtre educaționale adecvate. Interacțiunea timpurie cu mediul digital se desfășoară predominant în spațiul familial, în absența unei orientări sistematice și a unei supravegheri pedagogice coerente. Nivelul scăzut de alfabetizare digitală a părinților, lipsa reperelor clare privind utilizarea conștientă și responsabilă a tehnologiei, precum și insuficiența inițiativelor educaționale adresate familiilor generează dificultăți semnificative în formarea comportamentelor digitale echilibrate ale copiilor.

În R Moldova, educația digitală timpurie este menționată în documentele curricular de nivel național, însă dimensiunea

parentală a acesteia rămâne slab integrată în practica educațională. În majoritatea instituțiilor preșcolare lipsesc programe de formare dedicate părinților, iar relația copil-tehnologie se conturează, de regulă, în cadrul familial, fără repere instituționale clare și uniforme. Rezultatele cercetării empirice realizare pe un eșantion de 78 de părinți confirmă absența unor reguli coerente de utilizare a tehnologiei, supravegherea parțială a activităților digitale ale copiilor, percepțiile ambivalente asupra tehnologiei și necesitatea explicit exprimată de sprijin informațional evidențiază existența unei probleme educaționale actuale și relevante.

Studiul de față își propune să răspundă unui gol existent în practica educațională actuală, investigând impactul instruirii parentale asupra dezvoltării unei medieri digitale active, conștiente și echilibrate, în beneficiul copilului de vârstă preșcolară. Problematika educației digitale timpurii, analizată în relație cu implicarea familiei, nu reprezintă doar o necesitate teoretică, ci și o urgență practică, ce reclamă intervenții educaționale adaptat contextului soci-cultural și, totodată, aliniate bunelor practici internaționale. Actualitatea și relevanța cercetării derivă din realitatea conform căreia copilul intră tot mai devreme în contact cu tehnologia, iar părintele trebuie să devină un actor informat, responsabil și activ în ghidarea acestui proces într-o manieră sănătoasă, susținută și echilibrată. Pornind de la aceste constatări, a fost formulată problema de cercetare: Care este impactul instruirii parentale asupra responsabilizării digitale a copiilor de vârstă preșcolară și în ce mod poate fi consolidată implicarea conștientă a părinților în acest proces ?

În consecință, scopul cercetării constă în analiza teoretică și aplicativă a modului în care instruirea părinților contribuie la dezvoltarea responsabilității digitale a copiilor preșcolari, în vederea formulării unor propuneri educaționale adaptate contextului specific al R Moldova.

Deși scopul principal al studiului a fost obținerea unei perspective relevante asupra relației dintre instruirea parentală

și responsabilizarea digitală a copilului preșcolar, este necesar să subliniem anumite constrângeri care pot influența gradul de generalizare și interpretare a rezultatelor obținute.

În prezent, instruirea părinților în sfera educației digitale nu constituie o practică frecventă în instituțiile de educație timpurie, iar la nivel instituțional lipsesc programe coerente și aplicate sistematic. În acest context, cercetarea s-a desfășurat într-un cadru educațional aflat într-o fază incipientă de dezvoltare, ceea ce impune interpretarea rezultatelor într-o cheie diagnostică, orientată mai degrabă spre identificarea tendințelor și nevoilor decât spre formularea de concluzii.

Intrucât instrumentul de cercetare a vizat aspect sensibile – precum durata expunerii copilului la ecran sau gradul de implicare al părintelui în propria formare digitală – există posibilitatea ca unele răspunsuri să fi fost influențate de dorința de conformare socială. Această tendință poate determina o discrepanță între comportamentele reale și cele declarate. Din perspectivă metodologică, o altă limitare importantă constă în lipsa accesului direct la observarea comportamentului digital al copilului. Cercetarea s-a bazat exclusiv pe percepțiile și relatările părinților, care, deși valoroase, nu pot reda integral complexitatea interacțiunilor copil-tehnologie și dinamica acestora în mediul familial.

Cercetarea a fost fundamentată pe o metodologie mixtă, cu predominanță cantitativă, completată de interpretări calitative obținut prin intermediul întrebărilor deschise. Această abordare integrativă a permis nu doar colectarea de date concrete și măsurabile, ci și o înțelegere aprofundată a percepțiilor, atitudinilor și nivelului real de implicare a părinților în procesul de responsabilizare digitală a copilului preșcolar. Studiul a avut un caracter cantitativ descriptiv, fiind realizat prin aplicarea unui chestionar structurat. Instrumentul de cercetare a fost conceput pentru a oferi o imagine comprehensivă asupra comportamentelor parentale referitoare la utilizarea tehnologiei de către copii, precum și asupra

deschiderii acestora către forme de instruire formală și informală în domeniul educației digitale.

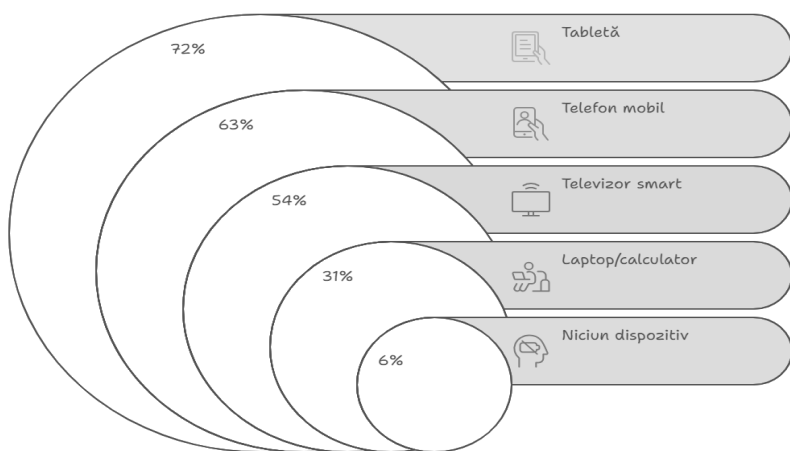
Instrumentul de colectare a datelor a fost un chestionar electronic, structurat în patru secțiuni tematice: accesul copilului la tehnologie; formele de supraveghere și regulile digitale aplicate; percepțiile părinților asupra educației digitale; disponibilitatea părinților de a participa la activități de instruire. Formatul digital al chestionarului a fost ales pentru a facilita accesibilitatea, rapiditatea colectării datelor și anonimatul respondenților – condiții esențiale pentru încurajarea sincerității și reducerea biasului de conformare socială.

Formularea itemilor a urmărit claritatea și accesibilitatea limbajului, evitând terminologia tehnică ce ar fi putut genera confuzii în rândul părinților fără pregătire pedagogică sau digitală avansată. În procesul de elaborare a formulărilor și de organizare a secvenței itemilor, am avut în vedere atât specificul populației-țintă, cât și recomandările metodologice existente în literatura de specialitate. În particular, ne-am inspirat din abordările propuse de L. Dudek [1], care evidențiază importanța stabilirii unui cadru clar, coerent și predictibil în viața copilului, inclusiv în ceea ce privește utilizarea tehnologiei. Autoarea subliniază rolul regulilor explicite, al supravegherii echilibrate și al comunicării constante părinte-copil în dezvoltarea comportamentelor responsabile – principii integrate indirect în construcția conceptuală a chestionarului nostru.

Grupul-țintă al cercetării a fost constituit din părinți ai copiilor preșcolari (cu vârste între 3 și 7 ani), care frecventează grădinițe publice din Republica Moldova. În selectarea participanților s-a urmărit o distribuție echilibrată între mediul urban și cel rural, precum și între instituțiile preșcolare cu practici tradiționale și cele care au început, într-o formă incipientă, integrarea componentelor de educație digitală. Această diversitate a permis surprinderea diferențelor de percepție și comportament parental în funcție de mediul socio-

cultural, de nivelul de alfabetizare digitală și de accesul la resurse tehnologice.

Una din întrebări a vizat identificarea tipurilor de dispozitiv digitale utilizate de copiii preșcolari în mediul familial. Fiind o întrebare cu răspunsuri multiple, numărul total al mențiunilor înregistrate depășește numărul total al respondenților, ceea ce oferă o imagine mai amplă diversității mediului tehnologic la care copiii au acces. Distribuția răspunsurilor este următoarea:



Made with Napkin

Figura 1. Utilizarea dispozitivelor digitale în rândul respondenților

Rezultatele evidențiază faptul că *tableta* (72% sau 56 de răspunsuri) și *telefonul mobil* (63% sau 49 răspunsuri) constituie principalele mijloace de acces la mediul digital pentru copiii preșcolari, fiind preferate pentru portabilitatea și ușurința utilizării lor. Proporția ridicată a acestor două dispozitive indică tendința tot mai accentuată de *individualizare a consumului digital* încă de la vârste mici, comparativ cu utilizarea televizorului – dispozitiv tradițional, asociat unei experiențe mai pasive. De asemenea, prezența redusă a *laptopurilor și calculatoarelor* (31% sau 24 de

răspunsuri) sugerează că, la această vârstă, utilizarea tehnologiei are preponderent un caracter ludic și recreativ, nefiind încă orientată către scopuri educaționale sistematice. Faptul că doar 6% dintre părinți au declarat că cei mici nu folosesc niciun dispozitiv digital confirmă gradul ridicat de penetrare a tehnologiei în viața cotidiană a copilului preșcolar, ceea ce justifică actualitatea și relevanța cercetării privind responsabilizarea digitală timpurie.

Datele obținute în urma întrebării referitoare la durata expunerii zilnice a copilului la dispozitive digitale conturează o imagine relevantă asupra modului în care tehnologia este integrată în rutina zilnică a familiei. Distribuția răspunsurilor este:

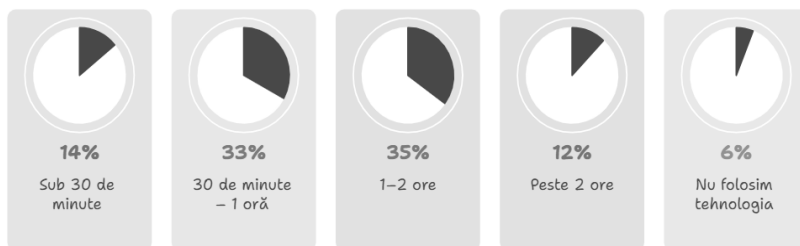


Figura 2. Timp alocat zilnic dispozitivelor digitale

Interpretarea acestor rezultate evidențiază că aproximativ două treimi dintre copii (68%) petrec între *30 de minute și două ore zilnic în fața ecranelor* – un interval considerat, în literatura de specialitate, drept *limita superioară a expunerii recomandate pentru vârsta preșcolară* [apud, 3]. Se observă o tendință de normalizare a utilizării zilnice a tehnologiei, în condițiile în care doar un procent redus (14% sau 11 răspunsuri) limitează contactul copilului la mai puțin de 30 de minute, iar 12% (9 răspunsuri) dintre copii depășesc pragul de două ore pe zi, fapt care *poate semnală o utilizare nesupravegheată sau o dependență incipientă de mediul digital*. Procentul celor 5 familii (6%) care declară că *nu utilizează deloc tehnologia* rămâne constant în raport cu întrebarea anterioară,

ceea ce conferă coerență datelor și confirmă existența unui segment minoritar, dar consecvent, al părinților care adoptă o atitudine restrictivă față de mediul digital.

Prin urmare, analiza acestui item relevă nevoia de consolidare a competențelor parentale privind gestionarea timpului petrecut online, în special în direcția echilibrării activităților digitale cu cele reale, exploratorii și sociale, esențiale dezvoltării armonioase a copilului preșcolar.

Rezultatele obținute la întrebarea următoare, evidențiază ***dominanta recreativă a utilizării tehnologiei*** în rândul copiilor preșcolari, după cum urmează:

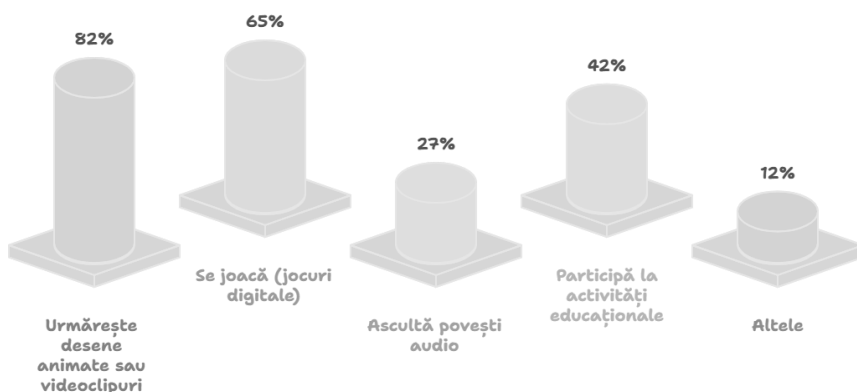


Figura 3. Activități utilizate de copii în mediul digital

Analiza acestor date relevă faptul că **tehnologia este percepută în principal ca sursă de divertisment**, întrucât peste patru cincimi dintre copii o folosesc pentru vizionarea de conținut video, iar două treimi pentru jocuri digitale. Aceste forme de utilizare presupun o **interacțiune pasivă sau semi-activă**, centrată pe consum, nu pe creație sau învățare. Totuși, un procent notabil – **42% dintre părinți (33 răspunsuri)** – menționează *implicarea copilului în activități educaționale digitale*, ceea ce indică o **tendință emergentă de valorificare constructivă a mediului tehnologic**, mai ales în familiile cu un nivel mai ridicat de alfabetizare digitală. Interesul redus

pentru **conținutul audio (27% sau 21 de mențiuni)** poate fi explicat prin preferința copiilor pentru stimularea vizuală și interactivă, caracteristică vârstei preșcolare. Categoria „alte” (12% sau 9 mențiuni) reflectă comportamente exploratorii spontane – cum ar fi fotografierea, înregistrarea sau testarea funcțiilor dispozitivului – activități care, deși neintenționate educativ, pot contribui la **dezvoltarea curiozității tehnologice și a abilităților motrice fine**.

În concluzie, aceste rezultate confirmă **necesitatea ghidării parentale în direcția echilibrării scopurilor de utilizare a tehnologiei**, prin stimularea componentelor educative și creative, în detrimentul celor strict pasive. Astfel, **rolul părintelui ca mediator digital devine esențial** pentru orientarea copilului către experiențe digitale formative, adecvate vârstei și nivelului său de dezvoltare.

Rezultatele obținute arată o diversitate semnificativă în practicile parentale legate de *reglementarea timpului petrecut de copil în fața ecranelor*:

Distribuția răspunsurilor relevă faptul că doar un sfert dintre părinți (23% sau 18 părinți) manifestă *un control consecvent asupra utilizării tehnologiei de către copil, printr-un orar clar și aplicat*. Aceasta sugerează o minoritate conștientă și organizată în ceea ce privește educația digitală timpurie. Categoria majoritară – 41% (32) dintre părinți – declară că *dețin reguli, dar acestea nu sunt respectate constant*, ceea ce indică dificultăți în aplicarea consecventă a normelor, posibile conflicte între intențiile educative și solicitările copilului sau lipsa unor strategii coerente de mediere. De asemenea, aproape o treime dintre respondenți (29% sau 23 de părinți) afirmă că *nu au reguli clare, iar utilizarea tehnologiei se produce spontan, neplanificat*, ceea ce poate conduce la expunere excesivă sau la formarea unor deprinderi digitale haotice. Cei 5 părinți (6%) care nu folosesc deloc tehnologia constituie un grup minoritar, dar important pentru contrastul analitic – reprezentând familii care preferă protecția totală în

locul medierei digitale, strategie ce poate limita însă adaptarea copilului la realitatea tehnologică contemporană.

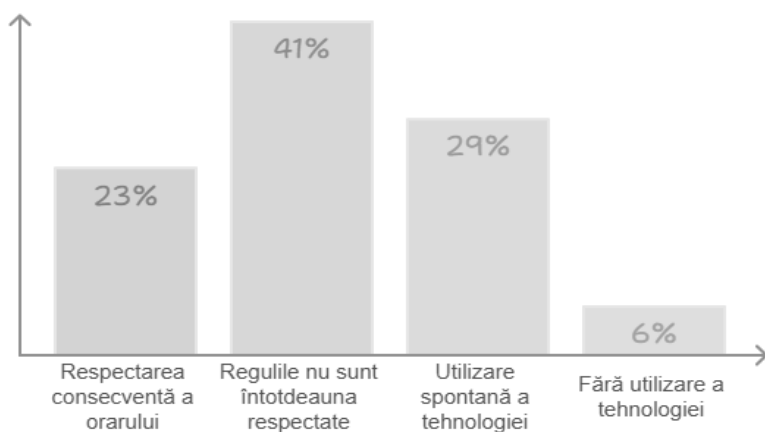


Figura 4. Respectarea regulilor în utilizarea tehnologiilor

În concluzie, datele arată că educația digitală parentală este încă într-o fază incipientă, caracterizată prin intenții pozitive, dar aplicare inconsistentă.

Întrebarea referitoare la nivelul de supraveghere parentală în timpul utilizării tehnologiei, evidențiază gradul de implicare activă a părinților în medierea experienței digitale a copiilor. Distribuția răspunsurilor este următoarea:

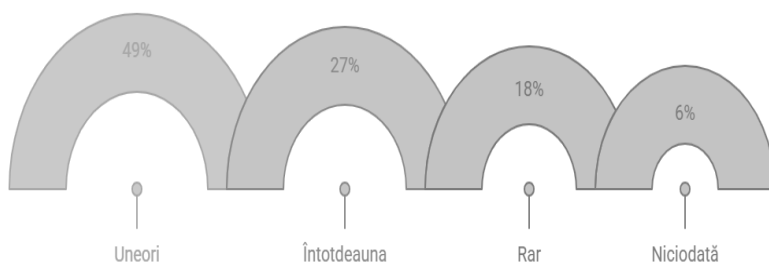


Figura 5. Supravegherea parentală a activității online a copiilor

Analiza acestor date relevă câteva aspecte semnificative:

- *Implicarea activă constantă este limitată* – doar 27% (21) dintre părinți raportează că supraveghează permanent copilul și interacționează cu acesta în timpul folosirii tehnologiei, ceea ce sugerează că o minoritate adoptă un stil de mediere intensiv și conștient;

- *Predominanța supravegherii intermitente* – aproape jumătate dintre respondenți (49% sau 28 părinți) verifică ocazional activitatea copilului, indicând un control flexibil, dar incomplet, care poate expune copilul la conținut neadecvat sau la utilizare excesivă fără ca părintele să observe imediat;

- *Supravegherea redusă sau absentă* – 18% (13 părinți) dintre copii sunt lăsați singuri, cu acces limitat la tehnologie;

- *Au libertate completă* este menționată de 5 părinți (6%) - aceasta sugerează că un segment semnificativ de copii preșcolari interacționează cu tehnologia fără ghidaj direct, ceea ce poate influența negativ dezvoltarea comportamentelor digitale responsabile.

Aceste rezultate subliniază nevoia consolidării competențelor parentale de mediere digitală, atât în ceea ce privește frecvența supravegherii, cât și calitatea interacțiunii părinte – copil în timpul utilizării tehnologiei. În practică, creșterea implicării active poate sprijini dezvoltarea atitudinilor responsabile și a abilităților de autoreglare digitală la copiii preșcolari.

Identificarea gradului de comunicare dintre părinți și copii în ceea ce privește regulile, riscurile și comportamentele sigure în mediul digital, distribuția răspunsurilor relevă următoarele proporții: 24% dintre părinți (n = 19) declară că abordează frecvent și explicit aceste subiecte, 37% (n = 29) discută ocazional, 28% (n = 22) nu inițiază asemenea conversații, dar își exprimă dorința de a învăța cum să procedeze, iar 10% (n = 8) consideră că tema nu este relevantă la vârsta preșcolară.

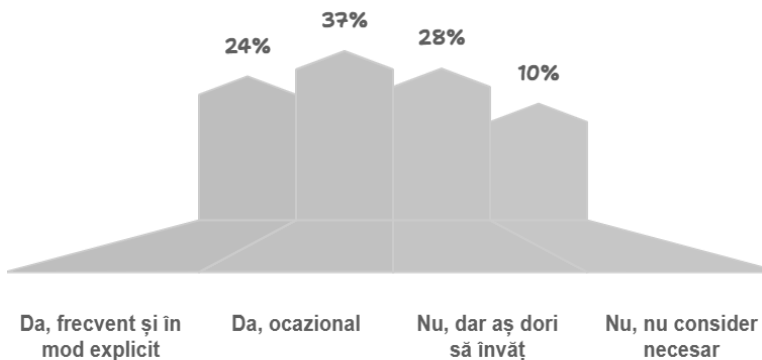


Figura 6. Gradului de comunicare dintre părinți și copii în ceea ce privește regulile, riscurile și comportamentele sigure în mediul digital

Analiza datelor evidențiază câteva direcții interpretative relevante. În primul rând, **comunicarea regulată și conștientă** privind siguranța digitală este limitată — doar un sfert dintre părinți practică o mediere activă, sistematică și intenționată, ceea ce indică o conștientizare selectivă a riscurilor asociate mediului online. În al doilea rând, **predominanța comunicării ocazionale** (37%) sugerează un nivel intermediar de implicare parentală, potențial insuficient pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare digitală și pentru interiorizarea timpurie a regulilor de siguranță de către copii. De asemenea, procentul de 28% al părinților care exprimă **disponibilitatea de formare** indică o deschidere semnificativă spre dezvoltarea competențelor parentale de mediere digitală, oferind premise favorabile pentru implementarea unor programe de instruire și consiliere. În fine, percepția conform căreia vârsta preșcolară nu necesită astfel de discuții este minoritară (10%), fapt ce confirmă recunoașterea tot mai largă a importanței **implicării timpurii** în formarea comportamentelor digitale sigure.

Cu privire la evaluarea percepției părinților privind efectele utilizării tehnologiei asupra dezvoltării copiilor

preșcolari, distribuția răspunsurilor evidențiază următoarele proporții: 28% dintre părinți (n = 22) apreciază efectele tehnologiei ca fiind pozitive, considerând că aceasta sprijină învățarea, exprimarea și explorarea; 27% (n = 21) manifestă o atitudine neutră, neobservând influențe semnificative; 24% (n = 19) identifică efecte negative, precum agitație, izolare sau oboseală; iar 21% (n = 16) declară că nu pot aprecia încă impactul tehnologiei asupra copilului.

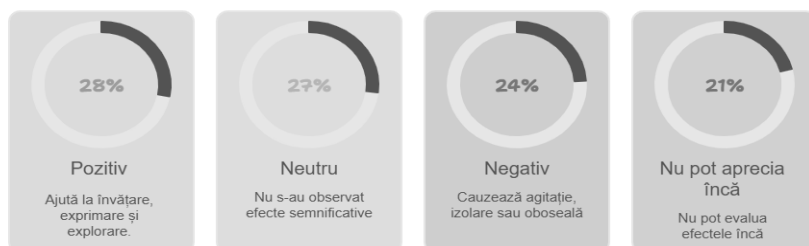


Figura 7. Percepția părinților privind efectele utilizării tehnologiei asupra dezvoltării copiilor

Interpretarea acestor date relevă *diversitatea și complexitatea percepțiilor parentale*, care reflectă atât recunoașterea potențialului educațional al mediului digital, cât și îngrijorările privind efectele sale adverse. În primul rând, percepția pozitivă exprimată de 28% dintre părinți indică o atitudine deschisă față de integrarea tehnologiei ca resursă de învățare și dezvoltare, subliniind convingerea că mediul digital poate stimula curiozitatea, creativitatea și exprimarea liberă a copilului.

În al doilea rând, atitudinea neutră, manifestată de 27% dintre respondenți, sugerează fie o utilizare echilibrată a tehnologiei, fie o implicare parentală limitată în activitățile digitale ale copilului, ceea ce poate conduce la o percepție minimă a influențelor pozitive sau negative. În contrast, percepția negativă (24%) semnalează îngrijorări privind efectele psihocomportamentale ale utilizării necontrolate a dispozitivelor digitale, precum agitația, oboseala cognitivă sau

tendința de retragere socială, confirmând necesitatea unei medieri parentale active și informate.

În fine, procentul de 21% al părinților care nu pot evalua impactul tehnologiei denotă o incertitudine cognitivă și educațională, corelată probabil cu lipsa instrumentelor de observare sau a cunoștințelor privind efectele dezvoltării digitale timpurii. Această categorie de părinți reprezintă un potențial semnificativ pentru inițiative de formare și consiliere în domeniul educației digitale parentale.

Cu privire la dificultățile întâmpinate de părinți în gestionarea experienței digitale a copiilor preșcolari, distribuția răspunsurilor este următoarea: 40% dintre părinți (n = 31) menționează ***alegerea conținutului potrivit*** ca dificultate majoră, 35% (n = 27) indică ***limitarea timpului de utilizare***, 18% (n = 14) semnalează ***lipsa controlului parental***, iar 7% (n = 6) se referă la ***alte provocări***, precum riscul de dependență sau diminuarea interacțiunii fizice.

Analiza acestor date evidențiază că ***selecția conținutului digital adecvat*** constituie principala preocupare a părinților, reprezentând o provocare pentru aproape jumătate dintre respondenți. Această tendință sugerează dificultatea de a filtra și evalua materialele online într-un mediu informațional extins, caracterizat de o ofertă abundentă, dar adesea neuniformă din perspectiva valorii educative și a siguranței pentru copii. În consecință, părinții resimt nevoia de criterii clare și de repere educaționale pentru alegerea conținutului digital formativ și sigur. De asemenea, ***limitarea timpului de utilizare*** (35%) se conturează drept o altă dificultate majoră, relevând tensiunea dintre atractivitatea mediului digital și nevoia de echilibru între activitățile virtuale și cele concrete, esențiale pentru dezvoltarea cognitivă, socială și emoțională a copilului preșcolar. Un procent de 18% dintre părinți semnalează ***lipsa controlului parental*** asupra utilizării tehnologiei, fapt ce indică o insuficientă familiarizare cu instrumentele și strategiile de supraveghere digitală, dar și o nevoie clară de sprijin formativ

în direcția consolidării competențelor de mediere. Totodată, menționarea **altor provocări** (7%) – precum riscul de dependență, oboseala vizuală sau reducerea interacțiunii fizice – reflectă preocupări legate de efectele psihologice și comportamentale ale expunerii prelungite la mediul digital.

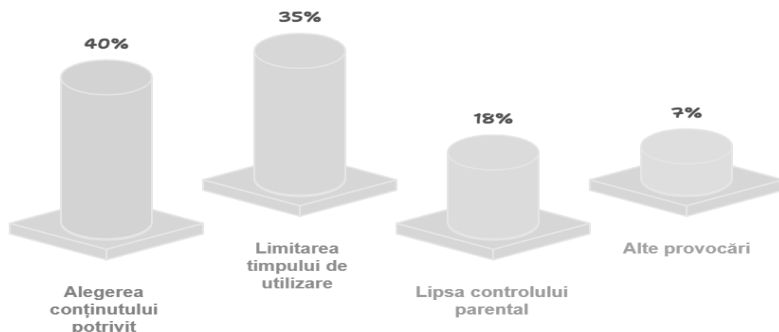


Figura 8. Gestionarea experienței digitale a copiilor

În concluzie, rezultatele confirmă că **gestionarea experienței digitale a copilului preșcolar depinde direct de competențele parentale de selecție, reglare și control**. Aceste constatări subliniază importanța dezvoltării programelor de formare parentală axate pe: (a) identificarea și selectarea conținutului digital adecvat, (b) stabilirea unor limite clare și coerente privind timpul de utilizare și (c) aplicarea unui control activ, echilibrat și constructiv asupra activităților digitale ale copilului.

Disponibilitatea părinților de a participa la programe de formare sau de a accesa resurse educaționale destinate sprijinirii medierii digitale a copiilor preșcolari indică o atitudine preponderent favorabilă: 37% dintre părinți ($n = 29$) au răspuns afirmativ, 33% ($n = 26$) au declarat disponibilitate condiționată de accesibilitatea și claritatea materialelor, 22% ($n = 17$) au manifestat o poziție intermediară, iar 8% ($n = 6$) nu consideră necesară participarea la astfel de programe.

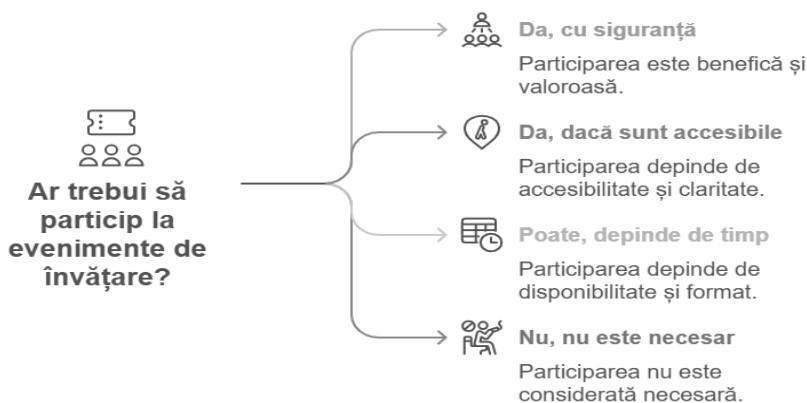


Figura 9. Disponibilitatea părinților de a participa la programe de formare destinate sprijinirii medierii digitale a copiilor

Analiza acestor date relevă o deschidere majoritară a părinților către formare și consiliere în domeniul educației digitale timpurii, ceea ce reflectă un nivel crescut de conștientizare a complexității fenomenului digital și a rolului parental activ în ghidarea copilului. Astfel, 70% dintre respondenți își exprimă disponibilitatea clară sau condiționată, confirmând *interesul real pentru sprijin informațional și dezvoltarea competențelor de mediere digitală*. Categoria părinților care adoptă o poziție intermediară (22%) semnalează importanța aspectelor logistice – timpul disponibil, formatul și modul de livrare al activităților de formare – ca factori determinanți pentru participare. Această tendință sugerează necesitatea flexibilizării programelor educaționale, astfel încât acestea să poată fi integrate ușor în rutina cotidiană a familiilor. În același timp, doar 8% dintre părinți resping ideea de formare, ceea ce confirmă că marea majoritate recunosc *valoarea ghidajului profesional în gestionarea experiențelor digitale ale copiilor preșcolari*.

În concluzie, rezultatele subliniază că programele de instruire parentală privind educația digitală timpurie sunt nu doar

necesare, ci și bine primite de către părinți. Succesul implementării acestora depinde, însă, de accesibilitatea resurselor, claritatea informațiilor și adaptabilitatea formatului la nevoile și posibilitățile familiilor, elemente esențiale pentru consolidarea unei culturi parentale digitale responsabile și informate.

Explorarea reflecțiilor și experiențelor subiective ale părinților privind interacțiunea copiilor preșcolari cu tehnologia digitală, completează analiza cantitativă prin evidențierea dimensiunilor emoționale, atitudinale și contextuale ale relației copil – tehnologie. Analiza tematică a răspunsurilor a permis identificarea a cinci direcții majore:

- *Dificultatea de întrerupere a timpului petrecut în fața ecranului*, chiar și în cazul conținutului educativ, ceea ce evidențiază provocările autoreglării digitale la copii și necesitatea unei implicări parentale constante pentru menținerea echilibrului între activitățile digitale și cele din lumea reală;

- *Reproducerea comportamentelor și a replicilor din desene animate*, inclusiv a unor modele comportamentale nepotrivite, aspect care subliniază influența conținutului digital asupra dezvoltării socio-emoționale și asupra formării normelor de conduită;

- *Lipsa alternativelor în perioadele aglomerate*, situație în care părinții utilizează frecvent tableta sau telefonul ca mijloc de gestionare a rutinei zilnice sau a timpului personal, ceea ce reflectă dependența implicită de tehnologie ca instrument compensatoriu în organizarea vieții de familie;

- *Momentele pozitive de învățare*, raportate de mai mulți părinți, în care copiii au dobândit cunoștințe de bază (litere, cifre, cântece) prin aplicații educative, confirmând *potențialul formativ al mediului digital* atunci când este utilizat în mod ghidat și contextualizat pedagogic;

- *Nevoia de sprijin în selecția conținutului adecvat vârstei*, frecvent exprimată de părinți, care se declară adesea

„dezorientați” în fața diversității aplicațiilor și platformelor disponibile, ceea ce relevă insuficiența competențelor de filtrare și evaluare a resurselor digitale.

Aceste mărturii oferă o perspectivă nuanțată asupra relației dintre părinți, copii și tehnologie, scoțând în evidență nu doar comportamentele observabile, ci și emoțiile, preocupările și dorința autentică a părinților de a crea un mediu digital sigur și educativ pentru copiii lor.

Rezultatele susțin ipoteza conform căreia părinții care manifestă interes pentru formare digitală demonstrează o implicare mai conștientă și o atitudine mai echilibrată față de utilizarea tehnologiei. Totodată, analiza relevă lipsa coerenței în aplicarea regulilor digitale, o tendință spre supraveghere parțială, precum și diversitatea percepțiilor parentale – oscilând între entuziasm față de potențialul educativ al tehnologiei și neîncredere sau reticență față de riscurile percepute.

În concluzie, aceste date calitative consolidează necesitatea programelor de instruire parentală personalizate, axate pe dezvoltarea competențelor de mediere digitală, selecție de conținut și comunicare eficientă cu copilul, contribuind astfel la formarea unei culturi digitale familiale bazate pe responsabilitate, echilibru și discernământ.

Rezultatele cercetării evidențiază o realitate complexă și dinamică a relației dintre copilul preșcolar, părinți și mediul digital, conturând nevoia unei abordări educaționale sistematice și echilibrate. Analiza datelor a demonstrat că majoritatea părinților recunosc importanța formării unei conduite digitale responsabile încă din educația timpurie, însă întâmpină dificultăți în aplicarea consecventă a regulilor, în selecția conținutului adecvat și în monitorizarea eficientă a timpului petrecut în fața ecranelor. Pe baza rezultatelor obținute în cadrul cercetării, propunem un set de măsuri educaționale. Acestea vizează sprijinirea procesului de responsabilizare digitală a copiilor preșcolari prin formarea și implicarea activă a părinților, în cadrul unui parteneriat consolidat între familie și instituția de educație timpurie [2; 4]:

1. Organizarea sesiunilor de informare pentru părinți în parteneriat grădiniță–familie. Se recomandă implementarea unor ateliere tematice periodice, desfășurate în colaborare cu specialiști în educație digitală, psihologie și parenting. Scopul acestor întâlniri este de a sprijini părinții în construirea unui mediu digital echilibrat și sigur acasă. Temele propuse pot include:

- stabilirea regulilor de utilizare a tehnologiei în familie;
- selecția conținutului digital adecvat vârstei;
- comunicarea eficientă despre riscurile mediului online;
- menținerea echilibrului între activitățile digitale și cele offline.

Pentru a facilita participarea unui număr cât mai mare de părinți, se recomandă organizarea sesiunilor în format hibrid (față în față și online), răspunzând astfel nevoilor diferite ale familiilor din mediul urban și rural.

2. Elaborarea ghidurilor digitale pentru părinți, adaptate contextului local. Un pas esențial îl constituie crearea și diseminarea unor materiale informative accesibile, precum broșuri, ghiduri electronice sau infografice, distribuite prin intermediul grădinițelor și al platformelor online destinate părinților. Aceste resurse ar trebui să fie concise, clare și atractive vizual; adaptate nivelului de alfabetizare digitală al părinților; centrate pe situații concrete din viața cotidiană (de exemplu: „*Ce facem când copilul refuză să lase tableta ?*”). Se recomandă elaborarea acestor materiale în colaborare cu cadrele didactice din grădinițe, pentru a asigura coerența mesajelor și continuitatea între mediul familial și cel educațional.

3. Crearea rețelelor de sprijin și mentorat digital pentru părinți. Având în vedere interesul părinților pentru formări flexibile, se recomandă constituirea unor grupuri de sprijin online, pe platforme accesibile, care să faciliteze schimbul de experiențe și accesul la informații de calitate. Aceste comunități pot: promova bune practici privind utilizarea tehnologiei; oferi sugestii de aplicații și jocuri educative;

permite adresarea de întrebări specialiștilor invitați periodic.

Astfel de rețele pot funcționa ca forme de educație parentală informală continuă, mai ales în comunitățile cu acces limitat la formare organizată.

Propunerile formulate derivă direct din datele cercetării și urmăresc două direcții strategice majore: educarea și responsabilizarea părinților ca mediatori digitali activi și sprijinirea instituțiilor de educație timpurie în construirea unui climat educativ digital echilibrat. Numai printr-o abordare integrată – care îmbină intervențiile formale și informale, instituționale și familiale – poate fi dezvoltată o cultură digitală sănătoasă și durabilă încă din primii ani de viață.

În concluzie, **responsabilizarea digitală a copilului preșcolar trebuie privită ca un proces educațional partajat între familie și instituția de învățământ**, bazat pe cooperare, formare continuă și sprijin comunitar. Numai printr-un efort concertat între toți actorii implicați în educația timpurie se poate asigura dezvoltarea unei generații capabile să utilizeze tehnologia în mod conștient, creativ și echilibrat.

BIBLIOGRAFIE

1. DUDEK, L. Părinți binevoitori, copii receptivi. Editura Trei, 2022, 240 p.
2. MCGUINNESS, M. Ecrane. Bune practici explicate copiilor. Iași: Gama, 2022, 79 p.
3. OHRIMENCO (BOȚAN), A. Educația digitală în instituția de educație timpurie. Suport de curs pentru studenți. Chișinău, 2023, 114 p.
4. RICHARD, B. Parenting Children with Oppositional Defiant Disorder: A Modern Approach to Understand and Lead Your O.D.D. Child to Success (Successful Parenting), Independently published, 2022, 215 p.

Розділ III

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНИХ ПІДХОДІВ

ІГРОВІ МЕТОДИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ КОРЕКЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ТРУДНОЩІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

**К. пед. н, доц. В. Г. Ковиліна
Магістрантка В. В. Кожемякіна**

Одним із провідних завдань сучасної дошкільної освіти є забезпечення гармонійного розвитку дитини, зокрема формування її комунікативної сфери, що виступає важливою умовою соціалізації, навчальної успішності та становлення особистості. Саме у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне оволодіння мовленням як засобом спілкування та засвоєння соціального досвіду. Проте у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) зазначені процеси мають низку особливостей: відзначаються обмежений словниковий запас, низька мовленнєва активність, труднощі у встановленні контактів з дорослими та однолітками, що нерідко призводить до соціальної ізоляції та ускладнень адаптації у шкільному середовищі.

Сучасні дослідження підтверджують, що ефективна корекція комунікативної сфери дітей із ЗПР є нагальною потребою інклюзивної освіти. О. М. Семенцова обґрунтовує необхідність розробки нових психокорекційних методик, які враховують специфіку дошкільного віку та умови освітнього середовища [4]. Важливе місце серед таких засобів займають ігрові методи, що відповідають провідному виду діяльності дошкільників і створюють умови для природного, емоційно значущого засвоєння комунікативних навичок. Як зазначають С. Іванчук та В. Алексеєнко, ігрові

технології стимулюють розвиток мовленнєвої ініціативи, підвищують зацікавленість у спілкуванні та знижують рівень тривожності у дітей з мовленнєвими порушеннями [2].

Практичні аспекти використання гри як засобу мовленнєвої корекції знайшли відображення у дослідженнях І. І. Дорожко, О. Є. Малихіної та Л. В. Туріщевої, які довели, що настільні ігри сприяють розвитку зв'язного мовлення та формуванню діалогічної компетентності дітей із ЗПР [1]. У свою чергу, Г. О. Найдьонова та І. В. Терьошина підкреслюють, що ігрова діяльність забезпечує не лише розвиток мовлення, а й покращення комунікативної адаптації, допомагаючи дітям долати одноманітність і нестійкість соціальних контактів [3].

Таким чином, застосування ігрових методів у психологічній корекції комунікативних труднощів дітей старшого дошкільного віку із ЗПР є актуальним науковим і практичним завданням, що має значний потенціал для оптимізації процесів розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Традиційні форми корекційно-розвивальної роботи, спрямовані на формування мовленнєвих навичок, нерідко орієнтовані на механічне відпрацювання мовленнєвого матеріалу, що знижує їхню ефективність у дітей із ЗПР, для яких провідним видом діяльності залишається гра. У сучасних умовах інклюзивної освіти актуалізується потреба у створенні таких психокорекційних програм, які б органічно поєднували навчальні та ігрові завдання, стимулювали мовленнєву активність, сприяли розвитку емоційної сфери та формували позитивну мотивацію до спілкування.

Як свідчать дослідження сучасних українських науковців (О. М. Семенцова [4], С. Іванчук, В. Алексеєнко [2], І. І. Дорожко, О. Є. Малихіна, Л. В. Туріщева [1]), ігрові методи є одним із найефективніших засобів корекції, оскільки вони забезпечують природність комунікативної ситуації, дозволяють дитині проявляти ініціативу та набувати

досвіду соціальної взаємодії у безпечному, емоційно привабливому середовищі. Однак, незважаючи на наявність окремих напрацювань, системні дослідження застосування ігрових методів саме для психологічної корекції комунікативних труднощів дітей старшого дошкільного віку із ЗПР є недостатніми.

Отже, проблема полягає у пошуку й науковому обґрунтуванні ефективних ігрових методик, які сприятимуть розвитку комунікативної сфери дітей із ЗПР та забезпечать їхню успішну інтеграцію в освітнє й соціальне середовище.

Метою дослідження є розробка та експериментальна перевірка ефективності ігрових методів у психологічній корекції комунікативних труднощів дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Для досягнення поставленої мети у ході роботи були визначені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми розвитку комунікативної сфери дітей із ЗПР.

2. Визначити особливості комунікативних труднощів у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

3. Розробити комплекс ігрових методів і вправ, спрямованих на формування мовленнєвої активності та соціальної взаємодії дітей із ЗПР.

4. Організувати та провести експериментальне дослідження із застосуванням запропонованих ігрових методів.

5. Оцінити динаміку змін у розвитку комунікативної сфери дітей після впровадження психокорекційної програми.

6. Сформулювати висновки та визначити перспективні напрями подальших наукових розвідок у цій сфері.

На першому етапі було здійснено вивчення сучасних наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, присвячених проблемі розвитку комунікативних умінь у дітей дошкільного віку. Особливу увагу приділено працям,

де висвітлено специфіку формування мовлення у дітей із ЗПР, а також психокорекційні стратегії подолання комунікативних труднощів (Семенцова О. М. [4]; Іванчук С., Алексєєнко В. [2]). Це дозволило уточнити понятійний апарат дослідження та виокремити найбільш ефективні напрями корекційного впливу.

На другому етапі проведено констатувальний експеримент, що передбачав спостереження, індивідуальні бесіди та діагностичні методики (оцінка словникового запасу, рівня діалогічного мовлення, умінь встановлювати та підтримувати контакт з однолітками). Результати показали, що більшість дітей мали недостатній рівень мовленнєвої активності, обмежене використання засобів невербальної комунікації, труднощі у побудові зв'язних висловлювань і слабку ініціативність у міжособистісних контактах.

На основі теоретичного аналізу та результатів констатувального етапу була створена психокорекційна програма, що включала різні види ігор:

- мовленнєві ігри («Скажи навпаки», «Добери слово», «Продовж речення»), спрямовані на активізацію словникового запасу;
- сюжетно-рольові ігри («У магазині», «У лікарні», «Подорож»), які розвивали навички діалогу та співпраці;
- ігри з правилами («Крокодил», «Телефон»), що формували вміння дотримуватися норм комунікації;
- емоційно-виразні ігри («Покажи настрій», «Відгадай емоцію»), які сприяли розвитку невербальних засобів спілкування.

Корекційна робота проводилася протягом кількох місяців у малих групах (по 4–6 дітей), двічі на тиждень. Кожне заняття мало чітку структуру: вступна частина (створення позитивного емоційного настрою), основна частина (проведення комплексу ігор), заключна частина (підбиття підсумків та емоційна релаксація). Програма реалізовувалася у тісній співпраці з вихователями та батьками.

На завершальному етапі дослідження проведено контрольні вимірювання за тими ж показниками, що й на констатувальному етапі. Отримані результати свідчили про істотні позитивні зміни: збільшення кількості ініціативних висловлювань, розширення словникового запасу, покращення структури діалогів, зростання емоційної виразності та здатності до співпраці в групі.

Аналіз результатів дав змогу зробити висновок про ефективність застосування ігрових методів у психологічній корекції комунікативних труднощів дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Перспективним виявляється подальше вивчення можливостей інтеграції ігрових методик у освітній процес дошкільних закладів, удосконалення індивідуальних програм корекції та залучення батьків до системної роботи з розвитку комунікативних умінь дитини.

Аналіз даних констатувального етапу засвідчив, що більшість дітей старшого дошкільного віку із ЗПР характеризуються недостатньою сформованістю комунікативної сфери. Зокрема, у 68 % дітей виявлено обмежений активний словник, у 74 % – труднощі у побудові діалогічних висловлювань, у 59 % – слабку ініціативність у встановленні контактів з однолітками. Крім того, у понад половини обстежених дітей простежувалася недостатня емоційна виразність та нерозвиненість невербальних засобів спілкування.

Впровадження комплексу ігрових методів і вправ дало позитивну динаміку. Після завершення формувального експерименту у 82 % дітей спостерігалось істотне зростання мовленнєвої активності, що виявлялося у більшій кількості ініціативних реплік та розгорнутих висловлювань. Словниковий запас розширився у середньому на 25–30 %, діти почали активніше використовувати засоби емоційної виразності та невербальної комунікації (жести, міміку, інтонацію). Показники сформованості діалогічного мовлення підвищилися на 35 %, а рівень умінь співпрацювати у групових формах діяльності – на 41 %.

Отримані результати підтверджують ефективність застосування ігрових методів як психокорекційного інструменту розвитку комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Позитивні зміни відзначали не лише дослідники, але й вихователі та батьки, які зауважували зростання впевненості у спілкуванні, прагнення до взаємодії та підвищення емоційної відкритості дітей.

Ігрові методи виявилися ефективним інструментом психологічної корекції комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Застосування спеціально розробленого комплексу ігор сприяло підвищенню мовленнєвої активності, розвитку діалогічного мовлення та навичок соціальної взаємодії. Використання ігрових методів дозволяє поєднувати навчально-корекційний та соціалізаційний ефекти, створюючи емоційно комфортне середовище для розвитку комунікативних умінь. Отримані результати можуть бути використані у практичній роботі педагогів, психологів та логопедів у дошкільних закладах, а також для розробки рекомендацій щодо індивідуальної та групової психокорекції.

Подальші дослідження можуть зосереджуватися на вивченні ефективності різних видів ігрових методик, таких як рольові, театралізовані та рухливі ігри, у розвитку конкретних комунікативних навичок дітей із ЗПР. Цікавим напрямом є також аналіз довготривалого ефекту застосування ігрових методів на комунікативну сферу дошкільників. Важливим є розроблення практичних рекомендацій для інтеграції ігрових методів у інклюзивну освіту та сімейне виховання. Окрім цього, перспективним є порівняння ефективності ігрових методів у роботі з різними категоріями дітей із особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток діалогічного мовлення у дітей із затримкою психіч-

ного розвитку: методичні рекомендації. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 198 с.

2. Іванчук С., Алексєєнко В. Використання ігрових технологій у психокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку. *Психологічна наука та освіта*. 2020. № 3. С. 45–53.

3. Найдьонова Г. О., Терьошина І. В. Ігрова діяльність як засіб формування комунікативної адаптації дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. *Вісник психології та педагогіки*. 2019. № 2. С. 32–40.

4. Семенцова О. М. Психологічна корекція комунікативної діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2021. 210 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

К. пед. н., доц. Л. М. Коргун

Впровадження інклюзивної освіти в Україні та її реалізація в закладах освіти, зокрема закладах дошкільної освіти, тема, яка сьогодні набуває все більшої актуальності та практичної необхідності. Інклюзія визнає право кожної дитини на отримання якісної освіти, незалежно від її індивідуальних потреб та обмежень. Інклюзивна освіта стає ключовим принципом навчання у новій українській школі. Прийнятий в 2024 році Закон «Про дошкільну освіту» декларує «доступність дошкільної освіти, як сукупність гарантованих прав і можливостей для їх реалізації з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожної дитини у здобутті дошкільної освіти; створення умов, зокрема інклюзивного освітнього середовища, для здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їхнього розвитку

та у спосіб і формах, які є для них найбільш зручними та ефективними». З вище приведеного зрозуміло, що забезпечення доступу до якісної дошкільної освіти для дітей з різними освітніми потребами вимагає розширення професійних компетентностей педагогів та значної трансформації їх підготовки.

Нажаль на сьогодні існує проблема недостатньої підготовки педагогічного персоналу до роботи в умовах інклюзії. Тому так важливо дослідити і вдосконалити процес формування готовності педагогів до роботи з дітьми з порушеннями розвитку. Оскільки педагоги відіграють вирішальну роль у створенні інклюзивного середовища в дошкільних закладах, вони повинні мати не лише знання та вміння, але й готовність до праці з різними дітьми, включаючи тих, хто відрізняється від інших дітей як за станом розвитку, так і поведінкою та емоційним станом.

Загальною метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка методів педагогічного впливу, які сприяють підготовці майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзивної освіти при активному впровадженні дистанційної освіти. Оскільки, в структуру інклюзивної компетентності входять, за думкою фахівців [4], ключові змістові – мотиваційна, когнітивна, рефлексивна та ключові операційні компетентності(компоненти), на першому етапі діагностики визначалась реактивність здобувачів освіти на стрес, що було віднесено нами до мотиваційного і рефлексивного компонентів інклюзивної компетентності. За основу було взято методiku, розроблену І. І. Демченко «Тест для самооцінки студентами рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності» [1], яку було дещо адаптовано саме для аналізу готовності майбутнього вихователя ЗДО до виконання своїх функціональних обов'язків. Результати тестування показали високу вмотивованість до майбутньої професійної діяльності в умо-

вах інклюзії та налаштованість більшості студентів на подолання складних, стресових ситуацій. Переважаючий базисний різновид копінг-стратегії – рішучість домінував у 66% студентів першої групи, та у 69% студентів другої групи. Прагнення до пошуку підтримки домінувало у 28% здобувачів освіти в першій групі та у 31% - другої групи. І тільки 6% студентів продемонструвало прагнення до уникання проблем при їх наявності в майбутній професійній діяльності.

За результатами тестування для визначення мотиваційного компоненту, більшість студентів у обох групах (88% та 70%) високо оцінили себе та свої сили в майбутній діяльності. Вони вважають, що готові та рішуче налаштовані до специфічної майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища. Тільки 12% та 30% студентів досліджуваних груп показали середній рівень мотивації, низький рівень був відсутній.

Але згідно результатів тесту, спрямованого на визначення когнітивного компоненту, тільки 13% студентів у однієї з груп показали високий рівень обізнаності щодо дітей з особливими освітніми потребами і процесу інклюзивного навчання. Значна частина здобувачів освіти в обох групах продемонструвала середній рівень обізнаності (60% та 84%). Також 23% і 16% студентів мали низький рівень. Таким чином, варто відзначити вагомий відрив сформованості когнітивного компоненту від мотиваційного та рефлексивного.

Втім, ні мотиваційний, ні рефлексивний, ні когнітивний компоненти будь-якої компетентності не можуть аналізуватися у відриві від операційного її компонента, якій визначається як здатність виконання певних професійних завдань у навчально-виховному процесі. Для з'ясування рівня операційного компонента були запропоновані спеціально розроблені психолого-педагогічні завдання, спрямовані на діагностику здатності вирішувати конкрет-

ні професійні ситуації та аналізувати способи їх розв'язання майбутніми вихователем в умовах інклюзивної освіти. В особливих умовах військового на зустрічі в Microsoft Teams студентам було надано інструкцію до тесту, а вони мали завантажити бланк із описом ситуацій із чату застосунку та протягом 30-40 хвилин надати письмову розгорнуту відповідь з описом своєї поведінки в умовах п'яти запропонованих їм ситуацій. Для оцінки здатності виконувати конкретні професійні завдання у своїх відповідях студент, спираючись на свої теоретичні знання, мав запропонувати вирішення проблемної ситуації та в ході вирішення продемонструвати: фактичний рівень обізнаності щодо інклюзивного навчання; розуміння проблеми з якою він зіштовхнувся; практичні навички якими він володіє у можливому застосуванні конкретних методик, методів, прийомів; рівень рішучості у подоланні труднощів у майбутній інклюзивній діяльності; демонструвати складові компоненти професійної компетентності.

У відповіді за кожне розв'язане ситуативне завдання студент міг отримати максимально 5 балів. Відповідно ці бали мали відображати рівень розкриття та вирішення проблеми : 5 балів – студент дає точну і повну відповідь; 4 бали – допускає деякі неточності чи якийсь із аспектів ситуації нерозкритий до кінця за умови, що принципові моменти були розкриті правильно; 3 бали – студент допускає декілька суттєвих неточностей; 2 бали – відповідь нечітка, майже половина питань ситуації залишилась нерозкритою, не аргументована, студент відчуває труднощі при розв'язанні педагогічної ситуації; 1 бал – студент не дає конкретного розв'язання ситуативного завдання, не здатний висвітлити своє бачення ситуації

Аналіз матеріалів дослідження показав, що тільки 6% студентів в першій групі та 23% в другій групі продемонстрували високий рівень готовності до розв'язання професійних завдань. На достатньому рівні знаходились відпові-

дно 20% та 8% студентів; задовільний рівень продемонстрували 26% та 46%, а більша частина першої групи (46%) і значна частина другої групи (23%) продемонструвала незадовільний рівень.

Таким чином можна стверджувати, що незважаючи на досить високий рівень самооцінки студентів щодо їх обізнаності, бажання та рішучості працювати з дітьми з особливими потребами, більшість майбутніх вихователів не готові до самостійної роботи з такими дітьми, тобто не мають достатньо сформованої інклюзивної компетентності. Основними чинниками, які дозволяють нам стверджувати це, є як недостатня обізнаність випробуваних щодо інклюзивного навчання, так і їх неспроможність вирішувати конкретні ситуативні завдання. Переважна більшість студентів ще не мають достатньої теоретичної бази з питань інклюзивної освіти, що призводить до недостатньої обізнаності та розуміння проблем, з якими вони можуть зіштовхнутися у своїй професійній діяльності. В процесі вирішення ситуативних завдань вони не могли навести достатньо аргументів на користь сумісного перебування різних дітей у групі ЗДО; не могли обрати ефективну форму роботи з батьками, що не згодні на сумісне перебування їх дітей з дитиною з порушеннями розвитку; показали нерозуміння необхідності організації безпечного середовища для дітей з особливими освітніми потребами.

Проведений аналіз дослідження надає деяке уявлення про окреслені компоненти інклюзивної компетентності та вказує на наступні ключові аспекти:

- більшість студентів демонструють високий рівень мотивації та налаштованості щодо майбутньої професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти;
- вони проявляють позитивне ставлення до ідеї інклюзивної освіти та комплектування груп ЗДО дітьми з

різними особливостями розвитку;

- студенти вже на третьому курсі морально готові вирішувати виклики, пов'язані з роботою з дітьми з особливими освітніми потребами та здатні протистояти стресовим ситуаціям;

- більшість студентів виявили відданість принципам інклюзії, відмічаючи це як ключову мотивацію для своєї майбутньої професійної практики.

Однак, виявлено розрив між цим, в цілому позитивним ставленням, та реальним розумінням організації навчання в інклюзивному середовищі. Студенти не мають достатніх уявлень про інклюзивну освіту та не розуміють її суті, хоча мають мотивацію отримати знання в галузі.

Виявлено ряд проблемних сфер, з якими студенти можуть зіштовхнутися у майбутній професійній діяльності. Серед них відсутність глибоких знань щодо інклюзивної освіти, труднощі у виборі ефективних форм та методів роботи з батьками та організації безпечного навчального середовища для дітей з відхиленнями у розвитку.

Проведений нами аналіз підкреслює значущість подальшої роботи над підвищенням рівня обізнаності та готовності майбутніх фахівців до інклюзивної освіти. На даний момент існує потреба у застосуванні сучасних методів навчання, зокрема в умовах цифрової трансформації освіти, для ефективного формування готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Таким чином, завершений етап дослідження виявив необхідність розробки інноваційних шляхів формування готовності до роботи з «проблемними» дітьми, які сприятимуть реальній практичній підготовці майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. Формувальний експеримент має спрямовуватися на усунення перешкод у формуванні реальної готовності студентів до

роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також на розробку та застосування ефективних методів підготовки студентів у контексті дистанційного навчання. Запровадження інклюзивної освіти є складним процесом, і успішне його здійснення залежить від підготовки та компетентності педагогічних кадрів. Тому подальші дослідження та розвиток нових підходів до формування інклюзивної компетентності є важливим завданням, яке сприятиме підвищенню якості освіти для всіх дітей, забезпечуючи їм рівні можливості у сучасному суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : Монографія. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. 500 с.

2. Коргун Л.М. Формування психологічної готовності майбутніх вихователів ЗДО до роботи в умовах інклюзії. Inclusion and inclusive education: European and national dimensions : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. 268 p. С.111-134.

3. Коргун Л.М., Слюсаренко А. Формування готовності педагогів до роботи в закладах дошкільної освіти в умовах інклюзії. *Актуальні проблеми дошкільної освіти: теорія та практика*: Матеріали ІІ Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених/ Вип. ІІ (4 листопада 2022року) Одеса: Лерадрук 2022. С. 104-112.

4. Фіголь, Н. А. Інклюзивна компетентність педагога як одна із ключових компетентностей в умовах нової української школи. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Кременець, 2022. №14 С. 164-170.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ УВАГИ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

**К. пед. н., доц. О. В. Літовченко
Магістрантка А. Б. Лисименко**

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого вивчення розвитку довільної уваги у дітей з мовленнєвими порушеннями – важливої проблеми сучасної логопедії, педагогіки та психології. Увага відіграє визначальну роль у формуванні мовленнєвої діяльності, когнітивних процесів і навчальної адаптації. Як зазначають О. Войтенко, О. Гайдукевич, А. Галета, О. Кононенко та інші, діти з порушеннями мовлення мають труднощі з концентрацією, переключенням і стійкістю уваги, що ускладнює сприйняття, розуміння та продукування мовлення.

За висновками О. Белової, Т. Дуткевич, Ж. Володівської, Ю. Рібцун, В. Тарасун та інших дослідників, довільна увага забезпечує збереження мовного матеріалу в пам'яті, аналіз інформації та побудову логічного висловлювання. У дітей з мовленнєвими порушеннями низький рівень уваги спричиняє швидку втомлюваність, труднощі у сприйнятті зверненого мовлення, порушення діалогічної взаємодії та організації діяльності.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та виявлення специфіки формування довільної уваги у дітей старшого дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями, а також аналіз впровадження корекційно-розвиткової методики, спрямованої на формування в дітей довільної уваги.

За Т. Дуткевич, дошкільний вік (3–6 років) є важливим періодом становлення психічних процесів, зокрема довільної уваги. У цей час діти починають навчатися керувати увагою, зосереджуватись на завданнях і підтримувати концентрацію протягом обмеженого часу. Проте увага у дітей дошкільного віку залишається нестійкою, вони шви-

дко втомлюються та легко відволікаються. Автор трактує довіільну увагу як здатність до свідомого контролю концентрації, що вимагає вольових зусиль і є фундаментальною для шкільного навчання [6, с. 190].

На думку Ж. Воловодівської, формування довіільної уваги тісно пов'язане з розвитком мислення, мовлення та пам'яті. Спершу діти концентруються лише на цікавому (мимовільна увага), однак згодом навчаються зосереджуватись і на менш привабливих завданнях. Дослідниця виокремлює основні характеристики уваги дітей дошкільного віку: короткочасність (5–15 хвилин залежно від віку та інтересу), швидке виснаження, висока чутливість до зовнішніх подразників, потреба в організації занять у формі гри, необхідність зовнішнього контролю та поступове формування саморегуляції до 6 років [3, с. 10].

До ефективних засобів розвитку довіільної уваги дослідники (О. Белова та О. Войтенко) відносять: ігри на концентрацію («Що змінилося?», «Знайди зайве»), дотримання режиму дня, завдання на уважність (лабіринти, пошук відмінностей) [1, с. 22], мінімізацію відволікаючих чинників і чергування розумової та фізичної активності [2, с. 64]. Отже, за твердженнями науковців, довіільна увага у дошкільників ще формується й потребує підтримки дорослих. Її розвиток тісно пов'язаний з ігровою діяльністю, організацією середовища та поступовим формуванням самоконтролю, що є запорукою успішної підготовки до шкільного навчання.

Дослідження О. Белової підтверджують тісний зв'язок між розвитком мовлення та довіільної уваги у дітей. Як зазначає авторка, ці когнітивні процеси взаємно впливають: увага сприяє розумінню й продукуванню мовлення, тоді як мовлення регулює поведінку й допомагає контролювати зосередженість. Особливо помітним цей зв'язок є в дошкільному та молодшому шкільному віці [1, с. 23].

Науковці (О. Гайдукевич, А. Галета, Ю. Рібцун) на-

голошують на значенні словесних інструкцій, вербалізації дій та внутрішнього мовлення як чинників, що сприяють формуванню уваги й саморегуляції. Зовнішня мова поступово трансформується у внутрішню, допомагаючи дитині планувати дії та утримувати концентрацію.

За даними Ю. Рібцун, рівень словникового запасу безпосередньо впливає на здатність дитини розуміти інструкції та зосереджуватися на виконанні завдань. Розвинене мовлення знижує потребу в додаткових поясненнях, полегшуючи комунікацію та навчання [7, с. 29].

В. Тарасун і Л. Трофіменко відзначають важливість зовнішньої й внутрішньої вербалізації для формування стійкої уваги. У дітей з мовленнєвими порушеннями ці процеси сповільнені, що ускладнює зосередження та виконання інструкцій [9, с. 167], [10, с. 214].

О. Гайдукевич акцентує, що правильна вимова, розуміння граматичних конструкцій і зв'язне мовлення потребують високого рівня довільної уваги. Якщо вона недостатньо розвинена, виникають труднощі із засвоєнням мови, побудовою висловлювань і соціальною взаємодією. Ю. Бугера підкреслює, що для формування зв'язного мовлення дитині необхідно утримувати у пам'яті послідовність думок, що неможливо без стійкої уваги. Відтак нестабільна увага призводить до логічних помилок, перескакування тем та втрати комунікативної цілісності [4, с. 144].

Отже, довільна увага є основою ефективного мовленнєвого розвитку: вона забезпечує зосередженість, контроль над вимовою, логічність висловлювань і якісну взаємодію з оточенням. Її розвиток особливо важливий для дітей із мовленнєвими порушеннями, яким потрібна додаткова підтримка з боку дорослих.

Розвиток довільної уваги тісно пов'язаний із мовленнєвими здібностями дитини. За О. Войтенко, ефективно навчання та корекція мовлення потребують інтегрованого підходу: використання ігор, візуальних підказок і вправ на

самоконтроль. У дітей із порушеннями мовлення часто спостерігається знижена здатність до концентрації, що пов'язано з труднощами у сприйнятті мовлення, обмеженим словниковим запасом і слабкою регуляцією мовленнєвої діяльності [2, с. 64].

А. Галета рекомендує методи, які одночасно розвивають мовлення та увагу: ігри за правилами, спільне читання з обговоренням, мнемотехніки, рухливі мовленнєві ігри та структуровані вправи на переказ. Вони підвищують зацікавленість, підтримують зосередженість та сприяють мовленнєвій активності [5, с. 32].

На думку Ю. Рібцун, Є. Соботович та В. Тарасун, мовлення – ключ до когнітивного й соціального розвитку дитини. Його порушення впливають на увагу, пам'ять, мислення й навчальну діяльність. Фонетико-фонематичні розлади, як-от дислалія, фонематичне недорозвинення та фонетико-фонематичне недорозвинення, негативно позначаються на вимові, слуховому сприйнятті, читанні й письмі [9, с. 168].

Науковці вказують, що ці порушення ускладнюють навчання: дитина швидше втомлюється, не встигає за темпом занять, її увага нестійка. Проблеми з розрізненням звуків знижують ефективність комунікації й заважають опануванню грамоти [8, с. 93].

Окрему увагу заслуговують порушення типу ЗНМ, дизартрії та алалії. За Є. Соботович та Л. Трофіменко, загальний недорозвиток мовлення охоплює всі компоненти мовної системи, що гальмує когнітивний розвиток [10, с. 186]. Дизартрія, спричинена порушенням іннервації мовленнєвих м'язів, проявляється у спотвореній артикуляції, порушеннях темпу й інтонації. Це створює бар'єри у спілкуванні, формують замкнутість і ускладнює навчання [8, с. 71].

Висновки дослідників однозначні – мовленнєві порушення суттєво впливають на загальний розвиток дитини. Вони погіршують здатність зосереджуватись, спричиняють труднощі з навчанням та комунікацією. Рання діаг-

ностика й цілеспрямована корекція (через ігри, мовленнєві вправи, логопедичну роботу) є необхідними для гармонійного розвитку та успішної адаптації дитини до освітнього середовища.

Дослідження рівня сформованості довільної уваги у старших дошкільників проводилось серед двох вибірок: експериментальної групи (ЕГ), до якої увійшли діти з різними формами мовленнєвих порушень, та контрольної групи (КГ), яка складалась із дітей із нормо-типовим розвитком мовлення. У межах ЕГ було зафіксовано: загальний недорозвиток мовлення (5 осіб), фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (3 особи) та дизартрія (2 особи).

Метою констатувального етапу експерименту було вивчення стану довільної уваги у дітей із мовленнєвими порушеннями, а також порівняння їхніх показників із результатами ровесників без таких труднощів. Вивчались основні характеристики уваги: здатність до концентрації, стійкість під час виконання завдань, уміння розподіляти увагу між діями та швидкість переключення. Окрема увага приділялась тому, як мовленнєві порушення впливають на здатність до саморегуляції й утримання уваги.

За результатами оцінювання, у дітей з ЕГ середній бал склав 0,9, що відповідає низькому рівню розвитку довільної уваги. У контрольній групі цей показник становив 2,5, що свідчить про достатньо сформовану здатність до зосередження, хоча й з незначними труднощами. Виявлена різниця між групами демонструє прямий зв'язок між рівнем мовленнєвого розвитку та ефективністю когнітивних функцій, зокрема здатністю до концентрації, стійкості, розподілу й переключення уваги.

На основі виявлених даних була створена корекційно-розвиткова експериментальна методика, спрямована на розвиток довільної уваги, пам'яті, мовлення та мислення. Методика включала чітко структуровані, короткі завдання у формі гри, що забезпечували високу мотивацію. Вправи

були спрямовані на стимуляцію різних аналізаторів: зорового, слухового та тактильного. Заняття мали регулярний, але короткотривалий характер, з поєднанням мовленнєвих і рухових елементів, що позитивно впливало на активізацію мозкової діяльності.

Принципи побудови занять: 1) чітка структура занять – кожне завдання має конкретну мету і коротку інструкцію; 2) ігровий формат – діти краще концентруються під час гри; 3) залучення різних аналізаторів – зорові, слухові та тактильні завдання; 4) короткі, але часті заняття – оптимально 10-15 хвилин, 2-3 рази на день; 5) поєднання мовленнєвих і рухливих вправ – для кращої активізації мозкової діяльності.

В процесі проведення занять ми дотримувались таких рекомендацій: 1) використовували яскраві предмети та картинки для залучення уваги; 2) вправи були короткими, але цікавими; 3) під час виконання завдань обов'язково хвалили дитину; 4) поєднували мовленнєві та моторні вправи для кращого засвоєння матеріалу.

Під час експериментальної роботи широко застосовувалися ігрові методи, оскільки гра природно викликає інтерес у дітей і сприяє тривалішій концентрації уваги. Для дітей дошкільного віку гра є провідною формою діяльності, через яку вони найкраще засвоюють нову інформацію. Ігрова діяльність не лише активізує мовлення, допомагаючи розвивати словниковий запас і комунікативні навички, а й формує навички самоконтролю: діти навчаються дотримуватися правил, що, у свою чергу, зміцнює довільну увагу.

Основні види ігрових методів, що використовувалися для розвитку довільної уваги, включали: рухливі ігри – для покращення концентрації уваги та формування самоконтролю; настільні ігри – для тренування уваги, логічного мислення та мовленнєвих навичок; сенсорні та тактильні ігри – для залучення різних сенсорних аналізаторів (зорового, слухового, тактильного); ігри з правилами – для розвитку

саморегуляції та навичок самоконтролю; логопедичні ігри – для одночасного розвитку мовлення і уваги.

На формувальному етапі експерименту діти експериментальної групи виконували ігрові завдання, систематизовані за логічними блоками: вправи на розвиток концентрації, переключення, стійкості, розподілу уваги, а також на самоконтроль і саморегуляцію. Всі вправи підбиралися з урахуванням їхнього впливу не лише на розвиток довільної уваги, але й на покращення мовленнєвих навичок. Особлива увага приділялась збагаченню словникового запасу та покращенню діалогічних аспектів мовлення у дітей з порушеннями мовлення, що робило ігрові методи комплексним інструментом для гармонійного розвитку.

Під час порівняльного етапу експерименту, що проводився за аналогічною схемою, спостерігалось покращення у дітей ЕГ: середній бал підвищився з 0,9 до 2,1, що відповідає середньому рівню довільної уваги. У контрольній групі прогрес був незначним (з 2,5 до 2,6 бала), що свідчить про стабільний достатній рівень розвитку цих процесів. Поліпшення у дітей з ЕГ охоплювали всі ключові параметри уваги: зростання стійкості, покращення переключення й здатності до розподілу.

Незважаючи на позитивну динаміку, рівень розвитку довільної уваги в дітей із мовленнєвими порушеннями залишався нижчим за рівень ровесників з нормо-типовим розвитком мовлення. Це ще раз підтверджує вплив мовленнєвих труднощів на когнітивні процеси, зокрема на увагу.

Таким чином, результати дослідження засвідчують ефективність розробленої експериментальної корекційно-розвиткової методики та необхідність її подальшого впровадження. Систематичне використання адаптованих методик у поєднанні з комплексним розвитком мовлення, уваги, пам'яті та мислення сприятиме успішній когнітивній адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями до освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова О.Б. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) збірник наукових праць*. 2018. №11. С. 19-26.
2. Войтенко О.В. Формування стійкості уваги у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон, 2022. № 37. С. 63-68.
3. Воловодівська Ж.О., Докійчук Т.В. Практичний порадник з формування вольових процесів у дітей дошкільного та шкільного віку. Вінниця: Грайлик, 2019. 27 с.
4. Гайдукевич О.В. Особливості розвитку уваги у дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями: монографія. Київ: Слово, 2022. С.144-145.
5. Галета А. М., Стахова О. О. Особливості розвитку уваги дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Спеціальна освіта*. Київ, 2024. №2. С. 29-37.
6. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
7. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 40 с.
8. Соботович Є.Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції: навч.-метод. посібник. Київ: ІСДО, 2015. 204 с.
9. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодідактики : підручник. Київ: «Каравела», 2017. 326 с.
10. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Кіровоград: Імекс, 2014. 390 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ КАЗКОТЕРАПІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**К. пед. н., доц. О. В. Літовченко
Магістрантка А. С. Роговець**

У сучасних умовах зростає потреба у пошуку ефективних, гуманних і творчих підходів до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Одним із таких інноваційних методів є казкотерапія – психолого-педагогічна технологія, що поєднує елементи гри, мистецтва та психологічного впливу.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що значна частина дітей дошкільного віку має порушення мовлення або відставання у мовленнєвому розвитку. На думку учених (В. Баранової, А. Богуш, І. Грузинської, Л. Коновалової та ін.) казка, як засіб формування мовленнєвої активності, дозволяє створити емоційно сприятливе середовище, стимулює уяву, розширює словниковий запас, покращує граматичну структуру мовлення, сприяє розвитку зв'язного мовлення й комунікативних навичок.

Дослідження О. Борисенко, М. Замелюк, З. Мацюк, І. Садової, Л. Шик та ін. доводять, що методи казкотерапії особливо ефективні завдяки своїй образності, метафоричності та здатності залучати дитину до діалогу через ідентифікацію з персонажами. Такий підхід допомагає подолати психологічні бар'єри у спілкуванні, знижує мовленнєву тривожність і підтримує внутрішню мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній оцінці ефективності використання методів казкотерапії для розвитку мовлення та профілактики мовленнєвих порушень у дітей середнього дошкільного віку.

Науковці (А. Богуш та В. Баранова) підкреслюють важливу роль казки у мовленнєвому розвитку дошкільни-

ків. А. Богуш зазначає, що казка не лише розважає, а й виступає ефективним педагогічним інструментом, що сприяє формуванню зв'язного мовлення, розвитку словникового запасу, фонематичного слуху та граматичних навичок [2, с. 51]. В. Баранова вказує, що українські народні казки формують уміння будувати речення, покращують вимову та стимулюють мовленнєву активність завдяки повторюваним зворотам та емоційній виразності [1, с. 44]. З. Мацюк додає, що казкові тексти допомагають дітям засвоювати нові слова, тренувати звуковимову, вчитися діалогам і граматичним конструкціям [8, с. 96].

Л. Коновалова та О. Ласточкина відзначають, що казка сприяє збагаченню лексики, розвитку логічного мовлення та засвоєнню правильних мовних моделей. Вона також містить мовні образи, архаїзми, метафори, що поглиблює мовну компетентність дитини. Авторка також підкреслює важливість у казці наявності рим, алітерацій і звукових повторів для розвитку фонематичного слуху та артикуляції [7, с. 29].

За І. Грузинською, переказ і складання казок формують логічне мислення, комунікативні вміння й уяву. Інсценування казок, навчає дітей емоційно-виразному мовленню, допомагає відтворювати інтонацію, тембр, ритм, а також сприяє розвитку емпатії й соціальних навичок [4, с. 213].

Практичні методи роботи з казками описують А. Богуш, І. Садова та інші. Читання з обговоренням допомагає аналізувати зміст, формує словниковий запас і критичне мислення. Інсценування активізує мовлення, покращує артикуляцію та розвиває співпрацю в колективі [2, с. 52]. Отже, казка – це багатофункціональний інструмент мовленнєвого розвитку, який поєднує навчання, гру, спілкування та емоційне збагачення.

І. Садова зазначає, що складання власних казок є ефективним методом розвитку мовлення: діти навчаються логічно формулювати думки, розвивають уяву та засвою-

ють нові мовленнєві конструкції. Для формування звукової культури мовлення широко застосовуються скоромовки, чистомовки та римовані уривки з казок, які сприяють чіткій артикуляції та правильній інтонації [10, с. 295].

В. Баранова підкреслює важливість малювання за мотивами казок – воно стимулює розвиток описового мовлення та збагачує словник [1, с. 46].

Читання казок, за О. Борисенко, розширює словниковий запас, допомагає засвоювати нову лексику в контексті, сприяє аналізу сюжету та формуванню логічного мовлення. Ефективними також є й методи моделювання ситуацій, коли діти уявляють себе персонажами казки, аналізують їхні вчинки й висловлюють власну думку. Це стимулює критичне мислення та аргументоване мовлення [3, с. 31].

На думку М. Замелюк, театралізоване інсценування казок розвиває комунікативні навички, дикцію, інтонаційну виразність та емоційне забарвлення мовлення. Участь у ролевих іграх із використанням реквізиту робить навчання захопливим і полегшує засвоєння нової лексики [5, с. 15].

І. Садова підкреслює значення творчих мовленнєвих завдань, зокрема складання власних казок, як ефективного інструменту розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Діти, вигадуючи власні історії, активно використовують знайомі лексичні одиниці, фразеологізми та стилістичні звороти. Такий процес сприяє формуванню зв'язного мовлення, розвитку уяви, логічного мислення та навичок формулювання думок. Розширення сюжету за рахунок альтернативного фіналу або введення нових персонажів робить завдання ще більш захопливим. Ефективним є також метод колективної творчості, за якого діти по черзі додають репліки або сюжетні елементи, що стимулює комунікативну активність і навички взаємодії [10, с. 295].

Прикладом такого підходу може бути створення альтернативного фіналу казки «Колобок»: запропонувати дітям уявити, що сталося б, якби герой не зустрів Лисицю. Це

розвиває фантазію, вміння будувати причинно-наслідкові зв'язки та граматично правильні висловлювання.

О. Полєвікова акцентує увагу на розвитку звукової культури мовлення як важливої складової мовленнєвого розвитку. З цією метою доцільно використовувати скоромовки, чистомовки та римовані уривки з казок. Такі вправи вдосконалюють дикцію, артикуляційні навички, фонематичний слух і сприяють чіткій звуковимові. Вправи з варіативним темпом промовляння, ритмізація текстів та включення пісень із казковим змістом підвищують зацікавленість дітей та роблять процес навчання більш емоційно забарвленим і ефективним [9, с. 192].

Л. Шик доводить ефективність малювання за мотивами казок як методу мовленнєвого розвитку. Ілюстрування прочитаних історій стимулює пам'ять, сприяє запам'ятовуванню змісту та розширенню активного словникового запасу. Під час опису власних ілюстрацій діти навчаються формулювати зв'язні речення, вживати прикметники, дієслова, складні мовленнєві конструкції. Колективне малювання, наприклад створення великого спільного панно або коміксу, розвиває навички взаємодії, фантазію та мовленнєву активність. Як приклад, після читання казки «Лисичка-сестричка і Вовк-панібрат» дітям можна запропонувати намалювати улюблену сцену та детально її описати: хто зображений, що відбувається, які емоції переживають персонажі. Таке завдання активізує описове мовлення та дозволяє тренувати вміння деталізувати, узгоджувати слова та будувати повноцінні висловлювання [6, с. 37].

На думку З. Мацюк, у практиці закладів дошкільної освіти казкотерапія дедалі частіше використовується як ефективний засіб розвитку мовлення, емоційної сфери та корекції поведінки дітей. Її впровадження потребує урахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців [8, с. 94].

Як зазначає І. Грузинська, основними цілями казко-

терапевтичних занять є: розвиток емоційної чутливості (через усвідомлення та вираження почуттів), корекція деструктивної поведінки (зменшення тривожності, агресії), стимулювання мовленнєвої активності (розширення словникового запасу, формування зв'язного мовлення), а також соціалізація (засвоєння моделей співпереживання та взаємодії) [4, с. 215].

Л. Шик окреслює структурну організацію казкотерапевтичного заняття, яка включає кілька ключових етапів: 1) підготовчий етап – створення емоційно безпечного середовища, бесіда на близькі дитині теми; 2) основний етап – прослуховування або читання казки, підібраної відповідно до віку та тематики; можливе використання візуальних і аудіовізуальних засобів; 3) аналітичний етап – обговорення змісту, аналіз поведінки персонажів, розвиток мовлення через відповіді на запитання, висловлення особистої думки; 4) творчо-діяльнісний етап – інсценізація, рольові ігри, малювання або створення аплікацій за мотивами казки; розвиток дрібної моторики, мовлення й уяви; 5) підсумковий етап – рефлексія, обговорення отриманого досвіду, закріплення позитивного емоційного стану [6, с. 42].

Таким чином, казкотерапевтичні заняття в дошкільному закладі є інтегрованим методом, що комплексно впливає на мовленнєвий, емоційний та соціальний розвиток дитини.

3. Мацюк підкреслює, що ефективність казкотерапевтичного заняття значною мірою залежить від правильного добору казкового тексту. Казка повинна відповідати таким критеріям: тематична відповідність – сюжет має бути пов'язаний із потребами та емоційними запитами дітей (наприклад, для подолання страхів доцільні казки про сміливість, для соціалізації — про дружбу й допомогу); наявність чіткої моралі, що сприяє формуванню у дітей моральних уявлень, соціальних норм і самопізнання; доступність змісту – мова казки має бути простою, а структура –

зрозумілою, із виразними емоційними образами; емоційна насиченість, здатна викликати в дитини співпереживання, стимулювати роздуми й самовираження [8, с. 95].

Л. Коновалова та О. Ласточкіна визначають вікову диференціацію в організації казкотерапевтичних занять: 3-4 роки – короткі сюжети з повторюваними елементами та яскравими образами, що сприяють запам'ятовуванню й емоційному залученню; 4-5 років – більш складні історії з активним включенням дітей в обговорення й елементарні ігрові завдання за мотивами казок; 5-6 років – аналіз моральних аспектів сюжету, драматизації, творче складання власних казок і участь у колективних інсценізаціях [7, с. 30].

На думку М. Замелюк, серед ключових переваг казкотерапії – створення емоційно безпечного простору для вираження почуттів, розвиток навичок спілкування, формування соціальних орієнтирів через морально насичені тексти, а також стимулювання творчої активності через малювання, рольові ігри та інші форми художньої діяльності [5, с. 17].

Отже, казка є потужним засобом, що сприяє всебічному розвитку дитини дошкільного віку. Її використання у формі читання, обговорення, театралізації, творчих завдань та малювання розвиває мовлення, збагачує словниковий запас, формує навички комунікації та сприяє емоційній виразності. Казкотерапія, як педагогічна технологія, не лише стимулює мовленнєву активність, а й підтримує психологічне благополуччя, соціальну адаптацію та загальну готовність дитини до навчання.

На основі аналізу наукових джерел було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на розробку та впровадження методики казкотерапії для розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку.

На констатувальному етапі здійснено комплексну діагностику мовленнєвого розвитку, що включала спостереження, анкетування батьків і виконання низки вправ для оцінки

артикуляції, фонематичного слуху, лексико-граматичних знань, зв'язного та комунікативного мовлення. Результати показали, що значна частина дітей має середній або низький рівень сформованості мовлення, що засвідчило необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

На формувальному етапі була впроваджена методика казкотерапії, спрямована на розвиток основних мовленнєвих компонентів: артикуляції, лексики, граматики, зв'язного мовлення, а також на покращення емоційно-комунікативної сфери. Методика базувалась на принципах: доступності, емоційної залученості, інтеграції різних видів діяльності (малювання, драматизація тощо) та повторюваності казкового матеріалу.

Структура занять включала три етапи: 1) підготовчий (ознайомлення з темою та персонажами, створення сприятливої атмосфери); 2) основний (читання казки, обговорення змісту, виконання мовленнєвих вправ і рольових ігор); 3) заключний (переказ, творчі завдання, аналіз і закріплення матеріалу). Були розроблені вправи, з інсценізацією, моделюванням казкових ситуацій, створенням ілюстрацій, а також завдання для розвитку зв'язного та емоційно-виразного мовлення. Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої методики в покращенні мовленнєвого розвитку дітей.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку мовлення дітей експериментальної та контрольної груп на різних етапах дослідження показав суттєву позитивну динаміку у дітей, які проходили методику казкотерапії для розвитку мовлення середнього дошкільного віку. На констатувальному етапі обидві групи мали подібні результати: приблизно 40% дітей у кожній групі знаходились на достатньому рівні, 40–50% – на середньому, і 10–20% – на задовільному. Проте на порівняльному етапі ЕГ демонструвала значне покращення: 30% дітей досягли високого рівня, 60% – достатнього, а задовільний рівень повністю зник. Водночас у КГ суттєвих змін не відбу-

лося – більшість дітей залишилися на середньому рівні, високий рівень не зафіксований.

Отже, методика використання казкотерапії виявилася ефективною, сприяючи розвитку таких мовленнєвих навичок, як чіткість артикуляції, збагачення словникового запасу, формування граматично правильного і зв'язного мовлення, а також розвиток комунікативних і емоційно-виразних умінь. Вона активізувала мовленнєву діяльність дітей і мала профілактичний ефект, запобігаючи порушенням мовлення. У дітей із початковими труднощами спостерігалось помітне покращення, що підтверджує терапевтичний потенціал казкотерапії.

Досвід впровадження казкотерапії підтверджує її ефективність як інноваційного методу, що враховує особливості кожної дитини і сприяє гармонійному мовленнєвому розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова В. Взаємозв'язок мовленнєвої та образотворчої діяльності дітей у дошкільному навчальному закладі. *Вісник інституту розвитку дитини. Психологія: зб. наук. пр. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Серія: Філософія. Педагогіка*. Київ, 2019. Вип. 24. С. 44-48.

2. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ: Слово, 2022. 248 с.

3. Борисенко О. М. Використання казки як засобу розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку: методичний посібник. Полтава: Карлівська РДА, 2016. 79 с.

4. Грузинська І. М. Художньо-мовленнєва діяльність як засіб розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Серія 12: Психологічні науки*. Київ, 2016. № 3(48). С. 210-216.

5. Замелюк М.І. Казкотерапія як інноваційна здо-

ров'язбережувальна технологія у просторі сучасного дошкільного закладу. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. Луцьк, 2017. № 2/35. С. 14–19.

6. Казкотерапія в роботі з дошкільниками / Упор. Шик Л., Гаркуша Г., Рудик О. 2019. URL : <https://vseosvita.ua/kazkoterapia-172894.html> (дата звернення 21.08.2025).

7. Коновалова Л. М., Ласточкіна О. В. Казкотерапія як засіб корекції мовлення дітей дошкільного віку. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* (14 квітня 2017 року, м. Суми). 2017. С. 28-31.

8. Мацюк З., Фенко М. Казкотерапія в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2016. №3(1). С. 91-101.

9. Полєвікова О. Б. Концептуальні підходи до мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*. Одеса, 2015. №6. С. 191-194.

10. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 293-298.

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (на прикладі дітей з вадами слуху)

Магістрантка О. В. Парубська

Розвиток мовлення у дітей дошкільного віку є одним із провідних напрямів формування особистості, що забезпечує успішну соціалізацію, пізнання навколишнього світу та взаємодію з однолітками й дорослими. Особливої уваги потребують діти з вадами слуху, оскільки саме слуховий аналізатор є основою для повноцінного засвоєння мовлення. У сучасних умовах інклюзивної та комбінованої освіти

зростає потреба у розробці та впровадженні ефективних логопедичних методик, що враховують індивідуальні особливості таких дітей.

В Україні спостерігається позитивна динаміка щодо інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір, зокрема в заклади дошкільної освіти комбінованого типу. Водночас, залишається недостатньо розробленою система цілеспрямованої логопедичної роботи з розвитку мовлення у дітей із вадами слуху, адаптованої до умов таких закладів. Тому дана тема є актуальною як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Багато провідних українських науковців, таких як Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Замша, А. Колупаєва, С. Кульбіда, здійснювали добірку теоретичних і прикладних досліджень, які створили дуже вагоме підґрунтя для того, щоб змінити підхід в існуючій системі надання корекційно-реабілітаційних послуг дітям з порушеннями розвитку, втому числі порушення слуху. [1, с. 37].

Діти дошкільного віку з порушеннями слуху є особливою категорією в системі спеціальної освіти, так як сенсорний дефіцит, зокрема порушення слуху, значною мірою впливає на формування пізнавальної, емоційно-вольової, мовленнєвої та соціальної сфер розвитку дитини. Часткове зниження або повна відсутність слухового сприймання робить майже неможливим або значно ускладнює доступ до вербальної інформації, що, у свою чергу, веде до затримки мовленнєвого розвитку та має вторинний вплив на загальний психічний розвиток дитини [2, с.73].

Українські дослідники дають наголос на те, що порушення слуху впливає на рівень спотвореності й спосіб сприймання усного мовлення оточуючих людей, що є зразком для наслідування у дітей. Про це казали такі науковці, як О. Савченко, К. Луцько, Б. Мороз, М. Шеремет. Процес формування вимови досліджували О. Дробот, О. Савченко, К. Луцько, О. Федоренко. Самостійне оволодіння дітьми з

порушеннями слуху усним мовленням обов'язково супроводжується спотворенням звукофонемного складу слів через те, що діти з такими порушеннями погано розрізняють на слух розмовне мовлення, особливо при відстані від 2-3 метрів. Через те, що у дітей з порушеннями слуху є нерозвиненість фонематичного слуху наслідком цього будуть і аграматицми вже в письмовому мовленні.

Це питання досліджували такі науковці, як А. Гольдберг, Н. Засенко, Е. Пуцин, Л. Ступникова, Г. Чефранова. Порушення усного мовлення є вторинним, але воно негативно буде впливати на якість розвитку пізнавальної діяльності, формування особистісної сфери дитини з порушеннями слуху.

У дошкільному віці слух є провідною функцією для формування мовлення, яке є, в свою чергу, основою для комунікації дитини, її соціалізації та пізнавальної діяльності. У дітей з порушенням слуху спостерігається загальмоване або частково деформоване засвоєння звуковимови. Це стосується як фонетико-фонематичної сторони мовлення, граматичної структури та словникового запасу.

У дітей з глибокою втратою слуху, які не отримали своєчасної сурдопедагогічної допомоги, може повністю бути відсутнім мовлення або бути схожим на лепет або дуже нерозбірливим. Одним з найбільш суттєвих наслідків позбавлення слуху у дитини дошкільного віку є обмеження в доступі до мовленнєвого середовища. По цій причині у дітей суттєво знижена активність мовлення, стиснене коло понять, затримане оволодіння граматичною будовою мови.

Через це у дітей значно знижена мовленнєва активність, звужене коло понять, сповільнене оволодіння граматичною будовою мови. Найбільш помітно ці прояви спостерігаються у дітей із тяжкими формами порушення слуху, оскільки без спеціального педагогічного втручання спонтанне формування мовлення в них практично не відбувається.

Психічний розвиток дітей дошкільного віку, які мають порушення слуху відзначається як своєрідністю, так і відмінностями в темпах формування психічних процесів. Наприклад, у таких дітей дуже часто спостерігаються труднощі у розвитку сприймання, пам'яті, уваги, мислення. Але, в той же час, візуально-моторні функції, зокрема зорове сприймання, часто є краще розвиненими в порівнянні з дітьми такого ж віку, але зі збереженим слухом, що пояснюється компенсаторними механізмами [3, с. 62].

Особливості розвитку емоційно-вольової сфери дітей дошкільного віку із порушеннями слуху завжди залежить від індивідуального досвіду дитини з порушенням, її сімейного оточення та умов виховання такої дитини. Ускладнена комунікація, обмежений мовленнєвий обмін та соціальна ізоляція можуть привести до формування у дитини замкнутості, тривожності або емоційної нестабільності. Разом з тим, своєчасне та цілеспрямоване психолого-педагогічне втручання, буде сприяти розвитку позитивної тенденції до емоційно-вольової сфери та формуванню базових соціальних навичок.

Дуже важливими питанням у сучасному світі є навчання дітей слухопротезованих. Тобто, використання слухових апаратів або проведення кохлеарної імплантації. Питанням навчання дітей з кохлеарними імплантами займається така науковець як Г.С. Тарасенко. Вона займалась проблемами з навчання проімплантованих дітей та вивчала особливості формування зв'язного мовлення [1 с. 123].

Акцентуємо на тому, що при своєчасній кохлеарній імплантації, потужній роботі батьків та спеціалістів, таких як сурдопедагоги та логопеди можна вивести дитину з глибоким порушенням слуху на рівень звичайної чуючої дитини. Все це можливо, звісно, при умові відсутності у дитини супутніх захворювань.

Формування мовлення у дітей з порушеннями слуху має свої специфічні закономірності, що обумовлюють не-

обхідність застосування спеціальних корекційно-педагогічних підходів. Основними принципами такої роботи є: індивідуалізація навчального процесу з урахуванням ступеня порушення слуху; компенсація порушених функцій через активізацію зорового та тактильного сприймання; формування залишкового слуху з використанням технічних засобів (слухові апарати, кохлеарні імпланти); поєднання усного мовлення з альтернативними формами комунікації (жестова мова, дактиль, піктограми); використання повторення, наочності, ігрових методів у процесі навчання.

Метою нашого експериментального дослідження було дослідити особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з вадами слуху та апробувати ефективні логопедичні методики для стимулювання мовленнєвої активності в умовах закладу дошкільної освіти комбінованого типу. Базою дослідження був обраний Одеський заклад дошкільної освіти «Ясла – садок» №228 комбінованого типу Одеської міської ради. Дітей з порушеннями слуху не так багато у закладі дошкільної освіти, але вони є в логопедичних групах. Тому у експерименті взяли участь 20 дітей двох логопедичних груп, серед яких 6 дітей з порушеннями слуху різного ступеню.

На констатувальному етапі було виявлено основні мовленнєві труднощі у дітей, серед яких: обмежений лексичний запас, порушення у звуковимові, складнощі з граматичною побудовою висловлювань та низький рівень комунікативної активності. Отримані дані підтвердили актуальність проблеми та необхідність впровадження цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи.

Формувальний етап передбачав реалізацію спеціальної методики, що включала індивідуальні та групові заняття для розвитку мовлення, логопедичні ігри, вправи на розвиток здатності до розпізнавання і розрізнення звуків (фонематичного слуху), артикуляційної моторики, а також навичок побудови граматичних конструкцій. Значна увага

приділялася створенню емоційно комфортного середовища й активному залученню дітей до мовленнєвої взаємодії.

При проведенні занять використовувались різноманітні методики, прийоми, техніки навчання. Дітям сподобалось складати різні речення, складати описи, спираючись на картинки, складати різні розповіді та оповідання за мнемо таблицями. Дітям стало легше висловлювати свої думки, відповідати на запитання дорослих повними реченнями.

Завдяки тому, що після занять надавались різні домашні завдання, вдалось приєднати батьків до корекційної роботи. Батькам була пояснена важливість сумісної корекційної роботи, важливість взаємодії батьків, логопеда та вихователів.

Розвиток мовленнєвого дихання дуже важливий для дітей з порушеннями слуху, так як з їх нозологією є дуже часто гугнявість, невиразність мовлення, нерівномірність. Тому саме для них є дуже важливим кожне заняття починати саме з дихальних вправ. Також ці вправи були корисними для використання з дітьми, які мають труднощі з формулюванням власної думки, затримку мовленнєвого розвитку різного рівню, сором'язливі або мовчазні.

Після проведення педагогічного експерименту були отримані такі дані: з низьким рівнем показників в експериментальній групі 20% (у кількості 2 дітей) та в контрольній групі 20% (у кількості 2 дітей). З достатнім рівнем показників 40% (у кількості 4 дітей) та 50% (у кількості 5 дітей). З високим рівнем показників в експериментальній групі 40% (у кількості 4 дітей) та в контрольній групі 30% (у кількості 3 дітей).

У результаті проведеної системи методичної та логопедичної роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, в тому числі з порушеннями слуху зросла кількість дітей, які почали більше користуватися власним мовленням, розширили свій активний словник, почали слідкувати за граматичною стороною мовлення, тобто правильні закінчення,

узгодження іменників з прикметниками, почали вільніше відповідати на запитання повними реченнями. Діти з порушеннями слуху уважніше стали слухати запитання, чіткіше промовляти звуки, менше спотворювати, замінювати та пропускати звуки рідної мови.

Результати дослідження підтвердили ефективність запропонованих педагогічних методів і вправ, які спрямовані на стимулювання мовленнєвої активності, розвиток слухового сприймання, збільшення словникового запасу і формування граматичної правильності висловлювань.

Отже, розвиток мовлення у дітей з порушеннями є реальним і результативним за умови ранньої діагностики, індивідуального підходу, комплексної логопедичної підтримки та тісної взаємодії з батьками і педагогами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. П. Нейрологопедичний підхід у діагностиці та корекції тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2020. № 1. С. 32 – 34.

2. Заплатна С. М. Особливості логопедичної роботи з формування складової структури слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Актуальні проблеми сучасної логопедії* : матеріали конференції. Київ : РВЦ КПДЮ, 2021. С. 39 – 45.

3. Ільяна В. М. Особливості образного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання*. 2020. №3. С. 27 – 31.

4. Іфтода О. М. Адаптаційні можливості дитячого організму при формуванні приглухуватості та глухоти залежно від віку та порушення слуху : дис. ...канд. мед. наук : Чернівці, 2020.

THE ROLE OF ART-THERAPY IN THE FORMATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

**PhD in Psychology, Associate Professor N. O. Krymova
Master's Student T. S. Zorochkina**

Inclusive education of children with disabilities in preschool institutions is today one of the priority areas of development of the national education system. The preschool period is recognized as key for the formation of basic social, communicative and emotional skills that determine the success of the child's further adaptation in the school environment and society as a whole. At the same time, the specific needs of children with special educational needs (SEN) require an integrated approach that combines pedagogical, psychological and correctional methods. One of the most effective means of supporting the development of such children is art therapy – a technology that uses creativity as a tool for emotional expression, self-regulation and socialization. In the conditions of an inclusive preschool, art therapy helps to relieve internal tension, improve communication skills, develop creative potential, and also contributes to the formation of positive self-esteem.

Despite the positive global trends in the use of art-therapy in inclusive education, this direction in the modern realities of the country is at the initial stages of development and requires scientific substantiation, methodological support and implementation in practice. Given the importance of early support for children with SEN and the lack of research in this area, the study and implementation of art therapy methods in the work of preschool educational institutions is relevant and has significant social significance.

According to the results of domestic research, the main difficulties in implementing inclusion in preschool educational institutions are associated with the low level of staffing (in par-

ticular, the lack of defectologists and teacher assistants), a limited number of adapted didactic materials, as well as the lack of architectural accessibility in most preschool institutions [2; 3]. In addition, the lack of uniform standards and algorithms for cooperation with medical institutions creates additional difficulties in providing comprehensive support to children with multiple developmental disabilities.

Special attention is paid in the research to the role of inclusion in preschool age in the formation of a tolerant attitude towards children with special needs among peers. At the same time, there is often a contradictory attitude towards the inclusive approach among pedagogical workers: although a positive attitude prevails, in practice teachers are not always confident in their own professional readiness due to a lack of practical experience and methodological support [2].

Due to the heterogeneity of the composition of inclusive groups in preschool educational institutions, the content of the educational process should be as flexible and variable as possible, adapted to the individual needs and capabilities of each child with special educational needs. This requires not only differentiation of program material, but also the development of specialized educational standards for individual categories of children, which will ensure their full access to preschool education. It is also important to overcome barriers associated with the complexity of mental development or the child's inability to absorb the typical amount of knowledge, as well as to take into account the needs of children who have reached a level of development close to the normotypical, but still require an individualized approach.

In the context of inclusion, the introduction of art therapy as one of the effective tools of pedagogical and psychological support is becoming increasingly relevant. Art therapy tools – drawing, modeling, music, sand therapy, fairy tales, movements and dramatization – allow not only to gently influence the emotional state of the child, but also contribute to the de-

velopment of communication, reducing anxiety, the formation of social skills and positive self-esteem. Art-therapy techniques are especially effective in working with children who have speech difficulties, autism spectrum disorders or emotional-volitional difficulties, as they provide non-verbal channels for expressing feelings and thoughts. In view of this, we offer a set of practical recommendations for preschool educational institutions:

1. Systematic professional development of teachers and assistants. It is necessary to introduce short-term certificate programs with a practical focus, which cover not only sensory integration methods, speech therapy games and behavioral management strategies for children with autism, but also basic skills of art-therapy activities. Educators should be able to use creative techniques as a means of supporting a child in a group. Such training should be based on modern educational and methodological materials developed by Ukrainian specialists.

2. Integration of parents into the educational process. Practice shows that the effectiveness of inclusion largely depends on the participation of the family. Regular consultations, trainings and parent clubs should also include familiarization with the possibilities of home art therapy, which will allow parents to support the emotional state of the child outside the institution and form a single correctional and educational space [2].

3. Adaptation of the educational environment through game and sensory materials. The institution should be provided not only with adapted didactic materials (sensory panels, cards with pictograms), but also with creative materials for art therapy work: paints, plasticine, natural materials, sand tables. Such an environment promotes the child's active self-expression, the development of fine motor skills and the reduction of psycho-emotional tension.

4. Implementation of early intervention programs. At the level of a preschool educational institution, it is important to integrate the educational component with correctional and developmental work, including art therapy classes. Early care, in

particular through fairy tale therapy, isotherapy or sand therapy, has a significant positive impact on the emotional development of children with complex disorders and their readiness for school inclusion [1].

5. Formation of multidisciplinary support teams. In the psychological and pedagogical support team, it is advisable to include a specialist knowledgeable in art therapy methods (for example, a practical psychologist or social educator with appropriate training). The team's work should be based on an individual educational route, which involves the use of creative approaches to each child [3].

6. The use of art therapy to support the emotional and psychosocial development of children with SEN. Art-therapy in preschool institutions can play a key role in reducing the level of anxiety, aggressiveness, hyperactivity, as well as in the development of emotional sensitivity, the ability to empathize, self-regulation and self-awareness. For children with special educational needs, artistic activity becomes not only a way of creative self-expression, but also an alternative means of communication – especially in cases where verbal skills are impaired or insufficiently formed. Practice shows that such methods as: isotherapy (drawing, application, modeling); music therapy (listening to music, singing, rhythmic exercises); sand therapy; fairy tale therapy; drama therapy (role-playing, staging, puppet theater) have a significant therapeutic effect. They help the child feel safe, learn to recognize and express emotions, reduce internal tension and contribute to the formation of a positive self-image. Of particular importance is group art therapy, which is implemented in the format of joint activities of children with different types of development. This approach promotes social integration, the development of empathy, acceptance of diversity and skills of cooperation in the team.

6.1. Taking into account the art therapy approach in individual educational routes. The individual educational route of a child with SEN in a preschool educational institution should

include not only pedagogical, but also psycho-emotional goals. In this context, it is advisable to provide for the systematic use of art therapy classes in a weekly schedule. This may be, for example: a weekly class with elements of isotherapy or fairy tale therapy accompanied by a psychologist; integrated creative tasks during educational classes (for example, drawing emotions, creating stories based on one's own experience); free creative activity in sensory zones as a means of relaxation after active activity.

6.2. Training teachers to use art-therapy. To implement the art therapy approach in an inclusive preschool, methodological support and professional training of teachers are necessary. Educators and assistants should have basic art therapy techniques, be able to select exercises according to the age, type of disorder and emotional state of the child. The following is recommended: development of methodological recommendations on art therapy for a preschool educational institution; conducting master classes, supervisions and trainings with specialists in the field of children's art therapy, etc.

6.3. Monitoring the effectiveness of art therapy support. Assessment of the impact of art therapy on the development of children with SEN should be carried out regularly, using both qualitative and quantitative methods. It is advisable to conduct individual observations, fill out cards on the dynamics of the child's emotional state, and also conduct questionnaires with parents and teachers regarding changes in the child's behavior, well-being and social activity.

6.4. Creating an inclusive, emotionally safe environment. Art therapy helps create a psychologically safe space where every child, regardless of their developmental needs, can be accepted, heard, and supported. The introduction of art therapy approaches into the daily life of a preschool educational institution allows not only to develop the child, but also to form an inclusive culture among all participants in the educational process: children, teachers, and parents. The integration of art

therapy methods into the inclusive educational environment of a preschool educational institution is an effective way to develop the emotional, social, and cognitive potential of children with SEN. It also contributes to the humanization of pedagogical interaction, the establishment of partnerships with families, and the improvement of the quality of inclusive education in general.

Analysis of modern domestic research confirms the importance of preschool age for the development of children with SEN and the formation of an inclusive environment. Art-therapy is an effective means of emotional, communicative and social support for such children in special educational institutions. At the same time, in practice, inclusion is hampered by a shortage of personnel, a weak material and technical base and limited empirical research. Further implementation of art therapy techniques and systematic scientific support of their effectiveness is necessary.

Thus, to increase the effectiveness of inclusive education in preschool, it is advisable to: integrate art-therapy approaches into the daily practice of the preschool educational institution; strengthen the human resources potential of institutions through the training of specialists, in particular educators with basic art-therapy skills; provide methodological support and an educational and material base for the implementation of art therapy programs; increase the participation of parents in the development of individual educational routes using art-therapy. All this will contribute to the formation of not only an inclusive, but also an emotionally supportive educational space that meets the needs of each child.

REFERENCES

1. Вознесенська О. Л. Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 3 (29). С. 40-47.

2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: покроково для педагогів: навчально-методичний

посібник (серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.

3. Миронова С. П., Платаш Л. Б. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку (колективна монографія). Чернівці: Технодрук, 2021. 352 с.

4. UNICEF Innocenti. (2025). A systematic review on children with disabilities: Arts- and culture-based programmes to promote social inclusion (Innocenti Report). UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/reports>.

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE SPEECH DEVELOPMENT OF ELDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MODERATE MENTAL DELAY

Senior teacher Y. O. Tubycho

Language and speech play a key role in the mental development of a child. The involvement of a child in the world of language provides him with the opportunity to actively engage in cognitive activity and communication, which ultimately affects the formation of the child's basic mental processes. Therefore, violations of language perception and its production (speech) negatively affect the development of cognitive activity, communication and social adaptation of the child.

In special pedagogy, there are separate theoretical and experimental works devoted to the comprehensive study of communicative and speech activity of children with moderate mental retardation, as well as recommendations for the correction of violations of their speech development. However, there are no studies that address the issues of communicative and speech development of such children, which are implemented during interaction with whole statements, mastering the skills of organizing dialogical interaction and coordinating speech behavior at the discursive level, which determined the direction of further research [5].

Speech disorders in children with intellectual disabilities are widespread, characterized by the complexity of pathogenesis and symptoms. Late speech development is characteristic of mentally retarded children. Individual words appear in them at 2-3 years, and they master phrasal speech only after 4-5 years. The main reasons for the underdevelopment of speech in mentally retarded children are «weakness of the function of cortical closure, slow development of new differentiated connections in all analyzers». Due to the fact that differentiated conditional connections in the area of the speech-auditory analyzer develop slowly, a mentally retarded child does not distinguish speech sounds, words pronounced by others for a long time, and therefore cannot accurately and clearly perceive the speech of others [1].

The specificity of speech disorders and their correction in children with mental retardation is determined by the properties of their higher nervous activity and mental development. The main signs of higher nervous activity of mentally retarded children are the weakness of the function of the cerebral cortex closure, the weakness of the processes of active internal inhibition, the inertia of nervous processes, the tendency to protective inhibition; disruption of the interaction of the first and second signaling systems, which is explained by the underdevelopment of the second signaling system. In the process of mastering skills and abilities, mentally retarded children rely more on visual demonstration, visual perception than on verbal instruction, which leads to a decrease in the regulatory function of speech and affects the child's behavior [2].

The development of speech motor skills in children with moderate mental retardation is slow, undifferentiated; coordination of respiratory, phonatory and articulatory movements in the process of speech is difficult; both auditory and kinesthetic control over the correctness of speech movements is unformed.

A significant role in the occurrence of speech disorders in mentally retarded children is played by such biological factors as: local damage to brain structures, anomalies in the structure

of the articulatory apparatus (dental rows, tongue, soft and hard palate), hearing loss.

Among the psychological factors that determine the features of speech development and speech disorders, the leading role is given to the underdevelopment of higher forms of cognitive activity (analysis, synthesis, generalization, abstraction), concreteness and superficiality of thinking, impaired verbal regulation of behavior, immaturity of the emotional-volitional sphere and mental activity in general are noted. All this leads to a decrease in the need for verbal communication, limited speech contacts, which also negatively affects the process of mastering speech.

The decisive condition for the successful inclusion of children with moderate mental retardation in the educational space is a comprehensive consideration of their educational opportunities and needs with support for various organizational forms of their development and upbringing. At the same time, the effectiveness of corrective work with such children largely depends on their level of communicative and speech development. Of particular importance in this aspect is the inclusion of the child in a role-playing game, his involvement in joint play activities in a group of peers, which marks the transition from situational to extra-situational forms of communication [4].

A special place in the structure of speech is occupied by the semantic component, which is considered as a subsystem of rules for choosing an adequate meaning, a necessary stage in the generation of a speech utterance. The basis for choosing adequate means of expression is semiotic-situational analysis, as a result of which elements of the situation that are significant for communication and activity are revealed.

Regarding the problem of the genesis of communicative activity, it is traditionally understood as a manifestation of the child's verbal egocentrism and is a certain step in the development of speech communication, the assimilation of relationships and connections of the surrounding world, and the

awareness of one's own position in the system of socially significant relationships.

The results of domestic and foreign studies on the specifics of communicative and speech development of children with moderate mental retardation indicate significant deviations in the mastery of phonetic, lexical, syntactic, morphological, semantic components of speech ability by children with this form of mental dysontogenesis. It has been found that the basis of the structure of speech defect in the case of mental retardation is the lack of formation of the semantic component. At the same time, the picture of speech disorder is often characterized by heterogeneity, variability, combinatorics of various symptoms of speech pathology.

Children with moderate mental retardation are characterized to one degree or another by all known types of speech disorders, which is explained both by profound intellectual underdevelopment and by the presence of local brain damage, pathological changes in the articulatory apparatus, which cause speech defects.

It was found that in this form of mental dysontogenesis, the insufficiency of the communicative function is most pronounced against the background of systemic speech disorders. Therefore, when determining the content of the initiated experimental study, we were guided by the recommendations of T. Pirozhenko, L. Savchuk, O. Smirnova regarding the diagnosis of the leading form of communication of children with adults and the identification of speech features in the communication of children with adults and peers. In this regard, it is significant to consider the speech features of children of senior preschool age with moderate mental retardation from the position of a communicative-pragmatic approach, which reveals the specifics of mastering the skills of implementing communicative intentions and organizing dialogical interaction in the process of communication [3].

30 children with intellectual disability participated in the ascertaining stage of the experiment. The experimental group

(EG) consisted of 15 children with moderate mental retardation, the same number of children with mild mental retardation entered the control group (CG). The experiment was conducted in specialized preschool educational institution No. 235, Odesa. EG children were characterized by a limited knowledge of the surrounding world, underdevelopment of general and fine motor skills, decreased working capacity, insufficient concentration of attention, and emotional and volitional disorders of varying degrees of manifestation.

All children had speech disorders, which were defined as systemic speech underdevelopment of moderate (10 children – 67%) and severe (5 children – 33%) degree in the EG and 60% mild (9 children), 20% moderate (3 children) and the same severe degree in the CG. Almost all children in the EG had violations of sound pronunciation, gross underdevelopment of phonemic perception, lack of formation of word-forming processes, underdevelopment of the grammatical structure of speech, and insufficient lexical stock. Analysis of the syntactic organization of speech allowed us to identify the predominance of replicas represented by one syntactic construction (a single one-word, less often two-word statement). The study was conducted in two stages: 1) observation of the communicative and speech development of children of senior preschool age with moderate and mild mental retardation in conditions of educational, play and everyday activities; 2) study of communicative and speech development in experimental situations.

Analysis of the results of the first stage of the study (observation of the communicative and speech behavior of the subjects within the framework of interaction with adults (teachers, speech therapists) and other children in the conditions of educational (organized classes), game and everyday (spontaneous communication) activities) allowed us to identify the main features of the communicative and speech development of children with moderate mental retardation: statements of a commenting, reporting nature prevail, which are mediated

by the content of the activity being carried out, a low frequency of creating dialogic unity, addressing an adult, that is, orientation towards him as the «recipient» of speech is noted. As a result of observations, it was found that for the most part, children with moderate mental retardation are characterized by fairly high indicators of communicative and speech activity, lexical and grammatical formation of statements in the conditions of situational and business communication with an adult (situations of playing with a constructor, assembling a mosaic, playing with a doll).

At the 2nd stage of the ascertaining experiment, children were offered communicative and speech situations aimed at determining the formation of situational and business communication and extra-situational and personal communication.

The data indicate significant differences in the use of indicators of communicative and speech development and types of statements by children with moderate and mild mental retardation in the process of a joint plot game with an adult “Buying Gifts”. The increase in the number of statements characterized by a high communicative focus in the dialogue (messages, explanations, proposals) indicates a change in the psychological position of children with moderate mental retardation in the process of communication, associated with the adoption of an active role of a communicative subject, the development of partnership relations.

The lack of social perception skills, narrow views on the social world led to the limited content of the statements of children in the experimental group in situations of extra-situational-personal communication with an adult (conversations on the topic «My family», «New Year's celebration», conversations based on the results of visual activity). The data of the correlation analysis indicate that such situations are significant for the formation of skills in the use of statements-messages, evaluative statements using appropriate speech means in older preschool children with moderate mental retardation.

There are significant differences between children with moderate and mild mental retardation in terms of the use of statements containing cognitive and affective components and belonging to the category of evaluative ones. This fact is of significant importance in terms of the formation of social perception skills in children with moderate mental retardation. Analysis of the statements produced by them allows us to conclude that communicative intentions are not formed, which is manifested in the extreme limitation, uniformity of the implemented communicative types of statements with a predominance of statements-messages, the poverty of speech (lexico-grammatical) means of forming productive statements.

The results of the study proved that children with moderate mental retardation have a rather low level of communicative and speech development, which is manifested in the dominance of statements of a commenting, reporting nature, a low frequency of creating dialogic unity, the absence of appeals to an adult, the limitation and uniformity of statements, which are mostly one- or two-word, and the poverty of the lexical and grammatical meanings of statements. It has been determined that the close correlation between indicators of communicative and speech activity, lexical and grammatical design of speech with different types (classes) of statements indicates the significance of the presented communicative situations for communicative and speech development, skills for establishing and maintaining dialogical interaction in children with moderate mental retardation.

The obtained data allowed us to determine the main significant directions in the system of further speech therapy work for the communicative and speech development of children of senior preschool age with a moderate degree of mental retardation. Based on the idea of polymotivation of speech in conditions of natural communication, on the one hand, and on the dependence of the content and form of speech utterances on situational factors of interaction - on the other, the communicative and speech development of children with moderate mental

retardation within the framework of various «forms» of communicative activity - situational-business and extra-situational-personal - has become important in the process of correctional speech therapy work. Taking into account the data of experimental and theoretical studies on the significance of asymmetrical and symmetrical interaction for children's mastery of communicative communication skills, in the process of further speech therapy influence, special attention should be paid to communicative and speech development in the system of the child's relations with both adults and peers.

REFERENCES

1. Pevzner M.S., Rostyagaylova L.I., Mastyukova Ye.M. Mental development of children with mental disabilities. Prosveshcheniye, 1982. 238 p.
2. Pirozhenko T. Communicative-speech development of the child: monograph. Kyiv : Nora-prynt, 2002. 311 p.
3. Savchuk L.O. Semantic aspect of formation of communicative-speech skills in six-year-old children: Nauk.-metod. zb. Kyiv: Nauk. svit, 2005. 183 p.
4. Sobotovych YE.F. Program requirements for correctional education for speech development of children with intellectual disabilities: monograph. Kyiv: Osvita, 2004. 120 p.
5. Sheremet M. K. Speech therapy: nachal'nyy posibnyk. Kyiv: Slovo, 2019. 410 p.

Розділ IV

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА МЕТОДИ ЙОГО РОЗВИТКУ

**К. психол. н., доц. О. Г. Бабчук
Магістрантка В. В. Гопка**

Психологічне благополуччя є не лише результатом сприятливих життєвих обставин, а й наслідком усвідомленої та цілеспрямованої внутрішньої роботи особистості, яка сприяє її гармонійному розвитку, самопізнанню, подоланню життєвих труднощів і досягненню внутрішньої рівноваги. Воно охоплює не просто відсутність негативних емоцій чи психічних розладів, а наявність позитивного ставлення до себе, здатності ефективно взаємодіяти з оточенням, реалізовувати власний потенціал і відчувати смисл життя. Психологічне благополуччя відображає зрілість особистості, її здатність інтегрувати емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти досвіду, підтримуючи стабільність у мінливих умовах соціуму [2].

У сучасній психології цей феномен розглядається як багатовимірне утворення, що включає емоційну, когнітивну, мотиваційну й соціальну складові. Так, К. Ріфф визначає психологічне благополуччя як сукупність таких параметрів, як самоприйняття, автономія, компетентність у житті, позитивні взаємини, наявність життєвих цілей і особистісне зростання [9]. Згідно з дослідженнями Е. Дінера, воно також містить суб'єктивний компонент – задоволеність життям і переважання позитивних емоцій над нега-

тивними [10].

Таким чином, психологічне благополуччя не є статичним станом, а динамічним процесом підтримання внутрішньої гармонії, що залежить як від зовнішніх обставин, так і від внутрішніх стратегій осмислення досвіду. Саме тому сучасна наука розглядає благополуччя як результат активної участі особистості у власному психічному розвитку, її готовності до рефлексії, відповідальності за власне життя та пошуку особистого сенсу.

У науковій літературі сформувалося кілька провідних напрямів і психологічних підходів, спрямованих на розвиток благополуччя, серед яких гуманістичний, когнітивно-поведінковий, позитивний, екзистенційно-гуманістичний, тілесно-орієнтований і медитативний. Кожен із них має свої концептуальні основи, методи і техніки, однак усі вони виходять із спільного припущення: людина володіє внутрішніми ресурсами для гармонізації психоемоційного стану, подолання криз і досягнення життєвого задоволення.

Гуманістичний підхід займає провідне місце у психологічній науці, розглядаючи особистість як унікальну, самодостатню й активну систему, що прагне до самореалізації, особистісного зростання й гармонії із собою та світом. У межах цього підходу психологічне благополуччя розуміється як стан внутрішньої узгодженості, прийняття себе, свободи вибору та відповідальності за власне життя. Основна ідея гуманістичного напрямку полягає у визнанні внутрішнього потенціалу людини для зростання, саморозкриття та досягнення гармонії [1].

Карл Роджерс, один із засновників гуманістичної психології, наголошував, що кожна людина володіє природною здатністю до самопізнання та самоактуалізації. Для цього важливо створити умови автентичності, безумовного прийняття та емпатійного розуміння [8]. Його клієнт-центроване консультування передбачає такі основні принципи: безумовне прийняття формування доброзичливого

ставлення до себе незалежно від власних помилок; емпатійне слухання здатність сприймати іншого без оцінки й інтерпретацій; створення атмосфери довіри забезпечення безпечного простору для самовираження. До гуманістичних методів розвитку благополуччя також належать терапія самореалізації, гештальт-терапія (робота в парадигмі «тут і тепер»), арт-терапія як засіб вираження емоцій і самоусвідомлення, а також вправи на саморозкриття й осмислення власних цінностей.

Когнітивно-поведінковий підхід (КПТ) розглядає психологічне благополуччя через призму взаємозв'язку між мисленням, емоціями та поведінкою. Згідно з ідеями А. Бека та А. Елліса, емоційний стан особистості визначається не самими подіями, а тим, як людина їх інтерпретує [6, 7]. Тому зміна дисфункціональних переконань і формування адаптивних когнітивних схем сприяють зниженню стресу, стабілізації емоційного стану та підвищенню життєвої задоволеності. Серед основних технік КПТ когнітивна реструктуризація (виявлення ірраціональних думок і їх заміна реалістичними), поведінкова активація (залучення до конструктивної діяльності), ведення щоденників настрою, навчання навичкам саморегуляції та ефективного вирішення проблем.

Позитивна психологія сучасний напрям, який зосереджується не на подоланні патологій, а на розвитку сильних сторін, чеснот і позитивних емоцій. Засновник напрямку Мартін Селігман визначав головну мету позитивної психології як вивчення того, що робить життя повноцінним [11]. Психологічне благополуччя у цій концепції трактується як наявність позитивних переживань, відчуття сенсу, задоволеності та процвітання. Основна ідея благополуччя можна розвивати цілеспрямовано через зміцнення позитивних емоцій, чеснот і життєвого сенсу. Ефективними методами є практики вдячності, розвиток сильних сторін характеру, медитації на позитивні емоції, візуалізації, а також психо-

логічні інтервенції, спрямовані на підвищення життєвої задоволеності.

Екзистенційно-гуманістичний підхід поєднує ідеї гуманістичної психології та філософії екзистенціалізму, фокусуючись на свободі вибору, відповідальності, пошуку сенсу життя та прийнятті обмежень людського існування [1]. Психологічне благополуччя тут розглядається як результат усвідомленого проживання власного життя в гармонії з собою, світом і людьми. Основна ідея цього підходу виникає через осмислення власного досвіду, прийняття відповідальності та автентичне існування [3]. До ефективних методів належать логотерапія (пошук особистісного сенсу навіть у кризових ситуаціях), екзистенційна бесіда (роздуми над питаннями свободи, смерті, самотності), а також арт-терапія й біографічні методи, які сприяють самоусвідомленню та емоційній зрілості.

Тілесно-орієнтовані та медитативні практики підкреслюють єдність тіла і психіки, адже робота з тілом впливає на емоційний стан, рівень стресу та здатність до саморегуляції [5]. Основна ідея цього напрямку полягає в тому, що усвідомлення тілесних процесів допомагає гармонізувати психоемоційний стан. Серед найпоширеніших методів прогресивна м'язова релаксація, дихальні вправи, йога, тілесні медитації, майндфулнес-практики. Вони сприяють розвитку тілесної усвідомленості, нормалізації діяльності нервової системи та відновленню внутрішнього балансу.

Медитативні підходи, такі як усвідомленість (mindfulness), медитація на співчуття, трансцендентальна медитація чи візуалізаційні техніки спрямовані на розвиток уважності, емпатії та емоційної рівноваги. Вони допомагають людині приймати власні переживання без оцінювання, знижують рівень тривоги та сприяють стабілізації психофізіологічного стану [4].

Отже, психологічне благополуччя постає як інтегральний феномен, який формується завдяки поєднанню са-

мопізнання, свідомої поведінки, емоційної регуляції та гармонійної взаємодії з навколишнім світом. Його розвиток можливий через усвідомлену роботу над собою, використання гуманістичних, когнітивних, позитивних, екзистенційних і тілесно-орієнтованих методів, які спільно сприяють досягненню внутрішньої цілісності, стійкості та життєвого задоволення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зварич І.М., Чуйко Г. В., Колтунович Т. А. Екзистенційна та гуманістична психологія : навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. 496 с.

2. Котлова Л.О., Марчук К.А. Психологічне благополуччя: до проблеми дефініції поняття. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції / упоряд. Н.М. Бамбурак. Львів.: ЛьвДУВС, 2018. С.216-219.

3. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: монографія / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, С.О. Копилов [та ін.] ; за ред. В.Л. Зливкова. Київ: Вид. Дім «Слово», 2017. 336 с.

4. Степура Є.В. Медитація та її вплив на особистість. *Габітус*. Випуск 32. 2021. С. 120-124.

5. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник. Вид. 2-ге, доп. / кол. авт. ; за заг. ред. Василя Осьодла. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 484 с.

6. Beck A. T. Cognitive Therapy of Depression. New York: Guilford Press. 2011. 425 p.

7. Ellis A. Rational Emotive Behavior Therapy: It Works for Me – It Can Work for You. New York: Prometheus Books. 2004. 384 p.

8. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin. 1961, 435p.

9. Ryff C. D. Psychological well-being revisited: Ad-

vances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 2014. Vol. 83(1), P. 10–28.

10. Diener E., Oishi S., & Tay L. Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2018. Vol. 2(4), P. 253–260.

11. Seligman M. E. P. *The Hope Circuit: A Psychologist's Journey from Helplessness to Optimism*. New York: PublicAffairs. 2018. 448 p.

РОЛЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У СТАНОВЛЕННІ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

**Док. філософії (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук
Магістрант В. Г. Гевчук**

Здатність особистості жити у суспільстві, зберігаючи при цьому власні права та виявляючи повагу до прав інших членів соціуму, значною мірою залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту. Особливої актуальності ця здатність набуває в умовах соціальних трансформацій, нестабільності чи кризових подій, коли загострюються міжособистісні та міжгрупові суперечності. Сучасна світова практика свідчить про те, що в багатьох випадках комунікації, як між окремими особистостями, так і між соціальними групами, бракує досвіду прийняття рішень із врахуванням принципів толерантності, діалогу та партнерства.

Психологічна готовність особистості до конструктивної, терпимої взаємодії з представниками інших культур, соціальних прошарків або світоглядних позицій стала необхідною умовою ефективної соціальної адаптації та формування зрілої особистості. Усі сфери життєдіяльності, починаючи від освітньої й завершуючи побутовою, передбачають вміння встановлювати й підтримувати безконфлі-

ктні міжособистісні зв'язки, що значною мірою залежить від рівня комунікативної толерантності.

Комунікативна толерантність є системною ознакою особистості, яка інтегрує в собі моральні, емоційні, характерологічні та інтелектуальні характеристики. Ця якість тісно пов'язана із психічним здоров'ям індивіда, його здатністю до саморегуляції, рефлексії, конструктивної поведінки. Відтак, низький рівень комунікативної толерантності може бути індикатором внутрішньої напруги, дезадаптації, а в окремих випадках і психологічного неблагополуччя.

А. Захнітко [4] розглядає толерантність як фундаментальну гуманістичну цінність, що дозволяє людині відкриватися до розуміння іншого, визнавати його унікальність, права й автономію. Такий підхід розширює межі індивідуального соціального досвіду, сприяє формуванню ціннісної орієнтації на мирне співіснування, діалог і співпрацю. За умов правильно організованої міжособистісної взаємодії формуються мотиви прийняття, емпатії та поваги, що знижує ризики агресії, дискримінації, соціального відторгнення.

Очевидним є зв'язок між комунікативною толерантністю та функціями спілкування. Адже саме в процесі міжособистісної взаємодії відбувається обмін інформацією, емоціями, поглядами, нормами. У цьому контексті надзвичайно важливою є здатність особистості зберігати доброзичливість, відкритість та гнучкість у процесі комунікації навіть за наявності конфліктного або емоційно насиченого середовища.

Інші дослідники [2, 3, 5], підкреслюють, що толерантна поведінка у спілкуванні виявляється у формі стриманості, емоційної врівноваженості, довіри, відсутності агресії та імпульсивних реакцій. У цьому контексті комунікативна толерантність розглядається як стабільна комунікативна характеристика, що включає низку соціально-психологічних компетентностей, таких як вміння слухати, розуміти контекст, інтерпретувати позиції іншого, використовувати невербальні та вербальні засоби впливу в гума-

ністичній парадигмі.

Формування зазначених психологічних детермінантів можливе за умови цілеспрямованої освітньо-виховної діяльності, створення безпечного середовища для самовираження й розвитку, включення підлітка до процесів емоційно-позитивної соціалізації. Особливу роль у цьому відіграють педагоги, психологи, родина, однолітки, а також інтерактивні формати групової роботи, які забезпечують можливість практикувати навички толерантного спілкування в умовах реального діалогу.

Саме комунікативна толерантність є показником того, наскільки особистість здатна витримувати прояви іншості в поведінці партнера по спілкуванню, що не відповідають її власним очікуванням, уявленням або нормам. Така толерантність виявляється тоді, коли індивід або не помічає суттєвих відмінностей між собою й іншим, або не надає їм емоційно-негативного значення, що свідчить про зрілість механізмів емоційної регуляції.

Багато науковців звертають увагу на важливість емоційного фону спілкування у формуванні толерантної поведінки. Зокрема, у дослідженнях українських та європейських авторів [1, 6] зазначається, що саме дисбаланс у сфері емоційної стабільності стає причиною неадекватних, неконтрольованих реакцій у відповідь на некомфортне чи незрозуміле спілкування. Люди з низьким рівнем комунікативної толерантності схильні до імпульсивної критики, уникання контакту або агресії щодо тих, хто проявляє некоммунікбельні або «неприйнятні» якості манери, емоції, поведінкові патерни.

Розвиток комунікативної толерантності безпосередньо пов'язаний з такими особистісними властивостями, як емоційна стійкість, відкритість до досвіду, екстраверсія, толерантність до невизначеності. Саме ці характеристики забезпечують здатність адекватно реагувати на комунікативну напругу, відмінності у сприйнятті чи поведінці співрозмов-

ника, формуючи психологічну гнучкість та стійкість.

Аналізуючи чинники, що детермінують формування комунікативної толерантності, можна вказувати на центральну роль системи цінностей і настанов особистості. Рівень толерантності, в такому випадку, визначається тим, наскільки особистість сприймає розмаїття світу, у тому числі соціальні, релігійні, культурні та мовні відмінності, як позитивну даність, а не загрозу. Зріла, адаптована особистість розглядає іншу людину не як об'єкт конкурування або зміни, а як повноправного суб'єкта, з яким можливий діалог, співпраця, взаємозбагачення.

Одним із ключових чинників, що забезпечує ефективну регуляцію поведінки в умовах міжособистісної взаємодії, є емоційний інтелект. У сучасній психологічній науці цей феномен активно вивчається як у вітчизняному, так і міжнародному контексті.

У світлі сучасних досліджень, комунікативна толерантність тісно пов'язана з емоційною компетентністю особистості, зокрема з її здатністю до емоційної рефлексії та усвідомленого контролю за власними реакціями. Це дозволяє знижувати вплив імпульсивності, зменшувати прояви ворожості та сприяє прийняттю партнерів по комунікації з урахуванням їх індивідуальних відмінностей. Таким чином, емоційний інтелект виступає не лише внутрішнім психічним регулятором, але і фактором, що забезпечує соціальну адаптацію та конструктивну взаємодію в полікультурному середовищі.

Поряд із цим, у низці праць наголошується на значущості когнітивних аспектів у формуванні комунікативної толерантності. Ключовим є формування уявлень про «Іншого» як рівноправного суб'єкта взаємодії, що передбачає здатність до критичної переоцінки власних установок, відкритість до альтернативних позицій та світоглядних орієнтацій. Це, у свою чергу, дозволяє уникати категоричних суджень, що є основою для інтолерантної поведінки, та

знижує ризик соціальної ізоляції і конфліктності.

Роль конативного й інструментального компонентів у забезпеченні комунікативної толерантності. Це проявляється у здатності особистості активно застосовувати навички конструктивного спілкування, здійснювати контроль над ситуацією комунікативної взаємодії, приймати позицію партнера та своєчасно коригувати власну поведінку. Показовим є той факт, що дефіцит цих якостей нерідко пов'язаний з низьким рівнем соціального інтелекту, емоційної регуляції та упередженістю.

Значна кількість науковців, що досліджують феномен комунікативної толерантності, наголошують на існуванні специфічного комплексу особистісних якостей, що сприяють її формуванню та розвитку. До таких якостей, зокрема, відносять емпатійність, ввічливість, гнучкість мислення, самоконтроль, доброзичливість і низький рівень агресивності. Так, Б. Вульф (2008) акцентує увагу на таких властивостях, як емпатія, витримка, здатність до саморегуляції та інтелектуальна гнучкість. У свою чергу, С. І. Гессен (1995) виокремлює доброзичливість, відсутність агресії (включаючи автоагресію), гнучкість мислення, довірливість, низький рівень тривожності, а також чемність. Учений підкреслює, що толерантність не передбачає зречення від власних переконань, але засвідчує відкритість особистості до взаємодії, її здатність до «взаємопроникнення» у спілкуванні.

Важливим особистісним фактором комунікативної толерантності є комунікативна креативність. Ця якість охоплює низку характеристик, які забезпечують успішність міжособистісного спілкування, зокрема – інтелектуальні, емоційні та поведінкові компоненти, що відповідають за здатність до нестандартного вирішення комунікативних ситуацій, генерування оригінальних ідей, імпровізації, адаптації до змін.

Успішність у ситуаціях міжособистісної взаємодії є не лише результатом емоційної зрілості, а й показником

сформованої комунікативної креативності. Вміння поставити себе на місце іншого, інтерпретувати його емоційний стан, підтримувати атмосферу відкритості та довіри – все це є передумовами соціальної творчості. Отже, комунікативна креативність інтегрує як інтелектуальні, так і мотиваційно-емоційні компоненти, відображаючи не лише когнітивні можливості особистості, але й її прагнення до самореалізації та гармонійного співіснування в соціумі [7].

У підсумку, комунікативна толерантність постає як інтегративна якість, що формується в результаті розвитку емоційного інтелекту, соціально-перцептивної чутливості, готовності до діалогу та інтерперсональної відкритості. Вона виконує не лише функцію регуляції міжособистісного спілкування, але й є показником психологічної зрілості та етичної відповідальності особистості в соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабчук О. Г. Особливості толерантності осіб з різними типами толерантності. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. 2012. Одеса, 221 с.
2. Демчина О. Гендерна толерантність як соціально-психологічний феномен. *Збірник наукових праць: психологія*. 2019. Вип. 23. С. 35–41.
3. Жаровська І. М., Ортинська Н. В. Агресія, расизм, ксенофобія: сучасні проблеми етнічної дискримінації. *Європейські перспективи*. 2023. № 2. С. 5–9.
4. Захнітко А. Сексизм і фемінізм у мовносоціумному просторі: граматичні виклики. *Slavica wratislaviensia*. 2022. Т. 175. С. 87–97.
5. Карпенко Є. В. Генеза проблеми етнічної толерантності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. серія: психологія*. 2022. № 2. С. 11–14.
6. Фурман А., Шаюк О. Постановня психософійного дискурсу толерантності. *Психологічні перспективи*. 2021. Вип. 38. С. 230-243.

7. Batson C. D. These things called empathy: Eight related but distinct phenomena *The social neuroscience of empathy* / Eds. J. Decety, W. Ickes. Cambridge, MA : MIT Press, 2011. С. 3–15.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ НАРЦИСИЗМУ ОСОБИСТОСТІ

**Магістрантка Л. М. Войнаровська
Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук**

Завдання вивчення явищ стихій є одним із найважливіших для розуміння механізмів, що визначають формування психічних процесів у свідомості. Одразу постає питання визначення та сутності цього терміна. Згідно зі словником психології, фактор – це статистична категорія, яка трактується як причина численних випадкових змін параметрів, явищ тощо [1]. Поняття фактора дозволяє стверджувати, що кожна людська реакція, вся система її внутрішнього життя формується під впливом особистих якостей і соціального досвіду, потреб, мотивацій та установок, що відображаються в її свідомості безпосередньо [2].

Оперативне визначення нарцисизму за підходом О. Кернберга описує нарцисизм як поняття, що варіюється від норми до патологічної форми залежно від ступеня виразності нарцисичних ознак та інтенсивності розладу особистості, що вони спричиняють. Ця концепція спирається на роботи Р. Розенфельда, який розглядав нарцисичну ідентичність як норму та патологію і пов'язував її з гіпотезою З. Фрейда, що людина може мати більший чи менший рівень егоцентризму. Як зазначає А. Похилко, проблема нарцисичних рис у сучасних людей привертає дедалі більше уваги через їхнє зростання в усьому світі [8].

О. Кернберг, базуючись на клінічному аналізі особистісних структур, визначає нарцисизм як стан підвищеного

самовідчуття, постійного занепокоєння питаннями власної самооцінки, визнання та схвалення з боку інших. На його думку, центральним компонентом нарцисичної особистості є глибока залежність від зовнішнього підтвердження власної значущості, що виявляється у демонстративності, театральності, надмірній емоційності та прагненні до іdealізованого образу себе.

Такі особистості часто коливаються між почуттям грандіозності й відчуттям внутрішньої порожнечі, схильні до надмірного реагування на найменшу критику, що розцінюється ними як загроза самоцінності. У поведінці вони можуть демонструвати зверхність, егоцентризм, конкурентність, а також прагнення до контролю міжособистісних стосунків.

Кернберг підкреслює, що синдром нарцисизму не є тимчасовим емоційним станом, а стабільним поведінковим патерном, який зберігається принаймні протягом шести місяців і характеризує сталу структуру особистості. Він охоплює як внутрішні когнітивно-афективні установки (уявлення про себе, емоційні реакції, цінності), так і зовнішні соціально-поведінкові прояви, що формують своєрідний стиль взаємодії з оточенням [8].

Тим часом, дослідники, такі як Е. Роннінгстам, Дж. Гундерсон, Т. Мілон та інші, розглядають його як відповідь на загрозу цілісності самооцінки особистості. Ці хронічні стани досі трактуються як варіанти психічної норми, коли рівень нарцисизму не сягає показників патології. Деякі ключові ознаки нарцисизму включають почуття винятковості, заглиблення у фантазії, впевненість у своїй унікальності, потребу в постійній увазі, очікування особливого ставлення, відсутність емпатії, насиченість емоційними переживаннями, зухвалість і зарозумілу поведінку, що формують структуру нарцисичної особистості [10].

Останніми десятиліттями в академічних дослідженнях вітчизняної психології з'являється все більше робіт, що присвячені нарцисизму [3, 4, 6], які виходять за межі психо-

патології (наприклад, здоровий нарцисизм, лідерство, дитячий та підлітковий нарцисизм, захисні та компенсаторні механізми нарцисизму тощо). Подібні дослідження на українському матеріалі досі майже відсутні, що обумовлено насамперед браком стандартизованих діагностичних методик.

У сучасній зарубіжній психології існують різні класифікації основних типів ідентичності, зокрема за версіями Д. Файна, У. Іоффе, Дж. Сендлера, а також у сучасній інтерпретації Х. Галло [7]. У контексті першого підходу (позиція Х. Когута) нарцисизм розглядається як невід'ємна частина нормального розвитку особистості, а не як виключно негативна риса. Теорія Когута відрізняється від класичного психоаналізу, пропонованого З. Фрейдом, тим, що приділяє менше уваги структурі «Ід», «Его» та «Супер-Его», фокусуючи увагу на нарцисичному ядрі особистості. Нарцисизм у цій моделі розглядається як спосіб реалізації та пізнання себе на феноменологічному рівні.

1. В основі майбутньої Я-концепції (відповідної дитячому та підлітковому віку) лежить психологічний розвиток та розвиток особистості. завжди бути в центрі уваги та постійно шукає схвалення інших людей, це не може привласнити.

2. Стійка автономія. Цей термін був запропонований для опису ідентичності, яка зустрічається в меншій мірі, ніж очікувалося. у розвитку Его. Ця точка зору яскраво відображена в метафорі Н. Мак-Вільямса про здоровий, але хворий рослинні, де розвиток у критичний період життя затримувався через недостатнє зрошення та освітлення [9].

Добробут людини залежить від багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, включно з професійними та особистими аспектами. Нарцисичні прагнення та бажання властиві кожному, але вони є здоровими лише тоді, коли не набувають надмірного значення в житті людини.

Попри те, що поняття «нарцисизм» залишається одним із найбільш неоднозначних у сучасному психоаналізі,

його конструктивна форма проявляється як своєрідна форма самоповаги і позитивного ставлення до різних аспектів життя, що супроводжується високою самооцінкою, здатністю вирішувати складні ситуації та стійкістю до зовнішнього тиску. Однак існує й інша форма, яку називають дефіцитним нарцисизмом – це невміння людини відчувати внутрішнє задоволення і формувати цілісне бачення своєї особистості. Такі люди часто залежать від оцінок інших, вирізняються конформізмом і пасивністю. Деструктивний нарцисизм характеризується нездатністю людини адекватно і реалістично оцінювати себе. У таких випадках виникає патологічна потреба в постійній увазі та підтвердженні власної значущості, що заважає будувати глибокі та надійні відносини. В контексті дегенеративної ідентичності варто зазначити, що вона є ще й руйнівною. Цей розлад може проявлятися як аутизм, манії, параноїдальні реакції та психічні розлади. У таких випадках фахівці говорять про злоякісну ідентичність [5].

Визначити причини нарцисизму складно, але фахівці виділяють кілька груп факторів, які можуть сприяти його виникненню. Більшість дослідників погоджуються, що зародження дегенеративної ідентичності, як і інших форм психічних захворювань, є наслідком раннього виховання. Низька самооцінка в дитинстві може бути результатом неправильного виховання – надмірної поблажливості або, навпаки, жорсткої строгості. Крім того, нарцисичний розлад може розвиватися в дітей, які не отримують достатнього схвалення та підтримки від батьків або, навпаки, є об'єктом надмірного захоплення в родині [3]. Психологи також досліджують інші фактори, що сприяють розвитку нарцисизму, зокрема спадковість, темперамент і стійкість до стресу. Нарцисизм часто зустрічається у підлітків, і хоча він не завжди шкідливий в юнацькому віці, зазвичай стабілізується з часом. Дегенеративна ідентичність може вказувати на психічне захворювання, тому симптоми цього

розладу часто проявляються у хворих на шизофренію.

Таким чином, різноманітні аспекти нарцисизму дуже відрізняються. Про наявність психічного розладу можна говорити при появі кількох ознак (не менше п'яти): схильність до фантазій про величезний успіх, славу, фінансові досягнення, увагу з боку протилежної статі. Такі фантазії зазвичай не мають зв'язку з реальністю; постійна потреба в увазі та визнанні оточуючих; перебільшення своєї компетентності, знань і значущості, непохитна впевненість у своїй унікальності, талантах і геніальності, які, на думку такої особи, не оцінені належним чином; схильність его використовувати інших людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Приходько, Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2020. 418 с.

2. Рамнеро, Й., Торнеке, Н. Основи людської поведінки : для практикуючих психологів. Київ: Вид-во «Діалектика» 2021. 288 с.

3. Смольницька О.О. Перверзний нарцисизм на прикладі образів у вибраних класичних і сучасних творах: психоаналітичний аспект. *Філологічні трактати*. 2019. Т.11, №3-4. С. 111-131.

4. Саннікова О. П. Актуальні проблеми психології особистості : теорія, досвіт, практика : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (28-29 квітня 2022 р.). Одеса :ФОП Бєлий А.Є., 2022. 168 с.

5. Свинаренко Ю.В. Поняття нарцисизм та його характеристика. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2014. Вип. 1–2. С.265–271.

6. Свинаренко Ю. В. Особливості нарцисичної регуляції особистості дівчат з різним типом прихильності до партнера. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3. С. 486–493.

7. Kohut H., Wolf E.S. The disorders of the self and their treatment: an outline. *The International Journal of Psychoanalysis*. 1978. Vol. 59. P. 413-425.

8. Kernberg O. F. Contrasting viewpoints regarding the nature and psychoanalytic treatment of narcissistic personalities. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 222. 1974. P. 255-267.

9. McWilliams N. Psychoanalytic diagnosis, understanding personality structure in the clinical process (2nd Ed.). New York, NY: The Guildford Press. 2011. 426 p.

10. Miller J. D., Maples J. Trait personality models of narcissistic personality disorder, grandiose narcissism, and vulnerable narcissism. The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments. John Wiley & Sons, Inc. 2011. P. 71-88.

ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ: ПСИХОЛОГІЧНІ, КОГНІТИВНІ ТА СОЦІАЛЬНІ НАСЛІДКИ

Магістрантка Н. О. Демко

Проблема булінгу у підлітковому віці набуває особливої актуальності у зв'язку з її деструктивним впливом на психічний стан і особистісний розвиток дитини. Під булінгом розуміють систематичне насильство – фізичне, психологічне чи соціальне – яке проявляється у формі цькування, образ чи приниження особистості дитини з боку однолітків [1]. У період становлення особистості, коли відбувається формування ідентичності, цінностей та соціальних орієнтирів, насильницькі дії можуть мати тривалі негативні наслідки.

Психологічний вимір наслідків булінгу є найбільш очевидним і водночас найглибшим за своїм впливом. Діти, які постійно зазнають цькування, стикаються з багаторів-

невими психологічними порушеннями, що охоплюють емоційну, мотиваційну, особистісну та ціннісну сфери. Під впливом систематичної агресії у підлітків формується відчуття власної меншовартості, знижується рівень самоповаги, зростає почуття провини та сорому. Вони починають сприймати себе як «негідних» любові, підтримки та визнання, що провокує розвиток хронічних тривожних і депресивних станів [2].

Тривала експозиція до агресії створює в психіці дитини стан постійної емоційної напруги, коли відчуття небезпеки не зникає навіть поза межами шкільного середовища. Такий стан призводить до розвитку гіперчутливості до критики, підвищеної збудливості, плаксивості, емоційної лабільності, а іноді – до емоційного вигорання. Підліток починає сприймати світ як загрозливий і непередбачуваний, втрачає довіру до оточення, що створює ґрунт для формування тривалих тривожних розладів.

У багатьох випадках булінг провокує появу симптомів, близьких до посттравматичних реакцій: нав'язливі спогади про епізоди насильства, відчуття страху під час зустрічі з кривдниками, соматичні реакції на стрес. Такі прояви свідчать про психічну травматизацію, яка може закріплюватися у свідомості підлітка на роки [4]. Особливо небезпечним наслідком є поява суїцидальних думок і намірів, що розглядається у сучасній психології як крайня форма дезадаптивної реакції на соціальну ізоляцію, відторгнення та безсилля.

Постійний стрес, спричинений цькуванням, провокує розвиток тривожних і депресивних розладів. Діти-жертви булінгу часто переживають почуття страху, сорому, провини, безпорадності, що призводить до внутрішньої напруги, нестабільності настрою та схильності до афективних реакцій [1]. У підлітків формується переконання у власній меншовартості, невпевненості у власних здібностях. Вони починають сприймати себе як «жертв» не лише у шкільно-

му, але й у ширшому соціальному контексті [2]. Втрата відчуття безпеки та соціальної підтримки з боку ровесників і дорослих сприяє посиленню відчуття ізоляції, що ускладнює процес соціалізації та формування позитивної ідентичності [3].

Булінг справляє глибокий і тривалий вплив саме на психічну сферу дитини, оскільки цей віковий період характеризується активним становленням «Я-концепції» та пошуком власної ідентичності. У процесі цькування підліток отримує досвід, який формує спотворене уявлення про себе і про соціальний світ: він починає сприймати себе як «неприйнятний» або «неуспішний». Таке ставлення до себе з часом може перерости у стійкі особистісні установки – невпевненість, залежність від думки інших, уникання соціальної активності, занижений рівень домагань.

Порушується також структура емоційного саморегулювання: дитина втрачає здатність адекватно висловлювати почуття, з'являється емоційна ригідність або, навпаки, гіперемоційність. У довготривалій перспективі це може призвести до формування невротичних тенденцій, підвищеної вразливості до стресу, схильності до емоційних зривів та афективних реакцій.

Крім того, негативний досвід взаємодії з однолітками порушує базове відчуття довіри до соціуму, що має визначальний вплив на становлення морально-етичних орієнтацій і моделей поведінки. У результаті у підлітків формується так звана «вивчена безпорадність» – відчуття неможливості впливати на ситуацію, що знижує мотивацію до досягнення цілей і саморозвитку.

Результати численних досліджень свідчать, що булінг значно підвищує ризик появи суїцидальних думок і поведінки у підлітків [4]. Відчуття безнадії та психологічна травматизація можуть призвести до спроб самогубства, особливо за відсутності належної підтримки. У випадках тривалого цькування можливий розвиток симптомів, характерних для

посттравматичного стресового розладу (ПТСР): нав'язливі спогади про ситуації насильства, нічні кошмари, підвищена пильність, уникання місць і людей, пов'язаних із травмою [5]. Пережите насильство часто супроводжується психосоматичними проявами – головним болем, порушенням сну, проблемами шлунково-кишкового тракту, що є своєрідною реакцією організму на хронічний стрес [6].

Стрес, спричинений систематичним цькуванням, безпосередньо впливає і на когнітивні процеси. У підлітків спостерігається зниження концентрації уваги, уповільнення процесів запам'ятовування, втрата інтересу до навчальної діяльності [3]. Це створює умови для формування шкільної дезадаптації, що надалі може ускладнити професійну самореалізацію [5]. Хронічний стрес негативно впливає на роботу психічних процесів, необхідних для навчання та пізнання світу. Когнітивні наслідки булінгу включають порушення уваги, пам'яті, навчальної мотивації та здатності до адаптації, що у сукупності з психологічними наслідками поглиблює ризики соціальної й академічної дезадаптації.

Підлітки, які зазнали насильства з боку ровесників, нерідко схильні уникати соціальних контактів, виявляють надмірну замкненість і недовіру до людей [6]. Водночас деякі з них демонструють агресивні форми поведінки як відповідь на власну травматизацію, що підвищує ризики девіантної поведінки, вживання психоактивних речовин та конфліктів із законом [7]. Булінг істотно впливає на соціальну поведінку та взаємодію підлітка з оточенням, формуючи негативні моделі соціальної адаптації.

Жертви цькування часто уникають контактів із ровесниками, відмовляються від участі у групових активностях, що призводить до зниження рівня соціальної інтеграції та формування відчуття самотності [1]. Досвід булінгу підриває базову довіру до людей, ускладнює встановлення дружніх і партнерських стосунків. У результаті підлітки починають сприймати оточення як потенційно ворожу се-

реду, що може зберігатися і в дорослому віці [2]. Частина постраждалих підлітків розвиває агресивну поведінку як спосіб самозахисту або наслідування ролі агресора, що проявляється у конфліктах, дратівливості та насильницьких формах поведінки [3].

Підлітки з досвідом булінгу частіше схильні до ризикової поведінки: вживання алкоголю, наркотичних речовин, порушення соціальних норм [4]. Такі прояви зумовлені пошуком способів компенсації власної травматизації або відновлення контролю над життям. Поєднання ізоляції, недовіри та девіантних тенденцій спричиняє погіршення соціальної адаптації, ускладнює формування позитивних моделей комунікації та ефективного вирішення конфліктів [5].

Досвід булінгу не зникає після завершення шкільного періоду. У дорослому житті колишні жертви цькування часто стикаються із симптомами посттравматичного стресового розладу, труднощами у встановленні довірливих стосунків, професійною невпевненістю. Часто вони зберігають роль жертви або, навпаки, відтворюють агресивні моделі поведінки у міжособистісних стосунках. Хронічний стрес, пережитий у підлітковому віці, може зумовити розвиток психосоматичних розладів у дорослому віці: порушення сну, серцево-судинні проблеми, розлади травлення, головний біль [5].

Отже, булінг у підлітковому середовищі є багатовимірним і соціально небезпечним явищем, що завдає глибокої шкоди психічному здоров'ю, емоційній рівновазі та загальному розвитку особистості. Його деструктивний вплив проявляється не лише у сфері міжособистісних стосунків, але й у когнітивних процесах, системі цінностей, самооцінці та соціальній поведінці. Булінг порушує природний перебіг соціалізації, ускладнює формування адекватного образу «Я» і здатності до конструктивної взаємодії з оточенням. Його наслідки не обмежуються періодом дитинства чи підліткового віку, адже досвід систематичного цькування може трансформуватися у глибинні психологічні

установки, що впливають на подальше життя людини. У дорослому віці колишні жертви булінгу нерідко зіштовхуються з труднощами у побудові довірливих стосунків, відчують підвищену тривожність, соціальну ізольованість, страх осуду або, навпаки, схильність до повторення агресивних моделей поведінки.

Таким чином, травматичний досвід підліткового періоду може стати базою для формування стійких особистісних дезадаптацій, що перешкоджають самореалізації, професійному розвитку та гармонійному функціонуванню в соціумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева І. Д. Соціально-психологічні аспекти шкільного насильства: профілактика та допомога жертвам булінгу. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 196 с.
2. Ковальчук О. М. Психологічні наслідки булінгу серед підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. 7, вип. 5. С. 112–121.
3. Ольвеус Д. Булінг у школі: Що ми знаємо і що можемо зробити / пер. з англ. Київ: Плеяди, 2020. 248 с.
4. Печерська Г. О. Психосоматичні прояви у дітей, які пережили булінг. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 75–84.
5. Rigby K. Bullying Interventions in Schools: Six Basic Approaches. – Camberwell: ACER Press, 2017. 230 p.
6. Hinduja S., Patchin J. W. Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*. 2019. Vol. 23(2). P. 295–310.
7. Kowalski R. M., Limber S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*. 2021. Vol. 68 (1). P. 1–9.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ

**Магістрантка С. В. Моспаненко
Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук**

Психологічні чинники віктимної поведінки в підлітковому віці мають складну структуру і проявляються через взаємодію низки особистісних якостей та внутрішніх механізмів, які формуються на межі біологічної перебудови організму та інтенсивної соціалізації [1, 2]. Перш за все, мова йде про емоційну незрілість, яка проявляється в труднощах контролю афектів, імпульсивності, низькій стресостійкості, схильності до афективних спалахів [5]. Це ускладнює адаптацію до вимог оточення та підвищує ймовірність стати жертвою. І. І. Гуменюк підкреслює, що емоційна нестійкість у поєднанні з недостатньою рефлексією створює умови для формування віктимності в поведінці підлітків [6].

Вирішальну роль у формуванні віктимної поведінки в підлітковому віці відіграють психологічні чинники, які проявляються на рівні особистісного функціонування [1]. Одним з ключових є емоційна незрілість, яка виражається в труднощах контролю емоційних реакцій, схильності до імпульсивних дій, надмірній вразливості до критики та соціальних подразників [5]. Підлітки з такими характеристиками часто не здатні адекватно оцінювати наслідки своїх дій, швидко переходять від стану внутрішнього напруження до агресії або, навпаки, до пасивного уникнення конфліктів. Це знижує рівень адаптації до соціальних викликів і підвищує ймовірність потрапляння в ситуації, коли вони можуть стати жертвами психологічного, фізичного або інформаційного насильства [4, 9].

Іншим важливим фактором є нестабільна або занижена самооцінка, яка часто спостерігається в підлітковому

віці внаслідок незавершеності процесу самоідентифікації та формування «Я-концепції» [2, 7]. Самооцінка у цей період зазнає значних коливань, оскільки підліток ще не має стійкого уявлення про власні можливості, риси та соціальну цінність. Вона формується переважно під впливом зовнішніх оцінок — думки батьків, учителів, однолітків, а також соціальних стандартів, нав'язаних медіа.

За відсутності підтримки, прийняття та позитивного зворотного зв'язку з боку значущих дорослих або групи однолітків, підліток часто прагне отримати схвалення за будь-яку ціну, навіть якщо це пов'язано з поступками власним переконанням, втратою автономії чи порушенням особистих меж. Потреба бути прийнятим і “побаченим” іншими стає домінантним мотивом поведінки, що може призводити до залежності від зовнішньої оцінки.

У таких умовах формується залежний тип самооцінки, який ґрунтується не на внутрішньому відчутті власної цінності, а на реакціях оточення. Це робить підлітка особливо вразливим до соціальних маніпуляцій, тиску, емоційного або символічного насильства, оскільки будь-яке відхилення від очікувань значущих осіб сприймається ним як загроза власній ідентичності.

Дослідження показують, що підлітки із заниженою самооцінкою схильні частіше погоджуватися з несправедливими вимогами, терпимо ставитися до приниження, уникати конфліктів і не звертатися по допомогу навіть у ситуаціях небезпеки.

Така позиція сприяє закріпленню віктимної поведінки, оскільки вони не сприймають себе як суб'єктів, здатних впливати на ситуацію чи захищати власні інтереси. Нестабільна самооцінка є не лише внутрішнім психологічним феноменом, а й соціально зумовленим ризиковим фактором віктимізації, який посилюється дефіцитом емоційної підтримки, прийняття й довіри у значущому оточенні [2, 7].

Не менш важливим фактором є підвищена сугестив-

ність – психологічна схильність підкорятися зовнішньому впливу, особливо з боку референтної групи [8]. У період, коли підлітки активно формують свою соціальну ідентичність, вони часто виявляють готовність пристосовуватися до поведінкових моделей, які практикують інші члени групи, навіть якщо ці моделі є ризикованими або деструктивними. Саме тому підлітки часто копіюють поведінкові моделі, які формують віктимну позицію – приймають агресію без опору, мовчки терплять приниження і не звертаються по допомогу [9].

Серед психологічних детермінант віктимної поведінки варто також відзначити відсутність навичок асертивної комунікації – вміння конструктивно заявляти про свої потреби, відмовляти та відстоювати власну позицію, не порушуючи кордонів інших [3]. У поєднанні з емоційною імпульсивністю це призводить до того, що підліток не може ефективно вирішувати міжособистісні конфлікти та опиняється в ситуаціях підвищеної вразливості [5]. Психологічні чинники віктимної поведінки не тільки визначають загальну спрямованість поведінкових реакцій підлітка, а й задають тон його сприйняттю себе як «потенційної жертви» у складних соціальних ситуаціях [6].

Поряд із психологічними факторами на формування віктимної поведінки в підлітковому віці значний вплив мають соціальні та контекстуальні чинники, які формують умови життя дитини [4]. Одним із таких факторів є стиль сімейного виховання. Недостатній емоційний контакт з батьками, суворий або, навпаки, надмірно опікунський підхід сприяють розвитку у дитини почуття безпорадності, незахищеності або залежності [3, 7]. У таких умовах підлітки часто сприймають насильство як норму взаємодії, особливо якщо вони були свідками насильства в сім'ї, і переносять цей досвід у свої стосунки з однолітками та дорослими [9].

Важливим соціальним контекстом є шкільне середовище, яке слугує місцем вторинної соціалізації підлітків

[2]. Тотальна спрямованість шкільного процесу на академічну успішність та контроль зазвичай витісняє індивідуальні потреби учнів, що може провокувати розвиток внутрішньої напруги, конфліктів та формування негативного ставлення до системи освіти в цілому [1]. За відсутності ефективних механізмів запобігання булінгу в класі зростає ризик віктимізації учнів, які не мають високого соціального статусу або відрізняються від інших.

Іншим важливим фактором є рівень соціально-економічної забезпеченості сім'ї. Підлітки з малозабезпечених сімей часто не мають доступу до якісної освіти, медичного обслуговування, культурних ресурсів, що посилює їхню соціальну ізоляцію [3]. Водночас, саме в таких умовах часто культивується толерантність до агресії, конфліктів та насильницьких форм вирішення проблем [9]. У поєднанні з відсутністю соціальних навичок це створює модель поведінки, в якій віктимізація є не випадковістю, а закономірністю [4].

Засоби масової інформації та соціальні мережі також відіграють значну роль, не лише інформуючи, але й моделюючи поведінку [8]. Підлітки, які споживають контент з високим рівнем агресії, сексуалізації та ієрархічних форм спілкування, поступово вчаться сприймати такі стратегії як соціально прийнятні. Це призводить до викривленого уявлення про норму, коли роль «жертви» стає частиною соціального сценарію [9]. Особливо небезпечним є вплив блогерів та медійних особистостей, які можуть романтизувати або естетизувати деструктивну поведінку.

Не можна ігнорувати вплив гендерних та культурних стереотипів [2, 4]. Дівчаток вчать бути толерантними, мовчазними та поступливими, що формує готовність терпіти незручності або навіть насильство. Хлопчикам, у свою чергу, прищеплюються образи сили, агресії та неприйняття слабкості, що унеможливорює звернення по допомогу та створює ризик вторинної віктимізації [7, 9].

Таким чином, віктимна поведінка в підлітковому віці є складним багатофакторним явищем, у якому взаємодіють внутрішні психологічні риси та зовнішні соціальні умови розвитку. На формування таких моделей впливають не лише особистісні характеристики – рівень самооцінки, емоційна регуляція, комунікативні навички, – а й соціальне середовище: сім'я, школа, група однолітків, медійний простір.

Тому ефективна профілактика віктимної поведінки вимагає комплексного підходу, який поєднує психодіагностику, психопросвіту і соціально-педагогічну підтримку. Психолог має виявляти вразливі аспекти особистості, водночас зміцнюючи її адаптаційні та рефлексивні ресурси. Важливо також аналізувати міжособистісні взаємини, визначати ризикові соціальні зв'язки й створювати безпечне комунікативне середовище.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Психологія девіантної поведінки. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 320 с.
2. Савчин М. В. Психологія розвитку особистості. Київ: Академвидав, 2017. 304 с.
3. Корольчук М. С., & Крайнюк, В. М. Психологічна безпека особистості: теорія і практика. Київ: Кондор, 2019. 280 с.
4. Чепелева Н. В. Віктимна поведінка як психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології*, 2020, №2, С. 112–120.
5. Бондаревська Е. В. Емоційна зрілість і психологічна вразливість підлітків. *Психологічні перспективи*, 2021, № 38, С. 65–74.
6. Гуменюк І. І. Психологічні чинники формування віктимної поведінки у підлітковому віці. *Вісник Одеського національного університету*. Серія: Психологія, 2019, Т. 24, № 3, С. 47–54.
7. Еріксон Е. Дитинство і суспільство. Київ: Основи, 2019. 420 с.

8. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986. 617 p.

9. Garbarino J., & de Lara, E. And Words Can Hurt Forever: How to Protect Adolescents from Bullying, Harassment, and Emotional Violence. New York: Free Press, 2002. 240 p.

РОЗВИТОК АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗДО

К. пед. н., доц. Г. К. Кавиліна

Сучасне суспільство потребує особистостей, які здатні свідомо визначати свій власний шлях, розкривати власні можливості та проявляти творчий підхід. Однією з ключових складових особистісного розвитку є формування свідомості про себе, зокрема адекватної самооцінки. Цей процес починається ще у дошкільному віці, і саме на його розвитку акцентується увага в сучасних системах виховання у закладах дошкільної освіти. Особливу вагу має період старшого дошкільного віку, коли вже спостерігається початок свідомого контролю дитиною своєї поведінки та діяльності. Зростаючий натиск сучасного суспільства на індивіда вимагає від дітей вміння ефективно самовизначатися, адаптуватися та розкривати свій потенціал. В старшому дошкільному віці формуються основні особистісні риси, і адекватна самооцінка стає однією з ключових складових успішного розвитку. Важливо розуміти, як самооцінка формується та впливає на психологічний комфорт та успішність дітей. Дослідження в цьому напрямку дозволить виявити оптимальні методи та стратегії для розвитку адекватної самооцінки в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО).

О. Кононко відзначає, що саморегуляція полягає у контролі за поведінкою та активностями дітей, що включає

усвідомлення наслідків самопізнання і емоційно-ціннісного відношення до себе. Цей процес охоплює всі етапи формування поведінки, починаючи з мотивації і закінчуючи фінальною оцінкою результату. Здатність дітей виконувати свідомі дії, базуючись на розумінні своїх здібностей, може бути ознакою покращення регулюючої функції самосвідомості у дітей [2; 3].

Л. Проколієнко вважає самопізнання фундаментом для розвитку та вираження самосвідомості. Таким чином, самопізнання проявляється в поступовому переході дитини від одного етапу знань до іншого, в їх уточненні, поглибленні та розширенні. На початковому етапі самопізнання розвивається через різні способи порівняння дитини з оточуючими [1, с. 118]. Основою для формування більш складних форм самосвідомості буде самовідчуття. У процесі поступового розвитку особистість починає усвідомлювати власні думки, почуття, наміри, вольові процеси та мотивацію своїх дій і поведінки [2]. Таким чином, через самостійне спостереження, внутрішнє відчуття, самопізнання і саморегулювання формується самосвідомість.

Н. Сарджвеладзе в своїх дослідженнях самооцінки вказує на те, що цей процес є основою для формування особистісних характеристик, що пов'язані з усіма життєвими позиціями та системою оцінок і ставлення до оточуючого світу. Самооцінка визначає стиль поведінки і життєдіяльності у майбутньому. Це особистісна освіта, яка зосереджена на самооцінці, що визначає процес розвитку особистості та його напрямки. Людина з високою самооцінкою створює оточення, де панує чесність і відповідальність, співчуття та любов. Така людина відчуває себе важливою і потрібною, і відчуває, що вона є кращою, ніж є насправді. Існують люди, які можуть бачити, приймати і поважати високі цінності інших, самі відчуваючи їх високу цінність [4].

Аналіз літературних джерел показав, що самооцінка людей розподіляється на кілька типів виходячи з суб'єкти-

вних особливостей та реальних проявів. Психолог О. Сергєєнкова зазначає, що існує:

- адекватна самооцінка, яка об'єктивно відображає реальність;

- неадекватна самооцінка, що виникає через необ'єктивне або надмірно критичне або некритичне оцінювання.

Неадекватна самооцінка може проявлятися у різних формах:

- завищена самооцінка, яка характеризується переоцінкою власних можливостей або особистісних рис;

- занижена самооцінка, яка виникає через недооцінку особистісних рис та якостей [4].

Стосовно проявів самооцінки у дітей старшого дошкільного віку, психологи розмежовують самооцінку від елементів самовираження та самопізнання. Вони розділяють самооцінку на відносну, абсолютну і загальну. Загальна самооцінка відображає, як дитина сприймає себе: чи вважає вона себе важливою і приємною особистістю, чи, навпаки, незначною і неприємною. На думку науковців, одна з форм самооцінки відображає те, як дитина ставиться до свого успіху як до окремої дії; абсолютна самооцінка відображає ставлення дитини до себе незалежно від того, чи приймають її загалом, без порівняння з іншими; а відносна самооцінка показує ставлення дитини до себе, головним чином, у порівнянні з однолітками. «Образ Я» у маленької дитини формується на основі загальної самооцінки: дитина сприймає себе крізь призму ставлення дорослих, не пов'язуючи їхню думку про себе зі своїми досягненнями [5], [4, с. 21-22].

У дошкільному віці спостерігаються перші етапи прийняття, мотивації та потреб дитини у світі людських взаємин. Саме тому, в даний період, особливо важливо закласти основу для формування правильної самооцінки. Таким чином, правильна самооцінка дитини залежить не від вроджених особливостей, а від процесів формування і за-

кріплення в структурі всіх особистісних характеристик дитини того, ким вона є і, найголовніше, яку позицію в суспільстві вона займає. Психологів цікавили характеристики та прояви правильної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. Адекватна самооцінка полягає в реалістичному баченні себе та своїх досягнень, що дає змогу об'єктивно оцінювати свої здібності, встановлювати цілі та ефективно їх досягати. Це сприяє правильній самооцінці дитини, реалістичному розгляду своїх сил у відповідності до завдань і вимог соціального оточення, самостійному встановленню цілей і завдань та ефективному їх виконанню [1, с. 152-153].

Самооцінка дитини є результатом її самопізнання, відображаючи її рівень. Важливо відзначити, що самооцінка у дітей починається на ранніх стадіях і значно відрізняється на кожному етапі їхнього розвитку. Для них характерна нестабільна самооцінка, де переважають емоційні аспекти. Проте з розвитком самостійності і глибшого самопізнання, під впливом різних факторів формується стійка та адекватна самооцінка, одним з основних факторів є ігрова активність.

В нашому дослідженні брали участь 32 дитини старшого дошкільного віку (16 входили до експериментальної групи (ЕГ), а 16 – до контрольної групи (КГ)). Також були залучені 6 педагогів та 30 члени сімей дітей. Дослідження проводилось на базі Одеського закладу дошкільної освіти № 228.

В межах застосованих методик використовувався методичний комплекс, який допоміг зібрати дані про підхід педагогів і батьків стосовно питання покращення об'єктивної власної оцінки у дітей старшого дошкільного віку. Для аналізу процесу формування власної оцінки були застосовані критерії: розуміння власної особистості і своїх здібностей, відношення до себе (самоусвідомлення), об'єктивна оцінка власних здібностей і результатів.

Після проведення констатувального експерименту та аналізу його результатів, ми виявили, що 50% дітей старшого дошкільного віку мають адекватну самооцінку на се-

редньому рівні, 27% – на високому, а 23% – на низькому. Ці дані підкреслюють важливість посиленої роботи вихователів та батьків над розвитком даної риси.

Згідно з результатами анкетування педагогів, близько 40% з них мають знання про самооцінку та адекватність самооцінки у старших дошкільників. Але тільки 25% застосовують ці знання на практиці, розвиваючи правильну самооцінку через позитивний зворотний зв'язок та спеціалізовану літературу. 60% вихователів готові займатися цією проблемою в рамках своєї професійної компетенції, тоді як 20% вважають її складною і тому не приділяють їй достатньої уваги.

Дані вказують на те, що педагоги володіють більшою теоретичною, ніж практичною обізнаністю з цієї проблеми.

Наукову основу формувального експерименту склали положення сучасних спеціалістів з покращення об'єктивної власної оцінки у дітей старшого дошкільного віку, доповнені емпіричними даними, отриманими в констатувальному експерименті. Це дозволило створити цілісну модель, що поєднує теоретичні основи з практичними спостереженнями, забезпечуючи ефективність і адаптованість експерименту до реальних умов. Використання отриманих даних сприяло точнішій настройці формувальних заходів і забезпечило можливість глибокого розуміння специфіки самооцінки дітей даної вікової групи, що, в свою чергу, позитивно вплинуло на результативність проведених інтервенцій.

Формувальний експеримент базувався на принципах системності, діяльнісного підходу, особистісної орієнтації та аксіології. У його основу були покладені педагогічні умови: розширення знань дітей про справедливість і несправедливість оцінок та їхнє місце у житті; навчання дітей формувати обґрунтовані оцінки, їх аргументувати та захищати; підтримка педагогів у використанні новітніх методів для формування об'єктивної власної оцінки у дітей 6 (7) року життя разом із родиною. Організація виховного про-

цесу включала співпрацю з дітьми старших груп, педагогами і батьками. Процес реалізації експерименту передбачав комплексний підхід, що включав регулярні зустрічі та обговорення результатів з усіма учасниками. Для оцінки ефективності було впроваджено систему моніторингу, яка дозволила відстежувати прогрес дітей, коригувати педагогічні стратегії та вносити необхідні зміни в процес виховання. Зокрема, передбачалися семінари для педагогів з метою підвищення їхньої кваліфікації в роботі з дітьми та їхніми родинами. Також проводились консультації з батьками для забезпечення їхньої активної участі в процесі покращення об'єктивної власної оцінки у дітей. Завдяки такому комплексному підходу вдалося створити ефективну модель виховної роботи, яка сприяла позитивним змінам у розвитку дітей та покращенню взаємодії між всіма учасниками виховного процесу.

Інтеграція стратегій виховання правильного сприйняття себе у дітей старшого дошкільного віку, містила в собі розширення власних когнітивних і емоційних навичок разом з набуттям здатності до оцінки в їхніх повсякденних заняттях. Це включало впровадження методів, що допомогли формуванню критичного мислення та самоаналізу у дітей, а також підтримку в освоєнні навичок самостійного оцінювання своїх досягнень і поведінки. Програма передбачала проведення спеціальних вправ і ігор, спрямованих для покращення об'єктивної власної оцінки через практичні заняття та ситуації, що наближені до реального життя.

Прогрес у рівнях правильної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку був підтверджений підсумками контрольного дослідження. Експериментально підтверджено дієвість впроваджених педагогічних умов, які через різні методи та підходи сприяли розвитку у дітей шести років здатності до критичного аналізу власної діяльності та об'єктивної оцінки власних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / за заг. ред. О. В. Низовської. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 256 с.
2. Кононко О. Л., Пихтіна Н. П. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.
3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід): монографія. Київ: Стилос, 2007. 336 с.
4. Спіркін А. Г. Свідомість і самосвідомість. Київ: «Світанок», 2017. 60 с.
5. Скиба С. А. «Я – образ» у складі «Я – концепції»: зб. тез доповідей науково-практичної конференції «Ключові результати сучасної науки», 22 лютого 2022 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. С. 21-22.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ ФЕНОМЕНУ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ПСИХОЛОГІЇ

Магістрантка С. Г. Самборик

Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук

На сучасному етапі розвитку психологічної науки сформувалися різні підходи до розуміння сутності міжособистісних відносин. У соціальній психології взаємодія між індивідами вивчається крізь призму таких явищ, як атрибуція, атракція, афіліація, конформність, агресія, соціалізація та інші. Зарубіжні та вітчизняні дослідники звертають особливу увагу на те, як ці фактори впливають на якість, глибину та ефективність людської взаємодії.

Залежно від своєї теоретичної орієнтації, науковці по-різному трактують природу міжособистісних стосунків. Наприклад, представники біхевіористського напрямку, зок-

рема А. Бандура та Б. Скіннер, зосереджують увагу на поведінкових реакціях та механізмах соціального навчання, які формуються під впливом підкріплення та спостереження. У межах когнітивного підходу [5] взаємодія трактується як результат інтерпретацій, очікувань і соціальних репрезентацій. Гуманістична психологія розглядає міжособистісні стосунки як простір для самовираження, емпатії, довіри та особистісного зростання. Представники символічного інтеракціонізму підкреслюють роль соціальних ролей, очікувань та символічного значення у взаємодії [4]. У свою чергу, психоаналітичний підхід пояснює міжособистісні стосунки через динаміку несвідомих мотивів, захисних механізмів і перенесення. Особистість, як активний суб'єкт взаємодії, визначається в психології як цілісна система соціально значущих рис, що формується в процесі соціалізації. Цей процес передбачає засвоєння індивідом норм, цінностей, ролей, знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві. Саме соціалізація створює підґрунтя для формування здатності до конструктивної взаємодії, емпатії, співпереживання та розвитку соціального інтелекту [6].

Багатогранні соціальні зв'язки, в рамках яких відбувається міжособистісна взаємодія, завжди мають інтерес і мотиваційну основу. Вони можуть ґрунтуватися на потребі у спілкуванні, підтримці, визнанні, автономії чи безпеці. Водночас ці відносини мають унікальне суб'єктивне забарвлення для кожної людини. Вони наповнені індивідуальним змістом, який відображається в установках, поведінкових стратегіях, почуттях, емоційних реакціях і навіть у внутрішньому стані людини.

Міжособистісні стосунки в психології розглядаються як багаторівневе утворення, що включає в себе зовнішню поведінку, внутрішні мотиваційні чинники, соціальний контекст і особистісний сенс, який вкладається у стосунки. Вивчення цього феномену потребує інтегративного підходу,

який поєднує елементи когнітивної, емоційної, поведінкової та особистісної сфер у контексті соціального життя [7].

У зв'язку з розвитком наукової термінології в гуманітарних науках поняття «комунікація» все частіше розглядається як синонім терміну «спілкування». Однак, як зазначає Н. А. Побірченко, спілкування має більш глибоку духовно-психологічну основу, оскільки воно не тільки виконує функцію обміну повідомленнями, а й забезпечує встановлення психологічного контакту, їхніх цінностей і переживань [3].

Згідно з тлумаченням, наведеним у Новому тлумачному словнику української мови [1], взаємодія трактується як взаємний зв'язок або узгоджена дія між учасниками, що передбачає активну участь кожної сторони в узгодженому процесі

Феномен міжособистісних стосунків як соціально-психологічний феномен є предметом пильної уваги у працях провідних науковців, які вивчають динаміку, структуру та чинники міжособистісної взаємодії. Значний внесок у розвиток теорії міжособистісних відносин зробили такі дослідники, як Г. Олпорт, Т. Ньюкомб, К. Левін, Е. Гоффман, Г. Келлі, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс, І. Кон, О. Ткаченко, Т. Гаврилова, Л. Булах, Г. Балл, Н. Чепелєва, Н. Паніна, Т. Титаренко та інші. У їхніх працях міжособистісна взаємодія представлена як багатогранне утворення, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти і розгортається в контексті конкретних соціальних ситуацій [5].

Водночас, незважаючи на велику кількість досліджень, недостатньо вивченими залишаються питання, пов'язані зі специфікою міжособистісних стосунків у специфічних умовах, наприклад, в освітньому середовищі, військовому середовищі або в контексті психотравмуючих подій. Зміна соціального контексту, зростання рівня стресу та збільшення потреби у психологічній підтримці лише посилюють потребу у більш глибокому аналізі цього явища.

Міжособистісні стосунки – це не лише сфера емоційних контактів, а й механізм соціального структурування, за допомогою якого людина входить у соціум, зберігаючи при цьому власну індивідуальність. Вивчення їх дозволяє краще зрозуміти глибину психологічної взаємодії в мирному житті та в екстремальних умовах, в тому числі в умовах військової діяльності. Їх можна поділити на конструктивні та деструктивні, залежно від того, чи сприяють вони гармонізації соціальної взаємодії, особистісному зростанню та досягненню спільних цілей. Конструктивні стосунки ґрунтуються на принципах поваги, довіри, взаємодопомоги та емпатії. Натомість деструктивні стосунки супроводжуються конфліктами, емоційною відстороненістю, конкуренцією або ігноруванням потреб партнера. У цьому контексті важливим є рівень взаєморозуміння та готовності до співпраці в межах певної соціальної групи.

Соціальна психологія розглядає міжособистісну взаємодію як важливу форму соціальної активності, що реалізується через спілкування. З точки зору класичних теорій, вона включає три основні аспекти: комунікативний (обмін інформацією), перцептивний (сприйняття і розуміння партнера) та інтерактивний (організація спільної діяльності). Саме через взаємодію людина не лише реалізує власну активність, а й конструює образ іншого, формує очікування та змінює власні уявлення про соціальну реальність [2].

У широкому розумінні спілкування є механізмом інтеграції індивіда в суспільство. Воно не обмежується обміном інформацією, а є способом формування соціальних зв'язків, участі у спільній діяльності, регуляції поведінки та емоційної взаємодії. За Г. Олпортом, комунікація задовольняє базові соціальні потреби індивіда: у безпеці, приналежності, визнанні, підтримці.

Оскільки міжособистісні стосунки реалізуються через процес спілкування, вони мають низку специфічних рис, які відрізняють їх від інших форм соціальної взаємодії:

Об'єктивність – кожен контакт між людьми зумовлений наявністю спільного або узгодженого об'єкта чи мети, яка постає як зовнішня по відношенню до суб'єктів. У цьому сенсі відносини передбачають необхідність взаємодії як умови досягнення мети.

Експліцитність - міжособистісні стосунки, навіть коли вони емоційно чи мотиваційно забарвлені, мають певні зовнішні прояви, які можна зафіксувати чи проаналізувати ззовні. Це дозволяє досліднику виявити вербальні, паравербальні та невербальні маркери взаємодії (наприклад, жести, інтонації, міміка, дистанція, мовленнєві патерни).

Ситуативність – зміст і якість відносин залежить від конкретної ситуації, яка змінюється в просторі та часі. Це включає варіативність щодо тривалості контакту, рівня формальності, наявності зовнішніх регуляторів (норм, правил, соціального статусу учасників), а також характеру минулого досвіду.

Рефлексивна неоднозначність – міжособистісні стосунки поєднують у собі свідомі та несвідомі аспекти, які формуються в результаті індивідуального досвіду, колективної діяльності та соціальних очікувань. З одного боку, людина може чітко усвідомлювати свої наміри і ставлення до іншої, а з іншого - її поведінка часто зумовлена прихованими мотивами, внутрішніми конфліктами або соціальними установками, які не завжди повністю усвідомлюються.

Ці особливості дозволяють розглядати міжособистісні стосунки як багаторівневу систему, що розгортається в комунікативному просторі, включаючи емоційний, когнітивний, мотиваційний та поведінковий компоненти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Новий тлумачний словник української мови : У 3-х т. 42000 слів / Укл.: Яременко В., Сліпушко О. 2-ге вид., випр. Київ : Аконит, 2008. 928 с.

2. Основи загальної психології / за ред. академіка

АПН України, професора С. Д. Максименка. Київ: НПУ Перспектива, 1998. 256 с.

3. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.

4. Савчин М.В. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

5. Максименко С.Д. Психологія особистості: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2008. 328 с.

6. Литвинчук Н.О. Психологія впливу і переконання в умовах військової діяльності: навч. посіб. Київ: НАОУ, 2011. 196 с.

7. Журавльов А.Л., Климов Є.А. Психологія особистості у професійній діяльності. Київ: Вища школа, 2005. 424 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПЕДАГОГА: ФЕНОМЕН ФРУСТРАЦІЇ

Магістрантка А. А. Стоянова

Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук

Проблема професійного стресу у педагогічній діяльності стала предметом наукових досліджень ще у другій половині ХХ століття. У вітчизняній психології перші емпіричні напрацювання в цій сфері були спрямовані на вивчення «факторів ризику» освітнього середовища, пов'язаних із високим рівнем емоційного навантаження, комунікативної напруги та дефіцитом соціальної підтримки. У зарубіжній психології аналіз професійного стресу пов'язують із роботами С. Мадді, який зазначав, що поняття професійного стресу охоплює широкий спектр процесів, механізмів і чинників, і тому будь-яке універсальне визначення є доволі умовним [7].

Професійний стрес педагога є багатофакторним і динамічним процесом, у якому поєднуються індивідуальні

характеристики особистості з умовами зовнішнього середовища. Наслідки такого стресу проявляються як на фізіологічному (втома, безсоння, порушення роботи серцево-судинної системи), так і на психологічному рівнях (роздратованість, зниження самооцінки, апатія, зниження мотивації, тривожність), що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу.

Ормел звертає увагу на множинну детермінацію стресової реакції, яка залежить від соціалізації, ціннісних орієнтацій, виховання, гендерних ролей, професійної ідентичності, а також суб'єктивної оцінки події як загрозливої або викличної [8].

У психологічній літературі виділяють три ключові підходи до аналізу професійного стресу:

Екологічний підхід – розглядає стрес як результат невідповідності між можливостями людини та вимогами середовища.

Транзакційний підхід – трактує стрес як динамічну взаємодію індивіда і середовища, де вирішальне значення має когнітивна оцінка ситуації.

Регулятивний підхід – розглядає стрес як особливий тип психічного стану, що виникає у процесі регуляції діяльності в умовах перевантаження або нестачі ресурсів [6].

У контексті педагогічної діяльності джерелами стресу можуть виступати: надмірне емоційне навантаження; велике інформаційне навантаження (особливо в умовах реформування освіти); невизначеність очікувань; постійна міжособистісна взаємодія з великою кількістю людей; низький рівень соціального визнання професії; конфлікти з батьками, адміністрацією чи учнями; психологічна ригідність середовища; обмеженість у засобах впливу на ситуацію; структурна нестабільність освітньої політики.

На думку І. Д. Бежа та О. І. Помиткіної, професійний стрес у педагогів є багаторівневим явищем і включає в себе як зовнішні стресори, так і внутрішні [3].

Специфічні ознаки професійного стресового навантаження педагога включають: підвищену відповідальність за результативність і якість освітнього процесу; постійну необхідність приймати оперативні рішення, часто в умовах інформаційного перевантаження та цейтноту; високі стандарти і вимоги з боку адміністрації, батьків, суспільства; інтенсивну міжособистісну взаємодію з дітьми, батьками, колегами та керівництвом; рольову багатозадачність і необхідність адаптуватися до змінних умов; неясність професійних перспектив і, в окремих випадках, психологічні труднощі, пов'язані з наближенням до пенсійного віку [4].

Невелика кількість стресу може мати адаптивний характер, мобілізуючи особистість до активності, швидкого реагування, концентрації уваги. Однак хронічний стрес в умовах педагогічної діяльності призводить до виснаження ресурсів, погіршення психофізичного стану, формування тривалих дезадаптивних реакцій.

За даними нейропсихологів, тривалий професійний стрес у педагогів може викликати:

- функціональні психосоматичні розлади (головний біль, безсоння, вегетативні розлади);
- органічні захворювання (серцево-судинні, шлунково-кишкові, гормональні порушення);
- емоційно-поведінкові симптоми (агресія, дратівливість, апатія, фрустрація, тривожність);
- зниження когнітивних функцій (втома, порушення уваги, зниження швидкості мислення);
- деформацію професійної ідентичності (втрата педагогічної спрямованості, байдужість до результатів діяльності) [5].

У роботах Ю. В. Щербатих страх розглядається як потужний тригер хронічного стресу. Автор виокремлює три типи страхів:

1. Біологічні (природні) – пов'язані з інстинктивним захистом життя.

2. Соціальні – стосуються зміни соціального статусу, втрати авторитету, публічного осуду.

3. Екзистенційні (внутрішні) – пов'язані з переживанням самотності, втрати сенсу, внутрішньої порожнечі [2].

Уолдман та інші психофізіологи пов'язують високий рівень стресу з виникненням психосоматозів – хронічних психогенних порушень, які проявляються у вигляді соматичних симптомів за відсутності органічних уражень [9].

Надмірний професійний стрес не лише погіршує якість життя педагога, але й знижує ефективність професійної діяльності, блокує креативність, знижує емпатію, руйнує внутрішню мотивацію до освітньої взаємодії. Це створює серйозні ризики не лише для психічного, а й для соціального здоров'я освітнього середовища.

Окремої уваги потребує фрустрація як наслідок хронічного професійного стресу, що особливо характерно для педагогічного середовища, зокрема в умовах високих соціальних очікувань, нестачі ресурсів та обмежених можливостей самореалізації.

Згідно з положеннями психоаналітичної теорії, зокрема ідеями З. Фрейда, існує взаємозв'язок між фрустрацією, стресом, тривогою та агресією. Фрустрація здатна активувати як адаптивні ресурси особистості, так і деструктивні форми поведінки, залежно від глибини перешкоди, інтенсивності потреби та наявних механізмів подолання.

Фрустраційні реакції можуть проявлятися не лише у зміні емоційного стану педагога, а й у зміні стилю педагогічної діяльності, втраті емоційного контакту з учнями, формалізмі у виконанні професійних обов'язків. У результаті цього знижується якість освітньої взаємодії, ефективність виховного процесу та загальний психологічний мікроклімат у колективі.

Таким чином, фрустрація у педагогічній діяльності є типовим наслідком тривалого професійного стресу, який має як потенціал для розвитку, так і ризики для психічного

та професійного здоров'я. Її вивчення дозволяє глибше зрозуміти механізми зниження професійної ефективності, а також формувати психопрофілактичні та інтервенційні стратегії для підтримки педагогів

Окрім агресії, типовою фрустраційною реакцією є утеча від ситуації, яка може проявлятися у вигляді байдужості, апатії, втрати мотивації. У дорослому віці ці реакції часто фіксуються в контексті професійної діяльності як емоційне вигорання, втрата сенсу діяльності, пасивність або «відсторонене функціонування» педагога.

Реакції на фрустрацію формуються не тільки як результат виховання, а переважно у процесі особистого досвіду подолання труднощів, особливо в умовах соціальних викликів, високої відповідальності, невизначеності. Це особливо важливо в контексті педагогічної професії, де від особистісної зрілості педагога залежить здатність не тільки витримувати навантаження, а й бути джерелом психологічної стабільності для учнів [1].

У свою чергу, сформовані конструктивні способи подолання фрустрації є важливою складовою стресостійкості педагога. Вони дозволяють не лише ефективно функціонувати у складних професійних умовах, а й запобігати формуванню хронічного емоційного виснаження та професійної деформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ. 2015. 324 с.

2. Щербатих Ю. В. Психологія страху. Харків : Фоліо, 2007. 318 с.

3. Beck A.T. Beyond belief: A theory of modes, personality, and psychopathology. In: Salkovskis P, editor. Frontiers of cognitive therapy. New York: Guilford; 1996. p. 1-25.

4. Csikszentmihalyi M., & Nakamura J. Positive psy-

chology: Where did it come from, where is it going? In K. M. Sheldon, T. B. Kashdan, & M. F. Steger (Eds.), *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. Oxford University Press, 2011. P. 3–8.

5. Martínez-Martí M. L., & Ruch W. Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2017. Vol. 12(2), P. 110–119.

6. Lazarus R.S. Stress and adaptational outcomes – the problem of confounded measures / R.S. Lazarus, A. DeLongis, S. Folkman, R. Gruen. *American Psychologist*. New York. 1985. 40. P. 770-779.

7. Maddi S. Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. № 1(3). P. 160-168.

8. Ormel J. Personality as modifier of the life event – distress relationship: A longitudinal structure equation model. *Person. Individ. Diff.* Vol. 9. № 6. 1988. P. 973-982.

9. Waldman A. V. Psychophysiological regulation of emotional stress. *Current problems of stress*. Chisinau: Shtiintsa, 1976. P. 34-43.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ ТІЛА ОСОБИСТОСТІ

Магістрантка А. В. Рябченко

Наук. кер. док. філос. (PhD), ст. викл. М. І. Бабчук

Термін «образ тіла» стосується сприйняття людиною себе, власного зовнішнього вигляду, тобто того, як вона сприймає себе, дивлячись в дзеркало або уявляючи себе відносно інших людей. Існує певний взаємозв'язок між тим, як людина сприймає свій тілесний образ та порушеннями харчової поведінки і, як наслідок, порушенням ваги тіла. Так, науковці проаналізували вплив слів, пов'язаних з

вагою, на фізіологічні й емоційні реакції. Зокрема, досліджувалася частота серцевих скорочень при вживанні нейтральних слів і слів, пов'язаних з формою тіла. Результати показали значимий взаємозв'язок між групою слів, пов'язаних з тілом, і реакцією переляку у жінок, які повідомили про незадоволення своїм образом тіла [4].

Серйозний вплив негативного образу тіла може спровокувати почуття незадоволення, тривоги та порушити моделі здорового харчування та навіть потенційно призвести до розладів харчової поведінки, таких як нервова анорексія та нервова булімія [9].

Ідеалізація стрункості, підтримувана соціальними нормами та медіа, значно впливає на сприйняття жінками власної привабливості, а також може сприяти розвитку проблем з харчовою поведінкою, зокрема порушень і розладів. [12].

Однак соціальні медіа, засновані на фотографіях, такі як Instagram, Facebook і TikTok, створили соціальне середовище, де нереалістичні стандарти краси часто пропагуються через підроблені фотографії та фільтри для прикраси. Однією з технологій, яка зараз є в моді, є програми штучного інтелекту, такі як заміна обличчя, генератори зображень і відео. Вплив ідеалізованих зображень зовнішнього вигляду в соціальних мережах може вплинути та пошкодити зображення тіла користувачів соціальних мереж, особливо з точки зору сприйняття краси та задоволення від власного тіла [6].

Попередні дослідження показують, що надмірне використання ідеалізованих зображень тіла в соціальних мережах може призвести до підвищеного ризику розладів харчової поведінки, тривоги та низької самооцінки [1, 7, 11].

Молоді жінки, які активніше використовують соціальні медіа на основі фотографій, такі як Instagram і Facebook, більш схильні до соціального порівняння з іншими людьми через соціальні медіа, а отже, більш сприйнятливі до тиску з метою досягнення нереалістичних стандартів краси, що, у

свою чергу, негативно впливає на їхнє фізичне та психічне здоров'я [8].

Більшість попередніх досліджень широко обговорювали фактори, які формують образ тіла як кількісно, так і якісно. Якісне дослідження в цьому дослідженні вивчатиме різні аспекти, які заглиблюються в особистий та суб'єктивний досвід учасників щодо образу свого тіла. Це дає різні результати щодо того, як кожен учасник інтерпретує зображення свого тіла за межами простих вимірювань чи об'єктивних стандартів. Інші якісні дослідження зосереджені на одному або кількох конкретних факторах формування [2, 3, 10].

Самокритика та прагнення до ідеалу можуть негативно впливати на психічне і фізичне благополуччя особистості. Люди, схильні до надмірної самокритики, можуть мати спотворене сприйняття свого тіла і постійно прагнути досягти надвисоких стандартів, що може призвести до негативних харчових звичок та проблем із вагою. Дослідження свідчать що високий рівень самокритики та перфекціонізму пов'язаний з підвищеним ризиком розвитку розладів харчової поведінки, таких як анорексія та булімія. Незадоволеність образом тіла корелює з депресивними симптомами та впливає на важкість симптомів порушень та розладів харчової поведінки.

Інші дослідники, розглядаючи картину особистості пацієнтів з порушеннями харчової поведінки відзначали, що часто за зовнішнім задоволенням може приховуватись недостатнє прийняття себе і свого тіла та підвищена самокритика. Також у цих осіб спостерігається старання відповідати очікуванням оточуючих, перфекціонізм і прагнення до зовнішнього успіху. Збільшення маси тіла в багатьох випадках накладає відбиток на якість життя людини, приводячи до соціальної ізоляції, проявів депресії і зниження самооцінки. Водночас, самокритика та недостатнє самоприйняття робить людей вразливими до депресивних розладів, схильни-

ми до тривоги та харчових порушень.

Отже, численні дослідження підтверджують наявність значущого зв'язку між образом тіла, самооцінкою та схильністю до порушень харчової поведінки. Зокрема, Тилка і Вуд-Баркалоу показали, що позитивний образ тіла корелює з високою самооцінкою та меншою ймовірністю порушень харчової поведінки. У свою чергу, низька тілесна задоволеність пов'язана з високим рівнем емоційного харчування та переїдання [11].

Занижена самооцінка підсилює тілесну самокритику, знижує психологічну гнучкість та може сприяти формуванню жорсткого контролю над харчуванням як спроби компенсувати емоційну нестабільність або підвищити суб'єктивну значущість.

В свою чергу, позитивний образ тіла, що виникає, коли людина може прийняти себе, цінувати і любити своє тіло, робить її більш стійкою до розвитку порушень харчування. Найбільш ефективні програми з профілактики розладів харчової поведінки акцентують на формуванні позитивного ставлення до свого образу «Я», власної гідності і самоприйняття. Наприклад, Національне співробітництво по боротьбі з розладами харчової поведінки (NEDC), Австралія, створює програми, які ефективно підвищують позитивний імідж тіла, фокусуються на зниженні факторів ризику (таких як тонка ідеальна інтерналізація, тиск з боку однолітків, знушання, перфекціонізм) і підвищенні захисних факторів [5].

Отже, на підставі результатів аналізу чинників формування порушень харчової поведінки, при роботі з людьми з негативним сприйняттям образу тіла, варто змістити вектор уваги з досягнення нереалістичних стандартів краси на прийнятті себе, свого тіла і зміцненні самооцінки особистості.

Такий підхід не лише знижує ризик розвитку розладів харчової поведінки, а й сприяє покращенню загального психоемоційного стану, формує стійкість до зовнішнього тиску, зокрема з боку соціальних мереж. В умовах інформаційного

перенасичення та домінування ідеалізованих образів надзвичайно важливо розвивати критичне мислення щодо медіаконтенту, підвищувати рівень медіаграмотності та підтримувати ідею тілесного різноманіття. Таким чином, сучасні профілактичні й психокорекційні стратегії мають бути спрямовані на формування здорового образу тіла як ключового ресурсу для збереження психічного здоров'я молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Casale S., Fioravanti G., Rugai L. The impact of idealized body images in social media on eating disorders, anxiety, and self-esteem. *Journal of Media Psychology*. 2024. Vol. 58(2). P. 123–135.

2. Cash T. F. Cognitive-behavioral perspectives on body image. In: Cash T. F., Pruzinsky T. (Eds.). *Body Image: A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. New York : Guilford Press, 2004. P. 38–46.

3. Curtis R. L., Loomans M. L. The influence of family and friends on body image and self-esteem in adolescents. *Journal of Social Psychology*. 2014. Vol. 44(5). P. 567–576.

4. Gong R., Xu S., Hermundstad A., Yu Y., Sternson S. M. Hindbrain double-negative feedback mediates palatability-guided food and water consumption. *Cell*. 2020. Vol. 182. P. 1589–1605.e22.

5. National Eating Disorders Collaboration (NEDC). *Body image and eating disorders prevention programs*. Australia, 2019. URL: <https://www.nedc.com.au/resources>.

6. Paxton S. J., Grabe S., Smolak L. Body image and social media: The impact of idealized images on self-perception and satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2022. Vol. 41(3). P. 234–247.

7. Perloff R. M. Social media and body image concerns: The role of appearance-related comparison and self-objectification. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2014. Vol. 33(8). P. 758–774. <https://doi.org/10.1002/jscp.10805>

8. Perrin A., Anderson M. The impact of social media use on body image: A study of young women on Instagram and Facebook. *Journal of Social Media Studies*. 2019. № 22. P. 567–580.

9. Phillipou A., Castle D. J., Rossell S. L. Anorexia nervosa: Eating disorder or body image disorder? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*. 2017. Vol. 52(2). P. 138–139.

10. Prichard I., Smith A., Wilson M. Instagram and body image: The role of social comparison in shaping self-perception and body satisfaction. *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 102–110.

11. Tylka T. L., Wood-Barcalow N. L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*. 2015. Vol. 14. P. 118–129. URL: <https://doi.org/10.1016/J.BODYIM.2015.04.001>

12. Van Strien T., Frijters J. E. R., Bergers G. P. A., Defares P. B. The Dutch Eating Behavior Questionnaire (DEBQ) for assessment of restrained, emotional, and external eating behavior. *International Journal of Eating Disorders*. 1986. Vol. 5(2). P. 295–315.

WOMEN'S SELF-REALIZATION IN THE CONTEXT OF GENDER INEQUALITY: THE PSYCHOLOGICAL DIMENSION

Master's Student O. V. Shlyakhtina
Scientific Supervisor: PhD, Senior Lecturer M. I. Babchuk

The gender system, which has been shaped over centuries, causes persistent stratification of society based on gender. Within this hierarchy, men traditionally dominate, while women occupy a subordinate position. This structure is largely entrenched in cultural narratives, economic institutions, and the political system. It is this system that perpetuates the perception of «masculine» as active, rational, and leadership-oriented, and «feminine» as emotional, caring, and subordinate, which in

turn creates barriers to women's self-realization in the public sphere [2].

Gendered perceptions of women's roles in society reinforce stereotypes that a woman's primary purpose is to fulfill herself exclusively through motherhood and family roles. This contradicts contemporary approaches to personal development, which recognize a woman's right to independently choose paths to self-realization, both in her professional and personal life.

Thus, the gender characteristics of self-realization of modern women are determined by a combination of personal aspirations and external constraints. Overcoming structural inequality, deconstructing stereotypes, supporting flexible forms of employment, and developing partnership models in the family are all important conditions for achieving true equality of opportunity and realizing women's potential in the 21st century [4].

In the context of employment, women often concentrate in low-paid sectors such as education, social work, and healthcare, and have limited access to high-paying technical and managerial professions. According to the ILO, the global gender pay gap ranges from 20 to 23%, and in some countries reaches 30 to 40% in rural areas or in the informal economy. The situation is particularly vulnerable in times of war and economic crisis, when women are the first to lose their jobs or are forced to choose part-time employment due to the need to care for children or relatives [1].

All these phenomena create numerous barriers to women's self-realization, both personal and professional. Self-realization involves not only realizing one's potential, but also having the opportunity to choose: to be a mother or not to have children, to build a career or to engage in volunteer work, to combine different roles or to devote oneself to one area. This choice must be free from social pressure, stereotypes, discrimination, and violence.

Creating conditions for gender equality is not only a mat-

ter of political will, but also a broad cultural transformation. It is necessary to rethink traditional roles, support gender education institutions, develop gender-sensitive public policy, and ensure legal protection and equal access to resources. Only under such conditions will the self-realization of modern women become a full-fledged, multidimensional, and integral part of social progress.

At the same time, feminist movements, especially in European and North American contexts, play an important role in shaping the discourse on women's rights. Contemporary feminist movements advocate for structural changes in society, including the deconstruction of patriarchal norms, the redistribution of responsibilities within the family, equitable access to resources, the reduction of gender segregation in the labor market, and the overcoming of cultural barriers that limit women's self-realization.

Despite this, the level of implementation of gender policy in Ukraine still needs improvement. Not only is it necessary to formally enshrine rights, but also to transform public consciousness culturally and overcome stereotypes about the role of women in the family, politics, science, and business. It is through changing educational strategies, developing gender-sensitive language, educational activities, and actively involving men in the process of achieving gender balance that a real transformation of Ukrainian society is possible.

The self-realization of modern women is a complex, multidimensional process that depends not only on individual choices or personal aspirations, but also on broader social structures legal, economic, and cultural. Gender equality is not just about women; it is about a fair and healthy society in which every person, regardless of gender, has the opportunity to fully realize their potential [5].

Thus, the institutional presence of women in the processes of determining rules and development strategies is the key not only to social justice but also to national prosperity.

Ensuring equal rights, conditions, and opportunities for the self-realization of modern women is a necessary step towards building an open, innovative, and sustainable society. In this context, women's self-realization should be seen not as a secondary consequence of political decisions, but as a priority condition for sustainable development.

In the context of globalization and an open economy, women are increasingly occupying leadership positions in transnational corporations and publicly traded companies. Reputational risks associated with non-compliance with social responsibility principles, including gender equality issues, are forcing the business elite to adhere to inclusiveness requirements. Therefore, the strategic vision for the company's development increasingly involves women in management decision-making. Such trends have a positive impact on both the company's image and its capitalization, as institutional investors are increasingly focusing on ESG (Environmental, Social, and Governance) indicators, which include gender balance in management.

Modern science also draws attention to the relationship between social status, access to material and symbolic resources, and opportunities for self-realization. A person's social status, economic independence, ability to make decisions and fulfill their needs are all closely linked to income level, working conditions, career growth opportunities, and access to leisure time. As Deci E. L. points out, true equality requires not only the redistribution of resources, but also the recognition of women's cultural identity and their contribution to social capital [6].

It can be argued that the self-realization of modern women cannot be separated from the context of gender equality. Gender roles, which have been shaped over centuries within traditional structures, are gradually undergoing transformation. However, this process is uneven and often depends on the social context, the political will of the state, the level of education

of the population, and the economic situation. Therefore, in order to effectively ensure conditions for women's self-realization, synergy between state policy, educational reforms, corporate ethics, and cultural changes is necessary [3].

From our point of view, horizontal gender segregation is caused by both objective reasons and, to an even greater extent, by people's stereotypes about appropriate positions for men and women. Thus, activities related to decision-making, highly intellectual work, and high physical exertion are traditionally considered «masculine». Therefore, today there are more men among senior managers, entrepreneurs, programmers, skilled workers in transport, construction, and the extractive industry. In general, men, being more mobile in the labor market, are more likely to leave economically disadvantaged industries and enterprises and move to economically strong sectors of the economy.

The priority of women's domestic employment over professional employment is actually recognized at the level of state social policy. Under the slogan of «protecting motherhood and childhood», the economically vulnerable status of women is reinforced, as is the perception of them as «unprofitable» employees for employers. Women's labor is very expensive for employers because of the large number of benefits that mothers are entitled to by law, which must be provided, directly or indirectly, from the employer's pocket. Importantly, these restrictions may not be based on the employer's actual expenses, but on the expectation of such expenses.

From our point of view, the phenomenon of horizontal gender segregation in the labor market is determined both by the structural features of the economy and by deeply rooted sociocultural stereotypes regarding the “suitability” of certain professions for women and men. In the traditional mindset, «male» industries remain those related to management, manufacturing, engineering, IT, construction, logistics, and energy that is, those where rationality, strategic thinking, physical en-

durance, and ambition are valued. That is why men dominate among business leaders, top management, political elites, and representatives of technical and engineering professions.

Thus, formal equality of opportunity does not guarantee real equality of access to resources for self-realization. In the labor market, women more often face barriers in terms of expectations, structures, stereotypes, and discriminatory practices. These factors largely determine the direction and pace of a woman's self-realization, limiting her ability to independently determine her life path.

REFERENCES

1. Беленька Г. В. Самоактуалізація особистості як соціально-психологічний феномен *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2018. № 65. С. 45–50.

2. Горбунова Л. В. Гендерна ідентичність як психологічний конструкт: методологічні підходи до дослідження *Гендерна політика: Україна – Європа – світ*. 2020. № 2. С. 10–18.

3. Гупаловська В. Психологічні особливості мотиваційного інтелекту. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія* : 2014. Вип. 1. С. 31-35.

4. Кузьменко Л. В. Психологічні умови розвитку гендерної ідентичності в підлітковому та юнацькому віці *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2014. Вип. 44. С. 109–115.

5. Кісь О. Господиня: жінка у праці й творчості. Народна культура українців: життєвий цикл людини: історико-етнологічне дослідження у 5 т. К.: Дуліби, 2012. Т.3: Зрілість. Жіноцтво. Жіноча субкультура. С. 5-19.

6. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum, 1985. 371 p.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ПЕРІОДІ

Магістрантка М. С. Грицук

Проблема формування агресивності у підлітковому віці має багатовимірний і складний характер, що зумовлює необхідність її вивчення у межах міждисциплінарного підходу із залученням психологічних, соціальних, біологічних та навіть культурно-антропологічних аспектів. Саме підлітковий вік є періодом інтенсивних змін у розвитку особистості, коли відбувається глибока перебудова емоційної, когнітивної, мотиваційної та соціальної сфер. Ці процеси супроводжуються підвищеною чутливістю до зовнішніх впливів, потребою у самоствердженні та прагненням до незалежності, що нерідко породжує внутрішні конфлікти та емоційну нестійкість.

У цей період формуються нові способи самовираження, змінюються механізми контролю поведінки, а емоційна сфера стає більш напруженою і суперечливою. Нестійкість самооцінки, труднощі у саморегуляції, а також соціально-психологічні фактори такі як стиль сімейного виховання, вплив однолітків, інформаційного простору та шкільного середовища можуть виступати каталізаторами агресивних проявів. Біологічні зміни, пов'язані з гормональною перебудовою організму, додатково підсилюють емоційну збудливість та імпульсивність. Агресивність у підлітковому віці не є вродженою рисою, а формується як результат взаємодії особистісних особливостей і середовищних впливів. Її виникнення можна розглядати як своєрідну форму адаптації до соціальних вимог і внутрішніх суперечностей, що робить актуальним подальше дослідження психологічних механізмів регуляції агресивної поведінки в юнацькому періоді

Біологічна детермінованість агресивності у підлітковому віці є складним і багатокомпонентним феноменом, що виявляється у взаємодії нервово-психічних процесів, гормональних змін та генетично обумовлених особливостей. Згідно з підходом І. Беха [2], біологічна основа агресивності створює лише потенційну можливість для її прояву, тоді як реальний рівень і характер агресивних реакцій значною мірою формуються під впливом соціального контексту, виховання та міжособистісних відносин. Іншими словами, природжені нейрофізіологічні механізми не визначають агресію фатально, а радше створюють певний фон, на якому розгортається динаміка особистісного розвитку.

Підлітковий період є критичним із біологічної точки зору, адже характеризується активною перебудовою ендокринної системи. Посилена секреція тестостерону, дофаміну й адреналіну впливає на роботу лімбічної системи, яка відповідає за емоційну реактивність, збудження та мотивацію. Водночас ще недостатньо сформовані механізми кортикального гальмування, зокрема у префронтальних ділянках кори головного мозку, що обмежує здатність підлітків до ефективного самоконтролю та раціональної оцінки наслідків власних дій. Це створює передумови для імпульсивної поведінки та підвищеної схильності до афективних реакцій.

Психофізіологічні дослідження, проведені С. Максименком [5], підтверджують, що індивідуально-типологічні особливості нервової системи, зокрема тип темпераменту, безпосередньо пов'язані з рівнем агресивності. Підлітки з холеричним або змішаним типом темпераменту демонструють більш виражену емоційну лабільність, швидшу збудливість і тенденцію до афективних спалахів, тоді як флегматики та меланхоліки частіше проявляють пасивні або латентні форми агресії. Водночас навіть у межах одного типу темпераменту на інтенсивність агресивних реакцій

значно впливають особистісні установки, досвід соціальної взаємодії та особливості сімейного виховання.

Соціальне середовище виступає визначальним модератором у процесі формування агресивної поведінки. Як зазначає О. Вознюк [3], стиль батьківського виховання є одним із ключових чинників, що впливає на характер агресії: авторитарні методи, фізичні покарання та надмірний контроль сприяють формуванню зовнішньої, відкритої агресії, тоді як емоційна холодність, ігнорування потреб дитини або брак підтримки призводять до розвитку внутрішніх форм агресивності – образливості, відчуженості, прихованої ворожості. Крім того, соціальні норми, медіаконтент, взаємини у шкільному колективі та вплив однолітків значною мірою визначають, які саме моделі поведінки підліток засвоює та відтворює у власних стосунках. Агресивність у підлітковому віці є результатом складної взаємодії біологічних передумов і соціально-психологічних чинників. Розуміння цієї взаємозалежності дає змогу розробляти ефективні психопрофілактичні програми, спрямовані не лише на корекцію поведінки, а й на формування адаптивних стратегій емоційної саморегуляції.

Важливу роль відіграє також мікроклімат шкільного колективу. За результатами досліджень М. Гаврилук [4], підлітки, які відчують соціальне неприйняття в класі або стають об'єктом булінгу, демонструють підвищений рівень вербальної агресії. У таких умовах агресивна поведінка часто стає засобом самозахисту або спробою відновити контроль над ситуацією.

Теорія соціального навчання А. Бандури [1] підтверджує, що агресивність може бути засвоєною формою поведінки. Підліток наслідуює моделі, які бачить у батьків, ровесників або медіапросторі. Зокрема, сучасні дослідження українських психологів свідчать, що систематичне споживання медіаконтенту з елементами насильства корелює з підвищенням толерантності до агресивних дій і зниженням емпатії.

На психологічному рівні агресивність тісно пов'язана з емоційною регуляцією, самооцінкою, рівнем тривожності й наявністю внутрішніх конфліктів. В. Панок [6] зазначає, що низька самооцінка у поєднанні з високою потребою у визнанні часто спонукає підлітків до демонстративно-агресивної поведінки. Такий тип реагування має компенсаторний характер через агресію підліток намагається відновити позитивне самосприйняття.

Агресія може бути наслідком незадоволення базових потреб або блокування важливих цілей. Це особливо актуально для підлітків, які стикаються з емоційною нестабільністю, нерозумінням з боку дорослих або соціальною ізоляцією.

Т. Титаренко [7] розглядає агресивність як форму дезадаптивного реагування на внутрішній конфлікт між прагненням до самостійності та потребою у підтримці. У цьому контексті агресія виконує функцію психологічного «захисту», спрямованого на збереження цілісності «Я».

Таким чином, формування агресивності у підлітковому віці є результатом складної взаємодії трьох взаємопов'язаних груп чинників – біологічних, соціальних і психологічних. Біологічна схильність створює базове підґрунтя для підвищеної емоційної реактивності, імпульсивності та схильності до афективних проявів, тоді як соціальне середовище задає зразки поведінки, які підліток засвоює через спостереження, наслідування та досвід взаємодії з оточенням. Психологічні чинники, такі як рівень самосвідомості, сформованість емоційної регуляції, самооцінка та ціннісно-мотиваційна система, визначають, наскільки агресивні тенденції будуть підконтрольними, адаптивними чи, навпаки, деструктивними.

На практичному рівні це означає, що профілактика агресії має поєднувати цілеспрямовану роботу з емоційною сферою підлітка розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та емпатії із формуванням констру-

тивних соціальних навичок взаємодії, толерантності та відповідальності. Ефективною є також діяльність, спрямована на створення підтримувального мікросоціального середовища у сім'ї, школі та групах однолітків, де підліток може відчувати прийняття, довіру та можливість безпечно-го самовираження.

Педагоги, психологи та батьки мають виступати спільними агентами впливу, забезпечуючи комплексний підхід до виховання емоційної культури та попередження агресивних проявів. Це включає впровадження тренінгів з розвитку соціально-емоційних компетентностей, індивідуальне консультування, психопросвітницьку роботу з батьками, а також створення атмосфери партнерства й взаємоповаги в освітньому середовищі. Тільки за умови інтеграції біопсихосоціального підходу можна ефективно впливати на рівень агресивності підлітків і сприяти формуванню зрілої, соціально відповідальної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теорія соціального навчання. Київ: Академвидав, 2008. 368 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
3. Вознюк О. М. Агресивність школярів: причини та профілактика. Харків : Основа, 2015. 190 с.
4. Гаврилюк М. Психологічні механізми дитячої агресивності. Львів : Видавництво ЛНУ, 2018. 210 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 400 с.
6. Панок В. Г. Практична психологія. Київ : Каравела, 2016. 366 с
7. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Магістрантка М. Е. Дудаш

Розвинений емоційний інтелект є однією з ключових характеристик особистості сучасного фахівця, яка визначає не лише професійну компетентність, а й загальний рівень психологічної зрілості, комунікативної культури та адаптивності в соціумі. У сучасних умовах динамічних соціальних змін, високої конкуренції та емоційного навантаження саме емоційний інтелект виступає тією інтегральною здатністю, що забезпечує гармонійне поєднання когнітивних, поведінкових і афективних компонентів професійної діяльності [13]. Він охоплює вміння усвідомлювати власні емоції, розуміти емоційні стани інших, регулювати власні реакції та будувати продуктивні міжособистісні взаємини.

Ця компетентність тісно пов'язана з ефективністю комунікації, здатністю до співпраці, толерантністю до стресу та гнучкістю у прийнятті рішень. Людина з розвиненим емоційним інтелектом здатна краще розпізнавати невербальні сигнали, адекватно реагувати на емоційні виклики середовища, підтримувати психологічний комфорт у колективі та створювати позитивний соціально-психологічний клімат. Емоційний інтелект стає основою для розвитку лідерських якостей, етичної поведінки та відповідальності у професійній діяльності, оскільки передбачає високий рівень саморефлексії та усвідомлення наслідків власних дій для інших [10].

Емоційний інтелект відіграє фундаментальну роль і в особистісному розвитку. Він надає можливість людині не лише ідентифікувати й приймати власні емоції, але й ефективно ними керувати, що є запорукою внутрішньої гармо-

нії та емоційної стабільності. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню саморегуляції, уміння зберігати спокій у стресових ситуаціях, долати фрустрацію та уникати імпульсивних дій. Така емоційна врівноваженість створює передумови для конструктивного вирішення конфліктів і прийняття виважених рішень навіть у складних життєвих чи професійних обставинах.

Не менш важливою складовою емоційного інтелекту є емпатія – здатність розуміти емоційні переживання інших людей і співпереживати їм. Розвинена емпатія забезпечує ефективну соціальну адаптацію, допомагає будувати довірливі стосунки, підтримує кооперацію в командній роботі й сприяє формуванню психологічного благополуччя особистості. Людина, яка вміє співчувати, здатна глибше розуміти мотиви поведінки інших і виявляти більшу гнучкість у взаємодії, що є важливим чинником для запобігання конфліктам і створення атмосфери взаємоповаги [8].

Крім того, емоційний інтелект стимулює розвиток критичного мислення, оскільки сприяє інтеграції емоційного та раціонального компонентів у процесі аналізу інформації й ухвалення рішень. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту не піддається емоційним маніпуляціям, здатна об'єктивно оцінювати ситуації, враховуючи не лише факти, а й емоційні контексти, що підвищує якість мислення та соціальної взаємодії.

Навчання емоційному інтелекту сприяє розвитку міжособистісної компетентності, покращує якість діяльності студентів. Це дає змогу легше встановлювати контакти з іншими, розуміти різні точки зору та ефективніше вирішувати конфліктні ситуації.

Одним із ключових факторів професійного успіху в сучасному світі є сформованість так званих «м'яких навичок» (soft skills), серед яких особливе місце посідає емоційний інтелект (EQ) [11]. На відміну від технічних умінь, які забезпечують фахову компетентність, емоційний інте-

лект визначає здатність особистості ефективно взаємодіяти з людьми, адаптуватися до змін, долати стресові ситуації та підтримувати внутрішню мотивацію. Він поєднує емоційне усвідомлення, емпатію, самоконтроль, соціальну чутливість і навички міжособистісного спілкування, що є невід'ємними рисами зрілого професіонала [13].

У професійній діяльності високий рівень EQ суттєво підвищує якість комунікації та взаєморозуміння. Люди з розвиненим емоційним інтелектом краще зчитують емоційні сигнали, інтонації, настрої та потреби колег чи клієнтів, завдяки чому зменшується ймовірність конфліктів, непорозумінь і емоційного напруження [1]. Вони схильні до кооперації, відкритого діалогу, толерантності до різних точок зору, що створює сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Такі фахівці не лише ефективно працюють у команді, а й підтримують позитивний мікроклімат, сприяють згуртованості й загальній продуктивності організації.

Крім того, емоційний інтелект є одним із ключових чинників адаптаційної гнучкості, яка особливо цінується у сучасному динамічному бізнес-середовищі [9]. Здатність контролювати власні емоції, зберігати спокій у кризових ситуаціях і швидко реагувати на непередбачувані зміни забезпечує успішну адаптацію до нових умов праці, технологічних інновацій чи реорганізаційних процесів.

Важливою складовою емоційного інтелекту є лідерський потенціал. Керівники з високим рівнем EQ не лише ефективно організовують роботу команди, а й уміють мотивувати співробітників, надихати їх на досягнення спільних цілей і підтримувати моральний дух навіть у складних обставинах [3]. Їхня здатність виявляти емпатію, слухати та розуміти підлеглих формує довіру, знижує рівень психологічної напруги й підвищує загальну задоволеність роботою [5]. Такі лідери ухвалюють зважені рішення, не піддаючись емоційним імпульсам, а спираючись на раціона-

льний аналіз у поєднанні з емоційним розумінням контексту, що підвищує ефективність управління [6].

Окрім впливу на професійні результати, емоційний інтелект сприяє внутрішньому розвитку особистості, допомагаючи людині долати внутрішні бар'єри – страх невдачі, тривожність, невпевненість у собі [1]. Розуміння власних емоцій і вміння їх регулювати підвищує самооцінку, формує стійкість до критики та здатність конструктивно реагувати на помилки. Це, своєю чергою, стимулює прагнення до самореалізації, професійного зростання й особистісного вдосконалення. Людина з високим EQ схильна розглядати виклики як можливості для розвитку, а не як загрозу, що сприяє формуванню психологічної стійкості (resilience) – однієї з ключових компетенцій XXI століття [14].

Особливу увагу розвитку емоційного інтелекту слід приділяти у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Для молодих фахівців EQ є базовим компонентом професійної культури, який формує позитивне ставлення до праці, підвищує ентузіазм і залученість у навчальний процес [14]. Позитивні емоційні переживання, що супроводжують ентузіазм, виконують важливу захисну функцію, запобігаючи розвитку професійного вигорання – стану емоційного виснаження, втрати сенсу діяльності та внутрішньої мотивації [2]. Емоційний інтелект, розвинений у студентському віці, слугує основою для подальшої професійної самореалізації, допомагає підтримувати баланс між особистими цінностями та професійними вимогами [4].

Отже, розвиток емоційного інтелекту є не лише важливим напрямом особистісного становлення, але й необхідною умовою професійного успіху, лідерства та психологічного благополуччя. Його формування в освітньому процесі має стати пріоритетом сучасної педагогіки, орієнтованої на підготовку компетентних, емоційно зрілих і соціально відповідальних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власова О. І. Емоційна компетентність як чинник професійного становлення особистості. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*, 2022, № 4, С. 76–82.
2. Гончарук П. Е. Формування емоційного інтелекту студентів у процесі професійної підготовки. *Психологія і суспільство*, 2023, № 1, С. 119–125.
3. Гоулман Д. Емоційний інтелект у лідерстві. Київ: Наш Формат, 2021.
4. Литвиненко С. Психологічні аспекти розвитку емоційного інтелекту в студентському віці. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2022, № 68, С. 142–151.
5. Пов'якель Н. І. Емоційний інтелект особистості: структура, функції, розвиток. *Психологічні перспективи* 2020, № 35, С. 45–58.
6. Саннікова О. Психологічні особливості емоційного інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій. *Актуальні проблеми психології*, 2021, Т. 10, № 6, С. 32–41.
7. Bradberry, T., & Greaves, J. Emotional Intelligence 2.0. TalentSmart, 2019.
8. Boyatzis, R. E., & McKee, A. Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope, and Compassion. Boston: Harvard Business School Press, 2005.
9. Caruso, D. R., & Salovey, P. The Emotionally Intelligent Manager: How to Develop and Use the Four Key Emotional Skills of Leadership. Jossey-Bass, 2004.
10. Cherniss, C. Emotional Intelligence: Toward Clarification of a Concept. *Industrial and Organizational Psychology*, 2010, 3(2), 110–126.
11. Goleman, D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books, 2011.
12. Maslach, C., & Leiter, M. P. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge: Malor Books, 2016.
13. Mayer, J. D., & Salovey, P. What is Emotional Intel-

ligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books, 1997.

14. Reivich, K., & Shatté, A. *The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. New York: Broadway Books, 2018.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ ТА ОСОБИСТІСНИХ ЗМІН

Магістрантка І. В. Комарницька

Проблема самозмінювання особистості, тобто її здатності до внутрішньої трансформації, саморозвитку та свідомого управління власними змінами, є однією з ключових у сучасній психологічній науці та практиці. Вона охоплює фундаментальні питання становлення суб'єктності, усвідомлення власного потенціалу та здатності людини впливати на власну життєву траєкторію. У контексті глобалізації, швидких соціальних змін і зростання рівня невизначеності в сучасному світі саме здатність до самозмінювання стає важливим показником психологічної зрілості, життєстійкості та конкурентоспроможності особистості.

Український психолог І. Д. Бех у своїй концепції особистісного саморозвитку підкреслює, що прагнення до самозмінювання є показником суб'єктності людини, її здатності виступати активним творцем власного життя, а не пасивним об'єктом зовнішніх впливів [1]. Учений вважає, що головним чинником самозмін є морально-ціннісна самосвідомість, яка забезпечує особистості орієнтацію на смислові цілі, внутрішню узгодженість і відповідальність за власний розвиток. З позицій Беха, самозміна відбувається тоді, коли людина осмислює суперечності між тим, ким вона є, і тим, ким прагне бути, саме ця внутрішня напруга

стимулює рух до вдосконалення.

Схильність до самозмінювання визначає рівень адаптаційних можливостей, тобто здатності людини ефективно пристосовуватися до нових умов, переосмислювати життєві ситуації, долати труднощі та зберігати внутрішню рівновагу. Вона тісно пов'язана з гнучкістю мислення, яка передбачає готовність змінювати когнітивні схеми, ставити під сумнів власні переконання, шукати нові способи вирішення проблем. Людина, схильна до самозмін, не сприймає помилки як невдачі, а трактує їх як можливості для навчання і розвитку.

Вагомий внесок у дослідження самозмінювання зробив С. Д. Максименко, який у своїй генетико-моделюючій теорії розвитку особистості розглядає самозміну як результат інтеграції зовнішніх впливів і внутрішніх закономірностей становлення психіки [2]. Учений стверджує, що психологічними чинниками, які сприяють самозмінюванню, є рефлексивність, усвідомленість, внутрішня мотивація та креативність. Здатність до рефлексії дозволяє людині осмислювати власний досвід, коригувати поведінку та створювати нові життєві стратегії, що й забезпечує розвиток суб'єктності.

Водночас цей процес неможливий без саморегуляції уміння усвідомлювати власні емоційні стани, контролювати поведінкові імпульси та зберігати цілеспрямованість навіть у ситуаціях фрустрації. Саморегуляція виступає базовим механізмом внутрішньої гармонії, що забезпечує узгодженість між думками, емоціями й діями. Вона формує підґрунтя для самореалізації, тобто вміння реалізовувати власні цінності, здібності й життєві цілі в реальних соціальних умовах [5].

Наукова школа Т. М. Титаренко розглядає самозмінювання крізь призму психології життєтворчості. Дослідниця наголошує, що потреба у самозміні виникає у процесі подолання життєвих криз і пов'язана з умінням надавати

нових смислів власному досвіду [3]. На її думку, важливим чинником є екзистенційна гнучкість здатність приймати невизначеність, шукати нові форми самореалізації та розширювати межі власного «Я».

Самозмінювання – це не одноразовий акт, а тривалий динамічний процес, у якому взаємодіють когнітивні, мотиваційно-вольові, емоційні та ціннісно-сміслові компоненти. Когнітивна складова забезпечує усвідомлення потреби у змінах, аналіз власного досвіду та формування нових стратегій поведінки. Мотиваційно-вольова – сприяє актуалізації внутрішніх ресурсів, постановці цілей і наполегливості в їх досягненні. Емоційна регулює ставлення до самого процесу самозміни, підтримує впевненість, віру у власні сили. Ціннісна сфера задає смислову орієнтацію, визначаючи, заради чого відбуваються зміни та які життєві пріоритети стоять за цим процесом.

Схильність до самозмінювання також тісно пов'язана з мотиваційною сферою особистості. Американські психологи Е. Десі та Р. Раян у своїй теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) визначили, що основою внутрішньої мотивації є задоволення трьох базових психологічних потреб автономії, компетентності та пов'язаності з іншими людьми [6]. Якщо ці потреби задоволені, особистість має більшу схильність до самозмін, адже відчуває контроль над власним життям, впевненість у своїх можливостях і соціальну підтримку.

Згідно з концепцією А. Бандури, важливим предиктором самозмінювання є самоефективність переконання людини у власній здатності досягати поставлених цілей і впливати на події свого життя [7]. Високий рівень самоефективності формує готовність діяти в умовах невизначеності, приймати виклики й долати труднощі, тоді як її низький рівень призводить до уникання змін і пасивності. Таким чином, розвиток самоефективності виступає одним із провідних механізмів самозмінювання.

Д. Карвер і М. Шайер у своїй моделі саморегуляції поведінки підкреслюють, що здатність до змін визначається функціонуванням системи самомоніторингу – процесу оцінювання розбіжностей між поточним і бажаним станом [8]. Якщо особистість усвідомлює ці розбіжності й має внутрішню установку на досягнення мети, вона активізує вольові механізми, спрямовані на самокорекцію. Відповідно, розвиток саморегуляційних процесів є необхідною умовою успішного самозмінювання.

Український дослідник В. О. Москалець зазначає, що схильність до самозмінювання залежить від рівня рефлексивності та смисложиттєвих орієнтацій. Особи з високим рівнем рефлексивності демонструють здатність до усвідомлення власних життєвих стратегій і готовність до корекції поведінки. Смисложиттєві орієнтації визначають ціннісні підстави самозміни: чим чіткіше людина усвідомлює свої життєві цілі, тим більша її внутрішня мотивація до саморозвитку [4].

На думку К. Роджерса, процес самозмінювання є проявом тенденції до самоактуалізації – природного прагнення людини реалізувати свої потенційні можливості [9]. Він підкреслював, що для цього необхідне створення середовища психологічної безпеки, у якому особистість може відкрито висловлювати почуття, не боячись осуду. Самозміна, за Роджерсом, можлива лише тоді, коли людина приймає себе й водночас усвідомлює потребу у розвитку.

Таким чином, самозмінювання можна розглядати як інтегративну характеристику особистісного розвитку, що поєднує усвідомлення власних меж, здатність їх розширювати та прагнення до гармонізації внутрішнього світу з вимогами зовнішнього середовища. Вона є показником не лише інтелектуальної зрілості, але й емоційної стабільності, духовності та соціальної відповідальності.

Саме тому вивчення психологічних чинників, які впливають на схильність до самозмінювання, має особливе

значення для розуміння закономірностей особистісного зростання, формування життєвої компетентності та психологічного благополуччя. Адже готовність до самозміни – це, по суті, готовність до життя у світі постійних викликів, де успішно стає та людина, яка здатна не лише пристосовуватись, а й активно творити власну реальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2018. 392 с.
2. Максименко С. Д. Генетико-моделююча теорія розвитку особистості. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 254 с.
3. Титаренко Т. М. Психологія життєвих криз і трансформацій. Київ: ТОВ «КММ», 2019. 304 с.
4. Москалець В. О. Рефлексивність і смисложиттєві орієнтації як чинники саморозвитку особистості. *Психологічний часопис*. 2021. № 4. С. 58–67.
5. Пов'якель Н. І. Психологічні ресурси особистісного самозмінювання: смисловий і мотиваційний аспекти. *Психологічні перспективи*. 2022. № 39. С. 71–82.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford Press, 2017. 756p.
7. Bandura, A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.
8. Carver, C. S., & Scheier, M. F. On the Self-Regulation of Behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 476 p.
9. Rogers, C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961. 420 p.
10. Deci, E. L., Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. Beyond the Self: Integrating Self-Determination and Self-Change Perspectives. *Journal of Positive Psychology*. 2020. Vol. 15, № 3. P. 245–259.

РОЛЬ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Магістрантка Р. М. Мач

Музика з давніх часів розглядається як один із найпотужніших засобів впливу на емоційний стан людини, що використовувався у ритуалах, лікувальних практиках, військових і трудових процесах, а також у побуті для підтримання психологічної рівноваги. Її регулятивний потенціал підтверджується як у класичних психологічних теоріях, так і в сучасних нейрофізіологічних дослідженнях, які демонструють, що музика здатна викликати широкий спектр емоцій – від глибокого смутку до піднесеної радості, – модифікувати настрій, сприяти емоційній катарсисній розрядці та змінювати рівень фізіологічного збудження організму [9]. Вона є багатовимірним феноменом, дія якого поєднує психологічний, фізіологічний і соціокультурний виміри, що робить її ефективним засобом впливу на емоційний стан у найрізноманітніших контекстах – від особистої саморегуляції до терапевтичних і психокорекційних програм.

З позицій афективної нейронауки, музичний вплив реалізується через активацію лімбічної системи, префронтальної кори та мезолімбічного дофамінергічного шляху, що бере участь у формуванні відчуття задоволення та винагороди. Це пояснює, чому музика може слугувати не лише джерелом естетичного переживання, а й інструментом емоційної саморегуляції, підвищення мотивації та відновлення психологічних ресурсів.

Дослідження також свідчать, що музика впливає на вегетативну нервову систему: повільні мелодії зі зниженим темпом і низькою гучністю здатні зменшувати частоту серцевих скорочень, нормалізувати дихання та знижувати рівень кортизолу, тоді як швидкі та ритмічні композиції можуть підвищувати збудження, стимулювати фізичну ак-

тивність і концентрацію уваги [12].

Сучасні теорії пояснюють феномен емоційного впливу музики через комплексну взаємодію когнітивних, сенсорних та афективних процесів, що інтегруються у досвіді слухача. Однією з найбільш визнаних концепцій є модель BRECVEMA, запропонована П. Юсліним [10], яка описує вісім механізмів, через які музика може формувати й модифікувати емоційний стан людини.

Крім того, українські психологи [2, 3, 5] наголошують, що музика може виконувати функцію емоційного посередника у спілкуванні, допомагаючи молодим людям виражати почуття, які вони не завжди здатні вербалізувати. Це особливо актуально в юнацькому віці, коли формується здатність до рефлексії, але вербальні навички емоційної експресії ще розвиваються.

Результати як зарубіжних [7, 8], так і українських досліджень підтверджують, що музика у молодіжному середовищі є не лише формою дозвілля, але й важливим інструментом психологічної самодопомоги, який сприяє зміцненню емоційної стабільності, розвитку самосвідомості та підвищенню якості життя.

Цей комплексний нейронний патерн активації свідчить, що музика здатна не лише викликати емоційні переживання, а й створювати умови для їх свідомої регуляції через механізми когнітивної інтерпретації та інтеграції емоційного досвіду. Зокрема, дослідження з використанням функціональної МРТ показують, що під час слухання музики, яка суб'єктивно сприймається як приємна, активність у префронтальній корі зростає, що сприяє більш адаптивному вибору стратегій емоційної регуляції, таких як позитивне переосмислення чи відновлення мотивації.

Особливо важливим цей процес є для юнацького віку, коли емоційні стани можуть досягати пікової інтенсивності внаслідок гормональних змін, соціальних викликів та формування особистісної ідентичності. Музика, яка викли-

кає сильні емоції, дозволяє молодим людям пережити внутрішні конфлікти у символічній формі через сюжет або атмосферу твору і водночас опрацювати їх без реальних міжособистісних зіткнень чи ризикованої поведінки.

Крім того, нейропсихологічні дослідження Koelsch та Juslin [10, 11] показують, що під час прослуховування емоційно насиченої музики активуються не лише лімбічні структури, але й зони префронтальної кори, пов'язані з когнітивною переоцінкою емоцій. Це означає, що музичний катарсис не обмежується простим «виплеском» емоцій, а супроводжується їхнім осмисленням і інтеграцією в особистісний досвід, що підвищує емоційну зрілість. Музика виконує подвійну функцію: з одного боку, вона є інструментом емоційного вивільнення, а з іншого – стимулятором саморефлексії та внутрішнього зростання, що особливо цінно в період юнацького становлення.

У юнацькому віці музичні вподобання набувають особливої ваги, оскільки вони нерідко стають невід'ємною частиною особистісної та соціальної ідентичності. Період пізньої підлітковості та ранньої юності характеризується активним пошуком себе, формуванням світогляду та визначенням власної ролі у соціальному середовищі. У цьому контексті музика виступає не лише як засіб емоційної регуляції, а й як символічний ресурс для самопрезентації та маркування належності до певної соціальної чи культурної групи.

Слухання музики, яка відображає індивідуальні цінності, переконання чи естетичні смаки, виконує функцію підтвердження власної унікальності, підсилює почуття автентичності та внутрішньої узгодженості. Наприклад, молоді люди, які ідентифікують себе з певним музичним стилем, часто відчують, що ці жанри «говорять» їхньою мовою, відображають їхні внутрішні переживання та допомагають сформувати позитивну самооцінку.

Психологічний механізм цього явища можна поясни-

ти через концепцію соціальної ідентичності, згідно з якою людина формує відчуття власної значущості, ототожнюючи себе з певною групою. Музичні вподобання, будучи маркером групової належності, підвищують самоповагу та створюють відчуття соціальної підтримки, навіть якщо ця група існує переважно у віртуальному чи символічному просторі.

В українських умовах подібний ефект особливо проявляється під час національно-культурних подій, коли спільне виконання пісень не лише об'єднує людей на емоційному рівні, але й підсилює колективну ідентичність. Як зазначає О. М. Демченко [1], під час таких заходів музика виконує роль психоемоційного «якоря», який допомагає долати почуття самотності, знижує рівень тривожності та сприяє формуванню відчуття психологічної безпеки.

В українському науковому дискурсі ідеї відновлювального потенціалу музики також знаходять підтвердження. Так, дослідження Л. М. Лозової [4] показало, що цілеспрямоване прослуховування музичних добірок зі спокійним темпом та м'якою динамікою призводить до статистично значущого зниження рівня ситуативної тривожності у студентів. Схожі результати отримала О. М. Демченко [1], досліджуючи вплив музики різної тональності та темпу на емоційний стан молоді. Було встановлено, що музика мажорної тональності з помірним або повільним темпом найчастіше сприяла відновленню внутрішньої рівноваги та зниженню проявів стресу, тоді як мінорні та швидкі композиції могли викликати змішану емоційну реакцію – від катарсису до підвищення збудженості.

Дослідження О. О. Рибалки [6] показують, що українська молодь широко інтегрує музику у своє повсякденне життя як практичний інструмент емоційної саморегуляції. Особливо активно цей ресурс використовується в ситуаціях підвищеного психологічного навантаження – перед складанням іспитів, у період адаптації до нового навчаль-

ного або робочого колективу, а також у моменти емоційних криз, зокрема розчарувань у міжособистісних стосунках.

Водночас для зменшення напруження та стабілізації емоційного стану обираються повільні, мелодійні твори з м'якою гармонічною структурою та мінімальними динамічними коливаннями. Такі композиції асоціюються з безпекою та спокоєм, знижують рівень фізіологічного збудження, сприяють зменшенню ситуативної тривожності та полегшують процеси когнітивної переоцінки ситуації.

Важливим є й соціально-психологічний аспект: спільне прослуховування або створення музики сприяє зміцненню міжособистісних зв'язків та підвищує рівень соціальної підтримки. У культурному контексті України музика виконує роль не лише емоційного, а й ідентифікаційного ресурсу, допомагаючи молоді усвідомлювати власні переживання, формувати почуття належності до певної групи та підтримувати психологічну стійкість у кризових ситуаціях [6].

Таким чином, музика є багатофункціональним засобом емоційної регуляції, що поєднує індивідуальні, соціальні та культурні чинники, а її цілеспрямоване використання може розглядатися як ефективна стратегія психологічної самодопомоги у юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко О. П. Використання музики як засобу емоційної саморегуляції у студентської молоді. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 9. Вип. 5. С. 45–53.

2. Карамушка Л. М. Психологія управління: навч. посіб. Київ : Каравела, 2017. 368 с.

3. Косьянова О. Ю. Емоційна сфера як основа даних показників поліграфного методу. *Наука і освіта*. 2016. №2-3. С. 91-98.

4. Лозова, І. М. Музикотерапевтичні техніки у зниженні рівня тривожності студентської молоді. *Вісник Хар-*

ківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія», 2021, № 70, С. 101–108.

5. Мартинюк Ю.О. Толмачевська В.О. Особливості спрямованості емоційної реакції на екстремальні обставини життя. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 26(3). С.86-91.

6. Рибалка О. О. Музика як засіб регуляції емоційного стану студентської молоді. *Проблеми сучасної психології*, 2019. № 46. С. 274–285.

7. Casey B. J., Jones R. M., Hare T. A. The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2008. Vol. 1124. P. 111–126.

8. Garnefski N., Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 2006, 40(8), 1659–1669.

9. Juslin P. N., Sloboda J. A. Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications. Oxford University Press, 2010.

10. Juslin P. N., Västfjäll D. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 2008. Vol. 31(5), P. 559–621.

11. Koelsch S. Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 2014. Vol. 15(3), P. 170–180.

12. Thoma M. V., Ryf S., Mohiyeddini C., Ehlert U., & Nater U. M. Emotion regulation through listening to music in everyday situations. *Cognition and Emotion*, 2013. Vol. 27(3), P. 534–543.

Збірник матеріалів
V Всеукраїнської конференції
здобувачів вищої освіти і молодих учених

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Випуск 5

6 листопада 2025 року

Виготовлено з готового оригінал-макету
Технічне редагування матеріалів збірника – О.І. Кисельова.

Підписано до друку 03.11.2025 р. Папір офсетний. Формат 60×90/16.
Гарнітура «Times New Roman». Ум.-друк. арк. 16,3.
Тираж 300 прим. Зам. № 37.

Видавництво ТОВ «Лерадрук»
Свідоцтво ДК № 2645 від 11.10.2006 р.
м. Роздільна, вул. Європейська, 44.
E-mail: leradruk@gmail.com