ПОЧУТИЙ ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД: РЕАЛЬНІ ГОЛОСИ, РЕАЛЬНІ ЗМІНИ

Збірка тез доповідей за матеріалами онлайн-форуму
до Всесвітнього дня психічного здоров'я



Черкаси – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ЧЕРКАСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРКАСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
ПРИВАТНА УСТАНОВА «ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ «БЕЙТ-ХАНА» Кафедра педагогіки та психології
ЧЕРКАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ Кафедра соціального забезпечення та ветеранської політики
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА Кафедра психології

ПОЧУТИЙ ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД: РЕАЛЬНІ ГОЛОСИ, РЕАЛЬНІ ЗМІНИ

Збірка тез доповідей за матеріалами онлайн-форуму

до Всесвітнього дня психічного здоров’я

(8 жовтня 2026 року)

Черкаси - 2026

УДК 159.913:37.015.3
М 50

Рекомендовано до друку вченою радою комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».

Редакційна колегія:

Сотула Оксана Віталіївна **–** завідувачка кафедри психологічної та економічної освіти КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», кандидатка економічних наук;

Теслюк Павло Васильович **–** доцент кафедри психологічної та економічної освіти КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», кандидат психологічних наук, доцент;

Місайлова Ксенія Валентинівна **–** старший викладач кафедри психологічної та економічної освіти КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

М 50 Почутий життєвий досвід: реальні голоси, реальні зміни: збірка тез доповідей за матеріалами онлайн-форуму до Всесвітнього дня здоров'я. м. Черкаси, 08 жовтня 2026 р. / за ред. О.В. Сотули, П.В. Теслюка, К.В. Місайлової. Черкаси: КНЗ «ЧОІПОПП ЧОР», 2026. 77 с. (Електронна книга)

У збірнику представлено матеріали онлайн-форуму до Всесвітнього дня психічного здоров'я 2026 року «Почутий життєвий досвід: реальні голоси, реальні зміни». Висвітлено актуальні питання збереження психічного здоров'я, психологічної стійкості, саморегуляції та профілактики професійного вигорання, створення підтримувального освітнього середовища й організації психологічної допомоги в умовах сучасних викликів. Матеріали адресовано науковцям, педагогам, практичним психологам, здобувачам освіти та всім, хто цікавиться проблемами психічного здоров'я.

Відповідальність за достовірність матеріалів, точність фактів і посилань та грамотність текстів несуть автори публікацій.

© Колектив авторів, 2026

© КНЗ ««ЧОІПОПП ЧОР», 2026

ЗМІСТ

Передмова……	
Черкашина Тетяна Вікторівна САМООЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ЗРОСТАННЯ МЕНТАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ……	6
Сотула Оксана Віталіївна ЦІНА ІРРАЦІОНАЛЬНОСТІ: ФІНАНСОВА ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ……	11
Теслюк Павло Васильович ПОПЕРЕДЖЕННЯ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ……	16
Крутенко Ольга Володимирівна ВІД ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТУРБОТИ ДО КУЛЬТУРИ ПІДТРИМКИ: ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНО ЗДОРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА……..	20
Місайлова Ксенія Валентинівна РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ: РЕСУРСИ ТА СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ……	26
Баланович Оксана Леонідівна ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗДО……..	31
Хапко Валентина Іванівна ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД ЯК РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я……	35
Осадча Юлія Миколаївна ПЕДАГОГ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ: МОЖЛИВОСТІ ТА МЕЖІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ……	40
Борисова Наталія Миколаївна ВІД ЕМОЦІЇ ДО ПОВЕДІНКИ: ПЕДАГОГІЧНІ СПОСОБИ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……	48
Гонтар Юлія Валентинівна ТРІАДА СТІЙКОСТІ: ЯК ВЧАСНО РОЗПІЗНАТИ ТА ПІДТРИМАТИ ПСИХОЕМОЦІЙНІ ПОТРЕБИ ДИТИНИ Й РОДИНИ……..	59
Крепосна Наталія Яківна ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: ПІДТРИМАТИ, РОЗПІЗНАТИ, СПРЯМУВАТИ…….	64
Кудріченко Олександра Анатоліївна ТЕХНІКИ АРТТЕРАПІЇ ЯК МЕТОД ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ……..	70
Рудюк Оксана Іванівна ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКІВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА У СТВОРЕННІ СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА……	75

ПЕРЕДМОВА

Щороку 10 жовтня світ відзначає Всесвітній день психічного здоров'я, покликаний привернути увагу до збереження психічного благополуччя, подолання стигматизації та доступності психологічної допомоги. Для України ця тема особливо актуальна в умовах повномасштабної війни, коли втрати, вимушене переміщення, тривалий стрес і виснаження впливають на людей, родини, громади та освітнє середовище.

Тема Всесвітнього дня психічного здоров'я 2026 року — «Почутий життєвий досвід: реальні голоси, реальні зміни» — наголошує на важливості врахування досвіду, потреб і голосу людей у формуванні системи психологічної підтримки. Ефективна допомога має будуватися не лише для людей, а й разом із ними, ґрунтуючись на повазі, довірі та залученні до прийняття рішень.

Особливого значення ці принципи набувають в освітньому середовищі. Педагоги, психологи та керівники закладів освіти мають бути готовими підтримувати дітей, молодь і дорослих, які переживають кризові ситуації, водночас потребуючи турботи про власне психічне здоров'я. Уміння слухати без осуду, визнавати переживання та створювати атмосферу безпеки й довіри стає важливою професійною компетентністю.

Саме тому онлайн-форум «Почутий життєвий досвід: реальні голоси, реальні зміни» покликаний стати простором професійного діалогу, обміну досвідом і пошуку дієвих підходів до збереження психічного здоров'я та психологічної підтримки особистості й спільнот.

Переконані, що кожен життєвий досвід заслуговує на увагу, кожен голос має значення, а справжні зміни починаються тоді, коли ми не лише слухаємо, а й враховуємо почуте у своїх рішеннях і діях.

Колектив авторів

УДК 378: 177

Черкашина Тетяна Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри психологічної і економічної освіти КНЗ «Черкаський ОІПОПП Черкаської обласної ради», м. Черкаси

САМООЦІНКА СФОРМОВАНОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК ЗРОСТАННЯ МЕНТАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ

У контексті проблеми поняття «критичне мислення» (дав.-гр. κριτική τέχνη – «мистецтво аналізувати, судження») розглядається як наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень [4]. Критичне мислення як суттєва ознака сформованості ментальної культури уміщує такі ключові властивості, як усвідомленість та самовдосконалення.

Показовими ознаками сформованості критичного мислення є самоорганізованість, контрольованість, самостійність, обґрунтованість, рефлексивність (самоаналіз), усвідомленість (самопізнання, якщо йдеться про себе), цілеспрямованість.

Об’єктивація самооцінки сформованості критичного мислення, що спричинює неухильне підвищення рівня ментальної культури досягається внаслідок системного проведення порівняльного самоаналізу, зокрема за показниками зростання особистої ефективності (таблиця 1).

Неупереджена самооцінка внаслідок проведеного самоаналізу дає змогу розробити індивідуальну траєкторію з досягнення певного показника сформованості критичного мислення, визначити активізовану якість, що спричинює нестачу особистих сил із досягнення результативності співмірного етапу, надати собі допомоги за рекомендаціями із набуття умінь [1], зокрема наданими у таблиці 1.

Зробити висновки, визначити релевантний напрям підвищення рівня ментальної культури, об’єктивувати самооцінку, щоб унеможливити

неконтрольоване зниження особистої ефективності, спрямувати зусилля до набуття ключових компетенцій з розвитку позитивного, логічного, конструктивного, проєктного мислення у пошуку «добра у злі» у повсякденних міжособистісних комунікаціях.

Таблиця 1

Показники сформованості критичного мислення у вимірі особистої ефективності

Етап	Показники сформованості критичного мислення	Показник зростання особистої ефективності (потреба у трансформуванні)	Рекомендації з набуття компетенцій підвищення рівня ментальної культури
1.	Самоорганізованість	Уміння слухати (не означає чути)	Зосередженість на головному (вибір головного з сукупності другорядних фактів)
2.	Контрольованість	Уміння говорити про щось (не означає так і думати)	Утримання миру у собі (говорити, думати, робити одне й те саме)
3.	Самостійність	Уміння досліджувати щось (не означає зрозуміти цілісність досліджуваного)	Розвиток інтелекту, ерудиції, співставлення аргументів та фактів, частин досліджуваного
4.	Обґрунтованість	Уміння зрозуміти дещо (не означає осягнути глибину предмету аналізу)	Досвід застосування знань у практику дій (особистий досвід поразок та досягнень)
5.	Рефлексивність	Уміння дивитися (не означає бачити)	Цілісне сприйняття предмету аналізу у вимірі ціннісного ставлення
6.	Усвідомленість	Уміння ступити на шлях (не означає йти)	Свідоме цілепокладання у пошуку «добра у злі»
7.	Цілеспрямованість	Уміння іти (не означає дійти до мети)	Почуття міри, самовладання, критичне мислення, свідомі дії у досягнені мети

Підкреслимо, що перехід до позитивного мислення у стані емоційної напруги, досягається, зокрема застосуванням дієвого технологічного інструменту з вирішення конфлікту у вигляді пошуку п’яти позитивних якостей у своєму комунікатору (недругу, неприятелеві, опонентові), що дає змогу покращити якість спілкування, перевести взаємини на більш високий ментальний та комунікативний рівні, наблизити якість взаємодій до рівня культури прийняття рішення та культури незгоди.

Показники динаміки проявів культури незгоди у напружених міжособистісних комунікаціях надані у таблиці 2.

Таблиця 2

Самоаналіз сформованості критичного мислення у вимірі культури незгоди

Особисті прояви	Рівневі показники [7]					
	Відсутність культури незгоди			Культура незгоди		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Як думаєш	Ворог	Супротивник	Суперник	Критик	Опонент	Помічник
Як говориш	Образливо	Принизливо	Саркастично	Іронічно	Жартівливо	Шанобливо
Як чиниш	Мстиш (війна)	Шкодиш (конфлікт)	Судишся (сварка)	Бойкотуєш (образа)	Переконуєш (змагання)	Дякуєш (узгодження дій)

Спрямованість до розвитку культури думок збагачує внутрішній світ особистості, спрямовує зусилля до позитивних самозмін у пошуку «зла у добрі» та «добра у злі» внаслідок генерованих думок, слів та дій та своєчасне трансформування активізованих до перетворення якостей технологіями каяття за вдіяно подумки та наяву.

Поданий нижче алгоритмом (за методикою самотестування, що передбачає однозначну правдиву відповідь «так» чи «ні» на поставлені запитання) сприятиме неупередженому аналізу свого вміння об’єктивувати самооцінку сформованості культури думок у форматі критичного мислення.

Алгоритм відтворює динаміку поступового зростання позитивного мислення за етапами, об’єднаними узагальненнями: «Якими категоріями ви частіше думаєте: «Від добра» чи «від зла»? На благо ближньому чи на благо собі? В ім’я миру чи війни? В ім’я істини чи брехні? В ім’я любові чи ненависті?» [2]. Прості питання та однозначні відповіді, але такі, що мають глибинний зміст за вибором головного у докладанні особистих сил.

Зазначений алгоритм передбачає надання максимально об’єктивної самооцінки на поставлені питання. Ключова умова із розбудови індивідуальної траєкторії за алгоритмом подальшого розвитку критичного мислення зрозуміла

і корисна: не засмучуватися, якщо внаслідок об'єктивної самооцінки отриманий образ не у повній мірі відповідатиме уявному про себе образу, який раніше складався подумки.

Рекомендацією по запобіганню негативних ментально-чуттєвих проявів, у такому випадку, послуговує активізація особистих сил, доцільних дій з проведення цілеспрямованого самоконтролю та порівняльного самоаналізу за генерованими думками, спонуками, мотивами із можливою їхньою фіксацією у своїх нотатках, щоденнику для подальшого порівняння себе із собою у вимірі особистісно-професійних здобутків.

Співставлення реального і уявного образу за пропонованою вище схемою, закладеною у алгоритмі за доцільно обраним часовим виміром (тиждень, місяць, рік, п'ять років тощо) сприятиме покращенню активізованих до перетворення суттєвих ознак із формування культури думок, подальшого розвитку позитивного, логічного, конструктивного, проєктного мислення, зростання особистої ефективності із вирішення значущих професійних і побутових завдань повсякдення.

Акцентування на виборі головного у бажаннях, спонуках, думках дасть змогу неупереджено зрозуміти сутнісну вимогу до себе: «Кому потрібно те, що збираюсь зробити: виключно собі, іншим, спільній справі?». Усвідомлений вибір у спрямуванні особистих зусиль забезпечить ціннісне наповнення ментально-чуттєвої сфери відповідними прагненнями, думками, почуттями у ставленні до наслідків реалізованих дій за обраним напрямом (собі, іншим, значущій справі). Свідоме самокерування бажаннями, емоціями, думками за доцільно обраним цілепокладанням употужнює силу волі до особистих подолань, зміцнює сили розуму, формує почуття стриманості, розширює масштаб у докладанні індивідуального ресурсу сил.

Порушення узгодженості спонукальних мотивів у вигляді: «хочу – одне, можу – інше, необхідно – третє» провокує внутрішній конфлікт, неспокій, розчарування, претензії до інших та обставин, що спричинює нерозуміння себе

та того, що відбувається, стає свідченням недостатньої самоорганізації у думках та призводить до неефективних дій.

Унормування особистих спонукань в організовано-корисній діяльності підпорядковане сумірному за силами запиту: «Я не можу?» або «Я не хочу?» реалізувати «тут і зараз» те, що потребує невідкладного виконання? Ефективним рішенням за першим викликом («Я не можу») послуговує наполеглива праця із надбання нових знань, навичок, компетенцій у докладанні особистих сил. Другий виклик («Я не хочу») передбачає спрямування індивідуального ресурсу сил до подолання лінощів, заздрощів, ревнощів до досягнень інших та проявів некомпетентності, безвідповідальності з виконання планових завдань.

За будь-яких суттєвих викликів (особистісних, родинних, професійний, соціокультурних) накопичення знань, умінь, додаткових компетенцій сприятиме відкриттю нових можливостей з реалізації поточних та довгострокових цілей, набуттю загальних і професійних компетентностей, зокрема уміння надавати об’єктивну самооцінку сформованості критичного мислення у вимірі зростання особистої ефективності як сутнісну ознаку підвищення рівня ментальної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євтух М. Б., Черкашина Т. В. Педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення : підручник : для педагогічних працівників. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2017. 340 с.

2. Самопізнання та самовдосконалення в схемах, формулах, таблицях : навчально-методичний посібник / За загальною редакцією Піньковської Е.А., Черкашиної Т.В. Черкаси. Видавець Чабаненко Ю.А., 2018. 152 с

3. Черкашина Т. В.: Ціннісно-смислова сфера суб’єкта педагогічної діяльності у вимірі особистісно-професійного самовдосконалення: навчально-методичний посібник для післядипломної освіти педагогічних працівників. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2022. – 254 с.

УДК 159.944.4:330.16

Сотула Оксана Віталіївна,
кандидат економічних наук, доцент, завідувачка кафедри психологічної та економічної освіти комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси

ЦІНА ІРРАЦІОНАЛЬНОСТІ: ФІНАНСОВА ПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У класичній економіці вважається, що людина — раціональний суб'єкт. У реальному житті наша економічна поведінка на 80% продиктована емоціями та прагненням знизити рівень стресу. Поведінкова економіка описує пастки, у які потрапляє наш мозок під час прийняття рішень [1]. Кожна така пастка має свою «вартість» для нашої нервової системи.

Ефект неповоротних витрат. Нам важко кинути справу, проект чи покупку, у яку вже вкладено час, гроші чи сили, навіть якщо це продовжує завдавати шкоди [3]. Така ситуація викликає у нас почуття провини та тривожне застрягання в безперспективних ситуаціях замість того, щоб вчасно «зафіксувати збитки» й рухатися далі.

Неприйняття втрат. Біль від втрати $100 психологічно вдвічі сильніший, ніж радість від їх здобуття [3]. Постійне очікування найгіршого сценарію, паралізуючий страх зробити помилку, відмова від нових можливостей через острах ризику серйозно впливають на наше ментальне здоров’я.

Тунельне мислення під тиском дефіциту. Коли людина відчуває дефіцит ресурсу (часу, грошей, безпеки), її мозок блокує все «непершочергове». Це призводить до зниження IQ та здатності до стратегічного планування, виснаження фокусу уваги, коли всі сили йдуть лише на «гасіння пожеж» [4].

Щодня ми приймаємо тисячі дрібних рішень — від «що одягти» до «чи варто купувати це зараз». Кожне рішення споживає глюкозу та виснажує

префронтальну кору. До вечора наша здатність раціонально мислити падає до мінімуму. У стані «втоми від рішень» ми стаємо максимально вразливими до імпульсивних покупок, маркетингових маніпуляцій, спалахів роздратування або емоційного замикання в собі [5].

Для підтвердження теоретичних положень щодо впливу фінансового стресу на ментальний ресурс педагога у березні–вересні 2026 року нами було проведено анонімне анкетування. У опитуванні взяли участь 201 педагогічний працівник. Аналіз отриманих даних дозволив виділити чотири ключові групи фінансово-поведінкових факторів, які безпосередньо каталізують емоційне вигорання:

1. «Прихований професійний податок»

Результати опитування засвідчили, що системне забезпечення освітнього процесу за власний рахунок є масовим явищем.

Майже 80% педагогів щомісяця витрачають умовно невеличку або помірну суму із власного бюджету. Це базові побутові та методичні витрати (папір, роздруківки, канцелярське приладдя, базові платні сервіси). Хоча суми здаються некритичними, у річному вимірі це становить від 3 600 до 12 000 грн незапланованих видатків із сімейного бюджету.

Понад п’ята частина опитаних (21,1%) віддає суттєву частку своєї заробітної плати на підтримку робочого процесу. Витрати понад 1000–2000+ грн на місяць зазвичай пов'язані з підтримкою та ремонтом власної техніки (ноутбуки, принтери), закупівлею вартісних дидактичних матеріалів, оплатою швидкісного інтернету чи преміум-підписок на освітні платформи (Canva Pro, Zoom, LMS-сервіси).

Необхідність покривати професійні потреби з власного гаманця формує стійке відчуття порушення балансу «вкладення/віддача» та несправедливості, що є класичним пусковим механізмом синдрому професійного вигорання.

2. «Штраф за втому» та компенсаторне споживання

Вивчення поведінкових реакцій педагогів після важкого робочого дня виявило високу частоту емоційно обумовлених витрат:

68,6% респондентів регулярно або періодично здійснюють «витрати через втому» (замовлення готової їжі, таксі замість громадського транспорту, купівля дрібниць та солодощів для емоційної компенсації).

Це свідчить про глибоке когнітивне та фізичне виснаження, за якого людина втрачає ресурс на виконання базових побутових функцій і змушена купувати спрощення побуту чи швидку емоційну компенсацію за власні кошти.

Це створює «деструктивне фінансово-психологічне коло»: виснаження на роботі змушує витрачати більше коштів на оперативне відновлення й компенсацію стресу, що скорочує особистий бюджет, унеможливлює формування фінансової подушки безпеки та підсилює загальну залежність від щоденного виснажливого заробітку».

3. Когнітивне перевантаження та дефіцитне мислення

Фінансова тривожність справляє безпосередній деструктивний вплив на якість виконання професійних обов'язків та емоційний стан під час роботи:

36% педагогів зазначили, що під час проведення уроків чи нарад систематично або періодично ловлять себе на думках про фінансові зобов'язання (розрахунок за кредити, закупівля необхідних речей для родини тощо).

15% опитаних фіксують високий та критичний рівень тривоги, коли залишок на рахунку падає нижче 1000 грн за тиждень до виплати заробітної плати. Фінансова нестабільність блокує когнітивний ресурс учителя безпосередньо у робочому процесі, створюючи фоновий стрес і знижуючи здатність до концентрованої педагогічної взаємодії.

Як наслідок, 56,6% — відчувають апатію до творчих ідей, 42,9% — важче концентруються на складних методичних завданнях, 20,6% — обирають простіші сценарії уроку/заняття (аби швидше закінчити), 18,3% — стають більш дратівливими з учнями/студентами.

4. Фізичні та психосоматичні наслідки воєнного та фінансового стресу

Опитування підтвердило зв'язок між емоційним напруженням та вимушеними витратами на підтримку здоров'я: 99% респондентів щомісяця

витрачають кошти на «підтримання робочого стану»; 63,7% вчителів вказали на суттєве зростання витрат на медичну допомогу та фармацевтичні препарати у 19,4% витрати залишилися на довоєнному рівні і 16,9% почали ігнорувати здоров'я через брак коштів.

Організм педагога працює в режимі систематичної самоексплуатації, де фінансовий ресурс витрачається не на розвиток чи відпочинок, а на медикаментозне підтримання базової працездатності.

Якщо фінансовий стрес — це постійний витік нашого ментального ресурсу, то фінансова профілактика вигорання — це не про сувору економію чи відмову від радощів. Це про захист когнітивного ресурсу педагога.

Для покращення ситуації пропонується алгоритм дій на двох рівнях: особистісно-поведінковому та організаційному.

На рівні особистих фінансово-психологічних практик варто легалізувати «фонд самокомпенсації». Витрати «через втому» (кава, таксі, готова їжа) викликають почуття провини, що подвоює стрес. Тому варто перетворити імпульсивні витрати на свідомі. Закласти у свій щомісячний бюджет фіксовану суму (наприклад, 5–10% доходу) під назвою «Фонд легального відновлення». Коли ці гроші витрачаються на спрощення побуту чи приємні дрібниці — почуття провини відсутнє, бо це спланована інвестиція в перезавантаження нервової системи.

Ще один спосіб - автоматизація для подолання «втоми від рішень». Саме ті щоденні дрібні вибори, які виснажують префронтальну кору. Має сенс налаштувати автоматичні регулярні платежі (комунальні послуги, накопичення) на наступний день після отримання заробітної плати; здійснювати закупівлі продуктів харчування, ліків, побутової хімії раз або двічі на тиждень/місць. Зменшення кількості фінансових рішень зберігає дорогоцінний когнітивний ресурс, це зніме із мозку рутинне навантаження.

Сформуйте «Мікроподушку безпеки» проти дефіцитного мислення. Паніка, коли залишок на картці падає нижче 1000 грн, вмикає тунельне мислення безпосередньо під час уроків. Недоторканний резерв розміром хоча б

в один місячний обсяг базових витрат (або фіксовані 1 000 – 3 000–5 000 грн), так званий «психологічний буфер» знизить фоновий рівень кортизолу і поверне відчуття контролю.

На організаційному рівні - з боку закладів освіти та системи освіти необхідним є девалоризація «прихованого професійного податку» [6]. Адміністраціям закладів освіти важливо провести інвентаризацію реальних витрат учителів та створити прозорий банк спільних цифрових і методичних ресурсів (корпоративні підписки Zoom/Canva Pro, централізований друк дидактики, доступ до спільних електронних конструкторів). Вчитель не повинен купувати інструменти для виконання своїх прямих обов'язків.

Крім того, потрібна просвітницька робота - впровадження програм фінансово-психологічної грамотності. Інтегрувати у системи підвищення кваліфікації та корпоративні тренінги для педагогів теми поведінкової економіки, психології грошей, управління стрибками стресового споживання та навичок протидії маркетинговим маніпуляціям.

Ціна ірраціональності — це випалений потенціал наших освітян. Турбота про фінансово-психологічну стійкість вчителя — це не розкіш, а базова умова безпеки освітнього середовища. Змінюючи власні фінансові звички та формуючи системну підтримку в закладах освіти, ми переходимо від режимів «самоексплуатації» та «гасіння пожеж» до свідомого збереження людського капіталу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kahneman, D**.** (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
2. Arkes, H. R., & Blumer, C. (1985). The psychology of sunk cost. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 35(1), 124–140.
3. Tversky, A., & Kahneman, D. (1991). Loss aversion in riskless choice: A reference-dependent model. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(4), 1039–1061.

4. Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Henry Holt and Company.

5. Vohs, K. D., & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-control availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research,* 33(4), 537–547.

6. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press.

УДК 37.005.3:159.944.4

Теслюк Павло Васильович,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психологічної та економічної освіти комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», місто Черкаси

ПОПЕРЕДЖЕННЯ СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У сучасній літературі термін стрес вживається практично в усіх випадках, коли мова йде навіть про незначні відхилення в діяльності, активності особистості, що пов’язані з будь-якими змінами внутрішнього та зовнішнього середовища. У психологічному словнику зазначається, що поняття «стрес» використовується для позначення великого кола станів людини, які виникають у відповідь на різноманітні екстремальні впливи. Про стрес найчастіше говорять у контексті екстремальних ситуацій. Стрес тлумачиться як стан психічної напруги, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах як у повсякденному житті, так і за особливих обставин [1].

Основними стресогенними чинниками для цивільного населення в умовах воєнного стану є: ризик для життя та здоров’я; дефіцит часу для аналізу обстановки і прийняття рішення; висока ціна можливих помилок; усвідомлена

відповідальність за рідних та близьких; великі фізичні навантаження; конфліктні ситуації у процесі евакуації; інтенсивний вплив несприятливих факторів навколишнього середовища (холод, нестача води, продуктів, ліків) тощо.

В результаті дії стресогенних чинників воєнного стану у дітей і дорослих виникає значне нервово-психічне напруження, яке викликає негативні зміни в психіці з можливою трансформацією їх у посттравматичні стресові розлади (ПТСР).

Концепція посттравматичних стресових розладів, яка сформувалася в останні десятиліття, увійшла до найважливіших загальномедичних і соціально-психологічних проблем. Найбільш інтенсивні розробки в цій області ведуться за кордоном (М. Горовіц, П. Дженет, Ф. Кардінер, Е. Крепелін; Е. Стерлінг та ін.), у той час як в Україні даній проблемі присвячені лише окремі роботи (О.Д. Сафін, Н.В. Тарабріна, О.В. Тімченко та ін.). Вивчення питань, пов’язаних з ПТСР, здійснювалось, головним чином, у контексті службової діяльності військових або працівників спецслужб. Існують також дослідження прояву цього феномену у постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, у жертв злодіяння, жертв сексуального насилля та радіаційних аварій [1].

Розробка проблеми посттравматичних стресових розладів становить одне з основних завдань психології діяльності в особливих умовах. Проблема ПТСР також систематично досліджується в рамках психотравматології (науки, що займається різноманітними наслідками психічних травматизацій) і щораз більш диференційовано описується.

Посттравматичний стресовий розлад − це психічне порушення, безпосередньо пов’язане з емоціями, що виникли в результаті надзвичайної ситуації, яка могла заподіяти або вже заподіяла фізичну чи психологічну шкоду організму. Іншими словами, це емоційна реакція людини на психологічну травму. Така надзвичайна ситуація може включати загибель близьких людей, загрозу життю постраждалого, серйозні фізичні каліцтва, загрозу фізіологічній або психологічній цілісності організму. В деяких випадках ПТСР може бути

наслідком глибокої психологічної й емоційної травми. Проте найчастіше зустрічаються випадки, в яких беруть участь обидва види травм: і психологічна і фізична.

На думку більшості дослідників ПТСР, цей розлад психічної діяльності є наслідком якоїсь конкретної надзвичайної події, яка перевищує адаптаційні можливості людини і супроводжується переживаннями страху та безпорадності. Така психотравмуюча подія може стосуватися окремої людини (через смерть близького, зґвалтування тощо), групи людей або навіть всього населення певної місцевості через землетрус, війну і т. ін. [2].

Для посттравматичного стресового розладу характерний ряд клінічних симптомів: підвищена тривожність як основна складова звичайного емоційного стану; підвищена агресивність, тенденція вирішувати проблеми з допомогою грубої сили; невмотивована пильність, що переходить у підозрілість, очікування загрози чи нападу; знижений настрій, депресія, почуття самотності і відчаю; порушення пам'яті і концентрації уваги, труднощі концентрування, особливо у соціально значимих ситуаціях; наявність так званих «непрошених спогадів»; придушення емоцій і агедонія (відсутність почуття задоволення, радості життя); безсоння; тенденції до зловживання нікотином, алкоголем, наркотичними і лікувальними речовинами; почуття провини тощо [3].

З метою упередження розвитку ПТСР в учасників освітнього процесу психологічну допомогу постраждалим слід надавати, по можливості, невідкладно. При цьому слід дотримуватись наступних специфічних правил міжособистісної комунікації.

1. Щоб швидше відійти від травми, людина має бути активною на тлі того, що відбулося (під час події і після неї). Важливо якнайшвидше ініціювати діяльність постраждалого (дорослого чи дитини), щоб не дати можливості розвинутись стану безпорадності. Також важливо, щоб при цьому постраждалий переживав успіх. Для цього йому потрібно давати невеликі конкретні завдання (порахувати поранених, вказати, скільки серед них дітей і т. ін.), з якими людина впорається і отримає позитивний підкріплюючий відгук

від терапевта. У такий спосіб постраждалий буде переводитись з ролі жертви у роль помічника, партнера. Навіть пораненому необхідно давати посильні для виконання завдання з метою його активації.

2. Важливо правильно реагувати на стан постраждалого відразу після настання травматичної події: не обіймати, не просити сісти і заспокоїтись, не пропонувати не думати про подію. Традиційні реакції можуть загострювати почуття безпорадності і актуалізувати регресивну поведінку постраждалого і компульсивність (нав'язливі думки).

3. Комунікувати з постраждалим необхідно не на мові емоцій (яка буде фіксувати безпорадність), а на мові «раціо». У психофізіологічній термінології завдання полягає у тому, щоб мінімізувати вплив на реакції постраждалого мигдалевидного тіла (ділянка мозку, відповідальна за емоційність, виділення гормонів стресу) і примусити працювати лобні долі мозку, відповідальні за раціональні реакції. Для розв'язання зазначеного завдання необхідно «включати раціо» постраждалого: попросити назвати людей, причетних до події, поставити перед необхідністю зробити вибір і т.п. Слід враховувати, що чим більш емоційною буде мова при спілкуванні з постраждалим, тим інтенсивнішим буде стрес.

4. Коли постраждалий демонструє регресивну поведінку, її не можна легітимізувати висловлюваннями на кшталт «я це розумію», «це нормально». Необхідно намагатися перевести людину із ролі жертви у роль помічника.

5. Важливо знижувати відчуття самотності у постраждалого (взаємодіяти з людиною за принципом «я з тобою», «я тебе не покину»), терапевт у цьому має проявити наполегливість, навіть якщо людина відмовляється від допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Євсюков О.П., Куфлієвський А.С., Лєбєдєв Д.В. Екстремальна психологія / за ред. О.В. Тімченка. Київ: ТОВ «Август трейд», 2007. 502 с.

2. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Ніка-Центр, 2006. 580 с.

3. Тімченко О.В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування. Харків: Вид-во Університету внутрішніх справ, 2000. 268 с.

УДК 37.015.3:159.9

Крутенко Ольга Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради», м. Черкаси

ВІД ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ТУРБОТИ ДО КУЛЬТУРИ ПІДТРИМКИ: ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНО ЗДОРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Проблема ментального здоров’я педагогічних працівників у сучасних умовах набуває не лише психологічного, а й педагогічного, соціального та організаційного значення. Освітня діяльність відбувається в умовах тривалої невизначеності, підвищеної відповідальності, необхідності адаптації до змін, роботи з наслідками травматичних подій, цифровізації та розширення професійних ролей. За таких умов збереження ментального здоров’я не може бути зведене лише до здатності окремого педагога керувати власними емоціями чи використовувати практики самодопомоги.

Всесвітня організація охорони здоров’я визначає ментальне здоров’я як стан психічного благополуччя, який дає людині можливість долати життєві стреси, реалізовувати здібності, працювати та робити внесок у життя спільноти

[1]. Отже, воно формується під впливом не лише особистісних, а й соціальних та структурних чинників. Для педагогічного працівника такими чинниками є характер професійної взаємодії, стиль управління, комунікативний клімат, ставлення до труднощів і помилок, можливість отримати підтримку та доступність психологічної допомоги.

У цьому контексті виникає суперечність між зростанням уваги до проблеми ментального здоров'я та практикою, за якої відповідальність за його збереження переважно покладається на самого працівника. Тому актуальним є пошук шляхів переходу від культури індивідуальної самодопомоги до культури інституційної підтримки.

Проблематика психологічного здоров'я та благополуччя педагогічних працівників представлена в сучасних дослідженнях українських науковців. Наталія Павлик досліджує психологічне здоров'я педагога як важливу умову його особистісного розвитку та професійної діяльності [2]. Світлана Покрова розглядає благополуччя педагогів і психосоціальну підтримку в професійній діяльності [3]. Ірина Мамчур досліджує збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників в умовах соціальних трансформацій, пов'язуючи його з емоційною стійкістю, саморегуляцією та професійним функціонуванням [4]. Проблема психологічної безпеки освітнього середовища представлена, зокрема, у дослідженнях Надії Лунченко, яка аналізує психологічну безпеку учасників освітнього процесу та її взаємозв'язок із характеристиками професійної діяльності [5].

Таким чином, сучасні українські дослідження охоплюють психологічне здоров'я педагога, психологічне благополуччя, професійну стійкість, психосоціальну підтримку та психологічну безпеку. Водночас потребує подальшої концептуалізації питання взаємозв'язку індивідуального та організаційного вимірів ментального здоров'я педагогічних працівників.

Особистісні ресурси — резильєнтність, саморегуляція, емоційна стійкість, здатність до самодопомоги — часто розглядаються окремо від характеристик професійного середовища: психологічної безпеки, професійного

клімату, стилю взаємодії та організаційної підтримки. Саме інтеграція цих вимірів визначає наукову проблему цього дослідження.

Ментальне здоров'я педагогічного працівника доцільно розглядати як динамічний феномен, що охоплює здатність до професійного функціонування, саморегуляції, адаптації, відновлення та конструктивної взаємодії. Воно не є тотожним відсутності психологічних труднощів. Ментально здоровий педагог може переживати втому, стрес або професійні труднощі, однак має ресурси для їх подолання та можливість отримати необхідну підтримку.

Такий підхід принципово змінює розуміння турботи про ментальне здоров'я. Популяризація практик самодопомоги є важливою, однак їх недостатньо, якщо педагог постійно працює в умовах надмірного навантаження, конфліктної комунікації, невизначеності професійних ролей або відсутності підтримки. У такому випадку структурна проблема фактично перетворюється на особисту.

Всесвітня організація охорони здоров'я у рекомендаціях щодо психічного здоров'я на роботі наголошує не лише на індивідуальних втручаннях, а й на необхідності організаційних заходів, запобігання психосоціальним ризикам, підготовки керівників і працівників та забезпечення підтримки [6]. Отже, самодопомога має бути складником системи підтримки, але не її замінником.

Важливою характеристикою такого середовища є психологічна безпека. Вона передбачає можливість висловлювати думку, визнавати труднощі, ставити запитання та звертатися по допомогу без страху приниження чи стигматизації. Дослідження Н. Лунченко засвідчує взаємозв'язок психологічної безпеки вчителів із діалогічністю педагогічного спілкування, задоволеністю працею та емоційним вигоранням [5]. Це дає підстави розглядати психологічну безпеку як одну з передумов професійного благополуччя.

Отже, культура підтримки починається не з проведення окремого психологічного заходу, а з повсякденної практики взаємодії: ставлення до професійних труднощів, можливості говорити про власний стан, звертатися по допомогу та отримувати її без стигматизації.

У межах цього дослідження культура підтримки визначається як система усталених цінностей, норм, практик і способів взаємодії в освітній організації, що забезпечує визнання психологічних потреб працівників, безпечну комунікацію, доступність підтримки, профілактику психосоціальних ризиків та розподіл відповідальності за психологічне благополуччя між особистістю, професійною спільнотою та організацією.

На відміну від ситуативної психологічної допомоги, культура підтримки має превентивний характер. Її логіка полягає не в тому, щоб реагувати на вже сформоване виснаження, а в тому, щоб створювати умови, які сприяють збереженню ресурсу, своєчасному виявленню труднощів та відновленню.

Формування ментально здорового освітнього середовища передбачає взаємодію чотирьох рівнів. Особистісний рівень охоплює саморегуляцію, усвідомлення власного стану, резильєнтність і здатність до відновлення. Міжособистісний пов'язаний із довірою, професійною взаємодією та колегіальною підтримкою. Організаційний включає психологічний клімат, стиль управління, характер розподілу навантаження та доступність допомоги. Системний охоплює нормативну політику, діяльність психологічної служби та професійну інфраструктуру.

Жоден із цих рівнів не є самодостатнім. Висока особистісна резильєнтність допомагає педагогові адаптуватися до складних умов, але постійне надмірне навантаження поступово виснажує індивідуальний ресурс. Водночас сприятливе організаційне середовище не скасовує необхідності розвитку особистісної психологічної компетентності. Тому ментально здорове освітнє середовище формується завдяки узгодженій взаємодії особистісних, міжособистісних, організаційних і системних ресурсів.

Такий підхід передбачає і переосмислення відповідальності за ментальне здоров'я педагогічного працівника. Особиста відповідальність полягає у здатності розпізнавати власні потреби, використовувати доступні ресурси та своєчасно звертатися по допомогу. Професійна — у підтримувальній взаємодії колег, дотриманні професійної етики та недопущенні стигматизації.

Організаційна — у створенні умов, за яких психологічне благополуччя враховується під час організації праці, комунікації та професійного розвитку. Системна — у забезпеченні доступності психологічної та психосоціальної допомоги.

Таким чином, культура підтримки передбачає розподілену відповідальність, за якої педагогічний працівник не залишається сам на сам із наслідками професійного стресу.

Такий підхід відповідає сучасним змінам української системи психічного здоров'я. Закон України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» орієнтує систему не лише на допомогу у разі психічних розладів, а й на запобігання негативним чинникам та сприяння психологічному благополуччю [7]. Важливим напрямом є також розвиток психологічної служби в системі освіти. У 2026 році Міністерство освіти і науки України представило Концепцію розвитку психологічної служби в системі освіти до 2030 року, орієнтовану на цілісну систему психологічної та психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу [8].

Проведений теоретичний аналіз дає підстави розглядати ментально здорове освітнє середовище не як середовище без стресу чи професійних труднощів, а як середовище, здатне своєчасно розпізнавати психологічні ризики, забезпечувати безпечну взаємодію та створювати умови для відновлення і професійного розвитку.

У цьому контексті культура підтримки постає як інтегральна характеристика освітньої організації, що поєднує психологічну безпеку, професійне благополуччя, психосоціальну підтримку, якість професійної комунікації, доступність допомоги та профілактику професійного виснаження.

Отже, перехід від індивідуальної турботи до культури підтримки означає зміну самої логіки забезпечення ментального здоров'я: від очікування, що працівник самостійно впорається з наслідками професійного навантаження, — до створення освітнього середовища, у якому підтримка, психологічна безпека та можливість відновлення є його невід'ємними характеристиками.

Перспективи подальших досліджень пов’язуємо з емпіричним визначенням критеріїв та індикаторів сформованості культури підтримки в закладах освіти, а також із дослідженням її взаємозв’язку з психологічною безпекою, професійним благополуччям і ризиками професійного вигорання педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. World Health Organization. Mental health. Geneva : WHO. URL: https://www.who.int/health-topics/mental-health (дата звернення: 29.09.2026).
2. Павлик Н. Дослідження стану психологічного здоров’я українських педагогів під час російсько-української війни. Psychology and Personality. 2025. Т. 15, № 1. С. 9–19.
3. Покрова С. В. Благополуччя педагогів: проблеми та практика підтримки в професійній діяльності. Педагогічні науки: теорія та практика. 2025. № 1. С. 7–13.
4. Мамчур І. В. Підтримка та збереження психологічного здоров’я педагогічних працівників в умовах сучасних соціальних трансформацій. Наукові записки. Серія: Психологія. 2025. № 4.
5. Лунченко Н. В. Формування психологічної безпеки учасників освітнього процесу основної школи в діяльності психологічної служби : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2023.
6. World Health Organization. Guidelines on mental health at work. Geneva : WHO, 2022.
7. Про систему охорони психічного здоров’я в Україні : Закон України від 15.01.2025 № 4223-IX.
8. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку психологічної служби в системі освіти до 2030 року. 2026.

УДК 378: 177

Місайлова Ксенія Валентинівна,
старший викладач кафедри психологічної та економічної освіти
комунального навчального закладу «Черкаський обласний інститут
післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»,
м. Черкаси

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ: РЕСУРСИ ТА СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

Тривалий стрес, спричинений сукупністю професійних, соціальних та воєнних викликів, актуалізує проблему збереження психологічного благополуччя педагогічних працівників. Освітянин щодня взаємодіє з учнями, батьками й колегами, розв’язує організаційні та адміністративні завдання, відповідає за якість освітнього процесу й водночас функціонує в умовах невизначеності. За таких обставин важливого значення набуває резильєнтність — здатність людини адаптуватися до несприятливих обставин, зберігати або відновлювати функціонування та використовувати доступні ресурси для подолання труднощів.

Резильєнтність не варто ототожнювати з необхідністю повернутися до попереднього стану або витримувати якомога більше навантаження. Після складного досвіду людина може сформувати нові способи функціонування, переглянути пріоритети, краще усвідомити власні межі та змінити стратегії взаємодії з оточенням. У професійній діяльності педагога резильєнтність доцільно розглядати як здатність адаптуватися до викликів, зберігати професійне функціонування та своєчасно відновлювати власний ресурс.

Для розуміння цього явища важливо розмежовувати поняття «стресостійкість», «адаптивність», «копінг» і «резильєнтність». Стресостійкість характеризує здатність функціонувати під впливом стресу; адаптивність — здатність перебудовувати поведінку, мислення та стратегії відповідно до нових

умов; копінг охоплює конкретні способи подолання стресової ситуації або її наслідків. Резильєнтність інтегрує ці процеси: вона передбачає проходження через труднощі, адаптацію та відновлення функціонування. Водночас зовнішня здатність продовжувати працювати не завжди свідчить про благополуччя, адже може супроводжуватися емоційним виснаженням, порушеннями сну та тривалим напруженням.

У структурі резильєнтності педагога можна виокремити п’ять взаємопов’язаних компонентів. Перший — емоційна регуляція, що передбачає здатність помічати й визнавати власні переживання, усвідомлювати свій стан і обирати спосіб реагування. Вона не означає відсутності страху, гніву чи роздратування, а допомагає не діяти автоматично під впливом сильної емоції. Наприклад, після конфлікту з учнем або батьками педагог може спочатку розпізнати власне роздратування чи безсилля, а потім визначити конструктивний спосіб комунікації.

Другий компонент — когнітивна гнучкість, тобто здатність не фіксуватися на єдиному поясненні або способі дії. Якщо звична стратегія не дає результату, педагог може проаналізувати, що саме не працює, які чинники можна змінити та які альтернативні рішення доступні. Такий підхід дає змогу перейти від узагальненого висновку «я не справляюся» до конкретного аналізу ситуації та пошуку інших способів взаємодії.

Третій компонент — реалістичне відчуття контролю. У складних умовах важливо розрізняти те, що безпосередньо залежить від людини, на що вона може впливати, і те, що перебуває поза межами її контролю. Педагог не може визначати всі рішення адміністрації, поведінку кожного учня чи перебіг суспільних подій, проте може працювати над власною реакцією, організацією діяльності, професійними межами, комунікацією та своєчасним зверненням по допомогу. Усвідомлення меж власного впливу допомагає спрямовувати зусилля на ті сфери, де вони можуть бути результативними.

Четвертий компонент — здатність до відновлення. Професійна ефективність залежить не лише від уміння мобілізуватися й виконувати

завдання в умовах навантаження, а й від можливості вчасно виходити зі стану напруження. Якщо людина тривалий час залишається в режимі постійної мобілізації та практично не відновлюється, накопичене навантаження може негативно позначатися на увазі, емоційному стані, мотивації, сні й професійному функціонуванні. Отже, відновлення є важливою умовою довготривалої професійної діяльності.

П’ятий компонент — соціальні ресурси. Резильєнтність не є винятково індивідуальною властивістю, адже на неї впливають соціальна підтримка, довіра, відчуття належності, безпечні професійні стосунки та можливість звернутися по допомогу. Підтримувальними ресурсами можуть бути колеги, адміністрація, професійні спільноти, психологи й наставники. Важливим є не просто перебування в колективі, а наявність безпечних зв’язків, у яких немає постійного знецінення, конкуренції та страху помилки.

У цьому контексті особливого значення набуває психологічна безпека професійного середовища. Вона передбачає можливість ставити запитання, визнавати помилки, говорити про труднощі, висловлювати власну думку та просити про допомогу без страху приниження чи покарання. Відчуття «я не один» може бути важливим чинником подолання складних періодів. Підтримувальна взаємодія реалізується, зокрема, через ко-регуляцію — процес, за якого здатність людини справлятися з емоційним навантаженням підтримується взаємодією з іншою людиною. У практиці це може виявлятися в уважному слуханні, визнанні переживань і спільному пошуку рішень.

Розвиток резильєнтності не може обмежуватися впровадженням однієї універсальної техніки. Потреби педагогів відрізняються: одним необхідні інструменти саморегуляції, іншим — професійне обговорення складних випадків, супервізія або індивідуальна психологічна допомога. В окремих ситуаціях труднощі зумовлені не браком індивідуальних навичок, а тривалим перебуванням у професійних умовах, що перевищують наявні ресурси. Тому система психологічної підтримки освітян має бути різнорівневою та доступною на різних етапах професійного життя.

Доцільно виокремити чотири взаємодоповнювальні напрями такої системи. Перший — психоосвіта, що допомагає педагогам розуміти власні реакції на тривалий стрес, зміни концентрації уваги, емоційну напругу та труднощі з відновленням. Усвідомлення механізмів власного стану дає змогу не сприймати стресові реакції як особисту неспроможність і своєчасно використовувати засоби самодопомоги. Другий напрям — професійна підтримка: групи взаємопідтримки, професійні спільноти, наставництво та супервізія, що дають змогу структурувати досвід, аналізувати складні випадки й отримувати конструктивний зворотний зв’язок.

Третій напрям — психологічна допомога, зокрема індивідуальне консультування та підтримка у кризових ситуаціях. Звернення до психолога може бути не лише реакцією на вже сформовану серйозну проблему, а й способом своєчасно осмислити складну ситуацію, визначити власні межі, опрацювати накопичене напруження та знайти нові стратегії поведінки. Четвертий напрям — дослідження реальних потреб освітян. Перед розробленням програм підтримки важливо з’ясувати, що саме виснажує педагогів, з якими труднощами вони стикаються, якої допомоги потребують і які формати підтримки є для них доступними.

Отже, побудову системи психологічної підтримки доцільно здійснювати за послідовністю: дослідити потреби → визначити актуальні запити → розробити відповідні форми підтримки → оцінити їх результативність. Такий підхід дає змогу уникати формального впровадження заходів, які можуть бути змістовно правильними, але не відповідати реальним потребам педагогів.

Практичним втіленням цього підходу може стати діяльність навчально-наукового центру психологічної підтримки освітян, робота якого поєднує три основні функції: дослідження, навчання та підтримку. Дослідницький напрям охоплює вивчення психологічного благополуччя, професійного самопочуття, чинників стресу й виснаження, потреб у психологічній допомозі та оцінювання ефективності програм. Навчальний напрям передбачає тренінги, практикуми, лекції й вебінари з емоційної саморегуляції, резильєнтності, профілактики

вигорання та вторинної травматизації, психологічної самодопомоги, конструктивної комунікації й травма-інформованого підходу. Напрям підтримки може включати індивідуальні консультації, групи психологічної підтримки, супервізію, ресурсні зустрічі та навігацію до інших фахівців і служб допомоги.

Таким чином, резильєнтність педагога формується у взаємодії індивідуальних психологічних ресурсів і характеристик професійного середовища. Емоційна регуляція, когнітивна гнучкість, реалістичне відчуття контролю, здатність до відновлення та соціальна підтримка створюють основу для адаптації до тривалого стресу. Водночас стійкість освітянина не повинна розглядатися лише як його особиста відповідальність. Вона потребує психологічно безпечного середовища та системи підтримки, яка спирається на дослідження реальних потреб, професійне навчання й доступність психологічної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузікова С. Б., Щербак Т. І. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. Психологічний журнал. 2022. № 8. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.8.2022.258313.

2. Портницька Н. Ф., Савиченко О. М., Тичина І. М. Психічне здоров’я педагогів в умовах війни. Журнал соціальної та практичної психології. 2025. № 5. С. 40–48. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-2025-5-6.

3. Хуртенко О., Дмитренко С. Емоційна стійкість як чинник педагогічної діяльності. Psychology Travelogs. 2024. № 1. С. 41–49. DOI: https://doi.org/10.31891/PT-2024-1-4.

4. Цюман Т., Нагула О., Адамська З. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 38 (2). С. 83–89. DOI: https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813.

УДК 159.922.7

Баланович Оксана Леонідівна,
практичний психолог Степанецького закладу дошкільної освіти «Білочка» Степанецької сільської ради об'єднаної територіальної громади Черкаської області, с. Степанці

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ТРИВАЛОГО СТРЕСУ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ЗДО

Сучасне дитинство проходить в умовах, які вимагають від дитини значних адаптаційних ресурсів. Тривала дія стресових чинників позначається не лише на емоційному стані дорослих, а й на самопочутті дітей дошкільного віку. Навіть тоді, коли дитина не може пояснити словами власні переживання, вони можуть проявлятися у поведінці, спілкуванні, грі, труднощах адаптації, підвищеній тривожності, плаксивості, дратівливості, страхах, агресивних реакціях або, навпаки, замкненості й пасивності.

Саме тому сьогодні роботу практичного психолога закладу дошкільної освіти важливо розглядати не лише як допомогу окремій дитині у разі виникнення певної проблеми. Не менш значущим завданням є створення такого психологічного середовища, у якому дитина щодня відчуває себе прийнятою, почутою і захищеною [2; 3].

У своїй практичній діяльності я виходжу з простого, але важливого принципу: дитина має право на будь-яку емоцію, але поступово повинна навчитися розуміти її та безпечно проявляти. Тому психологічна робота з дошкільниками не повинна перетворюватися на пояснення складних психологічних понять. Дитині значно ближчі гра, малюнок, казка, рух, картинка, розігрування ситуації та безпосередня взаємодія з дорослим [1].

Одним із напрямів моєї роботи є проведення «годин психолога» у групах. Їх розглядаю як можливість у доступній і цікавій для дітей формі говорити про

емоції, дружбу, взаємодопомогу, конфлікти, особисті межі та способи звернення по допомогу.

Наприклад, під час роботи з конфліктними ситуаціями дітям пропонуються зображення знайомих їм подій: двоє дітей одночасно хочуть одну іграшку; хтось випадково штовхнув іншого; дитину не приймають до спільної гри; один вихованець забрав річ іншого. Поряд із зображенням проблемної ситуації діти розглядають можливі способи її вирішення.

Для мене важливо не повідомити дитині готову «правильну» відповідь, а запитати: «Що тут сталося? Як, на твою думку, почувається ця дитина? Чому вона засмутилася? Що можна зробити? Як сказати про своє бажання, не образивши іншого?» Так проста картинка стає приводом для розвитку емоційного словника, емпатії, уміння бачити ситуацію очима іншої людини та шукати ненасильницькі способи розв’язання конфлікту [1; 3].

Особливе місце у практиці займає адаптація дітей до закладу дошкільної освіти. Початок відвідування садочка означає для дитини зміну звичного способу життя, розлуку з близькими дорослими, нове приміщення, нових людей, правила та режим. Для однієї дитини цей період проходить досить швидко, іншій потрібно значно більше часу.

У таких випадках вважаю недоцільним оцінювати поведінку дитини лише як «капризи» чи «небажання ходити до садочка». За плачем, небажанням відпускати маму чи тата, відмовою включатися у спільну діяльність часто стоїть потреба в безпеці. Тому психологічна підтримка передбачає не тільки роботу з дитиною. Значну роль відіграють консультації з батьками та педагогами.

Батькам важливо пояснити, як прощатися з дитиною спокійно і послідовно, не зникати непомітно, не залякувати садочком, не знецінювати дитячий страх і водночас не посилювати тривогу власними переживаннями. Вихователь у цей період стає для дитини одним із тих дорослих, через яких формується відчуття безпеки у новому середовищі. Саме тому співпраця

психолога, вихователя і сім’ї дає значно кращий результат, ніж ізольована робота лише з дошкільником.

Окремий напрям моєї діяльності — психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. У роботі з такими дітьми особливо важливими є індивідуальний темп, передбачуваність, повторюваність, зрозуміла структура заняття та позитивне підкріплення навіть невеликого успіху.

Під час індивідуальних корекційно-розвиткових занять використовую вправи, спрямовані на розвиток емоційно-вольової сфери, пізнавальних процесів, комунікативних навичок, взаємодії з дорослими та однолітками. Зміст і складність завдань добираються відповідно до віку, індивідуальних можливостей та актуальних освітніх потреб дитини.

Ще одним важливим напрямом є робота з батьками. На практиці бачу, що дорослі нерідко звертаються до психолога вже тоді, коли певна поведінка дитини починає їх серйозно турбувати. Проте консультація не повинна перетворюватися на перелік помилок сім’ї. Моє завдання як психолога — допомогти батькам побачити можливу причину поведінки дитини, краще зрозуміти її потребу та знайти реалістичний спосіб реагування.

Не менш важливою є психологічна підтримка педагогічних працівників. Сьогодні педагог одночасно має організовувати освітній процес, реагувати на емоційні потреби дітей, спілкуватися з батьками, працювати з дітьми з різними освітніми потребами та водночас справлятися із власними переживаннями. Тривале емоційне напруження може поступово призводити до виснаження.

У роботі з педагогами ефективними вважаю короткі індивідуальні консультації, обговорення конкретних ситуацій із дітьми, психопросвітницькі повідомлення, практичні рекомендації щодо взаємодії з тривожною, агресивною, сором’язливою чи надмірно збудженою дитиною. Важливо, щоб рекомендація психолога була не лише теоретично правильною, а й такою, яку педагог реально може застосувати у групі.

Мій практичний досвід підтверджує, що найбільш результативною є не окрема психологічна вправа і не разова консультація, а системна взаємодія «дитина — батьки — педагог — психолог». Якщо дорослі навколо дитини діють узгоджено, розуміють її потреби та використовують подібні способи підтримки, дитині значно легше переносити складні переживання, адаптуватися та поступово опановувати навички саморегуляції [3].

На мою думку, культура психічного здоров'я у закладі дошкільної освіти починається не з великої кількості заходів. Вона починається зі щоденного ставлення до людини: коли дитина знає, що може сказати про свій страх; батьки можуть звернутися із запитанням без побоювання бути засудженими; педагог може визнати власну втому та отримати підтримку; а психолог є не лише фахівцем, до якого приходять тоді, коли вже виникла проблема, а доступним учасником освітнього процесу.

Отже, в умовах тривалого стресу діяльність практичного психолога ЗДО має бути спрямована одночасно на підтримку дитини, сім'ї та педагогічного колективу. Для дошкільника особливо важливими залишаються безпечні стосунки з дорослими, можливість виражати власні емоції, грати, спілкуватися та бути прийнятим таким, яким він є. Завдання психолога — допомогти створити навколо дитини саме таке середовище [1; 3].

Іноді результат психологічної роботи неможливо виміряти одразу. Проте він помітний у маленьких змінах: дитина, яка раніше мовчала, назвала свою емоцію; замість ударити однолітка — попросила повернути іграшку; змогла спокійніше попрощатися з мамою чи татом; звернулася до дорослого по допомогу. Педагог спробував інший спосіб взаємодії, а батьки побачили за «неслухняністю» потребу своєї дитини. Саме з таких невеликих, але реальних змін, на моє переконання, і формується психологічне благополуччя дитини та культура психічного здоров'я в закладі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33.

2. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 31.07.2018 за № 885/32337 (чинна редакція від 10.03.2026).

3. Про схвалення Концепції розвитку психологічної служби у системі освіти на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.07.2026 № 705-р.

УДК 378: 177

Хапко Валентина Іванівна,
практичний психолог Опорного закладу загальної середньої освіти «Рижанівський ліцей» Водяницької сільської ради Звенигородського району Черкаської області, с. Рижанівка

ЖИТТЄВИЙ ДОСВІД ЯК РЕСУРС ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Психічне здоров'я є важливою складовою благополуччя людини, її здатності навчатися, працювати, будувати стосунки, адаптуватися до змін і долати життєві труднощі. В умовах сучасних соціальних викликів особливого значення набувають питання емоційної стійкості, самопідтримки та формування навичок, які допомагають зберігати внутрішню рівновагу.

У професійній діяльності практичного психолога я дедалі частіше переконуюся, що дитині недостатньо просто сказати: «Не хвилюйся», «Заспокойся» або «Все буде добре». Дитині необхідно створити безпечний простір, у якому вона може бути почутою, прийнятою та зрозумілою. Важливо

допомогти їй не лише висловити свої переживання, а й побачити власні можливості для подолання труднощів.

Одним із таких ресурсів є життєвий досвід. Кожна пережита людиною ситуація може ставати джерелом знань про себе, свої почуття, потреби, можливості та способи реагування на складні обставини. Навіть негативний досвід за умови його осмислення може поступово перетворюватися на досвід подолання.

На мою думку, особливо важливо формувати в дитини розуміння: «Я вже мав складні ситуації і зміг їх пережити». Саме це відчуття власної спроможності може стати основою психологічної стійкості.

У роботі з дітьми я використовую запитання, які допомагають актуалізувати позитивний досвід: «Що тобі допомагає, коли тобі важко?», «Хто може тебе підтримати?», «Чи було в тебе раніше щось подібне?», «Що допомогло тобі тоді?», «Що ми можемо зробити зараз?». Такі запитання спрямовують увагу дитини не тільки на проблему, а й на її ресурси.

Особливого значення цей підхід набуває у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Не кожна дитина може легко розповісти про свій емоційний стан словами. Тому в психологічній практиці важливими стають гра, малювання, пісок, рух, сенсорні матеріали та інші способи невербального самовираження.

Однією з вправ, яку використовую у роботі, є «Мій ресурс». Дитині пропонується намалювати себе в центрі аркуша, а навколо зобразити людей, заняття, місця та речі, які допомагають їй почуватися краще. Це можуть бути батьки, друзі, домашня тварина, улюблена музика, малювання, прогулянка, спорт, читання або інша діяльність. Після виконання вправи обговорюємо, до кого дитина може звернутися у складній ситуації та що може зробити самостійно.

Ще одна проста вправа — «Скринька сили». Дитині пропонується пригадати ситуації, які спочатку здавалися складними, але з якими вона впоралася. Це можуть бути перший виступ перед класом, знайомство з новими

людьми, подолання страху, участь у змаганні, виконання складного завдання. Кожен такий спогад можна символічно «покласти» у скриньку. У результаті формується своєрідна колекція особистих досягнень, до якої можна повертатися у моменти невпевненості.

Для підтримки емоційного стану використовую також вправу «Долонька підтримки». Дитина обводить на аркуші свою долоньку, а на кожному пальці записує або малює те, що може допомогти їй у складній ситуації: людину, до якої можна звернутися; місце, де безпечно; улюблене заняття; слова підтримки; власну сильну сторону. Така вправа допомагає зробити внутрішні ресурси більш конкретними та доступними для дитини.

Особливе місце у моїй практичній роботі займає пісочна терапія. Пісок створює можливість для сенсорної взаємодії, творчості та вільного самовираження. Дитина може торкатися піску, пересипати його, розрівнювати, створювати малюнки та невеликі композиції. Для багатьох дітей сам процес роботи з піском є цікавим і заспокійливим.

Використовую вправу «Малювання форм на піску». Дитина пальцем або паличкою малює кола, хвилі, спіралі, доріжки чи інші форми. Такі завдання можна застосовувати для розвитку концентрації уваги, координації рухів і дрібної моторики. Водночас дитина отримує можливість зосередитися на простій повторюваній дії.

Цікавою для дітей є вправа «Малювання двома руками». Дитина одночасно двома руками створює на піску кола, хвилі або симетричні лінії. Вправа потребує узгодженості рухів і концентрації уваги. Важливо не вимагати ідеального виконання, а підтримувати сам процес.

Використовую також гру «Знайди скарб». У пісок ховаються невеликі безпечні предмети, які дитина має знайти. Гра сприяє розвитку тактильного сприймання, уваги, координації та викликає позитивні емоції. Після виконання можна запитати: «Що допомогло тобі знайти скарб?», «Чи хотілося тобі зупинитися?», «Що ти відчував, коли нарешті знайшов предмет?». Таким

чином проста гра стає можливістю поговорити про наполегливість і подолання труднощів.

Вправа «Емоції на піску» допомагає дитині передати свій емоційний стан через образ. Я пропоную обрати емоцію — радість, сум, страх, злість, спокій — і зобразити її на піску. Після завершення не оцінюю результат, а запитую: «Розкажи про свій малюнок», «Що відбувається тут?», «Що могло б допомогти цій емоції?». Якщо дитина не хоче говорити, я не наполягаю. Сам процес взаємодії з піском уже може бути формою самовираження.

Ще один напрям роботи — арт-терапевтична вправа «Малюємо емоції». Дитині пропонується зобразити свій теперішній стан за допомогою кольорів, ліній, плям або довільних форм. Я наголошую, що тут немає правильного чи неправильного малюнка. Важливий не художній результат, а можливість передати те, що складно висловити словами.

Після завершення малювання використовую рефлексивні запитання: «Який настрій у цього малюнка?», «Який колір тут найважливіший?», «Як би ти його назвав?», «Що змінилося б, якби ти додав ще один колір?». Такий підхід дозволяє дитині самостійно надавати значення власній творчій роботі.

У роботі з емоційним станом корисною є також вправа «Мій настрій сьогодні». Дитина визначає свій стан за шкалою від 1 до 5 або обирає відповідний смайлик чи колір. Після цього ставлю запитання: «Що потрібно, щоб стало хоча б на один бал краще?». Це допомагає шукати не абстрактне «вирішення всіх проблем», а невеликий конкретний крок, який дитина може зробити вже зараз.

У практичній роботі я переконалася, що дитина не завжди може прямо сказати: «Я тривожуся», «Мені страшно», «Я злюся» або «Мені самотньо». Про її стан можуть свідчити поведінка, малюнок, сюжет гри, спосіб взаємодії з піском або вибір кольорів. Саме тому важливо не поспішати з висновками, а дати дитині можливість самій пояснити створений образ.

Водночас психологічна допомога не повинна зводитися лише до використання окремих технік. Для мене основою роботи залишається взаємодія

з дитиною, заснована на прийнятті, повазі та безпеці. Психолог не має нав'язувати дитині власне бачення її проблеми. Важливо бути поруч, уважно слухати, підтримувати та допомагати дитині самій знаходити відповіді.

Власний життєвий і професійний досвід навчив мене ще однієї важливої речі: те, що допомогло одній людині, не обов'язково буде корисним для іншої. Тому я намагаюся підбирати методи відповідно до віку, потреб, особливостей розвитку та актуального емоційного стану дитини.

Особливо важливо навчити дитину не соромитися звертатися по допомогу. Фрази «Мені важко», «Я не знаю, що робити», «Мені потрібна підтримка» не є проявом слабкості. Навпаки, здатність помічати власні потреби та звертатися до інших є важливою навичкою психологічного благополуччя.

Таким чином, життєвий досвід може бути не лише пам'яттю про минулі події, а й ресурсом для майбутнього. Завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти дитині побачити власні сильні сторони, пригадати досвід успішного подолання труднощів і сформувати доступні способи самопідтримки.

Практика показує, що іноді дитині не потрібні складні слова чи готові поради. Їй необхідно, щоб поруч була людина, яка скаже: «Я тебе чую», «Ти можеш не поспішати», «Твої почуття важливі», «Давай разом подумаємо, що може тобі допомогти».

Отже, життєвий досвід є важливим внутрішнім ресурсом збереження психічного здоров'я. Пісочна терапія, арт-терапевтичні вправи, робота з емоціями, «Мій ресурс», «Скринька сили», «Долонька підтримки» та інші практичні методики допомагають створювати умови для самопізнання, емоційного розвантаження, розвитку навичок самопідтримки та формування впевненості у власних можливостях.

Особливо цінним є те, що дитина поступово починає бачити: «Я можу», «Я маю підтримку», «Я вже долав труднощі», «Я можу попросити про допомогу». Саме такі маленькі відкриття можуть ставати важливими кроками на шляху до психологічної стійкості та збереження психічного здоров'я.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
3. Панок В. Г., Цушко І. І. Соціально-психологічна профілактика стресових станів в учасників освітнього процесу : методичні рекомендації. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2021.
4. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 76 с.
5. Федоренко Р. П. Психологія життєтворення особистості : навчально-методичний посібник. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 528 с.
6. Яценко Т. С. Арт-терапевтичні технології в психологічному консультуванні та психокорекції. Київ : Главник, 2005.

УДК 37.015.3:37.011.3-051

Осадча Юлія Миколаївна,
методист кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КНЗ
«ЧОІПОПП Черкаської обласної ради»

ПЕДАГОГ У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ: МОЖЛИВОСТІ ТА МЕЖІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Сучасне освітнє середовище функціонує в умовах значних суспільних трансформацій, нестабільності та тривалого впливу стресогенних чинників. Освітній процес сьогодні передбачає не лише забезпечення якісного навчання, а й створення умов для психологічного благополуччя, безпеки та повноцінного розвитку всіх його учасників [3; 4].

Особливого значення набуває готовність педагогічних працівників своєчасно виявляти емоційні та поведінкові зміни у дітей і підлітків, відповідно

реагувати на них та сприяти залученню необхідних ресурсів психологічної підтримки.

У цих умовах учитель перебуває в особливій професійній позиції. Щоденна взаємодія з учнями дає йому можливість спостерігати за їхньою поведінкою, навчальною активністю, особливостями комунікації та змінами емоційного стану. Водночас така близькість до дитини не означає, що педагог має виконувати функції психолога або здійснювати професійну психологічну допомогу.

Саме тому актуальним є питання визначення ролі педагога в системі психологічної підтримки, окреслення можливостей його професійної діяльності та чітких меж компетентності. Важливо сформувати таку модель взаємодії, у якій педагог і психолог не конкурують і не замінюють один одного, а реалізують різні, взаємодоповнювальні професійні функції [2; 5].

Для досягнення поставленої мети необхідно розкрити сутність психологічної підтримки в освітньому середовищі; визначити складові психологічної компетентності педагога; охарактеризувати можливості педагога у здійсненні первинної підтримки; окреслити межі його професійних повноважень; визначити основні принципи взаємодії педагога та психолога.

1. Психологічна підтримка.

Психологічна підтримка в освіті є комплексним поняттям, що охоплює створення умов для емоційного благополуччя, психологічної безпеки, адаптації та особистісного розвитку учасників освітнього процесу. Її не варто розуміти виключно як діяльність практичного психолога. Система підтримки передбачає участь різних фахівців і, передусім, формування такого освітнього середовища, у якому дитина може отримати своєчасну допомогу та бути почутою [3; 5].

Важливо розрізняти поняття психологічної підтримки та професійної психологічної допомоги. Перша може реалізовуватися через щоденну взаємодію, уважне ставлення, емоційну підтримку, створення безпечних умов, педагогічне спостереження та спрямування до відповідного фахівця. Професійна психологічна допомога передбачає спеціальну підготовку,

застосування професійних методів та відповідальність, визначену компетенцією психолога [5; 6].

Таке розмежування має принципове значення. Педагог може бути уважним до психологічного стану учня, але не повинен самостійно встановлювати психологічні чи психіатричні діагнози, проводити професійну психологічну діагностику поза межами своєї компетентності або здійснювати психотерапевтичне втручання.

Водночас повне відмежування педагога від психологічної проблематики також було б помилковим. Учитель щодня взаємодіє з дитиною і тому часто першим помічає зміни, які можуть свідчити про неблагополуччя: раптове зниження навчальної активності, замкненість, дратівливість, порушення взаємодії з однолітками, виражену тривожність, незвичну поведінку тощо [6].

Отже, педагог є важливою частиною системи психологічної підтримки саме завдяки своїй щоденній присутності в житті учня. Його роль полягає не в тому, щоб замінити психолога, а в тому, щоб помітити, підтримати, створити безпечні умови та своєчасно спрямувати до фахової допомоги.

2. Психологічна компетентність педагога як ресурс підтримки.

Психологічна компетентність педагога є важливою складовою сучасної професійної компетентності. Вона передбачає не перетворення педагога на психолога, а сформованість знань, умінь і ставлень, необхідних для конструктивної взаємодії з учнями, розуміння вікових та індивідуальних особливостей, розпізнавання можливих сигналів психологічного неблагополуччя та вибору адекватної стратегії реагування [1; 2].

Одним із компонентів такої компетентності є спостережливість. Педагог має звертати увагу не на окрему незвичну поведінкову реакцію, а передусім на стійкі або помітні зміни у звичній поведінці дитини. Наприклад, якщо активний учень протягом тривалого часу стає пасивним, перестає спілкуватися з однолітками, втрачає інтерес до діяльності або демонструє виражене емоційне напруження, це може бути приводом для делікатної уваги з боку дорослого.

Другим важливим компонентом є комунікативна компетентність.

Підтримувальна комунікація передбачає вміння слухати, не знецінювати переживання дитини, уникати поспішних оцінок та повчань. Фрази на кшталт «не перебільшуй», «у тебе немає причин засмучуватися», «інші мають значно більші проблеми» можуть посилювати відчуття нерозуміння. Натомість просте «я бачу, що тобі зараз непросто», «якщо хочеш, можеш розповісти» створює можливість для безпечного діалогу [6].

Не менш важливою є емоційна саморегуляція педагога. Дорослий не може ефективно підтримувати дитину, якщо сам реагує імпульсивно, демонструє роздратування або переносить власне емоційне напруження на учня. Тому турбота про психологічний ресурс самого педагога є невіддільною від його здатності підтримувати інших [2].

Таким чином, психологічна компетентність педагога має передусім профілактичне та підтримувальне значення. Вона допомагає педагогові краще розуміти учня, своєчасно помічати зміни та вибудовувати взаємодію, яка не поглиблює психологічне напруження.

3. Можливості педагога у системі психологічної підтримки.

Однією з ключових можливостей педагога є створення психологічно безпечного освітнього середовища. Воно формується не лише через спеціально організовані психологічні заходи, а й через щоденні педагогічні практики: повагу до особистості учня, передбачуваність вимог, справедливість, недопущення приниження, підтримку права на помилку та можливість звернутися по допомогу [3; 4].

Педагог також може здійснювати первинну емоційну підтримку. Це не передбачає професійного психологічного втручання. Йдеться про присутність дорослого, готовність вислухати, допомогти дитині назвати свій стан, за потреби дати час на відновлення, організувати спокійні умови та повідомити про ситуацію відповідному фахівцеві [6].

Важливим напрямом є раннє виявлення можливих труднощів. Педагог не ставить діагнозів, але може зафіксувати зміни та передати інформацію

фахівцеві. При цьому важливо спиратися на конкретні спостереження, а не на ярлики чи суб'єктивні висновки.

Наприклад, замість твердження «дитина стала агресивною» доцільніше зазначити: «протягом останніх двох тижнів учень тричі вступав у конфлікти з однокласниками, під час двох ситуацій підвищував голос і залишав клас без дозволу». Такий підхід є професійно коректнішим і дає психологові більше можливостей для подальшого аналізу ситуації.

Ще однією можливістю педагога є взаємодія з батьками. Саме педагог може повідомити батькам про зміни, які спостерігаються в освітньому середовищі. Проте така комунікація має бути позбавлена звинувачень і діагностичних припущень. Важливо говорити про факти, спостереження та спільний пошук способів підтримки дитини.

Особливого значення набуває співпраця педагога з практичним психологом. Учитель може надати психологові важливу інформацію про особливості поведінки дитини в навчальній та соціальній ситуаціях, а психолог — допомогти професійно оцінити ситуацію та визначити подальшу стратегію супроводу [5].

4. Межі професійної компетентності педагога.

Визначення меж компетентності є не обмеженням можливостей педагога, а необхідною умовою професійної та етичної діяльності. Бажання допомогти дитині є надзвичайно важливим, проте саме воно іноді може спонукати дорослого діяти поза межами власної професійної компетентності.

Педагог не повинен самостійно встановлювати психологічні або психіатричні діагнози, визначати причини складної поведінки виключно на основі власних припущень, проводити психотерапевтичну роботу без відповідної професійної підготовки або брати на себе відповідальність за ті види допомоги, які належать до компетенції інших фахівців [5].

Так само небезпечним є використання психологічної термінології як способу навішування ярликів. Висловлювання «він маніпулятор», «вона має

травму», «це точно депресія», «у нього проблеми з психікою» можуть створювати хибне уявлення про дитину та впливати на ставлення до неї.

Професійна позиція педагога полягає в іншому: помічати факти, підтримувати, не нашкодити та своєчасно залучати фахівців.

Особливої уваги потребують ситуації, пов'язані із загрозою життю та здоров'ю дитини, проявами насильства, самопошкодженням, висловлюваннями про небажання жити, вираженим психологічним дистресом або іншими обставинами, які виходять за межі звичайної педагогічної підтримки. У таких випадках педагог не має залишатися з проблемою сам на сам, а повинен діяти відповідно до встановлених у закладі освіти алгоритмів та залучати відповідних фахівців [5; 6].

Отже, межі компетентності не означають: «педагог нічого не може зробити». Навпаки, вони визначають безпечне поле професійної дії, у межах якого педагог може бути надзвичайно важливим дорослим для дитини.

5. Педагог і психолог: партнерство, а не взаємозаміна.

Ефективна система психологічної підтримки в закладі освіти неможлива без взаємодії педагогічних і психологічних працівників. Водночас ця взаємодія має ґрунтуватися на розумінні відмінності професійних ролей [5].

Педагог переважно забезпечує освітній процес, щоденну взаємодію з учнями, організацію навчального середовища та педагогічну підтримку. Психолог здійснює професійну психологічну діяльність відповідно до своєї компетентності. Тому оптимальною є не модель взаємозаміни, а модель професійного партнерства.

У такій моделі педагог може бути тим фахівцем, який першим помічає зміни, підтримує дитину у повсякденній ситуації та ініціює звернення по додаткову допомогу. Психолог, зі свого боку, може здійснювати професійне консультування, психологічне вивчення ситуації у межах своїх повноважень, психологічну профілактику, корекційно-розвивальну роботу та інші види діяльності, передбачені його професійною компетентністю [5].

Особливо важливим є дотримання принципу «різні ролі — спільна мета». Спільною метою є психологічне благополуччя, безпека та розвиток дитини, а не доведення того, чия професія є важливішою.

Саме така взаємодія дозволяє уникнути двох крайнощів: перекладання всієї відповідальності за психологічний стан дитини на психолога або, навпаки, очікування від педагога виконання функцій психологічної служби.

6. Практичний алгоритм дій педагога

Для повсякденної професійної діяльності доцільно використовувати простий алгоритм [6]:

1. Помітити. Звернути увагу на зміни в поведінці, емоційному стані, навчальній активності або взаємодії дитини.

2. Не робити поспішних висновків. Не діагностувати та не навішувати психологічних ярликів.

3. Встановити контакт. Спокійно та делікатно поцікавитися станом дитини, продемонструвати готовність вислухати.

4. Підтримати. Створити безпечні умови, знизити додаткове емоційне навантаження, допомогти дитині відчути, що вона не залишається сама.

5. Оцінити межі власної компетентності. Зрозуміти, чи достатньо педагогічної підтримки, чи необхідне залучення психолога або іншого фахівця.

6. Своєчасно звернутися по професійну допомогу. Передати необхідну інформацію відповідальному фахівцеві відповідно до встановленого порядку.

7. Продовжувати педагогічну підтримку. Навіть після залучення психолога педагог не усувається від взаємодії з дитиною, а продовжує створювати сприятливі умови для її навчання та розвитку.

Такий алгоритм дозволяє поєднати уважність педагога із професійними межами та уникнути ситуації, коли прагнення допомогти перетворюється на непрофесійне втручання.

Отже, сучасний педагог є важливим учасником системи психологічної підтримки в закладі освіти. Його щоденна взаємодія з учнями створює унікальні можливості для своєчасного помічання змін у поведінці та

емоційному стані дитини, формування безпечного освітнього середовища, первинної підтримки та своєчасного залучення відповідних фахівців [3; 6]. Водночас психологічна компетентність педагога не означає виконання ним функцій практичного психолога. Водночас психологічна компетентність педагога не означає виконання ним функцій практичного психолога. Професійна позиція передбачає усвідомлення власних можливостей і меж, відповідальне використання наявних ресурсів та своєчасне залучення фахової допомоги. [1; 2; 5].

Особливого значення набуває партнерська взаємодія педагога і психолога. Її основою має бути не взаємозаміна, а взаємодоповнення професійних ролей. Педагог забезпечує щоденну педагогічну присутність, спостереження та підтримку в освітньому середовищі; психолог забезпечує професійну психологічну допомогу в межах своєї компетентності [5].

Таким чином, педагог у системі психологічної підтримки — це не «психолог без відповідної освіти» і не пасивний спостерігач, який лише передає проблему іншому фахівцеві. Це професіонал, який здатний помітити, підтримати, створити безпечні умови, своєчасно звернутися по допомогу та продовжити педагогічну підтримку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кочерга О. В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. Рідна школа. 2013. № 11. С. 52–56.

2. Столярчук О. А. Формування психологічної компетентності майбутніх учителів. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2014. Вип. 5 (54). С. 455–462.

3. Психологічна безпека освітнього середовища: методи, технології, шляхи формування : практичний посібник / В. В. Байдик, Ю. П. Гопкало, І. О. Корнієнко [та ін.] ; за наук. ред. Н. В. Лунченко. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2024. 134 с. ISBN 978-617-7118-53-3.

4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19 (дата звернення: 05.10.2026).

5. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. Міністерство освіти і науки України. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-psihologichnu-sluzhbu-u-sistemi-osviti-ukrayini (дата звернення: 05.10.2026).

6. Перша психологічна допомога. Алгоритм дій : методичні рекомендації для педагогічних працівників, психологів та соціальних педагогів закладів освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2022. 42 с. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-metodichni-rekomendaciyi-persha-psikhologichna-dopomoga-algoritm-dij (дата звернення: 05.10.2026).

УДК 373.2:37.034

Борисова Наталія Миколаївна,
вихователь закладу дошкільної освіти № 60 «Левеня» Черкаської міської територіальної громади.

ВІД ЕМОЦІЇ ДО ПОВЕДІНКИ: ПЕДАГОГІЧНІ СПОСОБИ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільне дитинство є важливим періодом становлення особистості, коли дитина поступово набуває досвіду взаємодії з іншими людьми, вчиться розуміти себе та навколишній світ, реагувати на різні життєві ситуації й знаходити прийнятні способи задоволення власних потреб. Водночас емоційна сфера дошкільника ще перебуває у процесі активного розвитку. Дитина не завжди може пояснити, що саме її засмучує, лякає, дратує або викликає розчарування. Тому внутрішнє переживання нерідко стає помітним дорослому не через слова, а через поведінку [2; 3].

Плач, крик, відмова від діяльності, протест, надмірна рухливість, мовчання, прагнення усамітнитися, конфліктність або, навпаки, надмірна поступливість можуть бути різними способами реагування дитини на емоційно значущу ситуацію. При цьому одна й та сама ситуація може викликати у різних дітей зовсім різні реакції. Для однієї дитини програш у грі стане приводом для сліз, інша сердитиметься, третя швидко переключиться на іншу діяльність, а четверта може взагалі відмовитися від участі у грі.

Тому педагогічне розуміння емоційної поведінки дошкільника не може обмежуватися оцінюванням того, наскільки дитина «слухняна», «спокійна» чи «зручна» для дорослого. Значно важливішим є розуміння того, що стоїть за конкретною поведінковою реакцією, які можливості має дитина для її пояснення та який досвід взаємодії допоможе їй надалі реагувати більш конструктивно.

Для педагога закладу дошкільної освіти це має особливе значення, адже значна частина дитячого дня проходить у спільній діяльності, грі, спілкуванні, режимних моментах та різноманітних ситуаціях, які вимагають від дошкільника пристосування, очікування, домовляння, дотримання правил і врахування потреб інших [1]. Саме у таких повсякденних ситуаціях створюються природні можливості для розвитку емоційної грамотності та перших навичок саморегуляції.

Саме емоції є невід'ємною частиною життя дитини. Вони допомагають реагувати на події, виражати ставлення до людей і ситуацій, сигналізують про задоволення або незадоволення потреб, небезпеку, втрату, очікування, радість чи зацікавленість. Для дошкільника емоційний досвід особливо важливий, оскільки саме через нього дитина значною мірою пізнає себе та будує взаємини з оточенням [2; 3].

На ранніх етапах розвитку дитині складно відокремити власне переживання від поведінки, яка його супроводжує. Якщо дошкільник сердиться, він може кричати або кидати іграшки; якщо засмучений — плакати чи відмовлятися від діяльності; якщо наляканий — ховатися за дорослого або

уникати ситуації. Поступово, завдяки досвіду спілкування з дорослими, дитина навчається встановлювати зв’язок між подією, власним переживанням і способом реагування.

Саме тому завдання дорослого полягає не лише у тому, щоб домогтися припинення небажаної поведінки. Важливо допомогти дитині поступово зрозуміти: «Що зі мною відбувається?», «Що я зараз відчуваю?», «Чому це могло виникнути?», «Що я можу зробити, щоб мені стало легше?».

Для дошкільника така послідовність не формується одномоментно. Вона потребує повторюваного досвіду, зрозумілих пояснень, прикладу дорослого та можливості практикувати прийнятні способи реагування у звичайних життєвих ситуаціях.

Важливо також враховувати, що емоційна реакція не завжди відповідає оцінці дорослого щодо значущості ситуації. Те, що дорослому здається дрібницею, для дитини може бути важливою подією. Зламаний малюнок, відмова однолітка погратися, необхідність припинити цікаву гру, зміна звичного порядку дій або невдале виконання завдання можуть викликати сильні переживання. Фраза «Це ж дрібниця» не допомагає дитині краще зрозуміти власний стан. Навпаки, вона може створювати враження, що її переживання не мають значення.

Педагогічно доцільніше визнати значущість переживання, навіть якщо дорослий не поділяє його причини: «Ти засмутився, бо малюнок порвався», «Тобі хотілося ще пограти, тому важко зупинитися», «Ти розсердився, коли не отримав іграшку». Так дитина поступово засвоює зв’язок між ситуацією та емоційним станом.

Особливістю дошкільного віку є те, що емоції часто безпосередньо проявляються у поведінці. Дитина ще не завжди володіє достатньою кількістю слів і способів для того, щоб повідомити про свій стан, тому її поведінка може виконувати своєрідну комунікативну функцію. Наприклад, дитина, яка відмовляється заходити до групи після приходу з батьками, може переживати не лише небажання дотримуватися режиму. За такою поведінкою може стояти

втома, сум через розставання, страх перед певною ситуацією або потреба у додатковому часі для переходу від домашнього середовища до групи.

Дитина, яка різко реагує на програш у грі, не обов'язково прагне конфлікту. Їй може бути складно прийняти ситуацію невдачі, витримати розчарування або визнати перевагу іншого учасника. Дошкільник, який відмовляється виконувати завдання, іноді демонструє не небажання навчатися, а невпевненість у власних можливостях або страх помилитися.

Тому педагогові важливо поступово формувати звичку дивитися на поведінку не лише з позиції «що зробила дитина», а й з позиції «що могло відбуватися з дитиною у цей момент».

Такий підхід не означає виправдання будь-якої поведінки. Емоції дитини потребують прийняття, однак не кожен спосіб їх вираження може бути прийнятним. Дитина має право сердитися, але не має права завдавати болю іншому; може засмучуватися через програш, але це не означає, що можна руйнувати гру інших; може не хотіти виконувати певну дію, однак поступово має вчитися повідомляти про це словами, а не лише криком чи агресивною реакцією.

Отже, важливим педагогічним завданням є розмежування емоції та поведінки. Емоційний стан не потрібно забороняти, але дитину необхідно навчати прийнятних способів його вираження.

Також, не існує єдиного способу переживання та вираження емоцій, характерного для всіх дошкільників. Діти відрізняються темпераментом, досвідом, особливостями сприймання, комунікативними можливостями, звичними способами реагування та рівнем сформованості навичок саморегуляції.

Одна дитина легко говорить про свої почуття: «Я злюся», «Мені страшно», «Я не хочу». Інша може виражати той самий стан переважно поведінково. Ще одна дитина може зовні здаватися спокійною, хоча переживати значне внутрішнє напруження. Тому однакові вимоги до способу вираження емоцій можуть бути педагогічно недоцільними. Наприклад,

очікувати, що кожна дитина відразу пояснить словами причину свого плачу, — означає не враховувати вікових та індивідуальних можливостей дошкільника.

Особливої уваги потребують ситуації, коли в групі навчаються діти з різними освітніми та комунікативними можливостями. Наявність особливих освітніх потреб сама по собі не визначає емоційну поведінку дитини. Дитина може демонструвати хорошу адаптацію, достатню здатність до самоконтролю, розуміти ситуацію та стримано реагувати на труднощі. Водночас інша дитина без таких особливостей може значно бурхливіше реагувати на звичайні для групи ситуації.

Тому педагогічно правильним є орієнтування не на стереотипне уявлення про певну категорію дітей, а на конкретну дитину, її індивідуальний спосіб реагування та зміни, які відбуваються з нею у різних обставинах.

Важливим орієнтиром для педагога стає не порівняння дітей між собою, а спостереження за динамікою кожної дитини: як вона реагувала раніше, що змінилося, у яких ситуаціях виникають труднощі, що допомагає їй відновитися та повернутися до діяльності.

Хочемо, зазначити, що одним із важливих напрямів роботи в дошкільній групі є збагачення емоційного словника дитини. Якщо дошкільник знає лише «добре» і «погано», йому складно точно описати власний стан. Поступове ознайомлення зі словами «радість», «сум», «страх», «злість», «образа», «розчарування», «здивування», «хвилювання», «збентеження» дає дитині більше можливостей для самовираження **[4; 5]**.

Робити це доцільно не лише під час спеціально організованих занять. Повсякденне життя групи постійно створює ситуації для емоційного навчання.

Наприклад, після конфлікту можна сказати: «Ти розсердився, коли Марко взяв іграшку». Після невдалого виконання завдання: «Ти засмутився, бо не вийшло так, як хотілося». Під час ранкового розставання: «Тобі сумно прощатися з мамою». Такі короткі репліки допомагають дитині пов’язувати слово з власним досвідом.

Поступово педагог може переходити від називання емоції до запитань: «Що ти зараз відчуваєш?», «Що тебе засмутило?», «Тобі страшно чи ти сердишся?», «Що може тобі допомогти?».

Водночас не варто перетворювати кожну емоційну ситуацію на тривалу бесіду. У момент сильного переживання дитині часто потрібні спочатку спокій, близькість дорослого, час і зниження напруження. Розмову можна продовжити тоді, коли дитина вже готова сприймати слова дорослого.

Ефективним доповненням можуть бути казки, малювання, ліплення, сюжетно-рольові ігри, картки із зображеннями емоцій, піктограми, дзеркало для відтворення міміки, обговорення персонажів літературних творів. Наприклад, після читання казки можна запитати: «Як ти думаєш, що зараз відчував герой?», «Чому він розсердився?», «Що могло б йому допомогти?».

Такі завдання дають змогу говорити про емоції не лише безпосередньо через власний досвід дитини, а й через вигаданих персонажів, що іноді є для дошкільника психологічно комфортнішим.

Особливе значення має не кількість спеціальних вправ, а те, як дорослий реагує на емоції дитини у звичайному житті.

Однією з поширених ситуацій є ранкове розставання з батьками. Дитина може плакати, триматися за дорослого, відмовлятися заходити до групи. Поспішне «Не плач, мама скоро прийде» може не дати дитині відчуття зрозумілості та прийняття. Значно кориснішою може бути коротка фраза: «Тобі сумно прощатися. Мама піде, а потім повернеться. Я побуду з тобою».

Інша типова ситуація — конфлікт через іграшку. Замість простого визначення винного педагог може допомогти дітям назвати власні переживання та сформулювати потребу: «Ти теж хотів цю машинку. Ти розсердився, коли її взяли». Далі можна перейти до пошуку рішення: домовитися про черговість, знайти іншу іграшку або запропонувати спільну гру.

Під час програшу в грі дитині можна допомогти витримати розчарування: «Ти хотів перемогти, тому зараз засмучений. Програвати неприємно. Давай подумаємо, що можемо зробити далі». Таким чином дорослий не скасовує

негативне переживання, але й не дозволяє йому повністю визначати подальшу поведінку.

У ситуаціях страху важливо не примушувати дитину негайно «бути сміливою». Спочатку необхідно створити відчуття безпеки, пояснити ситуацію доступними словами, залишити дитині можливість наблизитися до незнайомої діяльності поступово.

Під час втоми або перевантаження корисним може бути зменшення кількості вимог, надання короткої паузи, зміна виду діяльності, можливість посидіти у спокійному місці. Для деяких дітей допомагають рух, малювання, сенсорні заняття, розглядання книжки, спокійна музика або інша знайома діяльність.

Важливо, щоб педагог не перетворював такі способи на універсальний набір «заспокійливих прийомів». Те, що допомагає одній дитині, може не працювати для іншої. Поступово дитина має отримувати досвід вибору: «Ти хочеш посидіти зі мною чи трохи помалювати?», «Тобі допоможе вода, рух чи тиха гра?».

Саме можливість вибору поступово переводить дитину від залежності від дорослого до формування власних способів регуляції.

Підтримати дитину в емоційно складний момент — важливо, але цього недостатньо. Завдання дошкільного періоду полягає також у поступовому формуванні здатності дитини самостійно впливати на власний емоційний стан.

Спочатку дорослий виконує значну частину цієї роботи: помічає емоцію, називає її, допомагає знизити напруження, пропонує спосіб дії. З часом частину послідовності дитина починає виконувати самостійно **[3; 7]**.

Наприклад: «Я злюся» → «Мені потрібно зупинитися» → «Я можу сказати, що мені не подобається» → «Я можу відійти, подихати, попросити допомоги» → «Я можу повернутися до гри».

Для дошкільника це ще не завжди буде усвідомленою стратегією, але повторюваний досвід допомагає поступово сформувати необхідні навички. Особливо корисно говорити з дітьми про способи подолання емоційних

труднощів у спокійний час, а не лише тоді, коли дитина вже перебуває у стані сильного напруження. Разом можна скласти умовну «скриньку способів допомоги собі»: попросити дорослого про допомогу, зробити кілька спокійних вдихів, намалювати те, що відчуваєш, посидіти у тихому місці, обійняти іграшку, попити води, порухатися, поговорити.

Для різних дітей набір таких способів буде різним. Головне — щоб дитина поступово зрозуміла: сильне переживання можна не лише терпіти або виплескувати на інших, а й проживати за допомогою доступних і безпечних дій.

Педагогічна підтримка передбачає не тільки знання того, що варто робити, а й усвідомлення дій, які можуть посилювати емоційне напруження.

Насамперед це знецінення переживань: «Нічого страшного», «Не вигадуй», «Ти вже великий», «Через таку дрібницю не плачуть». Для дорослого ці фрази можуть бути способом швидко заспокоїти дитину, однак вони не допомагають їй зрозуміти власний стан.

Не менш проблематичними є порівняння: «Подивись, інші діти не плачуть», «Інші вже давно це вміють». Такі висловлювання зміщують увагу з розуміння емоції на оцінювання дитини.

Варто уникати й поспішного навішування ярликів: «Ти завжди вередуєш», «Ти агресивний», «Ти боягуз», «Ти просто не хочеш слухатися». Дитина поступово може почати сприймати таке визначення як характеристику самої себе, а не як опис окремої ситуації.

Педагогічно доцільніше описувати конкретну поведінку та пов’язувати її з ситуацією: «Ти зараз кричиш, бо розсердився», «Ти не хочеш продовжувати гру, тому що втомився», «Тобі складно зараз попрощатися».

Так дитина отримує важливе повідомлення: емоція є частиною її досвіду, але вона не визначає дитину як особистість.

Емоційний розвиток відбувається не лише під час індивідуальної взаємодії педагога з дитиною. Важливе значення має загальна атмосфера дитячої групи.

Якщо у групі прийнято говорити про свої почуття, просити про допомогу, домовлятися, визнавати помилки та шукати способи вирішення конфліктів, дитина отримує відповідний соціальний досвід [6].

Педагог може створювати такі можливості через прості щоденні практики: ранкове емоційне вітання, коротке обговорення настрою, вибір способу діяльності, спільне визначення правил взаємодії, обговорення казкових ситуацій, рольові ігри, малювання емоцій, вправи на розпізнавання міміки та інтонації.

Водночас важливо не формалізувати емоційну роботу. Дитині не обов'язково щоразу «позначати» свій настрій на спеціальній дошці чи відповідати на однакові запитання. Емоційна культура формується передусім через щоденний досвід взаємоповаги та безпечного спілкування.

Важливим є і приклад дорослого. Дитина спостерігає, як педагог реагує на помилки, несподівані ситуації, конфлікти, шум, втому та зміну планів. Спокійне визнання власного стану дорослим може бути для дошкільника значно переконливішим за окрему виховну бесіду: «Я зараз трохи втомилася, тому зроблю паузу і продовжу», «Мені не сподобалося те, що сталося, але ми можемо спокійно поговорити».

Так дитина отримує модель того, що емоції не потрібно приховувати або соромитися їх, але важливо вчитися керувати власними діями.

Отже, емоційний розвиток дитини дошкільного віку відбувається у процесі щоденного життя, спілкування, гри та взаємодії з дорослими й однолітками. Дитина поступово навчається розпізнавати власні переживання, називати їх, розуміти зв'язок між ситуацією та емоцією, знаходити прийнятні способи вираження почуттів і регулювання власного стану.

Поведінкові прояви дошкільника у цьому процесі потребують не лише оцінювання, а й розуміння їхнього емоційного змісту. Плач, протест, гнів, страх, відмова чи надмірна активність можуть бути способом повідомлення про внутрішнє переживання, яке дитина ще не вміє достатньо чітко висловити словами.

Педагогічна підтримка полягає не у прагненні якнайшвидше припинити будь-яку негативну емоцію. Її завдання — допомогти дитині безпечно пережити емоційний стан, зрозуміти його, прийнятно виразити та поступово набути власного досвіду саморегуляції.

Особливого значення набуває розмежування емоції та поведінки: дитина має право на страх, сум, гнів чи розчарування, однак потребує допомоги у виборі таких способів вираження цих переживань, які не завдають шкоди їй самій та іншим.

Саме, щоденна педагогічна взаємодія в закладі дошкільної освіти може стати важливим простором емоційного розвитку дитини. Не окремі складні методики, а послідовність дорослого, уважне ставлення до переживань дитини, доступна мова емоцій, можливість вибору та багаторазовий досвід безпечного проживання різних ситуацій створюють основу для формування емоційної грамотності та саморегуляції дошкільника.

У цьому контексті важливо змінювати сам підхід до дитячої поведінки: замість запитання «Як припинити цю поведінку?» дедалі частіше ставити запитання «Що переживає дитина і який досвід допоможе їй наступного разу впоратися з цим по-іншому?». Саме така зміна педагогічного погляду створює умови для розвитку емоційно компетентної, більш самостійної та впевненої у собі дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ, 2021. Міністерство освіти і науки України

2. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. 2019. Т. 33, вип. 10. С. 214–234. Цифрова бібліотека НАПН України

3. Компанець Н. М. Розвиток та формування емоційно-вольової сфери у дошкільників: науково-методичний посібник. Київ: Актуальна освіта, 2023. Цифрова бібліотека НАПН України

4. Кононко О. Л. Емоційна компетентність майбутнього фахівця дошкільної освіти: суть та умови формування. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». 2019. № 2. С. 28–36. DOI: 10.31654/2663-4902-2019-PP-2-28-36. Ніжинський державний університет

5. Олійник О. Емоційна компетентність: шляхи реалізації якісного розвитку дитини дошкільного віку. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2018. Вип. 24 (2). С. 265–270. Irbis NBUV

6. Кононко О. Л. Чуйність та її виховання в дошкільному дитинстві. Нова педагогічна думка. 2021. № 2 (106). С. 120–126. DOI: 10.37026/2520-6427-2021-106-2-120-126. Нові педагогічні ідеї

7. Макарчук Н. О. Формування саморегуляції у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю: методичні рекомендації. Київ: Фенікс, 2014. 24 с. Цифрова бібліотека НАПН України

8. Сухіна І. В. Застосування технології майндфулнес у соціально-емоційному розвитку дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021. Вип. 18. С. 245–262. Цифрова бібліотека НАПН України

9. Лапа Д. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2024. eSSPU Institutional Repository

10. Вовченко О. А. Програма психологічної діагностики та корекції емоційного інтелекту дітей раннього та дошкільного віку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023.

УДК 37.015.3:37.011.3-051.

Гонтар Юлія Валентинівна,
вчитель української мови та літератури, вищої категорії, Уманської гімназії №11 Уманської міської ради Черкаської області

ТРІАДА СТІЙКОСТІ: ЯК ВЧАСНО РОЗПІЗНАТИ ТА ПІДТРИМАТИ ПСИХОЕМОЦІЙНІ ПОТРЕБИ ДИТИНИ Й РОДИНИ

Сучасна українська школа функціонує в умовах безпрецедентного хронічного стресу. Психоемоційний стан дитини сьогодні є не просто фоном, а головним рушієм або ж головним гальмом освітнього процесу. Коли мозок людини перебуває у стані виживання, ділянки, що відповідають за логіку, запам'ятовування та аналіз, блокуються. Простими словами: налякана, виснажена чи самотня дитина фізично не здатна засвоювати знання. [2, с. 14]

Саме тому своєчасність реагування є ключовою. Якщо проігнорувати перші симптоми психоемоційного дисбалансу, вони швидко переростають у глибокі психологічні травми, хронічну апатію чи деструктивну поведінку. [6, с. 45]

За даними сучасних досліджень, кризові явища мають тенденцію до накопичення, якщо вчасно не надати дитині та її родині базової психосоціальної допомоги [7, с. 18].

Проте школа не може зцілити дитину ізольовано. Освітній процес — це жива тріада: учень – учитель – батьки. Якщо ми підтримуємо учня, але ігноруємо хронічний стрес його батьків, наші зусилля множаться на нуль. Повертаючись додому, дитина знову занурюється в атмосферу тривоги. Тільки комплексна робота з учнями та їхніми родинами створює надійний фундамент для стійкості [1].

Для формування здорової психіки дитині в школі потрібні три базові речі: безпека (як фізична, так і емоційна), відчуття належності («мене приймають») та передбачуваність. Коли ці потреби порушено, дитина починає сигналізувати

про це своєю поведінкою. Особливо гостро це проявляється у дітей, які мають супутні розлади психіки чи поведінки та потребують особливої уваги й адаптації освітнього простору відповідно до чинних рекомендацій профільних міністерств [3].

«Червоні прапорці» (сигнали про допомогу), які має помітити вчитель:

- Поведінкові зміни: Раніше активна й товариська дитина раптово закривається в собі, уникає зорового контакту. Або навпаки — спокійний учень стає агресивним, дратівливим, зриває уроки.
- Когнітивний спад: Різке погіршення концентрації уваги, забудькуватість, «зависання» під час простих запитань, раптове падіння успішності. [2, с. 38]
- Соматичні прояви: Дитина скаржиться на головний біль, нудоту, біль у животі перед уроками чи контрольними. Це класичний прояв психосоматики стресу. [6, с. 51]
- Емоційна нестабільність: Сльози через дрібниці, спалахи гніву, повна апатія («мені байдуже»).

Алгоритм реагування для педагога:

- Валідація емоцій: Забудьте фрази «не плач через дурниці» чи «заспокойся». Замість цього використовуйте: *«Я бачу, що ти зараз дуже засмучений / злий. Це нормально. Я з тобою»*. Ми маємо легалізувати почуття дитини.
- Екологічне розвантаження: Впровадження обов’язкових 2-хвилинних психологічних хвилинок під час уроків (дихальні вправи, легка руханка, вправи на заземлення).
- Створення зони психологічного комфорту: Помилка в зошиті не повинна сприйматися як катастрофа. Учень має знати, що школа — це місце, де його підтримають, а не засудять. [4, с. 22]

Діти мають неймовірну емоційну чутливість — вони «зчитують» стан дорослих без слів. Якщо мама чи тато перебувають у стані паніки, вигорання або депресії, дитина несвідомо переймає цей стан. Працювати лише з дитиною,

ігноруючи батьків, — це все одно що лікувати кашель у сирому, покритому пліснявою приміщенні.

Сьогодні батьки несуть колосальний тягар: страх за майбутнє, фінансові труднощі, поєднання роботи з дистанційним навчанням, хронічне безсоння. Вони часто відчувають «синдром поганого з батьків», вважаючи, що не справляються зі своїми обов'язками. [6, с. 58]

Як школа може підтримати батьків?

- Трансформація батьківських зборів: Перетворіть їх із «судилища» чи зачитування оцінок на простір підтримки. Оцінки обговорюються виключно в індивідуальних розмовах. Загальні збори — це час для обговорення того, як діти почуваються і як ми можемо їм допомогти.
- Психологічна едюкація (просвіта): Батькам не потрібні складні наукові лекції. Їм потрібні прості алгоритми. Школа має стати джерелом корисних мікроматеріалів: короткі пам'ятки в чат («Як говорити з дитиною про страх», «Як допомогти підлітку впоратися з агресією»). [4, с. 45]
- Шкільні батьківські клуби: Організація неформальних зустрічей зі шкільним психологом (можна онлайн), де батьки можуть просто видихнути, почути, що вони не одні у своїх проблемах, і отримати відповіді на гострі питання. [7, С. 24]

Ефективне реагування можливе лише тоді, коли вчитель і батьки грають в одній команді, а не один проти одного. Ми маємо рішуче відмовитися від взаємних звинувачень типу *«Ви погано виховуєте» — «А ви погано вчите»*.

Напрямки розбудови екосистеми:

- Позиція партнерства: Будь-яка розмова з батьками щодо проблемної поведінки дитини має починатися з формулювання: *«Ми зіткнулися з певною складністю. Давайте разом подумаємо, як ми можемо допомогти вашій дитині почуватися краще»* [5].
- Екологія комунікації: Встановлення чітких меж. Постійні нічні повідомлення в батьківських чатах підвищують загальний рівень тривожності.

Мають бути визначені чіткі години для зв’язку (наприклад, з 8:00 до 18:00), окрім екстрених випадків. [2, с. 64].

- Командний менеджмент: Якщо вчитель бачить, що ситуація виходить за межі його компетенції, він не залишається з цим сам. Одразу підключається тріада: *класний керівник + шкільний психолог + батьки*.

Отже, можна дійти до таких висновків:

1. Турбота про психоемоційний стан учнів та батьків — це не додаткова робота вчителя, це базова умова, без якої освітній процес взагалі втрачає сенс.

2. Пам’ятаємо про правило кисневої маски в літаку: спочатку вчитель має подбати про свій ресурс, потім допомогти батькам, і разом вони зможуть захистити та підтримати дитину.

3. Вчасне емоційне реагування сьогодні — це запорука збереження ментального здоров'я нації завтра.

ПАМ’ЯТКА ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

«Психоемоційна підтримка на кожному уроці: алгоритм дій»

1. Початок уроку: Скан-налаштування (1-2 хвилини)

- Що зробити: Не переходьте одразу до перевірки домашнього завдання. Проведіть «емоційний чекаут».
- Практика: Запитайте дітей: «Якби ваш настрій зараз був погодою, то що це: сонечко, гроза, хмаринка чи туман?». Це дозволить вам миттєво побачити, в якому стані перебуває клас.

2. Протягом уроку: Зниження напруги

- Вправа «Заземлення» (якщо клас роздратований або зляканий): Попросіть дітей відчути стопами підлогу, торкнутися руками парти, знайти очима 3 предмети зеленого кольору в класі. Це повертає мозок у реальність із простору паніки.
- Дихання «Квадрат» (для зняття тривоги): Вдих на 4 рахунки — затримка дихання на 4 рахунки — видих на 4 рахунки — затримка на 4 рахунки. Повторити 3-4 рази [1].

- 3. Правила екологічного спілкування з учнями
- НЕ КРИЧІТЬ. Крик сприймається травмованою психікою як пряма загроза життю, вмикаючи агресію або повне заціпеніння дитини. Говоріть тихіше і повільніше, ніж зазвичай.
- Розділяйте дитину і її поведінку: Замість *«Ти нестерпний і лінивий»* говоріть *«Ти здібний учень, але твоя поведінка на цьому уроці заважає іншим. Що сталося?»*. [6, с. 72]
- Давайте право на помилку: Знижуйте рівень стресу перед контрольними. Нагадуйте: «Оцінка — це лише показник того, що ми маємо підвчити, а не мірило твоєї цінності як людини».

4. Взаємодія з батьками: Техніка «Сендвіч»

Якщо вам потрібно повідомити батькам про психоемоційні або поведінкові проблеми дитини, використовуйте правило трьох шарів:

1. Позитив: Почніть із похвали або позитивної риси дитини (*«Олег дуже чуйна дитина, він завжди допомагає однокласникам...»*).
2. Проблема / Суть : Опишіть ситуацію без звинувачень (*«Проте останні три дні він дуже неуважний і бурхливо реагує на зауваження...»*).
3. Підтримка / План дій : Завершіть пропозицією співпраці (*«Я хвилююся за його стан. Давайте разом подумаємо, як ми можемо його підтримати зараз? Можливо, варто порадитися зі шкільним психологом?»*).

5. Головне правило для вчителя: Бережіть себе!

Ви не зможете поділитися спокоєм, якщо у вас його немає. Дозволяйте собі відпочивати, не перевіряйте зошити вночі та вчасно звертайтеся по допомогу до колег чи психолога закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Всеукраїнська програма ментального здоров’я «Ти як?» : ініціатива першої леді Олени Зеленської. Методичні рекомендації для педагогів щодо плекання стійкості школярів та техніки самодопомоги вчителям. Офіційний сайт: howareu.com.

2. Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни : посібник для педагогів, соціальних педагогів та психологів / за ред. Міністерства освіти і науки України. Київ : МОН, 2022. 112 с. URL: mon.gov.ua.

3. Лист Міністерства освіти і науки України щодо методичних рекомендацій з підтримки дітей з розладами психіки та поведінки в освітньому процесі (в рамках проєкту «Безмежна освіта»). Офіційні роз'яснення МОН України.

4. Освіта без стресу : посібник для всіх, хто турбується про ментальне здоров’я учасників освітнього процесу / Благодійний Фонд «Act4Ukraine» за підтримки Посольства США в Україні. Київ, 2024.

5. Ройз С. Ментальне здоров’я дітей під час війни: поради батькам та опікунам / Світлана Ройз // Спільнотека ЮНІСЕФ Україна та програма «Ти як?». URL: spilnoteka.org.

УДК 37.015.3:37.011

Крепосна Наталія Яківна,
вчитель початкових класів Уманської гімназії №11 Уманської міської ради Черкаської області м.Умань

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА: ПІДТРИМАТИ, РОЗПІЗНАТИ, СПРЯМУВАТИ

Анотація. У тезах розглянуто психологічну компетентність як важливу складову професійної майстерності сучасного педагога. Визначено основні вміння вчителя щодо підтримки психологічного благополуччя здобувачів освіти, своєчасного розпізнавання емоційних і поведінкових сигналів неблагополуччя та спрямування дитини до відповідної допомоги. Акцентовано увагу на необхідності збереження психічного здоров’я самого педагога,

розвитку емоційної компетентності, культури взаємопідтримки та партнерства між педагогами, психологами, батьками й іншими фахівцями.

Ключові слова: психологічна компетентність, педагог, психічне здоров'я, емоційне благополуччя, психологічна підтримка, стрес, саморегуляція, освітнє середовище, психосоціальна підтримка.

Актуальність проблеми

Психічне здоров'я є невід'ємною складовою загального благополуччя людини та безпосередньо пов'язане зі здатністю навчатися, працювати, будувати стосунки й долати життєві труднощі. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає психічне здоров'я як стан психічного благополуччя, який дає людині змогу справлятися зі стресами життя, реалізовувати свої здібності, навчатися і працювати.

Сучасне освітнє середовище характеризується значною кількістю викликів. Для української школи особливого значення набувають наслідки війни, вимушеного переміщення, тривалого стресу, повітряних тривог, втрат, невизначеності, інформаційного навантаження та порушення звичного способу життя. У таких умовах педагог дедалі частіше виконує не лише освітню, а й підтримувальну функцію.

Водночас важливо чітко розмежовувати професійні ролі. Учитель не є психотерапевтом і не повинен самостійно діагностувати психічні розлади**.** Його завдання полягає в тому, щоб створити безпечне та доброзичливе освітнє середовище, помічати зміни у стані дитини, підтримувати її та своєчасно залучати фахівців. Саме на цьому наголошує сучасний практичний посібник ВООЗ, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ *Teaching with care*, який визначає педагога як одного з найближчих до дитини дорослих і водночас підкреслює межі його професійної відповідальності.

Психологічна компетентність педагога як професійна необхідність

Психологічну компетентність сучасного педагога доцільно розглядати як систему знань, умінь, особистісних якостей і практичних навичок, що забезпечують ефективну взаємодію з учнями, розуміння їхнього вікового та

емоційного стану, конструктивне реагування на складні ситуації та збереження власного психологічного ресурсу.

Психологічно компетентний педагог:

- розуміє вікові та індивідуальні особливості учнів;
- володіє навичками емоційної саморегуляції;
- уміє слухати та вести діалог без осуду;
- розпізнає зміни в емоційному стані та поведінці дитини;
- знає базові ознаки психологічного неблагополуччя;
- уміє діяти в ситуаціях конфлікту та кризового реагування;
- знає межі власної компетентності;
- співпрацює з практичним психологом, соціальним педагогом, батьками та іншими фахівцями;
- підтримує власне психічне здоров'я та професійний ресурс.

Отже, психологічна компетентність — це не додаткове навантаження на педагога, а важливий інструмент якісної професійної діяльності.

«Підтримати»: створити простір психологічної безпеки

Для дитини психологічна безпека починається з відчуття: «Мене бачать», «Мене чують», «Мене не висміють», «Я можу звернутися по допомогу». Саме тому щоденна педагогічна взаємодія має велике значення для психічного благополуччя учнів.

Підтримка не обов'язково передбачає тривалу розмову. Іноді достатньо спокійно запитати: «Як ти сьогодні?», «Я бачу, що тобі важко. Чи хочеш поговорити?», «Чим я можу тобі допомогти?».

Важливими є активне слухання, емпатія, прийняття почуттів дитини, відмова від принизливих оцінок і порівнянь. Педагог може допомогти учневі назвати власний емоційний стан, визначити потребу та знайти безпечний спосіб її задоволення.

Особливого значення набуває створення в класі атмосфери взаємоповаги. Безпечне освітнє середовище передбачає чіткі правила взаємодії, недопущення

булінгу, повагу до особистих меж, можливість помилятися та отримувати конструктивний зворотний зв’язок.

ВООЗ, ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ наголошують, що педагоги можуть сприяти психічному благополуччю через формування безпечного й інклюзивного середовища, позитивних взаємин та соціально-емоційних навичок учнів.

«Розпізнати»: побачити сигнал, а не поставити діагноз

У шкільному житті психологічні труднощі не завжди проявляються безпосередньо словами. Дитина може не сказати: «Я переживаю сильний стрес» або «Мені потрібна психологічна допомога». Натомість про внутрішнє неблагополуччя можуть свідчити зміни у поведінці.

Серед можливих сигналів, які потребують уваги педагога, — різке зниження навчальної активності, замкнутість, постійна тривожність, дратівливість, агресивність, частий плач, труднощі концентрації, порушення комунікації з однолітками, уникання певних ситуацій, незвична втомлюваність або помітна зміна поведінки.

Однак важливо пам’ятати: **один окремий прояв не є підставою для психологічного діагнозу**. Завдання педагога — не визначити, «що з дитиною», а помітити, що її стан змінився, і поставитися до цього уважно.

Особливо важливо не використовувати стигматизувальні ярлики: «ледачий», «агресивний», «проблемний», «невихований». За поведінкою може стояти страх, тривога, втома, переживання втрати, труднощі адаптації або інша причина, яку педагог не завжди може визначити самостійно.

Таким чином, професійна позиція вчителя полягає у переході від запитання «Як змусити дитину поводитися правильно?» до запитання «Що може стояти за такою поведінкою і яка підтримка їй потрібна?».

«Спрямувати»: вчасно залучити допомогу

Психологічно компетентний педагог розуміє межі власних професійних можливостей. Якщо труднощі дитини є тривалими, вираженими або виходять

за межі педагогічної компетентності, необхідно звернутися до практичного психолога, соціального педагога, батьків чи інших відповідних фахівців.

Ефективна система підтримки має бути командною. Учитель спостерігає та підтримує в освітньому процесі; психолог здійснює професійне консультування, діагностичну та корекційно-розвиткову роботу відповідно до своїх повноважень; батьки забезпечують підтримку дитини поза межами закладу освіти; за потреби залучаються медичні та інші спеціалізовані служби.

ВООЗ у рекомендаціях для освітнього сектору наголошує на необхідності безпечного й інклюзивного освітнього середовища, психосоціальної підтримки учнів і працівників, зменшення надмірного навчального тиску та системного підходу до психічного здоров’я.

Психологічне здоров’я педагога — умова підтримки учня

Говорячи про психологічну компетентність учителя, не можна обмежуватися лише потребами учнів. Педагог також потребує підтримки.

Професійна діяльність учителя передбачає високу емоційну включеність, постійне спілкування, відповідальність за дітей, необхідність швидко реагувати на непередбачувані ситуації. За умов тривалого стресу це може призводити до емоційного виснаження та зниження професійного ресурсу.

Тому важливо формувати культуру, у якій турбота про себе не сприймається як егоїзм чи слабкість. Сон, відпочинок, фізична активність, спілкування, особистий час, підтримка колег, професійна супервізія та своєчасне звернення по психологічну допомогу є не проявами слабкості, а складовими професійної гігієни.

Педагог, який уміє розпізнавати власний стан, краще помічає емоційні потреби учнів. Саморегуляція вчителя також має виховне значення: дитина вчиться не лише з того, що педагог говорить, а й з того, як він реагує на складні ситуації.

Українські дослідники психологічної готовності педагога Нової української школи також акцентують увагу на психологічній готовності,

професійному розвитку та здатності вчителя ефективно діяти в сучасних умовах освітньої діяльності.

Висновки

Підтримати — означає бути уважним до дитини, чути її, приймати її переживання та створювати атмосферу довіри.

Розпізнати — означає помічати зміни в емоційному стані й поведінці, не навішуючи ярликів і не підмінюючи психолога чи лікаря.

Спрямувати — означає своєчасно залучити компетентних фахівців і забезпечити дитині доступ до необхідної допомоги.

Сучасний педагог не повинен бути «психологом для всіх». Його професійна сила полягає в іншому — у здатності бути уважним дорослим, який помічає, підтримує, не залишається байдужим і знає, **коли та до кого потрібно звернутися по допомогу**.

У контексті Всесвітнього дня психічного здоров'я ці принципи набувають особливого значення. Турбота про психічне здоров'я в закладі освіти починається не лише зі спеціальних програм чи окремих заходів, а з повсякденної культури взаємодії — з поваги, довіри, людяності та готовності бути поруч.

Психологічно компетентний педагог — це не той, хто знає відповіді на всі психологічні питання. Це той, хто вміє побачити потребу, надати первинну підтримку та своєчасно відкрити шлях до професійної допомоги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. World Health Organization. Mental health. WHO, 2026.
2. World Health Organization, UNESCO, UNICEF. Teaching with care: a practical guide for teachers to support mental health and well-being in schools. Geneva: WHO, 2026.
3. World Health Organization. Guidance on policy and strategic actions for mental health and the education sector. Geneva: WHO, 2025.

4. World Health Organization, UNICEF, UNESCO. How school systems can improve health and well-being: topic brief: mental health. Geneva: WHO, 2023.

5. Павлик Н. В., Іванова О. В. Психологічні засоби професійного розвитку педагога Нової української школи. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022.

6. Сидоренко В. В., Швень Я. Л. та ін. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: збірник спецкурсів. Київ: Агроосвіта, 2018.

7. Міністерство освіти і науки України. Психологічна служба в освіті трансформується: МОН упроваджує нові підходи до підтримки педагогів. 2026.

УДК 37.015.3:37.011

Кудріченко Олександра Анатоліївна,
практичний психолог Полянецької гімназії Уманської міської ради Черкаської області

ТЕХНІКИ АРТТЕРАПІЇ ЯК МЕТОД ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасне інклюзивне освітнє середовище передбачає не лише забезпечення доступу дітей з особливими освітніми потребами до навчання, а й створення умов для їхнього психологічного благополуччя, соціальної адаптації та повноцінного особистісного розвитку. Діти з ООП можуть мати труднощі в емоційній саморегуляції, комунікації, взаємодії з однолітками, вираженні власних переживань та адаптації до нових ситуацій. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук доступних і гнучких психокорекційних засобів.

Одним із перспективних напрямів психолого-педагогічного супроводу є арттерапія. У наукових дослідженнях арттерапевтичні технології розглядаються як засіб корекційно-розвиткового впливу на дітей з особливими освітніми потребами. Їхня особливість полягає у можливості використання різних видів

мистецтва для впливу на емоційну, когнітивну, комунікативну та соціальну сфери особистості [1; 95].

Арттерапія є особливо цінною у роботі з дітьми, яким складно вербально описувати власні почуття та переживання. Творча діяльність створює безпечний простір для самовираження, де результат роботи не оцінюється за критеріями «правильно» чи «неправильно». Важливим є сам процес творчості, емоційний стан дитини під час діяльності та можливість поступового усвідомлення власних переживань.

До найбільш доступних арттерапевтичних технік у роботі з дітьми з ООП належить **ізотерапія** — використання малювання, фарб, олівців, крейди та інших образотворчих матеріалів. Ефективними можуть бути такі вправи, як «Мій настрій», «Намалюй свій страх», «Кольори емоцій», «Чарівний малюнок», «Я у світі». Такі завдання сприяють розвитку емоційної компетентності, стимулюють самопізнання та створюють можливості для невербального вираження емоцій [4; 79].

Пісочна терапія дає змогу дитині створювати образи та композиції за допомогою піску, фігурок та інших матеріалів. Вона може застосовуватися для зниження емоційного напруження, розвитку дрібної моторики, уяви, просторового мислення та комунікативних умінь. Окремі сучасні дослідження розглядають Sand-Art як перспективний засіб корекції агресивної поведінки дітей з ООП в умовах інклюзії [3; 47].

Важливе місце посідає **казкотерапія**. За допомогою казкових образів дитина може безпосередньо або опосередковано відтворювати власний емоційний досвід, знаходити способи вирішення проблемних ситуацій та моделювати позитивні моделі поведінки. Позитивним аспектом є можливість адаптувати сюжет, героїв та завдання відповідно до віку й індивідуальних потреб дитини.

Музикотерапія передбачає використання музики, ритму, співу та звукових вправ. Її доцільно застосовувати для стабілізації емоційного стану, розвитку слухового сприймання, уваги, ритмічності та комунікації.

Драматерапія та елементи театралізованої діяльності сприяють розвитку соціальних навичок, здатності взаємодіяти з іншими, розуміти емоції та поведінкові реакції персонажів. Сучасні дослідження також акцентують увагу на поєднанні малювання, казкотерапії, музикотерапії та драматерапії у роботі з дітьми з ООП [5; 79].

Окремої уваги заслуговує **лялькотерапія**, яка дозволяє дитині переносити власні переживання на образ персонажа. Через взаємодію з лялькою дитина може програвати складні життєві ситуації, відпрацьовувати моделі спілкування та безпечним способом виражати емоції [2; 211].

Ефективність арттерапевтичного підходу значною мірою залежить від дотримання принципу індивідуалізації. Вибір техніки має здійснюватися з урахуванням віку дитини, її психофізичних особливостей, характеру освітніх потреб, рівня комунікативного розвитку та актуального емоційного стану. Дослідники наголошують на необхідності адаптації арттерапевтичних методів до індивідуальних можливостей кожної дитини.

Важливою умовою є також правильна організація психокорекційного заняття. Доцільно структурувати його у дві взаємопов'язані частини: **творчо-діяльнісну** та **вербально-рефлексивну**. Спочатку дитина виконує творче завдання, а потім за можливості обговорює власну роботу, емоції та враження. Водночас психолог не повинен нав'язувати дитині власну інтерпретацію створеного образу. Значно важливішим є те, яке значення сама дитина надає своїй творчій роботі. Такий підхід відповідає сучасному розумінню арттерапії як безпечного та процесоорієнтованого методу психокорекції [3; 81].

Арттерапевтичні техніки можуть бути спрямовані на вирішення різних психокорекційних завдань: зниження тривожності та емоційного напруження; розвиток навичок саморегуляції; формування позитивного самоставлення; розвиток комунікативних умінь; подолання страхів; корекцію агресивних проявів; розвиток творчої уяви та пізнавальної активності; поліпшення соціальної адаптації.

Таким чином, арттерапія є перспективним напрямом психокорекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Її перевагою є можливість поєднання корекційного, розвивального, комунікативного та емоційно-регулятивного впливу. Використання малювання, музики, казки, піску, театралізованої діяльності та інших видів творчості дозволяє враховувати індивідуальні можливості дитини й створювати ситуацію успіху. Дослідження психологічного благополуччя дітей з ООП також демонструють перспективність арттерапевтичних вправ для розвитку самоконтролю, емоційного інтелекту та міжособистісної взаємодії.

Отже, систематичне та професійно організоване застосування арттерапевтичних технік може бути важливою складовою комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища. Перспективним напрямом подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності окремих арттерапевтичних технік, залежно від виду особливих освітніх потреб та індивідуальних психологічних характеристик дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Квітка Н. О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. 2019. Вип. 5. С. 95–98.

2. Кіргізов О. Г., Пех А. В., Прохоренко Л. І. Арт- та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 2 (118). С. 202–219.

3. Таран Є. О., Косенко Ю. М. Sand-Art як метод корекції агресії в дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. 2024. С. 31–52.

4. Філатова Л. С., Хворостенко Л. Застосування арт-терапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Global and Regional Aspects of Sustainable Development: Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference. Copenhagen, 2026. № 282. С. 77–82.

УДК 37:159.9

Рудюк Оксана Іванівна,
вихователь вищої категорії дошкільного навчального закладу ясел-садка
комбінованого типу № 28, м. Умань

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДОШКІЛЬНИКІВ: РОЛЬ ПЕДАГОГА У СТВОРЕННІ СПРИЯТЛИВОГО СЕРЕДОВИЩА

Психічне здоров'я дитини — це важлива складова її гармонійного розвитку. Саме тому завдання педагога — не лише навчати дитину, а й створювати умови, у яких вона почуватиметься захищеною, прийнятою та почутою.

На мою думку, культура психічного здоров'я починається з простих щоденних речей: доброзичливого спілкування, підтримки, уважного ставлення до емоцій дитини, можливості висловити свої почуття та отримати допомогу.

У роботі з дітьми молодшого дошкільного віку я використовую різноманітні ігрові та творчі прийоми. Це «Коло настрою», де дитина може показати свій емоційний стан, дихальні та релаксаційні вправи, руханки, пальчикові ігри, казкотерапію, малювання емоцій та театралізовані ігри.

Особливе місце у моїй роботі займає напрям «Театральна мозаїка». Через казку, рольову гру, міміку, рух і перевтілення дитина вчиться розпізнавати емоції, висловлювати їх прийнятним способом, співпереживати іншим та взаємодіяти з однолітками.

Наприклад, під час театралізованої гри «Як почувається герой?» діти можуть показати радість, сум, страх або здивування героя за допомогою міміки та рухів. Це допомагає їм краще розуміти не тільки казкового персонажа, а й власні емоції.

Важливо, щоб турбота про психічне здоров'я не обмежувалася окремими заняттями. Вона має стати частиною всієї освітньої системи закладу. Тут важлива співпраця вихователя, батьків, практичного психолога та інших педагогів.

Таким чином, ми переходимо від окремих вправ та ігор до цілісної системи підтримки дитини.

У нашому закладі розроблена система роботи зі зміцнення психофізичного здоров'я дитини. Основним напрямом роботи є:

- об'єднання зусиль сім'ї та дошкільної установи для виховання здорової дитини.
- оздоровче спрямування освітнього процесу;
- сприятливі психологічні умови, психокорекція;
- додержання гігієнічних норм і правил;
- фізіологічно доцільний режим дня;
- оздоровлення дитячого організму шляхом активного пошуку нових форм та методів роботи;
- розвиток у дітей вміння цінувати своє здоров'я і життя у всіх його аспектах (психічному, фізичному, духовному, соціальному)
- валеологічна освіта.

Щоденно використовую з дітьми такі форми роботи:

- ранкова гімнастика;
- гімнастика пробудження;
- психогімнастика;
- пальчикова гімнастика;
- фізкультхвилинки;
- динамічні перерви;
- кольоротерапія;
- радісна хвилинка відпочинку;
- пішохідний перехід;
- стимулювальна гімнастика;
- вправи для втомлених очей;
- масаж вушних раковин.

Зразок роботи на вересень місяць для дітей ІІ молодшої групи

№ п/п	Форма роботи	Назва роботи	Місяць
1	Ранкова гімнастика	1.1 «Горобчики»; 1.2 «Кошенята»	Вересень
2	Гімнастика пробудження	2.1 «Малята-здоров'ята»; 2.2 «Кошенята»	
3	Психогімнастика	3.1 «Вітання»; 3.2 «Знайомство»	
4	Пальчикові вправи	4.1 «Потягусі» 4.2 «Розминка»	
5	Пальчикові ігри	5.1«Сонечко прокидалося» 5.2 «По гриби»	
6	Кольоротерапія	6.1 «Зелений колір» 6.2 «Кольорові олівці»	
7	Масаж вушних раковин	7.1 Комплекс №1 ; 7.2 Комплекс №2	
8	Стимулююча гімнастика	8.1 Комплекс №1	
9	Радісна хвилинка відпочинку	9.1 Імітація рухів тварин 9.2 Проспівування пісні «Сіра киця вмилася»	
10	Хвилинка милування	10.1 «Осінні квіти»; 10.2 «Хмаринки»	
11	Казкотерапія	11.1 «Курочка Ряба»; 11.2 «Колобок»	
12	Пішохідний перехід	12.1 «До саду»; 12.2 «До ділянки середньої групи» 12.3 «До ділянки дотику» 12.4 «По території ДНЗ»	
13	Робота з батьками	13.1 Консультація «Як запобігти стресу під час карантину у дітей дошкільного віку»	

План роботи розроблений на цілий рік, в якому враховані вікові та індивідуальні можливості дітей дошкільного віку та змінені теми кожні два тижні місяця.

Я вважаю, що дитина, яку чують, приймають і підтримують, отримує важливий досвід довіри та безпеки, а це є основою її успішного розвитку, спілкування та навчання.

Отже, культура психічного здоров'я в закладі дошкільної освіти – це не окремий захід, а щоденна турбота про емоційне благополуччя кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безпечне середовище: нові виміри безпеки в умовах війни: методичні рекомендації для закладів освіти. м. Київ.

2. Психосоціальна підтримка в умовах війни: рекомендації для педагогічних працівників. м. Київ.

3. Про національну стратегію розбудови безпечного середовища у новій українській школі: Указ президента від 25.05.2020 № 195/2020.

4. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII.

5. Косенчук О. Г., Тарнавська Н.П. Підтримуємо та зберігаємо психічне здоров'я дітей: методичний посібник для вихователів. Київ: ЮНІСЕФ,ВГО «АПДО», 2023, [с.6-7] [9 – 12] [29-38]