АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

на пошану професора Шинкарюка А.І.

МАТЕРІАЛИ XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 жовтня 2026 року

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кафедра загальної та практичної психології,
Науково-дослідна лабораторія психології навчання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Кафедра педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара,
Кафедра загальної психології, психодіагностики та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету,
Кафедра практичної психології Херсонського державного університету,
Криворізький державний педагогічний університет,
Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща),
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations
(м. Париж, Республіка Франція)

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

на пошану професора Шинкарюка А.І.

МАТЕРІАЛИ

XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 жовтня 2026 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Дніпро – Рівне – Херсон– Кривий Ріг – Жешів – Париж, 2026

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431
А 43

Рецензенти:

Я.О. Гошовський – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

Urszula Gruca-Miąsik – габілітований доктор (dr hab.), професор, Інститут педагогіки, факультет педагогіки та філософії, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща

Міжнародна редакційна колегія:

Л.А. Онуфрієва, доктор психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (головний редактор); ***Dr Beata Anna Piechota,*** Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie, Polska (заступник головного редактора); ***Станіслав Клімовський***, кандидат юридичних наук, віце-президент Асоціації з підтримки науки та інновацій, Республіка Франція (заступник головного редактора); ***Віктор Массот Моріс,*** Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, Республіка Франція; ***Марек Палюх,*** професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); ***Радослав Маліковський***, доктор соціологічних наук, Жешівський університет, Республіка Польща (заступник головного редактора); ***І.А. Гуляс,*** доктор психологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна (заступник головного редактора); ***Н.О. Михальчук,*** доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, Україна (заступник головного редактора); ***З.М. Мірошник,*** доктор психологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, Україна; ***Т.Л. Опалюк***, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Н.М. Гончарук***, доктор психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.В. Гудима***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***О.М. Чайковська***, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Р.Т. Сімко,*** кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна; ***Д.І. Куриця,*** кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна (відповідальний секретар).

Рекомендовано до друку вченою радою
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
(протокол № 11 від 22.09.2026 р.)

А 43 ***Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи*** *(на пошану професора Шинкарюка А.І.):* Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 жовтня 2026 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 228 с. Англ., укр., пол.

У матеріалах XII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А.І.)» окреслено проблеми експериментальної психології, висвітлено теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку і діяльності особистості; представлено результати емпіричних досліджень у галузі психології і педагогіки.

Матеріали учасників конференції адресуються фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.9.07
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2026

ЗМІСТ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Базан А.О.
Резильєнтність особистості в умовах тривалої війни 8
Буракова І.М.
Психологічні чинники соціально-психологічної адаптації військовослужбовців 11
Горбачов В.О.
Віртуальна реальність (VR) як нове середовище для психологічного експерименту: можливості та обмеження 14
Гоцуляк Н.Є., Підбережна О.В.
Гендерні особливості переживання кризи середнього віку 17
Гудима О.В., Чорненька С.В.
Роль емоційного інтелекту у професійній реалізації молоді 20
Гудима У.В., Марходей О.І.
Особливості психологічної допомоги підліткам у процесі формування адекватної самооцінки 24
Данчук Ю.П., Флєрко О.В.
Метафоричні та проєктивні психотерапевтичні техніки у розвитку усвідомленості й емоційної саморегуляції особистості 28
Калан М.В.
Аксіопсихологічний аспект залежної поведінки особистості в умовах безробіття 32
Колосюк Ю.Д.
Психологічні засади емоційної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України в умовах навчальної і бойової діяльності 35
Кривак І.М.
Емоційна стабільність особистості як психологічний феномен 38
Куриця Д.І., Цвіляк Т.В.
Аналіз проблеми стресостійкості у підлітковому віці 41
Onufriieva L.A.
Modern Experimental Research in Psychology: From Cognitive Regulation to Clinical VR Interventions 45
Радченко Л.В.
Соціальна активність як чинник подолання психологічних змін у літньому віці 49
Руснак І.Р.
Психологічні умови формування креативного підходу в методичній діяльності педагога 53

Сімко А.В.
Психолого-педагогічні засади диференційної логопедичної діагностики: міждисциплінарний підхід до вивчення мовленнєвого розвитку дитини 56
Сімко Р.Т., Атаманюк В.І.
Особливості взаємозв'язку акцентуацій характеру та індивідуально-психологічних характеристик підлітків 61
Сімко Р.Т., Тимко О.І.
Індивідуально-психологічні детермінанти креативної компетентності 65
Соловодова А.В.
Життєстійкість і резильєнтність особистості: співвідношення понять 69
Стоян М.Р.
Вплив компонентів емоційного інтелекту на адаптаційні можливості особистості в умовах стресу 73
Тетеря Д.В.
Аналіз проблематики попередження виникнення організаційних конфліктів 76
Тіторенко В.В.
Психологічні умови формування адиктивної поведінки підлітків в умовах сучасного суспільства 79
Gruca-Miąsik Urszula
Empatia jako kluczowa kompetencja człowieka w wychowaniu do pokoju 83
Hrycko Patrycja
Youth Identity and Self-Development: Pedagogical Determinants of Shaping the Image of Oneself and One's Own Future 85

ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

Гоцуляк Н.Є., Макарова О.М.
Методологія дослідження стосунків у дистантних сім'ях військовослужбовців 90
Гуляс І.А.
Експериментальний метод у психології: методологічні можливості та межі пізнання психічної реальності 94
Домбровська З.В.
Ролеграма як метод психоедукації підлітків 98
Єрмоленко А.В.
Методологія дослідження психологічних чинників професійного вигорання працівників організацій в умовах війни 101

Каліновська Т.А.
Методологія дослідження самоактуалізації дружин військовослужбовців 104
Сімко Р.Т., Грицайко І.Й.
Емоційний розвиток дітей дошкільного віку: психологічні особливості та чинники становлення 108
Слободецька Т.М.
Казкотерапія як метод розвитку пізнавальних процесів у дітей старшого дошкільного віку: теоретичний аспект 112
Śniegulska Anna
Korepetycje w polskim systemie edukacji w perspektywie empirycznej 116

ЕКСПЕРИМЕНТ У ЗАГАЛЬНІЙ (ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ, СОЦІАЛЬНІЙ ТА ІН.) ПСИХОЛОГІЇ

Богачик О.О.
Проблема страхів дітей у сучасній психолого-педагогічній літературі 119
Гоцуляк О.М.
Вплив психологічних чинників на ефективність діяльності підприємців в умовах воєнного часу 122
Демчик К.І.
Психологічні аспекти процесу сприймання живопису в старшому дошкільному віці 126
Дідик Н.М., Бабинчук І.В.
Особливості тривожності і страхів дошкільників у воєнний період 130
Касіяник О.М.
Методологія дослідження психологічних чинників професійної мотивації вчителів середньої школи 134
Ковальська Ю.І.
Тривожність під час війни: психологічні особливості та чинники підтримання 137
Комар Г.П.
Психологічні особливості професійного вигорання працівників соціономічних професій в умовах війни 140
Костинюк Д.А.
Особливості інтеграції особистості у соціум під впливом воєнних дій: соціально-психологічний аспект 143

Кривак І.М.
Міжособистісні стосунки як чинник емоційної стабільності молоді 145
Курицяя Д.І., Грушевська С.П.
Аналіз явища емпатії як емоційного феномену 149
Курицяя Д.І., Матвеєва Ю.А.
Психологічний аналіз проблематики стресового стану у керівників організацій 152
Майгур Т.В.
Методологія дослідження використання арт-терапевтичних засобів у реабілітації ветеранів 156
Мельшенкер В.О.
Психологічні чинники формування залежності у міжособистісних стосунках 160
Пастушенко В.С.
Еволюція дизайну психологічного експерименту: від класичних парадигм до сучасних квазіекспериментальних схем 162
Савіцька О.В.
Використання штучного інтелекту у контексті психологічного експерименту: соціально-психологічні аспекти 164
Сімко Р.Т., Войтова І.Ю.
Тривожність у дитячому та підлітковому віці: психологічна сутність та особливості прояву 167
Сімко Р.Т., Смолінська О.В.
Психологічні особливості адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти 171
Теляча О.А.
Особливості переживання страху та безпорадності в юнацькому віці 175
Шевчук О.В.
Психологічні особливості адаптації особистості до умов цифрової трансформації суспільства 178
Gunia Patrycja
Interpersonal Trust and Social Support in the Face of the Growing Role of Artificial Intelligence in the Everyday Lives of Young Adults 181
Meissner-Łozińska Justyna
Funkcja opiekuńcza rodziców wobec dzieci – między zabezpieczeniem potrzeb a codzienną troską 185

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ І ФОРМИ ОБРОБКИ ДАНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Кокун О.М.
Психометричні характеристики шкали психологічної самомобілізації (ШПСМ) 190

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Дармограй О.В.
Теоретико-методологічні засади дослідження психологічної культури особистості 194
Бриндак І.В.
Проблема самооцінки у сучасних психологічних дослідженнях 196
Дідик Н.М., Панкратова В.С.
Розвиток життєстійкості майбутніх педагогів 198
Дмітрієва А.Д.
Психоемоційні детермінанти опанування водійськими навичками учнів автошкіл 202
Логвіна О.А., Сірук В.В.
Психологічні чинники формування професійної ідентичності студентів 206
Одайник І.Т.
Психологічні особливості впливу кіберпростору на формування ціннісної сфери особистості здобувачів закладів середньої освіти 210
Сагачко Н.В.
Роль експериментального методу в формуванні конструктивного перфекціонізму як складової професійного становлення майбутніх юристів 213
Скальська Л.О.
Експериментальне вивчення мотивації навчальної діяльності студентів у контексті цифровізації освіти 219
Стець М.-Д.
Особливості цифрової арттерапії як технології психологічної допомоги 222
Чайковська О.М., Настюк Н.А.
Психологічні чинники конфліктної поведінки студентів у процесі професійної підготовки 224

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

А.О. Базан
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРИВАЛОЇ ВІЙНИ

Затяжний характер воєнного стану змінює саму природу психологічного навантаження: замість короткочасної реакції на гостру подію людина стикається з тривалою невизначеністю, повторюваними загрозами та поступовим виснаженням власних можливостей. Вітчизняні науковці вивчають шляхи збереження й підтримання психічного здоров'я населення під час війни (Карамушка, 2022), а також вплив війни на стан студентів і працівників закладів освіти (Kurapov et al., 2023). У цьому контексті актуальним є питання, за рахунок яких ресурсів особистість може підтримувати життєдіяльність і зберігати психологічну стійкість, коли ситуація не має чіткого завершення.

Теоретичним підґрунтям аналізу ресурсного забезпечення слугує теорія збереження ресурсів С. Хобфолла. Згідно з нею головним складником стресового процесу є втрата ресурсів, а їх набуття набуває особливого значення саме за умов втрати. Оскільки ресурси витрачаються й на запобігання подальшим втратам, то в разі тривалого стресу людина стає дедалі вразливішою, а втрати можуть набувати характеру спіралі (Hobfoll, 2001). Важливо й те, що ресурси не існують ізольовано: вони взаємодоповнюють одне одного, і за втрати одних інші можуть виконувати буферну функцію, проте втрата внутрішніх ресурсів особливо загрожує суб'єктивному благополуччю (Hobfoll, 2011; Купрєєва, 2025). Тому в умовах затяжної кризи ресурсне забезпечення доцільно розглядати не як одноразове втручання, а як постійний процес

збереження, відновлення та поповнення ресурсів на особистісному, соціальному та інституційному рівнях.

Поняття резильєнтності та життєстійкості в українських дослідженнях нерідко вживають як близькі, хоча вони мають різні теоретичні витоки: життєстійкість пов'язують із працями С. Мадді та Д. Кошаби, а резильєнтність – із працями Дж. Боннано (Купрєєва, 2025). У цих тезах терміни розглядаються у спільному змістовому полі як здатність зберігати функціонування та відновлюватися за складних обставин. Дж. Боннано показав, що резильєнтність є самостійною траєкторією, відмінною від відновлення після травми, що вона трапляється частіше, ніж зазвичай вважали, і що до неї можуть вести різні, подекуди несподівані шляхи (Bonanno, 2004). Отже, стійкість не є рідкісною якістю, але й не зводиться до відсутності труднощів чи негативних переживань.

Емпіричні дані щодо українських вибірок підтверджують цю думку. У дослідженні С. Кімхі зі співавторами цивільні респонденти з України повідомляли про вищий рівень дистресу, відчуття небезпеки та загрози порівняно з ізраїльською вибіркою, однак мали й вищі показники надії та суспільної резильєнтності. Захисні чинники (надія, добробут, моральний дух) прогнозували різні види резильєнтності краще, ніж чинники вразливості, а найкращими предикторами виявилися надія та добробут (Kimhi et al., 2023). Тобто виражений дистрес і висока резильєнтність можуть співіснувати.

Результати О. Купрєєвої, отримані на вибірці з 225 учнів старших класів і студентів віком 16–21 рік, показали такий розподіл: вищий за середній рівень стійкості виявлено у 23,4 % респондентів, середній – у 38,6 %, нижчий за середній – у 26,9 %, низький – у 11,1 %. У групі з низьким і нижчим за середній рівнем стійкості ключовими предикторами були переконання в доброзичливості світу, цінність власного Я та пошук соціальної підтримки, а в групі з вищою стійкістю – орієнтація на майбутнє та цінність власного Я (Купрєєва, 2025). Ці результати вказують на роль соціальних зв'язків, смислової орієнтації в часі та самоприйняття як ресурсів стійкості.

Узагальнення наведених даних дозволяє окреслити (як авторську пропозицію) основні напрями ресурсного забезпечення. Соціальний напрям передбачає збереження близьких стосунків і доступність підтримки. Часово-смисловий спрямований на підтримання надії та образу майбутнього. Особистісний пов'язаний зі зміцненням самоприйняття та віри у власну цінність. Інституційний охоплює

доступність психологічної допомоги та ресурсно-орієнтованих програм, розроблення яких зазначає перспективним О. Купрєєва (2025).

Водночас висновки потребують обережності. Наведені дослідження мають перехресний характер, ґрунтуються на самозвітах і онлайн-вибірках, а дані Купрєєвої стосуються лише молоді. Тому ресурсні чинники слід розглядати як предиктори, а не як доведені причини резильєнтності. У відібраній літературі не виявлено даних, які б описували динаміку ресурсів і резильєнтності саме впродовж затяжного воєнного стану.

Висновок. Резильєнтність особистості в умовах затяжної війни доцільно розглядати як результат взаємодії внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які підлягають постійному збереженню та поповненню. Перспективними напрямами подальших досліджень є тривале вивчення змін ресурсів і резильєнтності в різних групах (цивільні, внутрішньо переміщені особи, військовослужбовці, різні вікові категорії) та експериментальна перевірка ефективності ресурсно-орієнтованих програм психологічної підтримки.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психічне здоров’я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : *метод. рекомендації*. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

2. Купрєєва О.І. Психологічні ресурси стійкості молоді в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Психологія. 2025. № 3. С. 31–37. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.3.5

3. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20–28. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

4. Hobfoll S.E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*. 2001. Vol. 50, No. 3. P. 337–421.

5. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 84. P. 116–122.

6. Kimhi S., Eshel Y., Marciano H., Adini B. Impact of the war in Ukraine on resilience, protective, and vulnerability factors. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. Art. 1053940. DOI: https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1053940

7. Kurapov A., Pavlenko V., Drozdov A., Bezliudna V., Reznik A., Isralowitz R. Toward an understanding of the Russian-Ukrainian war impact on university students and personnel. *Journal of Loss and Trauma*. 2023. Vol. 28, No. 2. P. 167–174. DOI: https://doi.org/10.1080/15325024.2022.2084838

І.М. Буракова
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Гудима**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Соціально-психологічна адаптація є динамічним процесом пристосування людини до соціального середовища, який відбувається протягом усього життя. На його перебіг впливає сукупність різноманітних чинників, здатних як сприяти успішній адаптації, так і ускладнювати її. У науковій літературі до чинників адаптації відносять внутрішні й зовнішні умови, індивідуально-психологічні особливості та життєві обставини, від поєднання яких значною мірою залежить результат адаптаційного процесу.

Важливе значення має попередній життєвий досвід особистості. Умови виховання, сімейне середовище, пережиті події, сформовані способи емоційного реагування та досвід взаємодії з іншими людьми впливають на те, яким чином людина пристосовується до нових або складних життєвих обставин.

Для військовослужбовців із досвідом участі в бойових діях цей аспект набуває особливого значення, оскільки попередній життєвий досвід доповнюється перебуванням в екстремальних умовах, тривалим впливом бойового стресу, необхідністю швидко реагувати на загрозу та досвідом взаємодії у специфічному військовому середовищі. У подальшому цей досвід може впливати на особливості соціальної взаємодії та перебіг адаптації військовослужбовця.

За Агаєвим Н.А, соціально-психологічна адаптація пов'язана з комплексом особистісних характеристик, які визначають можливості людини ефективно функціонувати в соціальному середовищі та пристосовуватися до його вимог. До таких характеристик належать: нервово-психічна стійкість – здатність особистості зберігати достатній рівень психічної рівноваги та ефективності діяльності під впливом

стресових і складних життєвих обставин; рівень розвитку особистості – ступінь її соціальної зрілості, самостійності та здатності до самореалізації; самокритичність і самооцінка – здатність адекватно оцінювати власні можливості, особистісні якості, дії та поведінку; відчуття соціальної підтримки – усвідомлення наявності значущих людей і можливості отримати від них емоційну, інформаційну або практичну допомогу; досвід соціальної взаємодії – сформовані навички комунікації, встановлення міжособистісних контактів та побудови конструктивних стосунків (Агаєв, 2018).

У випадку військовослужбовців із досвідом участі в бойових діях зазначені характеристики набувають особливої ваги. Тривале перебування в умовах небезпеки, високий рівень психоемоційного навантаження, необхідність швидкого прийняття рішень та специфічні умови військової діяльності можуть впливати на подальший процес соціально-психологічної адаптації.

Берлач А.І., Кондрюкова В.В. (Берлач, & Кондрюкова, 2007) розглядають адаптацію як процес, у якому поєднуються усвідомлені та неусвідомлені способи регуляції власної поведінки. У процесі пристосування особистість формує індивідуальну стратегію поведінки, спрямовану на досягнення необхідного результату. На формування та реалізацію такої стратегії впливають зовнішні й внутрішні соціальні регулятори: зовнішні регулятори охоплюють соціальні норми, правила поведінки, вимоги середовища та очікування інших людей; внутрішні регулятори пов’язані з інтересами, потребами, мотивами та цінностями особистості.

Співвідношення зовнішніх вимог і внутрішніх регуляторів має суттєве значення для процесу адаптації. Для військовослужбовця це може проявлятися у необхідності узгоджувати сформовані під час військової служби способи поведінки з вимогами та особливостями інших соціальних ситуацій.

О. Кокун (Кокун та ін., 2018) виокремлює дві основні групи чинників, від яких залежить успішність адаптаційного процесу:

- суб’єктивні чинники – вік, стать, фізіологічні характеристики, індивідуально-психологічні властивості та особистісні ресурси людини;
- чинники середовища – умови діяльності, характер соціального оточення та особливості суспільного середовища, у якому функціонує особистість.

У контексті дослідження військовослужбовців із досвідом участі в бойових діях такий поділ дає можливість розглядати їхню соціально-

психологічну адаптацію як результат взаємодії індивідуальних психологічних ресурсів військовослужбовця та умов середовища, у якому відбувається його подальше функціонування.

За Бойко О.В., успішність соціально-психологічної адаптації зумовлюється одночасним впливом особистісних характеристик людини та особливостей середовища, у якому вона перебуває. Зі збільшенням кількості змін, невизначеності та нестабільності зовнішніх умов адаптаційний процес може суттєво ускладнюватися (Бойко, 2010). Це положення має особливе значення для дослідження військовослужбовців із досвідом участі в бойових діях, оскільки їхня діяльність відбувається в умовах підвищеного ризику, постійної готовності до небезпеки, значного фізичного та психоемоційного навантаження. Відповідно, перебіг соціально-психологічної адаптації може залежати як від індивідуальних ресурсів військовослужбовця, так і від інтенсивності та тривалості впливу зовнішніх стресових чинників.

Буряк О.О., Гіневський М.І. (Буряк, & Гіневський, 2014) виокремлюють низку чинників індивідуального рівня, які здатні ускладнювати процес адаптації. До них належать: недостатньо сформовані навички самореалізації; труднощі в усвідомленні та прийнятті вимог, пов’язаних із включенням у певну діяльність; схильність концентрувати увагу переважно на негативних аспектах життєвих ситуацій; переживання розлуки із сім’єю та звичним соціальним оточенням; виникнення конфліктів у колективі та недостатній рівень психологічної підготовленості; недостатня мотивація до подолання труднощів.

Для військовослужбовців, які мають досвід безпосередньої участі в бойових діях, окремі з перелічених чинників можуть набувати додаткового значення. Тривала розлука з близькими, перебування у специфічному військовому колективі, високі вимоги до психологічної готовності та необхідність функціонувати в умовах небезпеки можуть позначатися на характері адаптаційного процесу.

Висновок. Отже, успішність соціально-психологічної адаптації визначається взаємодією внутрішніх якостей особистості із зовнішніми умовами її життєдіяльності, а також наявністю психологічних і соціальних ресурсів, які можуть бути використані для подолання кризових та стресових ситуацій.

Для військовослужбовців із досвідом участі в бойових діях особливого значення набуває характер пережитого бойового досвіду, оскільки тривале перебування в умовах загрози, високого

психоемоційного напруження та необхідності постійної мобілізації внутрішніх ресурсів може впливати на подальший перебіг соціально-психологічної адаптації. Це зумовлює необхідність окремого розгляду впливу бойового досвіду на психологічний стан, поведінку та соціальне функціонування військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Герасименко М.В., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Досвід роботи в армії США та арміях інших країн щодо недопущення втрат особового складу з причин, не пов'язаних із виконанням завдань за призначенням : *метод. посіб*. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2018. 156 с.

2. Берлач А.І., Кондрюкова В.В. Конфліктологія : *навчальний посібник*. Київ : Університет «Україна», 2007. 203 с.

3. Бойко О.В., Гузенко І.М., Кожевніков В.М. Психологічна підготовка військовослужбовців. Ч. 1 : *метод. посіб*. / за ред. О. В. Бойка. Львів : АСВ, 2010. 200 с.

4. Боярин Л.В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної адаптації у психологічній літературі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології.* 2013. № 3. С. 57.

5. Буряк О.О., Гіневський М.І. Соціальна адаптація армії України до нових умов існування. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил.* 2014. Вип. 4. С. 160–166.

7. Військова психологія і педагогіка : *підручник для військових вузів* / Б.М. Олексієнко, Д.В. Іщенко, О.Д. Сафін. Хмельницький : Вид-во Академії ПВУ, 2017. 562 с.

В.О. Горбачов
молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ (VR) ЯК НОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ: МОЖЛИВОСТІ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Поступове вичерпання можливостей класичної лабораторної парадигми стимулює пошук нових інструментів емпіричного пізнання в психології, серед яких особливе місце посідає віртуальна реальність (VR). Сьогодні VR перестала бути виключно атракціоном чи ігровою платформою, трансформувавшись у повноцінне дослідницьке середовище, що дозволяє моделювати ситуації, неможливі або небезпечні для відтворення в реальності [1]. У контексті експериментальної психології віртуальна реальність вирішує одну з

найболючіших методологічних дилем: протистояння між внутрішньою валідністю (суворим контролем змінних) та зовнішньою валідністю (екологічністю, можливістю перенесення результатів на реальне життя). Завдяки VR дослідник отримує абсолютний контроль над усіма стимулами цифрового середовища, водночас забезпечуючи високий рівень суб'єктивного відчуття присутності (presence) у досліджуваного, що робить його реакції набагато ближчими до реальних поведінкових патернів [3].

Невичерпні можливості VR-експериментів найяскравіше проявляються у сферах, де вимоги до екологічної валідності є критичними. Зокрема, у дослідженні просторової когніції та навігації віртуальні світи дозволяють точно вимірювати траєкторії руху, кути огляду та стратегії орієнтування без необхідності будувати фізичні лабіринти. У клінічній та соціальній психології VR дозволяє проводити експерименти з вивчення фобій, панічних атак або соціальної тривожності в безпечних, але психофізіологічно достовірних умовах. Більше того, класичні етичні бар'єри, які раніше унеможливлювали проведення експериментів, подібних до експерименту Мілгрема, сьогодні частово долаються завдяки VR: дослідник може створити морально конфліктну ситуацію з віртуальними аватарами, вивчаючи реакцію людини на авторитет чи страждання інших, не завдаючи реальної шкоди жодній живій істоті [2].

Проте інтеграція віртуальної реальності в експериментальну практику супроводжується низкою серйозних обмежень, які вимагають уважного методологічного контролю. Першою і найбільш фізіологічно відчутною проблемою є так звана кібернетична хвороба (симптоми рухової хвороби, нудота, запаморочення), яка виникає через сенсорний конфлікт між візуальним сприйняттям руху у VR та фізичною нерухомістю тіла. Цей фактор може не лише призвести до відсіву учасників, але й суттєво спотворити дані, оскільки фізичний дискомфорт впливає на когнітивні функції, емоційний стан та загальну мотивацію досліджуваного, створюючи систематичну похибку вимірювання [3]. Крім того, технічні обмеження, такі як роздільна здатність екранів, кути огляду шоломів та затримки відгуку (латентність), можуть порушувати ілюзію присутності, перетворюючи глибокий психологічний експеримент на банальну взаємодію з комп'ютерною грою.

Інше важливе обмеження стосується проблеми генералізованості даних. Психологічна реакція на віртуальний стимул, навіть за умови високого рівня «присутності», може відрізнятися від реакції на реальний стимул через усвідомлення досліджуваним штучності ситуації. З цього приводу в науковому співтоваристві існує дискусія щодо так званого ефекту «екрану», коли суб'єкт, знаючи про відсутність реальних наслідків своїх дій, може демонструвати меншу стриманість або, навпаки, більшу скутість у спілкуванні з віртуальними персонажами порівняно з реальними людьми [2]. Окремим методологічним викликом є необхідність стандартизації не лише стимульного матеріалу, як у класичних тестах, а й самої апаратної платформи, оскільки експеримент, проведений на різних моделях VR-шоломів (з різним полем зору або системою трекінгу), може давати нерівноцінні психологічні результати.

Висновок. Віртуальна реальність є не просто черговою технічною новинкою, а потужним методологічним трансформатором, що розширює кордони психологічного експерименту. Вона дозволяє поєднати строгість лабораторного контролю з багатством стимулів реального світу, відкриваючи доступ до вивчення складних поведінкових актів у динаміці. Проте визнання цих можливостей має супроводжуватися не менш критичним розумінням обмежень, пов'язаних із біологічною реакцією організму на віртуальне середовище та специфікою соціально-психологічного сприйняття аватарів [1]. Подальший розвиток цього напрямку вимагає створення нових стандартів валідизації VR-експериментів, розробки спеціальних шкал для вимірювання рівня присутності та інтеграції даних віртуальних сенсорних систем із методами нейровізуалізації для глибшого розуміння механізмів психіки в умовах штучно змодельованої реальності.

Список використаних джерел

1. Slater M., Antley A., Davison A., Swapp D., Guger C., Barker C., Pistrang N., Sanchez-Vives M. V. A Virtual Reprise of the Stanley Milgram Obedience Experiments. *PLoS ONE*. 2006. Vol. 1, No. 1. e39. DOI: 10.1371/journal.pone.0000039.

2. Blascovich J., Bailenson J. Infinite Reality: Avatars, Eternal Life, New Worlds, and the Dawn of the Virtual Revolution. New York : William Morrow, 2011. 320 p.

3. Pan X., Hamilton A. F. de C. Why and how to use virtual reality to study human social interaction: The challenges of exploring a new research landscape. *British Journal of Psychology*. 2018. Vol. 109, No. 3. P. 395–417. DOI: 10.1111/bjop.12273.

Н.Є. Гоцуляк
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.В. Підбережна
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Криза середнього віку є складним психологічним феноменом, що може виникати в період приблизно від 30 до 50 років і супроводжуватися внутрішньою невизначеністю, переосмисленням людиною власного життєвого шляху, цінностей, соціальних ролей та майбутніх цілей. У цей період особистість може критично оцінювати вже досягнуте, співвідносити власні очікування з реальною ситуацією та замислюватися над подальшим напрямом життя. Переживання кризи нерідко пов'язане з відчуттям втрати життєвого сенсу, незадоволеністю окремими сферами життя, страхом вікових змін та прагненням до радикальних або поступових змін. Усвідомлення того, що певні життєві можливості вже втрачені або не були реалізовані, здатне посилювати психологічну напругу та спричиняти негативне сприйняття власного минулого і майбутнього.

Водночас криза середнього віку може мати не лише деструктивний, а й конструктивний потенціал. Усвідомлення власного життєвого досвіду, прийняття змін та переоцінка пріоритетів можуть сприяти формуванню нових цілей і більш реалістичного бачення подальшого життя. Саме тому важливим є дослідження закономірностей переживання кризи та чинників, які визначають її перебіг. Окремого значення набуває гендерний аспект, оскільки соціальні ролі, очікування та життєві завдання чоловіків і жінок можуть зумовлювати відмінності у змісті та інтенсивності кризових переживань. Проблема кризи середнього віку займає важливе місце у психології дорослості, проте її трактування залишається неоднозначним. Дослідники по-різному визначають її природу: одні розглядають кризу як закономірний етап особистісного розвитку, тоді як інші вважають її не обов'язковим

явищем, яке виникає лише за певного поєднання життєвих та соціально-психологічних обставин.

У наукових працях криза середини життя характеризується змінами соціального та психологічного простору особистості, підбиттям підсумків пройденого життєвого шляху, відмовою від певних ілюзій, трансформацією соціальних ролей та виникненням внутрішніх суперечностей, які людина не завжди здатна конструктивно вирішити. Одним із перших дослідників, який ґрунтовно розглядав проблему середини життя, був К. Г. Юнг. На його думку, друга половина життя має власне психологічне призначення і потребує внутрішньої перебудови особистості. Цей період пов'язаний із духовним розвитком, набуттям самості та поступовим рухом до мудрості (Дмитрієва, 2016).

Важливе місце у поясненні кризи посідає концепція Е. Еріксона. У його підході центральним завданням середнього етапу дорослості є розв'язання суперечності між генеративністю та стагнацією. Генеративність проявляється у прагненні людини бути корисною, створювати щось значуще та передавати власний досвід наступним поколінням. Стагнація, навпаки, пов'язана із надмірною зосередженістю на власних потребах і втратою спрямованості на подальший розвиток. Конструктивне розв'язання цієї суперечності сприяє відчуттю змістовності життя, задоволеності власним досвідом та прагненню передавати іншим набуті знання й цінності. Якщо ж особистість не знаходить можливості для подальшого розвитку, можуть виникати апатія, пасивність, втрата сенсу та негативне ставлення до успіхів інших людей.

З.П. Косарєва звертала увагу на значення особистісних змін, які відбуваються у середньому віці. Зменшення фізичних можливостей та зміни стану здоров'я сприяють переорієнтації людини з переважно фізичної активності на розумову. Важливими стають також емоційна та інтелектуальна гнучкість. Перша допомагає адаптуватися до змін у міжособистісних відносинах, а друга – переглядати застарілі переконання та життєві правила (Косарєва, 2016).

О.О. Байєр розглядав середину життя як перехідний період, під час якого людина переоцінює власні цінності, ролі та життєві цілі. До 40 років значну увагу може бути спрямовано на досягнення успіху у професійній та сімейній сферах. У віці близько 40–45 років актуалізуються сумніви щодо правильності попередніх виборів, а ближче до 50 років виникає потреба у пошуку нових сенсів. Нова життєва рівновага формується тоді, коли особистість знаходить оновлене бачення себе та власного життя (Байєр, 2010). Автор

характеризує період 35–45 років як час «боротьби з порожнечею». Людина може втрачати попередні життєві опори, не маючи чіткого розуміння, чим їх замінити. Водночас саме ця ситуація може стати передумовою духовного дозрівання та переходу до нової системи цінностей.

С.Б. Кузікова, Т.І. Щербакова звертають увагу на те, що середній вік складається з низки послідовних змін, серед яких минулі життєві події, фізичні та внутрішні трансформації, зміни сімейного циклу, соціальних і гендерних ролей. У цьому підході криза середини життя не розглядається як обов'язкова подія для кожної людини (Кузікова, & Щербакова, 2020). І. Лясковська пов'язує кризу середини життя з раптовим відчуттям втрати сенсу та безнадійним сприйняттям майбутнього. Серед її проявів дослідник виокремлює зниження адаптивності та активності, підвищення депресивності й невротичності, інфантильні реакції, захисну поведінку та внутрішній конфлікт (Лясковська, 2013).

Л.Д. Кривокульська розглядає кризу як тривалий внутрішній конфлікт щодо сенсу життя, його цілей та способів їх досягнення. У цьому розумінні криза є закономірним процесом внутрішньої перебудови, реорганізації особистісних якостей та узгодження інтересів, цілей і обов'язків (Кривокульська, 2015). С.Б. Кузікова та Т.І. Щербак пов'язують кризу середнього віку з особистісною та професійною стагнацією, переоцінкою життєвих орієнтирів, відчуттям безперспективності професійної діяльності та емоційним вигоранням (Кузікова, & Щербакова, 2020).

Висновок. Переживання кризи середини життя має комплексний характер і проявляється у різних сферах життєдіяльності особистості. У сфері самосвідомості спостерігається переосмислення життєвої біографії, зміна часової перспективи, переоцінка власних досягнень і можливостей, а іноді – зниження самооцінки та самоповаги.

Список використаних джерел

1. Байєр О.О. Життєві кризи особистості : *навчальний посібник*. Дніпро : ДНУ, 2010. 244 с. ISBN 978-966-551-323-0.

2. Дмитрієва С.М., Косарєва З.П. Долання кризи середнього віку за допомогою арттерапії як чинник особистісного зростання. Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспек тиви : *матеріали XX міжнародної науково-практичної конференції*. Житомир : ЖФ КІБІТ, 2016. С. 64–69.

3. Кузікова С.Б., Щербакова Т.І. Психологічні особливості перебігу кризи середнього віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2020. № 2. С. 132–148.

4. Кривокульська Л.Д., Шамне А.В. Проблема вікової кризи у психології та педагогіці. *Актуальні проблеми психології у закладах освіти*. 2015. Вип. 5. 69 с.

5. Лясковська І. Психологічні особливості типів переживання кризи середнього віку. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія «Психологічні науки». 2013. Вип. 41(65). С. 120–129.

О.В. Гудима
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
С.В. Чорненька
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Сучасні соціально-економічні та технологічні трансформації зумовлюють зміну вимог до професійного становлення молодої людини. У сучасному професійному середовищі недостатньо лише володіти системою спеціальних знань і професійних умінь. Важливого значення набувають здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми, розуміти власні емоційні стани, регулювати емоційні реакції, конструктивно реагувати на труднощі та адаптуватися до змін. У цьому контексті особливого значення набуває емоційний інтелект як психологічний ресурс особистості, що може забезпечувати більш ефективне функціонування людини у складних соціальних і професійних ситуаціях.

Проблема емоційного інтелекту активно розробляється у сучасній психології. У науковій літературі представлені різні підходи до його розуміння, що відрізняються як трактуванням сутності феномену, так і визначенням його структури. У здібнісному підході емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, розумінням, використанням та регуляцією емоцій. Інший напрям досліджень акцентує увагу на особистісних характеристиках, соціальних навичках, саморегуляції, мотиваційних та комунікативних компонентах емоційної компетентності. Незважаючи на відмінності між підходами, спільним для них є визнання важливої ролі емоційних

процесів у регуляції поведінки, міжособистісної взаємодії та адаптації людини до вимог середовища (Сафін, 2021).

У вітчизняній психології проблема емоційного інтелекту розглядається у взаємозв'язку з емоційною компетентністю, саморегуляцією, соціальною взаємодією та особистісним розвитком. Дослідники звертають увагу на те, що здатність усвідомлювати й диференціювати власні емоції створює основу для їх регуляції, а розуміння емоцій інших людей сприяє встановленню продуктивної міжособистісної взаємодії. Таким чином, емоційний інтелект доцільно розглядати не як ізольовану характеристику, а як систему психологічних можливостей, що реалізуються у діяльності та спілкуванні.

Особливого значення емоційний інтелект набуває у професійній сфері. Професійна діяльність передбачає постійну взаємодію людини з іншими людьми, необхідність прийняття рішень, подолання труднощів, реагування на оцінювання результатів діяльності, виконання завдань в умовах обмеженого часу та невизначеності. Емоційні реакції у таких ситуаціях можуть як підтримувати ефективність діяльності, так і ускладнювати її. Тому здатність розуміти власні емоційні стани, контролювати їх інтенсивність та використовувати емоційну інформацію для вибору оптимальної поведінки є важливою складовою психологічної готовності до професійної діяльності (Коллі-Шамне, 2021).

Дослідження професійного розвитку молодих і досвідчених фахівців соціономічних професій показують, що емоційний інтелект пов'язаний із характеристиками професійного розвитку, способами подолання стресових ситуацій та суб'єктивною оцінкою професійної діяльності. Водночас українські дослідники наголошують на ролі емоційного інтелекту як ресурсу регуляції професійної життєдіяльності та підкреслюють перспективність його цілеспрямованого розвитку у процесі професійної підготовки (Сафін, 2021).

Професійна реалізація молоді є складним і тривалим процесом, що охоплює професійне самовизначення, формування професійної мотивації, набуття професійної компетентності, становлення професійної ідентичності, адаптацію до професійного середовища та реалізацію власного потенціалу у діяльності. Вона не обмежується фактом працевлаштування, оскільки передбачає суб'єктивне усвідомлення власних професійних можливостей, визначення перспектив розвитку та здатність до професійного самовдосконалення.

На етапі молодості професійна реалізація набуває особливого значення, оскільки саме в цей період людина переходить від переважно

навчальної діяльності до самостійного професійного життя або поєднує навчання з першими етапами професійної діяльності. Відповідно, молодій людині необхідно не лише визначити бажану професійну сферу, а й сформувати достатню впевненість у власних можливостях, навчитися взаємодіяти з професійним оточенням, долати труднощі та адаптуватися до змін (Варіна, 2021).

Одним із важливих психологічних показників професійної реалізації є професійна самоефективність. Вона відображає впевненість людини у здатності успішно виконувати професійні завдання, долати труднощі та досягати бажаних результатів. Емоційний інтелект потенційно може підтримувати професійну самоефективність через здатність людини регулювати тривогу, фрустрацію та інші емоційні стани, які виникають у процесі виконання професійно значущих завдань. У свою чергу, впевненість у власних можливостях може сприяти активнішій професійній поведінці та готовності приймати складні завдання.

Важливим показником професійної реалізації є також мотивація досягнення успіху. Прагнення до професійного розвитку, постановки складніших цілей та досягнення значущого результату пов'язане зі здатністю людини підтримувати активність навіть за наявності труднощів. Емоційний інтелект у цьому контексті може виконувати регуляторну функцію, допомагаючи людині зберігати спрямованість на мету, контролювати негативні емоції після невдач та використовувати емоційний досвід для коригування подальших дій.

Не менш важливим компонентом професійної реалізації є кар'єрна орієнтація. Молодій людині необхідно усвідомити, які саме характеристики майбутньої професійної діяльності є для неї пріоритетними: професійна компетентність, стабільність, автономія, управління, підприємництво, служіння людям, виклик, інтеграція різних сфер життя тощо. Усвідомлення власних кар'єрних орієнтацій сприяє більш цілеспрямованому професійному вибору. Емоційний інтелект у цьому процесі може сприяти глибшому розумінню власних потреб, цінностей і переживань, пов'язаних із професійним майбутнім.

Взаємозв'язок емоційного інтелекту та кар'єрного розвитку підтверджується і сучасними зарубіжними дослідженнями. Метааналіз, що охопив 150 незалежних вибірок та понад 50 тисяч учасників, показав статистично значущі зв'язки емоційного інтелекту з кар'єрною адаптивністю, самоефективністю прийняття кар'єрних рішень, кар'єрною прихильністю та задоволеністю кар'єрою. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект як один із психологічних ресурсів,

пов’язаних із різними аспектами професійного розвитку (Miao et al., 2023).

Важливим є й те, що емоційний інтелект може бути пов’язаний не лише з об’єктивними показниками професійного успіху, а й із суб’єктивним відчуттям професійної реалізованості. Дослідження випускників університетів засвідчило, що емоційний інтелект може виступати значущим предиктором задоволеності професійною діяльністю навіть після врахування особистісних характеристик. Це підкреслює доцільність розглядати професійний успіх не тільки через зовнішні результати, а й через суб’єктивну оцінку людиною власного професійного шляху (Azanza et al., 2019).

Водночас важливо уникати спрощеного трактування емоційного інтелекту як єдиної детермінанти професійної реалізації. Успішність професійного становлення є результатом взаємодії багатьох чинників: рівня професійної компетентності, мотивації, особистісних рис, цінностей, соціального оточення, можливостей професійного розвитку та характеристик самого професійного середовища. Емоційний інтелект доцільно розглядати саме як один із психологічних ресурсів, який може посилювати адаптивність і ефективність професійної поведінки.

Особливої уваги потребує питання розвитку емоційного інтелекту в процесі професійної підготовки. Заклад вищої освіти створює сприятливі умови не лише для набуття фахових знань, а й для розвитку особистісних характеристик майбутнього професіонала. Включення елементів розвитку емоційної компетентності до освітнього процесу може сприяти формуванню навичок саморегуляції, конструктивного спілкування, емпатійної взаємодії та ефективного реагування на професійні труднощі. Сучасні дослідження професійної підготовки здобувачів освіти також акцентують на необхідності цілеспрямованого формування емоційного інтелекту в системі університетської освіти.

Висновок. Теоретичний аналіз наукових підходів дає підстави розглядати емоційний інтелект як важливий психологічний ресурс професійної реалізації молоді. Його значення виявляється у здатності особистості усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей, регулювати емоційні стани, підтримувати конструктивну взаємодію, долати професійні труднощі та зберігати спрямованість на досягнення професійно значущих цілей.

Список використаних джерел

1. Azanza G., Domínguez Á. J., Moriano J. A., Molero F. The contribution of emotional intelligence to career success: beyond personality traits. *The International Journal of Human Resource Management*. 2019. Vol. 30. № 20. P. 1–22.

2. Коллі-Шамне А.В. Особливості емоційного інтелекту та копінг-стратегій у структурі професійного розвитку молодих і досвідчених фахівців сучасних соціономічних професій. *Журнал сучасної психології*. 2021. № 1. С. 52–63.

3. Сафін О.Д. Емоційний інтелект як предиктор різних аспектів регуляції у професійній діяльності психолога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 6 (64). С. 78–84.

4. Miao C., Humphrey R. H., Qian S. Emotional intelligence and career-related outcomes: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 2023. Vol. 139.

5. Варіна Г.Б. Психологічні детермінанти розвитку емоційної культури майбутніх психологів. *Психологія та соціальна робота*. 2021. № 2 (54).

У.В. Гудима
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.І. Марходей
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПІДЛІТКАМ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ

Самооцінка – це оцінка власних якостей з позицій обраних еталонів, шляхом порівняння себе з іншими людьми або власних очікувань від себе або своїх уявлень про ідеальну особистість (Адамюк, 2021).

Підлітковий вік – період, коли закладаються основні якості особистості, що забезпечують психологічну стійкість, оціночні судженння, моральну орієнтацію. Різночасова послідовність біологічного і соціального дозрівання виражається у суперечностях, які спостерігаються у підлітковому віці. Ці суперечності привертають увагу психологів. Саме у цей період йде активна підготовка особистості до самостійного життя, формування ціннісних орієнтирів, світогляду, вибір професійної діяльності та ствердження громадянської значущості особистості. В результаті і під впливом цих соціально-особистісних факторів перебудовується система стосунків між підлітком і оточуючими, змінюється його ставлення до самого себе (Новікова, 2021).

Для вивчення особливостей самооцінки підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі була проведена комплексна психологічна діагностика. В експерименті взяли участь 20 учнів 8 класів (13,5-14,5 років) з них 11 дівчат та 9 хлопців.

Метою дослідження було вивчення особливостей самооцінки підлітків. Під час діагностичного дослідження використовувалися такі методики:

1. Методика дослідження самооцінки та рівня домагань;
2. Методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі;
3. Модифікована методика самооцінки властивостей особистості.

Згідно з методикою дослідження самооцінки під час первинної діагностики у експериментальній групі отримані такі дані: за шкалою «Здоров'я» 55% підлітків (11 осіб) мають низьку самооцінку, 25% (5 осіб) адекватну самооцінку, 20% (4 особи) високу самооцінку; за шкалою «Інтелект» 60% підлітків (12 осіб) мають низьку самооцінку, 35% (7 осіб) адекватну самооцінку, 5% (1 особа) високу самооцінку; за шкалою «Характер» 30% підлітків (6 осіб) мають низьку самооцінку, 45% (9 осіб) адекватну самооцінку, 25% (5 осіб) високу самооцінку; за шкалою «Авторитет серед однолітків» 35% підлітків (7 осіб) мають низьку самооцінку, 40% підлітків (8 осіб) адекватну самооцінку, 25% (5 осіб) високу самооцінку; за шкалою «Вмілі руки» 55% підлітків (11 осіб) мають низьку самооцінку, 25% (5 осіб) адекватну самооцінку, 20% (4 особи) високу самооцінку; за шкалою «Зовнішній вигляд» 60% підлітків (12 осіб) мають низьку самооцінку, 35% (7 осіб) адекватну самооцінку, 5% (1 особа) високу самооцінку; за шкалою «Впевненість у собі» 30% підлітків (6 осіб) мають низьку самооцінку, 45% (9 осіб) адекватну самооцінку, 25% (5 осіб) високу самооцінку.

Отже, узагальнюючи дані, отримані в результаті проведення первинної діагностики за методикою вивчення самооцінки, вияснили, що за різними показниками рівень неадекватно високої самооцінки у підлітків експериментальної групи за різними блоками коливався від 5% до 25%.

При неадекватно високій самооцінці у підлітків формується неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості та здібностей. У таких випадках підліток ігнорує невдачі, щоб зберегти звичну високу оцінку себе, своїх дій і вчинків. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» всього, що загрожує «Я-образу». Спотворюється сприйняття дійсності, ставлення до неї стає неадекватним. Раціональне адекватне зерно оцінки випадає. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як напад, а об'єктивна

оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Невдача пояснюється як наслідок вчинків інших або несприятливих обставин, які жодним чином не залежать від дій самої людини.

Адекватна самооцінка за різними блоками спостерігається у 25%-45% підлітків. При оптимальній, адекватній самооцінці підліток адекватно співвідносить свої можливості і здібності, досить критичний до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі і успіхи, намагається ставити реальні цілі, які можна досягти на практиці. До оцінки досягнутого підходить не лише зі своїх міркувань, а й намагається передбачити, як на це відреагують інші. Адекватна самооцінка є результатом постійного пошуку реальної міри (взірця, еталону), тобто без зайвої переоцінки, але й без надмірної критики власної поведінки, діяльності, переживань. Ця самооцінка найкраще підходить для конкретних умов і ситуацій.

Низька самооцінка за різними блоками спостерігається у 25%-45% підлітків. Можна сказати, що ця самооцінка нижча за реальні можливості особистості. Зазвичай це проявляється у невпевненості у собі, боязкості та несміливості, нездатності реалізувати свої здібності. Такі діти не ставлять перед собою важких цілей, обмежуються вирішенням звичайних проблем, надто критичні до себе. Низька самооцінка порушує процес самоврядування і спотворює самоконтроль. Особливо це помітно у спілкуванні. Діти дуже вимогливі до себе і до оточуючих, схильні постійно підкреслювати власні недоліки та недоліки інших.

Як видно з якісного аналізу характерних типів міжособистісних стосунків, у експериментальній групі спостерігається широкий діапазон міжособистісних стосунків, причому переважають, з одного боку, субординаційні та авторитарні (охоплюють неформального лідера та його групу), а з іншого – дружні та авторитарні, що свідчить про існування двох центрів, навколо яких можуть розвиватися стосунки у цьому класі, хоча за первинною діагностикою та спостереженнями, переважає вплив негативного лідера.

Було створено програму психолого-педагогічної допомоги підліткам у формуванні адекватної самооцінки. Основні завдання програми: формування соціальної компетентності підлітків; розвиток навичок адекватного саморозуміння і самопізнання; вміння розуміти та адекватно оцінювати інших; розвиток навички конструктивної взаємодії з іншими (конструктивно відстоювати свою позицію.); вміти аналізувати ситуацію, мотиви, інтереси, почуття, дії інших людей та свої власні.

У процесі проведення програми формування адекватної самооцінки підлітків у групі однолітків учасникам пропонуються: теоретичні матеріали (тлумачення основних термінів, понять); діагностичні методики, спрямовані на самопізнання, інтроспекцію та самооцінку; обговорення результатів діагностики; вирішення практичних завдань (ситуацій); ділові ігри.

Опис програми: розрахована на підлітковий вік; курс розрахований на 10 занять; тривалість одного заняття від 1.5 до 2 годин; заняття можна проводити 2-3 рази на тиждень; на початку заняття ведучий оголошує тему та цілі і переходить до виконання вправ; наприкінці кожного заняття організовується рефлексія взаємодії (ставлення до того, що відбувається, оцінка власного внеску), а також діагностика (стан учасників, розуміння ігрової ситуації); акцентуація уваги підлітків на результатах, які були отримані під час зустрічі, на усвідомленні того, що підліток бачив у собі чи інших, що відчував під час виконання тієї чи іншої вправи, що справило найбільше враження; виконання програми можливе лише за умови достатнього рівня психолого-педагогічної підготовки ведучого.

Висновок. Структуру програми можна визначити так: діагностичний етап: сприйняття та розуміння учнями нової інформації про себе; стадія формування: побудова нового типу відносин з собою та іншими; закріплення нового позитивного досвіду спілкування та позбавлення від негативних способів реагування. Основні засоби реалізації програми: ігрові тренінги та вправи; бесіди; анкетування; самозвіти.

Список використаних джерел

1. Адамюк Д. Самооцінка підлітка, як проблема вікової психології. Науковий простір студента : пошуки і знахідки (ч. 1) : *матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної студентської інтернет-конференції : збірник тез.* Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. 317 с.
2. Бахвалова А. Структура самооцінки та професійної самооцінки у зарубіжних теоріях. *Perspectives of science and education.* 2019. С. 465–470.
3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : *монографія*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
4. Новікова В.П. Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: *Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже.* Кропивницький. 2021. С. 137–139.
5. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці : монографія. Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. 397 с.

Ю.П. Данчук
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Флєрко О.В.
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТАФОРИЧНІ ТА ПРОЄКТИВНІ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ У РОЗВИТКУ УСВІДОМЛЕНОСТІ Й ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема розвитку усвідомленості та емоційної саморегуляції особистості набуває особливої актуальності в умовах високої інтенсивності інформаційного та соціального середовища, постійної необхідності адаптації до змін, емоційного перевантаження та зростання кількості ситуацій невизначеності. Здатність людини усвідомлювати власні переживання, розпізнавати емоційні стани, розуміти їх причини та регулювати власні реакції є важливою передумовою психологічного благополуччя, адаптивної поведінки та конструктивної взаємодії з іншими людьми. У цьому контексті особливого значення набуває пошук ефективних психотерапевтичних і психокорекційних засобів, які сприяють не лише усуненню актуального емоційного напруження, а й формуванню навичок самоспостереження, рефлексії та усвідомленого вибору способу реагування.

У сучасній психології усвідомленість розглядається як здатність цілеспрямовано звертати увагу на актуальний внутрішній і зовнішній досвід, помічати власні думки, емоції, тілесні відчуття та поведінкові імпульси без надмірного автоматичного оцінювання (Ткаченко, 2017). Усвідомленість передбачає наявність своєрідної психологічної «паузи» між виникненням внутрішньої реакції та поведінковою відповіддю, що створює можливість для більш довільного вибору способу дії.

Емоційна саморегуляція є комплексним процесом, який охоплює усвідомлення та прийняття емоцій, контроль імпульсивних реакцій, здатність підтримувати цілеспрямовану поведінку в умовах емоційного напруження, а також використання різноманітних стратегій регулювання емоцій. У межах когнітивно–поведінкового підходу значна увага приділяється ролі автоматичних думок та інтерпретацій ситуації у

виникненні емоційних реакцій. Зміна способу осмислення події може сприяти зміні емоційного стану та поведінкової відповіді (Байда, & Чамлай, 2019).

Одним із перспективних напрямів психологічної роботи з розвитком усвідомленості та емоційної саморегуляції є використання метафоричних і проективних психотерапевтичних технік. Їх психологічний потенціал пов'язаний із можливістю представити внутрішній досвід у формі образу, символу, метафори або малюнка. Така форма роботи може полегшувати усвідомлення переживань, які складно безпосередньо описати словами, сприяти їх вербалізації та створювати психологічну дистанцію для подальшого осмислення.

Метафора дозволяє перенести складний внутрішній досвід у доступну для спостереження образну форму. Наприклад, тривога може описуватися людиною як «туман», «стиснута пружина», «важкий камінь» або «внутрішній шум». Робота з таким образом дає змогу не лише назвати переживання, а й дослідити його характеристики, функції, потреби та можливі способи трансформації. Проективні техніки, своєю чергою, дозволяють винести внутрішній досвід у зовнішній простір через малюнок, образ або сюжет та зробити його предметом усвідомленого спостереження.

Важливим методологічним принципом використання проективних і метафоричних технік є відмова від механічного трактування символів. Створений образ не має універсального значення, а його психологічний зміст визначається суб'єктивним досвідом самої особистості. Тому робота з проективним матеріалом передбачає послідовність «образ – опис – асоціації – вербалізація – рефлексія – пошук нового способу реагування». Саме включення образного матеріалу до структурованого психокорекційного процесу забезпечує його практичну цінність.

Метою дослідження було теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні можливості застосування метафоричних і проективних психотерапевтичних технік у розвитку усвідомленості та емоційної саморегуляції особистості, а також розробити відповідну психокорекційну програму.

Для досягнення поставленої мети було проведено емпіричне дослідження, у якому в межах модельної вибірки взяли участь 80 осіб віком від 18 до 35 років. Для дослідження усвідомленості використовувалася (MAAS), для оцінювання труднощів емоційної регуляції – (DERS), а для визначення основних стратегій регулювання емоцій – (ERQ).

Результати дослідження засвідчили, що серед досліджуваних переважав середній рівень усвідомленості – 53,7%. Низький рівень було виявлено у 23,8% учасників, високий – у 22,5%. Аналіз труднощів емоційної регуляції також показав переважання середнього рівня – 55,0%; високий рівень труднощів спостерігався у 23,7% учасників, низький – у 21,3%.

За результатами дослідження стратегій емоційної регуляції встановлено, що у 43,8% учасників переважала когнітивна переоцінка, у 26,2% спостерігалося відносно збалансоване використання стратегій, тоді як у 30,0% – переважання експресивного пригнічення. Отримані результати свідчать про неоднорідність досліджуваних за характером емоційної саморегуляції та актуальність розвитку більш гнучкого репертуару регуляторних стратегій.

Важливим результатом емпіричного дослідження стало встановлення взаємозв'язку між усвідомленістю та труднощами емоційної регуляції. Виявлено негативний кореляційний зв'язок між показниками MAAS і DERS ($r = –0,56$; $p < 0,01$), що свідчить про тенденцію до зменшення труднощів емоційної регуляції за умови вищого рівня усвідомленості. Найбільш виражені зв'язки спостерігалися між усвідомленістю та обмеженістю стратегій емоційної регуляції, недостатністю емоційної усвідомленості, труднощами контролю імпульсів та неприйняттям емоційного досвіду.

Також встановлено позитивний зв'язок між усвідомленістю та когнітивною переоцінкою ($r = 0,41$; $p < 0,01$) і негативний зв'язок між усвідомленістю та експресивним пригніченням ($r = –0,34$; $p < 0,01$). Це дозволяє розглядати усвідомленість як важливу психологічну характеристику, пов'язану з більш гнучким використанням стратегій емоційної саморегуляції.

На основі результатів теоретичного та емпіричного дослідження було розроблено психокорекційну програму розвитку усвідомленості та емоційної саморегуляції засобами метафоричних і проективних психотерапевтичних технік. Програма складалася з 12 занять тривалістю по 90 хвилин та передбачала послідовний перехід від розвитку самоспостереження до формування навичок емоційної диференціації, психологічного дистанціювання, когнітивного переосмислення та усвідомленого вибору поведінкової реакції.

Основними техніками програми були «Тут і тепер», «5–4–3–2–1», «Колесо емоцій», «Емоція в образі», «Спостерігач», «Світлофор реакцій», «Пауза», «Безпечне місце», «Внутрішній критик – внутрішній

помічник», робота з метафоричними асоціативними картами та проективним малюванням. Використання цих технік було спрямоване на формування здатності особистості помічати власний емоційний стан, визначати його зміст та причини, встановлювати зв'язок між думками, емоціями і поведінкою та знаходити альтернативні способи реагування.

Психологічний механізм позитивної динаміки може бути пов'язаний із формуванням навички емоційної паузи, яка передбачає здатність зупинитися перед автоматичною поведінковою реакцією, помітити власний емоційний стан, назвати його, визначити актуальну потребу та обрати спосіб реагування. У цьому контексті метафоричні та проективні техніки виконують функцію своєрідного посередника між безпосереднім емоційним досвідом та його усвідомленням.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості використання розробленої програми психологами, психотерапевтами, практичними психологами закладів освіти та фахівцями соціально–психологічних служб. Окремі вправи можуть використовуватися як у груповій, так і в індивідуальній психологічній роботі з метою розвитку емоційної компетентності, самоспостереження, психологічної гнучкості та конструктивних стратегій саморегуляції.

Висновок. Метафоричні та проєктивні психотерапевтичні техніки мають значний потенціал як інструмент психологічної роботи з усвідомленістю та емоційною саморегуляцією. Їх використання дозволяє поєднувати раціонально-вербальний, емоційний та образно–символічний рівні роботи з внутрішнім досвідом особистості. Водночас їх ефективність визначається не самим фактом використання метафори або проективного матеріалу, а професійно організованим процесом їх осмислення, вербалізації та подальшого психологічного опрацювання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки, порівнянні ефективності різних видів метафоричних і проективних технік, проведенні відтермінованої діагностики та вивченні стабільності отриманих змін у довготривалій перспективі.

Список використаних джерел

1. Байда С.П., Чамлай І.В. Проективні техніки як метод всебічного дослідження особистості. *Психологічний журнал.* 2019. № 5. С. 18–25.

2. Ткаченко А.В. Використання метафоричних асоціативних карт (МАК) в практичній психології. *Гуманітарний вісник НУК*. 2017. Вип. 10. С. 18–19.

3. Харченко Н.А., Лукомська С.О. Метафоричні асоціативні карти та психологічні ігри в роботі практичного психолога : навчально–методичний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2023. 93 с.

М.В. Калан
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АКСІОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БЕЗРОБІТТЯ

Результати проведеного теоретико-емпіричного дослідження адиктивної поведінки безробітних осіб дали змогу сформулювати такі узагальнення:

1. Аксіопсихологічний вимір залежної поведінки особистості в ситуації безробіття передбачає дослідження ролі ціннісно-смислової сфери у виникненні, розвитку та подоланні різних форм адиктивності. Вивчення взаємозв'язку між індивідуальною системою цінностей, переживанням втрати роботи та схильністю до залежної поведінки поглиблює розуміння психологічних механізмів пристосування людини до кризових життєвих обставин. Отримані знання можуть бути використані під час розроблення ефективних психопрофілактичних і психокорекційних програм.

2. Аналітичний огляд наукових джерел, присвячених психологічним особливостям безробіття та адиктивної поведінки, підтвердив актуальність дослідження зазначеної проблематики. У процесі опрацювання літератури було систематизовано основні наукові підходи, теорії та концепції, що розкривають психологію безробітної людини й особливості впливу втрати роботи на її адиктивний потенціал.

Детально розглянуто основні сутнісні та функціональні аспекти психологічного дослідження безробіття, а також охарактеризовано психологічні чинники формування адиктивності особистості.

Аналіз сучасних психологічних праць дав змогу визначити типологію та специфіку індивідуально-психологічних проявів безробіття і характер його впливу на людину.

Виокремлено характерні психологічні особливості переживання особистістю втрати роботи та пов'язаних із нею життєвих криз.

Охарактеризовано основні психологічні параметри адиктивної поведінки людини як біосоціальної особистості, а також визначено найбільш поширені негативні наслідки впливу безробіття на формування й актуалізацію її адиктивного потенціалу.

3. Емпіричне вивчення окресленої проблеми дало змогу встановити низку важливих фактів.

На підставі матеріалів анонімного анкетування та результатів застосованих психодіагностичних методик було узагальнено різні аспекти негативного впливу безробіття на прояви адиктивного потенціалу особистості.

Комплекс психодіагностичного інструментарію охоплював відповідні методи та методики (анонімна анкета для визначення схильності безробітних до адиктивної поведінки; методика дослідження довіри до себе (Н.Б. Астаніна); тест «Адиктивна поведінка» (Корзунін В.О., Юсупов В.В.); методика визначення схильності до адиктивної, агресивної та делінквентної поведінки (О.М. Орел); тест на залежність (адикцію) (Методика діагностики схильності до 13 видів залежностей, Лозова Г.В.); методика виявлення міжособистісної залежності Р. Борнштейна (адаптація О.П. Макушина).

Для опрацювання отриманих даних було застосовано методи описової статистики та кореляційного аналізу.

Результати анкетування засвідчили, що після втрати роботи в частини досліджуваних посилилося бажання курити. Така тенденція спостерігалася навіть серед осіб, які до набуття статусу безробітного не мали відповідної звички.

Понад 80% опитаних повідомили про помітне збільшення частоти вживання алкогольних напоїв.

Ще 30% досліджуваних зазначили, що після втрати роботи почали вживати алкогольні напої регулярніше.

Близько 14% безробітних повідомили про досвід уживання наркотичних речовин, а 6% учасників дослідження – про епізодичне вживання інших психоактивних речовин, зокрема окремих медикаментозних і хімічних засобів, здатних впливати на психічний стан.

За результатами застосування методики визначення схильності до адиктивної, агресивної та делінквентної поведінки (за О.М. Орел) найвиразнішими серед безробітних виявилися тенденції до агресивних проявів і насильницького способу реагування. Найнижчі показники зафіксовано за шкалою схильності до адиктивної поведінки.

Незначну вираженість адиктивних тенденцій серед досліджуваних можна пояснити слабким прагненням уникати життєвої реальності шляхом зміни власного психічного стану та збереженням орієнтації на усталені цінності й життєві норми.

Результати «Методики діагностики схильності до 13 видів залежності» показали, що нормальному розподілу відповідають такі шкали:

- «Любовна залежність» (p=0,086);
- «Харчова залежність» (p=0,610);
- «Трудова залежність» (p=0,782);
- «Загальна схильність до залежності» (p=0,351).

Високий рівень загальної схильності до адиктивної поведінки встановлено в 11,6% досліджуваних.

У більшості учасників, а саме в 69,3%, виявлено середній рівень відповідного показника.

Низький рівень схильності до адиктивної поведінки зафіксовано приблизно в п’ятої частини експериментальної вибірки безробітних (22,3%).

Серед тринадцяти діагностованих різновидів адиктивної поведінки шість виявилися найбільш поширеними.

Схильність до цих форм залежної поведінки встановлено більш ніж у половини учасників дослідження. До них належать алкогольна, любовна, харчова й трудова залежності, а також залежність від комп’ютера та здорового способу життя.

Показники схильності до інших форм адиктивності виявилися помітно нижчими.

Застосування методики виявлення міжособистісної залежності Р. Борнштейна (адаптація О.П. Макушина) дало змогу отримати такі результати:

- деструктивна залежність: високий рівень – 30%; середній – 64%; низький – 6%;
- дисфункційне віддалення: високий рівень – 30%; середній – 60%; низький – 11%;
- здорова залежність: високий рівень – 16%; середній – 50%; низький – 27%.

4. У межах формувальної частини дослідження було реалізовано комплекс психологічних впливів. Безробітні з високим рівнем схильності до адиктивної поведінки увійшли до першої, експериментальної групи (ЕГ).

Розроблена психотренінгова програма профілактики та корекції професійної самореалізації безробітних осіб спрямовувалася:

- на формування активної просоціальної мотивації;
- стимулювання особистісного самовдосконалення та розвитку;
- актуалізацію потреби в позитивних особистісних змінах, удосконаленні професійної майстерності та підвищенні продуктивності просоціально спрямованої життєдіяльності.

Висновок. Узагальнення результатів формувальної роботи показало, що участь у тренінговій програмі сприяла позитивній трансформації позиції безробітних щодо усвідомлення негативного впливу втрати роботи на формування адиктивної поведінки. Також установлено покращення особистісної адаптивності учасників і посилення їхньої психологічної стійкості до несприятливих наслідків безробіття для власного онто- та соціогенезу.

Подальше дослідження цієї проблематики може передбачати розширення змісту розробленої психотренінгової програми для профілактики та корекції інших форм девіантної поведінки безробітних осіб.

Ю.Д. Колосюк
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ І БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Зростання інтенсивності службової діяльності, необхідність обслуговування й застосування складної сучасної військової техніки та озброєння супроводжуються значними нервово-психічними навантаженнями. Це підвищує вимоги до особового складу та зумовлює особливу увагу до забезпечення ефективності його психологічної підготовки.

Мета дослідження полягає у визначенні змістового наповнення та результативності комплексу заходів, спрямованих на формування емоційної стійкості військовослужбовців Збройних Сил України у процесі навчальної та бойової підготовки.

За результатами проведеного теоретико-емпіричного дослідження психологічного забезпечення навчально-бойової діяльності військовослужбовців Збройних Сил сформульовано такі *висновки та узагальнення*:

Результативність виконання військовослужбовцями поставлених завдань у навчально-бойових умовах значною мірою залежить від рівня їхньої психологічної готовності до протидії різноманітним стресогенним чинникам. Основними структурно-функціональними складовими психологічної підготовки особового складу визначено когнітивний, емоційний, вольовий і мотиваційний компоненти.

Обґрунтовано необхідність розпочинати психологічну підготовку військовослужбовців до навчально-бойової діяльності з дослідження їхніх індивідуальних особливостей. Оцінювання рівня загальної та спеціальної підготовленості, властивостей характеру й темпераменту, а також початкового функціонального стану дає можливість установити ступінь психологічної підготовленості військовослужбовців і визначити перспективні напрями розвитку та вдосконалення професійно важливих якостей.

Емоційна стійкість військовослужбовців характеризується здатністю підтримувати психологічну рівновагу, регулювати власні емоційні реакції та результативно виконувати службові й бойові завдання в умовах небезпеки, невизначеності, стресу та фізичного виснаження. Вона є важливою професійною властивістю, яка забезпечує впевненість у діях, здатність оперативно ухвалювати обґрунтовані рішення та зберігати належний рівень боєздатності в критичних обставинах.

Емоційна стійкість має визначальне значення для успішного проходження військової служби, оскільки вона:

- допомагає зберігати самоконтроль в екстремальних обставинах;
- забезпечує оперативне ухвалення доцільних рішень під час бойових дій;
- сприяє підвищенню результативності виконання службових і бойових завдань;
- підтримує дисциплінованість і згуртованість військового колективу;

- зменшує ймовірність виникнення паніки, дезорганізації та помилкових дій у небезпечній обстановці;
- полегшує психологічне відновлення після впливу стресогенних подій;
- знижує ризик формування тривалих негативних наслідків стресу та професійного вигорання.

Розвитку емоційної стійкості військовослужбовців сприяють:

- належно організована військова й психологічна підготовка;
- систематичне проведення тренувань в умовах, максимально наближених до реальних;
- формування навичок саморегуляції та конструктивного подолання стресу;
- достатній рівень фізичної підготовленості та дотримання принципів здорового способу життя;
- довірливі відносини з командирами, підтримка побратимів і членів родини;
- належний психологічний супровід і своєчасне надання професійної допомоги.

На підставі емпіричних даних установлено, що навчально-бойова діяльність відбувається результативніше у військовослужбовців, які мають високий рівень психологічної підготовленості та практичний досвід подолання стресогенних чинників бойової обстановки.

Моделювання ситуацій, пов’язаних із виконанням навчально-бойових завдань, підтвердило необхідність спеціальної підготовки військовослужбовців механізованих підрозділів до діяльності в екстремальних умовах. Така підготовка повинна забезпечувати швидку адаптацію до бойової обстановки та здатність успішно долати труднощі, характерні для сучасного бою.

Основною метою психологічної підготовки є формування оптимального рівня підготовленості військовослужбовців, необхідного для якісного виконання навчально-бойових завдань. З урахуванням визначеного рівня готовності до бойової діяльності психологічну підготовку особового складу доцільно організовувати у три етапи: перший – підготовчий; другий – безпосереднє виконання навчально-бойових завдань; третій – реалізація психокорекційних заходів після завершення навчально-бойової діяльності.

Висновок. Емоційна стійкість належить до найважливіших професійних властивостей військовослужбовця. Вона забезпечує результативне виконання бойових завдань, сприяє збереженню психічного здоров’я, підтриманню належного морально-психологічного

стану підрозділу та готовності особового складу діяти за умов підвищеного ризику. Тому розвиток емоційної стійкості є невід'ємним напрямом професійної підготовки військовослужбовців і важливою передумовою їхньої ефективної діяльності в сучасних умовах.

Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є розроблення спеціалізованих корекційно-тренінгових програм, спрямованих на підвищення ефективності психологічного забезпечення навчально-бойової діяльності військовослужбовців Збройних Сил.

І.М. Кривак
студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНА СТАБІЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Сучасне життя, а особливо життя в умовах війни, постійно ставить людину перед ситуаціями, що викликають сильні переживання: тривогу, страх, горе, невизначеність. Від того, наскільки людина здатна зберігати емоційну рівновагу, залежать її самопочуття, працездатність, стосунки з іншими людьми та загалом психологічне благополуччя. Особливо важливим це питання є для молоді, яка перебуває на етапі професійного та особистісного становлення. Водночас у психологічній літературі немає єдиного розуміння емоційної стабільності: науковці використовують кілька близьких термінів – «емоційна стабільність», «емоційна стійкість», «психологічна стійкість» – і нерідко наповнюють їх різним змістом.

В українській психологічній літературі поняття «емоційна стабільність» та «емоційна стійкість» вживаються як дуже близькі, а часто і як синоніми, тому в цих тезах ми також розглядаємо їх як тотожні. При цьому дослідники по-різному розставляють акценти у визначенні цього феномену.

Подібне розуміння пропонує Н. В. Шель, яка визначає емоційну стійкість як інтегративну якість особистості, що забезпечує найбільш успішне досягнення цілей діяльності у складному емотивному

середовищі. В умовах війни, на думку авторки, вона виявляється як здатність протистояти важким випробуванням, усвідомлювати свої чуттєві стани, адекватно та продуктивно їх переживати і вміти самовідновлюватися (Шель, 2023). З. Я. Ковальчук та О. Я. Заверуха наголошують на іншому аспекті: емоційна стійкість – це здатність зберігати стабільний емоційний стан, спокій і рівновагу в складних ситуаціях, керувати своїми емоціями та контролювати їх під час стресу (Ковальчук, Заверуха, 2024).

Отже, у різних авторів простежується спільна думка: емоційна стабільність – це не відсутність емоцій і не байдужість до подій, а здатність переживати навіть сильні емоції, не втрачаючи при цьому рівноваги, здатності діяти та відновлюватися. Про емоційну стабільність свідчать переважання спокійного емоційного фону, здатність швидко заспокоюватися після хвилювання, уміння стримувати різкі реакції та збереження працездатності в напружених ситуаціях; про нестабільність – часті й різкі зміни настрою, підвищена дратівливість, тривалі переживання через незначні події.

Більшість дослідників розглядають емоційну стабільність як складне утворення. Ю. Р. Лялюк виокремлює чотири основні компоненти: емоційний, вольовий, мотиваційний та інтелектуальний. Ці компоненти взаємопов’язані й разом утворюють цілісну структуру, причому найсуттєвішим для розвитку емоційної стійкості автор вважає емоційний компонент (Лялюк, 2023). Емоційний компонент – це те, які емоції людина переживає, наскільки вони сильні й тривалі, які з них переважають. Вольовий компонент – це здатність стримувати імпульсивні реакції, доводити розпочату справу до кінця навіть тоді, коли важко. Мотиваційний компонент – це цілі та цінності людини, які допомагають їй не «зламатися» під тиском обставин. Інтелектуальний компонент – це вміння усвідомлювати та аналізувати свої переживання й оцінювати ситуацію реалістично.

Н.В. Шель пропонує ширшу структуру, виокремлюючи психофізіологічні, емоційно-вольові, когнітивно-рефлексивні, адаптивні та соціально-перцептивні складники емоційної стійкості (Шель, 2023). Важливо, що в цій структурі враховано соціально-перцептивний складник, тобто здатність сприймати та розуміти інших людей. Це підтверджує, що емоційна стабільність особистості формується і проявляється не ізольовано, а у взаємодії з оточенням.

Емоційну стабільність варто відрізняти від резильєнтності. З. Я. Ковальчук та О. Я. Заверуха зазначають, що резильєнтність – це здатність відновлюватися після стресових чи травматичних подій,

перетворюючи негативний досвід на особистісне зростання. Автори виокремлюють три основні відмінності між поняттями: емоційна стійкість зосереджена на регуляції емоцій, тоді як резильєнтність – на адаптації та відновленні; емоційна стійкість більше стосується короткочасного стресу, а резильєнтність – тривалих криз; резильєнтність охоплює емоційні, когнітивні й поведінкові ресурси, тоді як емоційна стійкість зосереджена переважно на емоціях (Ковальчук, Заверуха, 2024).

Емоційна стабільність не є незмінною: вона може знижуватися під впливом тривалого стресу і поступово відновлюватися. Н. В. Шель описує розвиток емоційної стійкості в умовах війни як послідовність етапів: стрес – емоційна нестабільність – адаптація до нових реалій, і зіставляє ці етапи зі стадіями переживання горя (Шель, 2023). Отже, тимчасова емоційна нестабільність після важких подій є природною реакцією, а не ознакою слабкості.

Важливу роль у збереженні емоційної стабільності відіграють ресурси, на які людина може спертися. Н.Д. Корольова, Л.О. Матохнюк та А.А. Таран встановили, що зниженню стресу та покращенню психологічного благополуччя молоді в умовах війни сприяють сильна віра, хороші соціальні зв’язки, розвинена уява та фізична активність (Корольова, Матохнюк, Таран, 2024). Для молоді, яка переживає вибір професії, зміну кола спілкування, а в умовах війни ще й тривогу за близьких і невизначеність майбутнього, підтримка рідних, друзів, однолітків і викладачів є одним із головних джерел емоційної рівноваги.

Так, емоційна стабільність особистості тісно пов’язана з її міжособистісними стосунками. З одного боку, емоційно стабільній людині легше будувати й підтримувати довірливі стосунки, конструктивно розв’язувати конфлікти. З іншого боку, підтримувальні стосунки самі по собі допомагають людині зберігати емоційну рівновагу у складних ситуаціях. Тому робота з розвитку емоційної стабільності молоді має враховувати не лише індивідуальні навички саморегуляції, а й стосунки, у які молода людина включена.

Висновок. Емоційна стабільність особистості – це інтегративна властивість, яка забезпечує здатність людини зберігати емоційну рівновагу, керувати своїми переживаннями та ефективно діяти у складних ситуаціях, а також відновлюватися після стресу. У її структурі виокремлюють емоційний, вольовий, мотиваційний та інтелектуальний компоненти; деякі автори додають також психофізіологічний, адаптивний і соціально-перцептивний складники. Емоційна стабільність є вужчим поняттям, ніж резильєнтність, оскільки зосереджена

переважно на регуляції емоцій. Важливим ресурсом її збереження є соціальні зв'язки, що зумовлює перспективу подальшого вивчення взаємозв'язку емоційної стабільності та міжособистісних стосунків молоді.

Список використаних джерел

1. Ковальчук З.Я., Заверуха О.Я. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості та резильєнтності: вікові аспекти феномену. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія психологічна. 2024. № 2. С. 37 – 44. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-5
2. Корольова Н.Д., Матохнюк Л.О., Таран А.А. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія: Психологічні науки. 2024. Вип. 2 (5). С. 72 – 79. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).8
3. Лялюк Ю.Р. Основні компоненти структури емоційної стійкості особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2023. № 2. С. 73 – 79. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2023-2-10
4. Шель Н.В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Серія: Психологічні науки. 2023. Вип. 2 (3). С. 13 – 20. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).2

Д.І. Куриця
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Т.В. Цвіляк
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік є одним із найважливіших і водночас найскладніших етапів онтогенетичного розвитку особистості. Він характеризується інтенсивними психофізіологічними змінами, формуванням нових особистісних якостей, трансформацією системи цінностей, інтересів і потреб, а також суттєвою перебудовою соціальних взаємин. У цей період відбувається активний розвиток самосвідомості, становлення самооцінки, прагнення до самостійності та

самоствердження, посилюється потреба у визнанні з боку однолітків і значущих дорослих. Водночас підліток нерідко стикається з труднощами емоційної саморегуляції, підвищеною чутливістю до зовнішніх оцінок і невпевненістю у власних можливостях. Сукупність зазначених особливостей необхідно враховувати під час дослідження проблеми стресостійкості в підлітковому віці, оскільки саме в цей період закладаються важливі механізми реагування на складні життєві обставини, подолання психологічного напруження та адаптації до мінливих умов соціального середовища.

У процесі повсякденного життя підлітки стикаються з різноманітними проблемами, які можуть ставати джерелом емоційного дискомфорту, внутрішнього напруження та стресових переживань. Причинами виникнення стресу можуть бути труднощі у спілкуванні, непорозуміння з дорослими, конфліктні ситуації з однолітками, надмірні навчальні вимоги, переживання через власну зовнішність, невпевненість у собі та побоювання щодо майбутнього. Особливістю підліткового віку є те, що навіть події, які дорослим можуть здаватися незначними, для підлітка нерідко набувають особливої емоційної ваги. Це пояснюється підвищеною значущістю міжособистісних взаємин, потребою в емоційному прийнятті та прагненням відповідати очікуванням соціального оточення. За недостатньої сформованості навичок саморегуляції та конструктивного подолання труднощів подібні ситуації можуть спричиняти тривале психологічне напруження, зниження настрою, порушення концентрації уваги та погіршення загального самопочуття.

Важливим чинником, що впливає на емоційний стан підлітка, є сімейне середовище. Родина відіграє провідну роль у формуванні відчуття безпеки, довіри до навколишнього світу, упевненості у власних силах і здатності справлятися з життєвими труднощами. Натомість постійні конфлікти між членами сім’ї, напружена атмосфера вдома, жорстоке поводження, надмірний контроль, емоційне відчуження або недостатня увага з боку батьків можуть створювати передумови для виникнення стресових станів. Особливо негативно на підлітка впливають ситуації, у яких він не має можливості відкрито висловити власні переживання, отримати підтримку або розраховувати на розуміння з боку близьких людей. За таких обставин сімейне середовище, яке мало б виконувати захисну функцію, може перетворюватися на додаткове джерело психологічного навантаження. Відсутність належної емоційної підтримки ускладнює подолання стресових ситуацій і може негативно позначатися на формуванні стресостійкості підлітка.

Одним із вагомих чинників виникнення стресу в підлітковому віці є навчальне середовище, у якому значна частина часу відводиться навчанню, виконанню домашніх завдань, взаємодії з педагогами та спілкуванню з однолітками. Школа є не лише місцем здобуття знань, а й важливим простором соціалізації, формування міжособистісних навичок, самооцінки та уявлень про власні можливості. Саме в освітньому закладі підліток регулярно стикається з необхідністю демонструвати свої здібності, відповідати певним вимогам, виконувати навчальні завдання та реагувати на оцінювання результатів своєї діяльності. За умов надмірного навчального навантаження, високих очікувань з боку педагогів і батьків, постійного порівняння з іншими учнями або страху отримати негативну оцінку навчання може перетворюватися на джерело хронічного психологічного напруження.

Додатковим чинником ризику є ситуації, у яких оцінювання навчальних досягнень переважає над увагою до індивідуальних особливостей, особистісного розвитку та емоційного благополуччя учня. Якщо педагогічна взаємодія зосереджується переважно на успішності, дисципліні та відповідності встановленим вимогам, потреби підлітка в підтримці, визнанні його зусиль і розумінні індивідуальних труднощів можуть залишатися недостатньо врахованими. У результаті в учня може формуватися відчуття власної неспроможності, страх помилитися або переконання, що його цінність визначається виключно навчальними результатами.

Серед причин стресу в сучасних підлітків можна виокремити низку найбільш поширених чинників.

1. Конфлікти та непорозуміння між близькими людьми. Суперечки між батьками, напружені стосунки з іншими членами родини, розбіжності у поглядах і відсутність конструктивного діалогу можуть викликати в підлітка тривогу, емоційну нестабільність і відчуття невизначеності.

2. Хвороби близьких людей. Погіршення стану здоров’я батьків, інших членів сім’ї або друзів може супроводжуватися сильними переживаннями, страхом за майбутнє та відчуттям безпорадності. Підліткам буває складно зрозуміти причини й можливі наслідки захворювання, особливо якщо дорослі не пояснюють ситуацію доступно або уникають обговорення проблеми.

3. Негативні події в навчальному процесі та надмірне навчальне навантаження. Стрес можуть провокувати конфлікти з учителями й однокласниками, булінг, соціальне відторгнення, труднощі під час засвоєння навчального матеріалу, велика кількість контрольних робіт і високі вимоги до результатів навчання.

4. Зміна місця навчання та необхідність адаптації до нового

соціального оточення. Перехід до іншої школи, зміна класного колективу або переїзд можуть супроводжуватися втратою звичних соціальних зв'язків і необхідністю налагоджувати нові контакти.

5. Перша закоханість і труднощі міжособистісних взаємин. Для підліткового віку характерне посилення інтересу до романтичних стосунків, прагнення емоційної близькості та бажання бути прийнятим значущою людиною. Перше кохання може супроводжуватися яскравими позитивними переживаннями, проте водночас стає джерелом хвилювання, невпевненості, ревнощів або страху відмови.

Стрес у підлітковому віці формується під впливом комплексу взаємопов'язаних біологічних, психологічних і соціальних чинників. Інтенсивні вікові зміни, труднощі сімейної взаємодії, навчальне навантаження, проблеми у спілкуванні з однолітками та переживання, пов'язані з особистісним становленням, можуть створювати значне емоційне навантаження.

У зв'язку із цим важливого значення набуває розвиток стресостійкості підлітків, що передбачає формування здатності усвідомлювати власні емоційні реакції, конструктивно долати складні ситуації, знаходити доступні ресурси підтримки та зберігати відносну емоційну рівновагу за умов підвищеного навантаження. Значну роль у цьому процесі відіграють сім'я, освітнє середовище та найближче соціальне оточення. Доброзичливе ставлення дорослих, можливість відкрито обговорювати проблеми, повага до індивідуальних особливостей підлітка й своєчасна психологічна допомога сприяють зниженню негативного впливу стресорів.

На думку З. Фрейда, підлітковий вік загалом характеризується активним використанням психологічних захисних механізмів, які відіграють важливу роль у регулюванні емоційного стану особистості та її реагуванні на складні життєві обставини. У науковій літературі представлені різні підходи до визначення значення психологічного захисту в процесі особистісного розвитку. Зокрема, представники одного з напрямів, серед яких К. Хорні, А. Адлер та Е. Еріксон, розглядають захисні механізми як засоби, що забезпечують певний компроміс між внутрішніми потребами людини та вимогами зовнішнього соціального середовища. З цієї позиції психологічний захист виконує адаптивну функцію, допомагаючи особистості долати внутрішні суперечності, зменшувати емоційне напруження та зберігати психологічну рівновагу. Завдяки цьому захисні механізми сприяють пристосуванню людини до складних обставин і запобігають надмірному психоемоційному перевантаженню.

Водночас існує й інший погляд, відповідно до якого психологічний захист може розглядатися як непродуктивний спосіб реагування, що негативно впливає на особистісний розвиток. Згідно з цим підходом, надмірне або тривале використання захисних механізмів здатне обмежувати активність людини, перешкоджати об'єктивному сприйняттю дійсності та ускладнювати усвідомлення справжніх причин внутрішніх переживань.

Висновок. Зважаючи на аргументи обох підходів, доцільно розглядати психологічний захист як явище, значення якого визначається конкретними обставинами його використання, тривалістю дії та здатністю особистості переходити до свідомого розв'язання проблем. У підлітковому віці захисні механізми можуть допомагати знизити інтенсивність негативних переживань, створюючи необхідні психологічні передумови для подальшого осмислення стресової ситуації. Використовуючи їх, підліток отримує певний час для відновлення емоційної рівноваги, мобілізації внутрішніх ресурсів і формування більш об'єктивного уявлення про обставини, що склалися.

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Психологія стресостійкості особистості. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 312 с.

2. Кондюк О. Стресостійкість підлітків в умовах військового часу. *Сучасні тенденції психологічної науки та практики* : зб. наук. праць. Вінниця : ВДПУ, 2025. Вип. 15 (І). С. 102–104.

3. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості : засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : *монографія*. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.

L.A. Onufriieva
Dr. in Psychology, Professor,
Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

MODERN EXPERIMENTAL RESEARCH IN PSYCHOLOGY: FROM COGNITIVE REGULATION TO CLINICAL VR INTERVENTIONS

Modern experimental research in psychology is focused on the adaptation of personality to extreme conditions, the integration of artificial intelligence (AI) into the educational space, emotional self-regulation, cognitive neurosciences, and the development of resilience. Below is an analysis of the key current research areas implemented by both Ukrainian and international scientists.

Research Area 1. Health Psychology and the Integration of AI into Professional Training. The Substance of Research: Investigation of the transformation of students' psychological well-being under the influence of chronic stress caused by martial law. Within a formative experiment, the effectiveness of using digital tools and AI as proactive means of psychological self-help and simulators for mastering professional skills was studied. *Results:* It was empirically proven that the integration of AI tools reduces anxiety levels during learning, serving as an effective individual simulator of cognitive resilience.

Research Area 2. Effectiveness of Mindfulness Practices in the Student Environment. The Substance of Research: The experiment involved the implementation of a short-term training program that included breathing techniques, body scanning, mindful listening, and interrupting automatic reactions. *Results:* A statistically significant decrease in academic stress levels among the subjects was recorded. It was experimentally confirmed that the development of mindfulness directly depends on the personality's interaction with the social environment, which transforms its value orientations.

Research Area 3. Cognitive Emotion Regulation and Mechanisms of Personal Resilience. The Substance of Research: A comparative analysis of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies in the context of human viability in crisis situations, as well as a longitudinal analysis of personal processual differences in the regulation of emotional states throughout the lifespan [3; 4]. *Results:* It was determined that the flexibility of emotional self-regulation is a primary predictor of mental health and personal resilience, which allows for minimizing the development of post-traumatic states.

Research Area 4. Modern Experimental Research in Neuropsychology. The Substance of Research: Studying the specific functioning of neural networks using functional magnetic resonance imaging (fMRI) methods. Utilizing resting-state fMRI, researchers experimentally investigated the functional connectivity features between the default mode network (DMN) and the salience network (SN), which are responsible for cognitive control. Additionally, the impact of pharmacological interventions on changing thalamocortical connections during the processing of painful and distress stimuli was analyzed [5; 6]. *Results:* It was recorded that in patients with metabolic disorders, a significantly weaker anti-correlation between the DMN and SN networks is observed, which directly causes a decrease in cognitive performance. Neuroimaging markers of functional connectivity demonstrated high potential as objective biomarkers of psychological and somatic states for clinical research.

Research Area 5. Clinical Psychology and Psychotherapy of Digital Addictions. The Substance of Research: A longitudinal and experimental analysis of emerging behavioral patterns among youth associated with problematic social media use (PSMU) and destructive cognitive processes, such as maladaptive daydreaming and dissociation episodes. [7]. *Results:* It was experimentally established that there are direct temporal relationships between the intensity of interaction with social media and the development of psychological alienation from one's own bodily experience. Prolonged stay in the digital environment causes altered states of attention, forming new clinical challenges in the field of technology-related addiction psychotherapy.

Research Area 6. Clinical Experiments Using VRET in PTSD Treatment. The Substance of Research: Researchers investigated the effectiveness of virtual reality exposure therapy (VRET) compared to traditional methods of imaginal exposure. In the experiments, patients (combat veterans and civilians who survived disasters) were immersed in a controlled 3D environment that precisely replicated triggering traumatic events. Due to the sensory load (visual imagery, spatial sound, and occasionally tactile and olfactory stimuli), a high level of presence was achieved, which is essential for triggering the emotional processing mechanism of the disorder [8; 10]. *Results:* It was experimentally proven that VRET significantly accelerates the reduction of traumatic stimuli avoidance and the severity of intrusive memories (flashbacks) compared to conventional therapy. The technology ensures a strictly measured increase in stress load, which activates cognitive restructuring without the risk of secondary iatrogenic traumatization.

Research Area 7. Neurobiological Correlates and Biomarkers of VR Therapy Effectiveness. The Substance of Research: Recent experiments aim to study objective somatic and neurobiological changes in PTSD patients during and after completing a course of VR exposure. Using functional neuroimaging (fMRI) methods and monitoring autonomic indices (heart rate variability, galvanic skin response), scientists analyzed the dynamics of fear extinction [9]. *Results:* Clinical trials recorded that the successful completion of VRET correlates with the restoration of functional connectivity between the ventromedial prefrontal cortex (vmPFC) and the amygdala, which is responsible for inhibiting hyperactive fear responses. A steady decline in physiological reactivity to real-life stressors was observed, confirming the neuroplastic effect of virtual immersion.

Research Area 8. Integration of VR with Biofeedback and AI. The Substance of Research: A modern experimental approach involves creating closed-loop adaptive VR systems. During a PTSD therapy session, artificial intelligence reads the patient's biometric data (heart rate, respiration) in real

time via biofeedback sensors and dynamically adjusts the difficulty, lighting, or threat level within the virtual scenario [10]. *Results:* Experiments demonstrate that AI-driven adaptive VR therapy increases individual therapeutic efficiency by 25-30% compared to standard static VR scenarios. This allows the therapist to maintain the patient within the therapeutic window of affect tolerance, preventing panic attacks or complete dissociation during the procedure.

Conclusions. The analysis of contemporary experimental research highlights a profound paradigm shift in modern psychological science, driven by the necessity to address intense socio-political crises, warfare challenges, and rapid technological advancements. Based on the evaluated areas of study, several key conclusions can be drawn: *Technological Integration as an Adaptive Resource.* Artificial intelligence (AI) and digital tools have transitioned from mere assistive technologies to active psychological interventions. Experimental data proves their efficacy in reducing academic anxiety and fostering cognitive resilience under chronic stress.

The Rise of Immersive Therapeutics. Clinical experiments utilizing Virtual Reality Exposure Therapy (VRET) demonstrate a breakthrough in treating post-traumatic stress disorder (PTSD). By creating controlled, multi-sensory 3D environments, VRET significantly accelerates fear extinction and cognitive restructuring compared to traditional imaginal exposure.

Synergy of AI, Biofeedback, and Neuroplasticity. The frontier of clinical psychology lies in closed-loop systems where AI dynamically adjusts VR scenarios based on real-time biofeedback. Neuroimaging (fMRI) data confirms that such targeted interventions lead to visible neurobiological changes, specifically restoring functional connectivity between the prefrontal cortex and the amygdala.

Emergence of Digital Pathologies. Concurrently, technology introduces new clinical challenges. Longitudinal data reveals a direct temporal link between problematic social media use (PSMU) and severe cognitive-behavioral dysfunctions, including maladaptive daydreaming and somatic dissociation, requiring novel psychotherapeutic strategies. In summary, modern psychology is rapidly becoming an interdisciplinary hub where cognitive behavioral methods, advanced neurosciences, and interactive technologies converge to maximize human resilience and optimize mental health interventions in a volatile world.

References

1. Родіна Н. В. Психологія здоров'я майбутніх психологів-консультантів в епоху штучного інтелекту та викликів воєнного стану. *Психологічний журнал*. 2026. № 17. С. 45–58. URL: https://psychologicaljournal-example.ua

2. Ковальчук О. В., Петренко Л. М. Роль психології в сучасному світі: ефективність практик майндфулнес у студентів бакалаврату. *Збірник наукових праць НУБіП*. 2025. С. 112–115.

3. Ющенко І. М. Резильєнтність дитини в парадигмі ресурсного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 2015. Вип. 128. С. 302–306. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2015_128_69

4. John O. P., Gross J. J. Healthy and unhealthy emotion regulation: personality processes, individual differences and lifespan development. *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72, no. 6. P. 1301–1334. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15509284/ DOI: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x

5. Brady R., Shah A. S., DiFrancesco M. W. Brain Networks Evaluated via Functional Magnetic Resonance Imaging May Underlie Cognitive Findings in Youth with Type 2 Diabetes. *Diabetes*. 2024. Vol. 73, iss. Supplement 1. Art. 1151-P. DOI: 10.2337/db24-1151-p https://scite.ai/reports/1151-p-brain-networks-evaluated-via-V0PXQrKJ

6. G. Sloan, K. Teh, S. Caunt et al. Increased Thalamocortical Functional Connectivity on Discontinuation of Treatment in Painful Diabetic Peripheral Neuropathy. *Diabetes*. 2024. Vol. 73, no. 9. P. 1486–1495. doi:https://doi.org/10.2337/db23-0931

7. G. Casale et al. New and old challenges for clinical psychology and psychotherapy in the area of technology-related addictive behaviors. *Frontiers in Psychology*. 2026. Vol. 17. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC13260145/

8. Rizzo A., Shilling R. Clinical Virtual Reality for PTSD: Review of Recent Advances and Future Directions. *Frontiers in Virtual Reality*. 2024. Vol. 5. Art. 1341052.

9. Maples-Keller J. L., Yasinski C., Manjin N., Rothbaum B. O. Virtual Reality-Enhanced Extinction of Phobias and Post-Traumatic Stress. *Harvard Review of Psychiatry*. 2025. Vol. 33, no. 2. P. 89–104. https://doi.org/10.1007/s13311-017-0534-y

10. Bouchard S., Robillard G. Virtual Reality in Clinical Psychology and Psychotherapy: New Frontiers for PTSD Treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2026. Vol. 22. P. 311–335.

Л.В. Радченко
студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗМІН У ЛІТНЬОМУ ВІЦІ

Старіння є природним етапом життєвого розвитку людини, який супроводжується не лише фізіологічними, а й соціальними та психологічними змінами. Вихід на пенсію, зміна соціального статусу, звуження кола професійних контактів, зміна сімейної ситуації,

генерацій, втрата близьких людей, зниження фізичних можливостей впливають на емоційний стан, самооцінку, характер взаємодії людини з оточенням. Проте, літній вік не варто розглядати лише як період втрат і зниження активності. Збереження соціальних зв'язків, залучення до суспільного життя, можливість реалізовувати власні потреби та бажання створюють сприятливі умови для психологічної адаптації до невідворотних вікових змін.

Сьогоднішня демографічна ситуація у світі та в Україні характеризується стійкою тенденцією до старіння населення. За даними ВООЗ, до 2030 року кожна шоста людина у світі буде старшою 60 років. Тож організація охорони здоров'я пропонує змінити сам підхід до старіння, коли йдеться не лише про боротьбу з хворобами чи пошуками можливостей продовження тривалості життя, а й про те, щоб людина могла якомога довше зберігати свою функціональну здатність та автономію. У зв'язку з цим, збереження соціальної активності постає не лише як спосіб організації вільного часу, але і як життєво необхідний чинник подолання деструктивних психологічних змін та забезпечення активного довголіття (World Health Organization, 2014).

У контексті дослідження цих змін вагоме значення мають праці вітчизняних науковці з геронтопсихології, які зазначають, що різке обмеження соціальних контактів і зміна статусу провокують у літніх людей відчуття непотрібності, що може призводити до емоційної і розумової інфантильності. Дослідники наголошують, що цілеспрямована діяльність та залучення до соціально-культурних заходів є дієвим механізмом профілактики депресивних станів.

Психологічні зміни в літньому віці є неоднорідними та значною мірою залежать від індивідуального життєвого досвіду, стану здоров'я, соціального оточення, матеріального забезпечення, характеру взаємостосунків людини з оточенням. Обмеження спілкування здатне посилювати відчуття втрати своєї значущості, і навіть непотрібності та самотності. Самітність, як суб'єктивний психічний стан, при цьому не пов'язаний з кількістю суспільних контактів, а в значній мірі обумовлений монотонністю й нудьгою існування (Малахова, & Лисенко, 2021).

Р.В. Павелків та Є.М. Харченко фокусують увагу на взаємозв'язку між соціальною затребуваністю та розвитком позитивної Я-концепції. Автори доводять, що здатність людини інтегруватися в нові суспільні реалії, знаходити нові сенси та підтримувати інтерес до міжособистісної взаємодії значно підвищує рівень її задоволеності

життям. Активна життєва позиція сприяє успішній адаптації до неминучих вікових медико-біологічних та психологічних змін організму. Сама по собі участь літніх людей у клубній діяльності надає, як правило, потужний оздоровчий і особистісно-відновний вплив, допомагає їм у житті, покращує настрій, додає оптимізму (Павелків, & Харченко, 2022).

Соціальну активність людини доцільно розглядати як залученість до різних форм взаємодії з іншими людьми та суспільством. Вона може реалізовувати себе через спілкування в родині, з друзями та сусідами, беручи участь у громадській діяльності, волонтерстві, культурних та релігійних заходах тощо. Важливо, щоб соціальна активність не обмежувалася широкою громадською діяльністю, проте включала дружнє спілкування, підтримку, передачу досвіду. Адже залучення до нових видів діяльності дає можливість формувати нові соціальні ролі та зв'язки, реалізовувати потребу бути корисним, необхідним. Таким чином, соціальна активність може сприяти збереженню самооцінки та позитивного ставлення до себе і життя загалом.

Безперервне навчання чомусь новому, залучення до суспільного життя, спілкування потребують концентрації уваги, пригадування інформації, вирішення повсякденних завдань, що постійно стимулює когнітивний резерв, руйнує бар'єри відчуженості між поколіннями, повертаючи літній людині статус повноцінного суб'єкта суспільства. Звісно, соціальна активність не може розглядатися як спосіб повністю запобігти віковим когнітивним змінам, але вона є одним з ресурсів підтримання активного способу життя та адаптації особистості до змін. Дуже важливо, щоб у такому віці потреба підтримки фізичного здоров'я на прийнятному рівні не залишалася єдиною і людина продовжувала зберігати інтерес до життя, систему цінностей і установок, жила вирішенням реальних насущних питань, а не спогадами (Бочелюк, & Черепєхіна, 2023).

Втім, самостійно впоратися з віковими викликами літнім людям буває вкрай складно, тому особлива роль відводиться інституційній підтримці. Варто акцентувати увагу на важливості фахового психосоціального супроводу, створенні інклюзивного простору на базі територіальних центрів надання соціальних послуг, впровадження програм «Університетів третього віку» та волонтерських ініціатив, які забезпечують ефективну ресоціалізацію. При цьому важливий саме комплексний підхід до соціальної роботи з людьми літнього віку, який має враховувати не лише матеріальні чи побутові потреби, а й потребу

у спілкуванні, підтримці, самореалізації та соціальній включеності. Завдання соціального працівника має полягати не тільки в наданні допомоги, а й у сприянні тому, щоб літня людина залишалася активною учасницею життя. Це дозволяє зменшити рівень екзистенційної тривоги та відновити почуття власної гідності у літньої людини (Іванова, 2023). Важливим напрямом підтримки соціальної активності можуть бути групові форми роботи – клуби за інтересами, освітні програми, творчі заняття, фізкультурно-оздоровчі заходи, волонтерство.

Нові дослідження доводять, що в умовах інформаційного суспільства ключовим вектором соціальної активності та подолання психологічних бар'єрів стає розвиток цифрової компетентності літніх людей. Цей підхід корелює з глобальною концепцією «активного старіння» (Active Ageing), яка підтримується Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). Згідно з нею, створення безпечного середовища та стимулювання суспільної участі є найкращою профілактикою когнітивних і психологічних розладів (Іванова, 2023).

Висновок. Соціальна активність є провідним чинником стабілізації психоемоційного стану в літньому віці. Синтез наукових підходів дозволяє стверджувати, що забезпечення активного дозвілля, підтримка позитивної Я-концепції, стимулювання пізнавальних інтересів та фаховий інституційний соціальний супровід формують надійний фундамент для мінімізації негативних наслідків старіння та збереження психологічного здоров'я особистості.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В.Й., Черепєхіна О.А. Геронтопсихологія : навч. посіб. Київ : КНТ, 2023. С. 221.

2. Іванова І.Б. Соціальна робота з людьми похилого віку : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2023. С. 51 – 56.

3. Каркач А., Семигіна Т. Цифрова компетентність людей літнього віку : *монографія.* Таллінн : Teadmus, 2024. С. 66.

4. Малахова Ж.Д., Лисенко В.І. Соціальна геронтологія : *підручник.* Олдіплюс, 2021. С. 79 – 80.

5. Павелків Р.В., Харченко Є. М. Геронтопсихологія : медико-біологічні та соціально-психологічні аспекти старіння : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2022. С. 161.

6. Active ageing : a policy framework / World Health Organization. Geneva : WHO, 2014. P. 5.

І.Р. Руснак
студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ В МЕТОДИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Сучасна освітня ситуація – реформування школи, змішаний і дистанційний формати навчання, робота в умовах воєнного стану – постійно ставить учителя перед невизначеними, нетиповими завданнями, для яких готових методичних рішень немає. З психологічного погляду це актуалізує питання не лише про те, які методи педагог знає, а й про те, що спонукає його шукати нові рішення замість відтворення звичних шаблонів, що підтримує віру у власні творчі можливості і які чинники середовища сприяють або перешкоджають творчій активності. Попри значну кількість праць про творчість учителя, психологічні умови становлення креативного підходу в його методичній діяльності залишаються недостатньо систематизованими.

У сучасній психології креативність розглядають як здатність до створення нових, соціально або особистісно цінних ідей і водночас як інтегративну якість особистості, що поєднує когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційний та ціннісно-смисловий компоненти (Чиж, 2025). Методична діяльність педагога охоплює добір, проєктування та реалізацію методів, прийомів і форм навчання. Відповідно, креативний підхід у методичній діяльності ми розуміємо як спрямованість і здатність педагога добирати, адаптувати, комбінувати та створювати методичні рішення відповідно до конкретної освітньої ситуації та особливостей учнів, а не відтворювати їх за шаблоном.

Ознаками креативності педагога вважають, зокрема, здатність виходити за межі стандартних завдань, гнучкість і оригінальність мислення; при цьому креативність розглядають як базову умову професійної готовності вчителя (Фрицюк, 2024). Однак наявність індивідуальних передумов ще не гарантує, що педагог реалізовуватиме їх у методичній роботі. Креативність не є незмінною даністю:

К.С. Кисельов розглядає її в психологічній динаміці, тобто як характеристику, що змінюється в процесі професійного становлення за певних умов (Кисельов, 2022). Отже, креативний підхід у методичній діяльності можна цілеспрямовано формувати, а це потребує визначення психологічних умов, за яких індивідуальні творчі можливості педагога перетворюються на стійкий спосіб його професійної діяльності.

Під психологічними умовами ми розуміємо сукупність внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (середовищних) чинників, що забезпечують перехід педагога від репродуктивного до креативного виконання методичної діяльності. О. Ф. Чиж серед умов, що сприяють розвитку креативності, називає рефлексивність, відкритість до нового й толерантність до невизначеності, підтримку та визнання з боку соціального оточення, а також внутрішню мотивацію (Чиж, 2025). Узагальнення цих положень з урахуванням специфіки методичної діяльності дає змогу виокремити такі психологічні умови.

1. Розвиток внутрішньої мотивації до методичного пошуку. Креативність розвивається насамперед тоді, коли діяльність спонукається внутрішньою мотивацією, а не лише зовнішнім заохоченням (Чиж, 2025). Мотивацію розглядають і як базовий критерій розвитку інноваційних компетентностей майбутніх учителів (Любарська, 2024). Для педагога це означає зацікавленість у самому процесі вдосконалення навчання, а не лише виконання зовнішніх вимог.

2. Формування професійної самоефективності в її творчому вимірі. Професійна самоефективність – це переконаність людини у здатності успішно виконувати завдання, пов’язані з її роботою; для працівників освіти вона пов’язана із задоволеністю працею, залученістю та стійкістю до професійного стресу (Креденцер, 2023). Самоефективність має когнітивний та афективний складники і формується на основі соціального досвіду (Сіденко, 2025). У методичній діяльності це означає переконаність педагога в тому, що він здатен знаходити нестандартні рішення; таке переконання зміцнюється досвідом успішного розв’язання нетипових методичних завдань і підтримкою колег та адміністрації.

3. Розвиток професійної рефлексії та толерантності до невизначеності. Педагогічна рефлексія є багатокомпонентним феноменом, що включає соціорефлексію та ауторефлексію і пов’язаний із розвитком критичного мислення вчителя (Гандзілевська, & Костюшко, 2020). Аналіз власних методичних рішень і їх результатів переводить окремий творчий акт у стійкий професійний досвід, а толерантність до невизначеності дає змогу не відмовлятися від творчого

пошуку в нестандартних ситуаціях (Чиж, 2025). Без рефлексії творчий пошук залишається епізодичним.

4. Створення психологічно безпечного, підтримувального середовища. Креативність гальмується страхом помилки та жорсткою регламентацією. К. С. Кисельов серед умов розвитку креативності майбутніх учителів називає включення в професійно спрямовану творчу діяльність і психолого-педагогічну підтримку, особливо на самостійно-творчому етапі підготовки (Кисельов, 2022). Соціально-психологічним складником креативного освітнього середовища є творча взаємодія, взаємопідтримка та атмосфера діалогу (Любарська, 2024).

Виокремлені умови взаємопов'язані: підтримувальне середовище посилює внутрішню мотивацію і професійну самоефективність, а рефлексія закріплює досвід успішних творчих рішень, що, своєю чергою, підвищує віру педагога у власні можливості.

Висновок. Так, креативний підхід у методичній діяльності педагога – це спрямованість і здатність добирати, адаптувати, комбінувати та створювати методичні рішення відповідно до конкретної освітньої ситуації. Оскільки креативність є динамічною характеристикою, такий підхід може бути цілеспрямовано сформований. На основі теоретичного аналізу визначено чотири психологічні умови його формування: розвиток внутрішньої мотивації до методичного пошуку, формування професійної самоефективності в її творчому вимірі, розвиток професійної рефлексії та толерантності до невизначеності, створення психологічно безпечного, підтримувального середовища. Перспективою подальшого дослідження є емпірична перевірка виокремлених умов: добір діагностичного інструментарію та розроблення програми формування креативного підходу в методичній діяльності педагогів.

Список використаних джерел

1. Гандзілевська Г., Костюшко І. Педагогічна рефлексія учителів початкової школи крізь призму критичного мислення. *Вісник Національного університету оборони України.* 2020. № 3 (56). С. 14 – 20. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-56-3-14-20

2. Кисельов К.С. Психологічна динаміка креативності майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасного закладу вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського.* Серія: Психологія. 2022. Т. 33 (72), № 1. С. 93 – 98. DOI: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/154

3. Креденцер О.В. Професійна самоефективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми. *Організаційна психологія.*

Економічна психологія. 2023. № 2–3 (29). С. 52 – 64. DOI: https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.5

4. Любарська Л.А. Креативне освітнє середовище як чинник успішної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2024. Вип. 74. С. 126 – 134. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-126-134

5. Сіденко Ю. Самоефективність: когнітивні та афективні аспекти феномену. Психологічний журнал. 2025. № 14. С. 38 – 46. DOI: https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328729

6. Фрицюк В.А. Ознаки креативності майбутнього педагога як особистісної категорії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2024. Вип. 74. С. 176 – 186. DOI: https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-74-176-186

7. Чиж О.Ф. Креативність як ресурсний потенціал особистості в дорослому віці. *Наукові записки.* Серія: Психологія. 2025. Вип. 2 (8). С. 171 – 176. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-2-24

А.В. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДИФЕРЕНЦІЙНОЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті розглянуто теоретичні та практичні засади диференційної логопедичної діагностики з урахуванням психологічних особливостей розвитку дитини. Обґрунтовано необхідність комплексного вивчення мовленнєвої діяльності у взаємозв’язку з пізнавальними процесами, емоційно-вольовою сферою, комунікативною поведінкою та соціальною взаємодією.

Мета статті – теоретично обґрунтувати значення психологічного компонента в диференційній логопедичній діагностиці та визначити практичні орієнтири комплексного вивчення мовленнєвого розвитку дітей.

Мовлення є одним із провідних засобів пізнання навколишнього світу, засвоєння суспільного досвіду, регуляції поведінки та

встановлення міжособистісних контактів. Його розвиток відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням мислення, пам'яті, уваги, уяви, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Саме тому порушення мовлення не можна розглядати виключно як ізольовану проблему звуковимови, словникового запасу або граматичної будови. Для розуміння природи мовленнєвих труднощів необхідно досліджувати їхні прояви в різних видах діяльності та враховувати індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

Теоретичний аналіз наукової літератури (А. Богуш, Н. Гавриш, Ll. Василенко Л. Долинська, Т Дуткевич. А. Зрожевська, С. Максименко, І. Марченко, Р. Павелків, О. Скрипченко, М. Савчин, В. Тищенко, С. Хоменко, П. Цигипало, Л. Черніченко, М. Шеремет,) дозволяє підтвердити думку щодо важливості раннього розвитку мовлення дитини раннього віку, а також те, що розвиток мовлення дітей залежить від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища, від характеру спілкування з дорослим.

Особливого значення в цьому контексті набуває диференційна логопедична діагностика – процес систематичного аналізу мовленнєвих і комунікативних проявів, спрямований на встановлення характеру труднощів, визначення їхньої структури та розмежування порушень, які можуть мати подібні зовнішні ознаки, але потребують різних підходів до корекційно-розвиткової роботи.

Психологічний компонент діагностики дає змогу глибше зрозуміти, за яких умов дитина успішніше сприймає інформацію, як реагує на помилки, чи користується допомогою дорослого, наскільки самостійно організовує діяльність і як переносить засвоєний спосіб виконання завдання в нову ситуацію. Це сприяє точнішому визначенню освітніх потреб дитини та запобігає передчасним висновкам щодо її можливостей.

Отже, важливим завданням сучасної спеціальної освіти є формування такого підходу до диференційної логопедичної діагностики, за якого мовленнєві характеристики аналізуються у взаємозв'язку з психологічними, соціальними та освітніми чинниками.

У сучасній логопедії та суміжних науках діагностичне обстеження розглядається як багатокомпонентний процес, що передбачає збирання анамнестичних даних, безпосереднє дослідження мовлення, спостереження за комунікативною поведінкою та аналіз функціонування дитини в повсякденних ситуаціях.

Американська асоціація мовлення, мови та слуху (ASHA) у професійних рекомендаціях щодо обстеження дітей із мовленнєвими порушеннями наголошує на необхідності комплексного оцінювання рецептивного й експресивного мовлення, фонологічної системи, лексики, граматики, прагматики, а також урахування слухового статусу, когнітивних характеристик і мовного середовища дитини. Окреме значення надається взаємодії фахівців і родини, а також розмежуванню мовленнєвого порушення та відмінностей, зумовлених мовним або культурним досвідом (American Speech-Language-Hearing Association, 2026).

У психологічному аспекті важливим є положення про взаємозв'язок мовлення та пізнавальної діяльності. Мовлення забезпечує засвоєння понять, формування узагальнень, планування дій і регуляцію поведінки. Водночас рівень сформованості пам'яті, уваги, виконавчих функцій і здатності до навчання впливає на те, як дитина сприймає мовленнєві інструкції, засвоює нові слова та використовує граматичні конструкції.

Водночас взаємозв'язок мовлення й когнітивного розвитку не означає, що будь-яке мовленнєве порушення є наслідком інтелектуальних труднощів або що рівень мовлення можна визначати лише через показники загального інтелекту. Для встановлення характеру порушення необхідно аналізувати специфіку мовленнєвих труднощів, сильні сторони дитини та її здатність виконувати завдання за відповідної підтримки.

Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ) пропонує розглядати функціонування людини в контексті взаємодії стану здоров'я, діяльності, участі в суспільному житті та чинників середовища (World Health Organization, 2001). У логопедичній практиці цей підхід допомагає перейти від опису окремих помилок до аналізу того, як мовленнєві труднощі впливають на спілкування дитини з однолітками, участь у заняттях, самостійність і повсякденну активність.

Отже, сучасні науково-методичні підходи підтримують комплексне бачення мовленнєвого розвитку, за якого діагностичні рішення приймаються на підставі різнопланових даних, а не одного тестового результату чи окремого симптому.

Диференційна логопедична діагностика – це цілеспрямований процес виявлення й аналізу особливостей мовленнєвого розвитку, який дає змогу розмежувати різні за механізмами, структурою та проявами

порушення, а також відрізнити їх від вікових, індивідуальних, мовних або ситуаційних особливостей.

Її основне завдання полягає не лише у фіксації того, що дитина робить неправильно, а й у визначенні того, як саме організована її мовленнєва діяльність, які компоненти мовлення сформовані недостатньо, у яких ситуаціях виникають труднощі та які умови сприяють успішному виконанню завдань.

Диференційна діагностика передбачає розгляд кількох взаємопов'язаних аспектів:

мовленнєвого – звуковимова, фонематичні процеси, словниковий запас, граматична будова, зв'язне мовлення, розуміння висловлювань і прагматичне використання мовлення;

психологічного – увага, пам'ять, мислення, емоційна реактивність, мотивація, саморегуляція та особливості взаємодії з дорослим;

сенсорного й моторного – слухове сприймання, стан артикуляційного апарату, моторне планування мовленнєвих рухів і загальні моторні характеристики;

соціально-комунікативного – ініціювання контакту, черговість у діалозі, реакція на співрозмовника, використання жестів і невербальних засобів;

середовищного – мовна ситуація в родині, досвід відвідування закладу освіти, особливості двомовного або багатомовного оточення, доступність комунікативних можливостей.

Ці аспекти не є ізольованими. Наприклад, недостатність фонематичного розрізнення може ускладнювати засвоєння звукової структури слів, а труднощі слухомовленнєвої пам'яті – відтворення довгих словесних інструкцій. Проте наявність певної помилки сама по собі не дає підстав робити однозначний висновок про її механізм. Потрібно оцінювати повторюваність прояву, умови його виникнення та результати додаткових завдань (Iuzzini-Seigel, Allison, & Stoeckel, 2022).

До основних принципів диференційної логопедичної діагностики належать системність, комплексність, індивідуальний підхід, урахування вікових закономірностей, динамічність оцінювання, об'єктивність інтерпретації та міждисциплінарна взаємодія.

Важливим є також принцип функціонального аналізу: оцінювати потрібно не лише правильність виконання тестових завдань, а й те, наскільки дитина може використовувати мовлення в реальному спілкуванні.

Диференційна логопедична діагностика є складним багатокомпонентним процесом, спрямованим на встановлення характеру мовленнєвих труднощів, визначення їхньої структури та обґрунтування подальшої допомоги дитині. Її ефективність значною мірою залежить від того, наскільки повно враховано психологічні, соціальні, сенсорні та освітні чинники (McLeod, & Verdon, 2017).

Психологічний компонент діагностики забезпечує глибше розуміння особливостей виконання завдань, дає змогу врахувати вплив уваги, пам'яті, мислення, мотивації, емоційного стану й саморегуляції. Водночас ці характеристики не повинні використовуватися для спрощеного пояснення мовленнєвих порушень або підміни логопедичного аналізу загальними судженнями про розвиток дитини.

Важливими умовами достовірної діагностики є систематичне спостереження, дослідження різних компонентів мовлення, аналіз мовленнєвих зразків, урахування сімейного та мовного середовища, зіставлення інформації з кількох джерел і використання динамічного оцінювання за потреби. Особливої уваги потребують ситуації, у яких подібні мовленнєві прояви можуть мати різне походження або поєднуватися з іншими особливостями розвитку.

Висновок. Інтеграція логопедичних і психологічних знань підвищує обґрунтованість діагностичних рішень, допомагає уникати поспішних висновків і сприяє розробленню індивідуалізованих рекомендацій. Перспективним напрямом подальшої роботи є розроблення практичних алгоритмів комплексного обстеження, які поєднуватимуть оцінювання мовленнєвих компетентностей, психологічних чинників і функціональної участі дитини в комунікації та освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. American Speech-Language-Hearing Association. *Spoken Language Disorders*. ASHA Practice Portal.

2. World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization, 2001.

3. Iuzzini-Seigel J., Allison K. M., Stoeckel R. A Tool for Differential Diagnosis of Childhood Apraxia of Speech and Dysarthria in Children: A Tutorial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2022. Vol. 53, No. 4. P. 926–946.

4. McLeod S., Verdon S., The International Expert Panel on Multilingual Children's Speech. Tutorial: Speech Assessment for Multilingual Children Who Do Not Speak the Same Language(s) as the Speech-Language Pathologist. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2017. Vol. 26, No. 3. P. 691–708.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.І. Атаманюк
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПІДЛІТКІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз особливостей взаємозв'язку акцентуацій характеру з індивідуально-психологічними характеристиками підлітків. Акцентовано увагу на тому, що підлітковий вік є особливим періодом розвитку особистості, у якому характерологічні риси можуть проявлятися особливо виразно та взаємодіяти з емоційним станом, самооцінкою, особливостями міжособистісної поведінки, агресивністю, тривожністю та механізмами саморегуляції. Розглянуто положення щодо характерологічних особливостей особистості й психологічного розвитку підлітків. Обґрунтовано положення про складний, багаторівневий та опосередкований характер взаємозв'язку акцентуацій з іншими індивідуально-психологічними характеристиками. Визначено, що акцентуація не є безпосередньою причиною тривожності, агресивності, нестійкої самооцінки чи міжособистісних конфліктів, а радше створює певний стиль сприймання ситуацій і підвищену чутливість до окремих психогенних впливів. Наголошено на необхідності диференційованого підходу до психологічної діагностики та супроводу підлітків.

Ключові слова: акцентуація характеру, підлітковий вік, індивідуально-психологічні характеристики, тривожність, агресивність, самооцінка, міжособистісна поведінка, саморегуляція, соціальна адаптація.

Постановка проблеми. Проблема взаємозв'язку акцентуацій характеру з індивідуально-психологічними характеристиками підлітків є однією з важливих проблем вікової та педагогічної психології. Її актуальність зумовлена тим, що в підлітковому віці окремі характерологічні риси нерідко виявляються особливо виразно, а їх прояв

тісно пов’язаний з емоційним станом, самоставленням, особливостями спілкування та поведінковими стратегіями. Психологічні особливості підліткового віку створюють умови для активного становлення особистості, розвитку самосвідомості та перебудови системи міжособистісних відносин (Савчин, & Василенко, 2017).

Саме тому акцентуацію доцільно розглядати не як ізольовану властивість особистості, а як компонент цілісної системи індивідуально-психологічних характеристик. Дослідження акцентуацій сучасних українських підлітків також засвідчує необхідність урахування специфіки вікового періоду та особливостей соціального середовища (Мелен, 2019).

Аналіз наукових підходів до проблеми акцентуацій характеру

А. Є. Лічко одним із центральних положень своєї концепції вважав вибірковість проявів акцентуйованих рис. На його думку, особливо виражена риса може тривалий час не створювати помітних труднощів, однак за певних психогенних обставин вона стає фактором підвищеної чутливості. Для підліткового віку ця закономірність має особливе значення, оскільки система соціальних відносин швидко змінюється, зростає роль однолітків, посилюється прагнення до самостійності та автономії (Мелен, 2019).

Отже, одна й та сама акцентуація може мати різне психологічне значення залежно від ситуації, особистісних ресурсів та якості соціального оточення. Вивчення акцентуацій у підлітків потребує врахування конкретного соціального контексту та особливостей їхнього розвитку (Кротенко, & Заставна, 2014; Мелен, 2019).

К. Леонгард трактував акцентуйовані риси як надмірно виражені властивості, які визначають своєрідність реагування людини і стилю її взаємодії з оточенням. Такий підхід дає змогу пояснити, чому в одного підлітка домінує потреба в соціальному схваленні, в іншого – прагнення до автономії, а в третього – підвищена емоційна чутливість. Водночас сам факт вираженої риси не означає патології. Її наслідки визначаються тим, наскільки особистість здатна регулювати поведінку та адаптуватися до вимог середовища.

У сучасному психологічному підході акцентуацію доцільно розглядати як характеристику потенційної вразливості та водночас можливого психологічного ресурсу. Так, товариськість та активність можуть сприяти лідерству, сенситивність – розвитку емпатії, психастенічні риси –відповідальності й обережності, а прагнення до автономії – формуванню самостійності. Отже, дослідження взаємозв’язків акцентуацій з іншими характеристиками має бути

спрямоване не лише на виявлення труднощів, а й на встановлення умов конструктивного використання особистісних ресурсів (Мелен, 2019).

Взаємозв'язок акцентуацій характеру та тривожності

Одним із найбільш значущих показників, пов'язаних з акцентуаціями характеру, є тривожність. У психології тривожність розуміють як схильність особистості сприймати певні ситуації як загрозливі та реагувати на них станом напруження, занепокоєння або очікування небезпеки. У підлітковому віці вона може посилюватися через навчальне навантаження, соціальне порівняння, потребу відповідати очікуванням дорослих та ровесників, а також через невизначеність щодо власного майбутнього (Савчин, & Василенко, 2017).

Взаємозв'язок акцентуацій та тривожності доцільно пояснювати через різну чутливість підлітків до стресогенних ситуацій. Сенситивний тип, для якого характерні підвищена вразливість до оцінки та критики, може бути особливо чутливим до ситуацій публічного осуду, невдачі чи міжособистісного відкидання. Психастенічні риси, пов'язані із сумнівами та схильністю до самоаналізу, можуть сприяти накопиченню напруження в умовах необхідності швидкого прийняття рішення. Лабільний тип, своєю чергою, демонструє більшу залежність емоційного стану від значущих подій та стосунків.

Водночас характерологічна схильність не є достатньою умовою виникнення високої тривожності: важливими залишаються ситуація, попередній досвід, підтримка та сформованість механізмів саморегуляції. Тому інтерпретація характерологічних особливостей підлітків має здійснюватися з урахуванням цілісної системи їхнього розвитку (Мелен, 2019; Савчин, & Василенко, 2017).

Акцентуації характеру та агресивність підлітків

Не менш важливою характеристикою є агресивність. Агресивність слід відрізняти від безпосередньої агресивної поведінки. Вона може включати дратівливість, схильність до гніву, вербальної конфронтації, образливості або ворожих інтерпретацій.

Проблема взаємозв'язку акцентуацій характеру та агресивності підлітків розглядається в українських психологічних дослідженнях, де увагу зосереджено на характерологічних особливостях особистості та їх зв'язку з агресивністю в підлітковому віці (Запухляк, 2006). Зокрема, дослідження впливу акцентуацій характеру на агресивність дає підстави розглядати характерологічні особливості у взаємозв'язку з конфліктністю, ворожістю та тривожністю (Запухляк, 2006).

Взаємозв'язок акцентуацій із самооцінкою

Важливою ланкою у взаємозв'язку акцентуацій характеру з індивідуально-психологічними характеристиками є самооцінка. Самооцінка визначає, наскільки реалістично підліток оцінює власні можливості, приймає себе та співвідносить свої досягнення з вимогами оточення. У підлітковому віці вона набуває більшої диференційованості, однак водночас може залишатися нестійкою та залежною від соціального порівняння (Савчин, & Василенко, 2017).

Е. Еріксон пов'язував підлітковий період із формуванням ідентичності. Особистість має інтегрувати уявлення про себе, власні здібності, цінності, соціальні ролі та життєві перспективи. За недостатньої узгодженості цих компонентів можливі коливання самооцінки, загострена реакція на схвалення або несхвалення та експериментування з різними моделями поведінки. Акцентуації характеру в цьому контексті можуть виступати як своєрідні стилі реагування на невизначеність образу «Я».

Підлітки з істероїдними рисами можуть сильніше залежати від зовнішньої оцінки, оскільки потреба у визнанні та увазі стає важливим джерелом підтримання позитивного образу себе. За нестачі схвалення можливе посилення демонстративної поведінки. Для сенситивного типу характерна інша закономірність: підвищена орієнтація на моральну оцінку та думку значущих людей може сприяти заниженню самооцінки в ситуації пережитої невдачі або критики. Гіпертимні риси, навпаки, можуть поєднуватися з високою впевненістю у власних силах, однак за несприятливих умов це інколи супроводжується недооцінюванням ризиків та переоцінкою можливостей (Мелен, 2019).

Висновки. Акцентуація не може розглядатися як безпосередня причина тривожності, агресивності, нестійкої самооцінки або міжособистісних конфліктів. Вона радше створює певний стиль сприймання ситуацій та підвищену чутливість до окремих психогенних впливів. Реальний психологічний результат формується внаслідок взаємодії характерологічних властивостей із соціальним середовищем, життєвим досвідом та сформованістю саморегуляції.

Отже, для психологічного супроводу підлітків найбільш продуктивним є не стигматизувальний, а диференційований підхід. Діагностика повинна відповідати віку, враховувати контекст розвитку та поєднувати кількісні показники з якісною психологічною інтерпретацією. Підлітка доцільно розглядати не як «носія проблемної риси», а як особистість, у якої певні характерологічні властивості можуть за одних умов створювати труднощі, а за інших – виступати

ресурсом розвитку (Кротенко, & Заставна, 2014; Мелен, 2019; Савчин, & Василенко, 2017).

Список використаних джерел

1. Запухляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький : Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2006. 20 с.
2. Кротенко В.І., Заставна І.С. Вплив стилю сімейного виховання на формування акцентуацій характеру у підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 290–293.
3. Мелен К. Особливості акцентуацій характеру сучасних українських підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Т. 9. С. 112–116.
4. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366 с.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.І. Тимко
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті здійснено теоретичний аналіз індивідуально-психологічних детермінант креативної компетентності особистості. Особливу увагу приділено взаємодії зазначених характеристик у структурі креативної компетентності.

Сучасні соціокультурні та професійні трансформації зумовлюють підвищення вимог до здатності особистості ефективно діяти в умовах динамічних змін, невизначеності та необхідності самостійного пошуку нових способів розв'язання проблем. У цьому контексті особливого значення набуває креативність як психологічний ресурс особистості та креативна компетентність як комплексна характеристика її готовності до творчої діяльності.

Креативність у сучасній психології розглядається не лише як здатність продукувати оригінальні ідеї, а як складне багатокомпонентне утворення, пов’язане з особливостями мислення, мотиваційної сфери, особистісної регуляції та ставленням людини до нового досвіду. Відповідно, дослідження креативної компетентності потребує врахування широкого спектра індивідуально-психологічних характеристик, які можуть стимулювати або, навпаки, обмежувати реалізацію творчого потенціалу.

Особливої актуальності ця проблема набуває у професійній підготовці майбутніх фахівців, оскільки здатність генерувати нові ідеї, діяти нестандартно, приймати рішення в ситуаціях недостатньої визначеності та самостійно організовувати творчу діяльність є важливими передумовами професійної ефективності.

Проблема креативності має тривалу історію психологічного вивчення. У сучасних дослідженнях особлива увага приділяється визначенню особистісних характеристик, які пов’язані з проявами творчої активності.

Водночас актуальним залишається питання системного розгляду індивідуально-психологічних характеристик, які визначають не окремі прояви креативності, а становлення креативної компетентності особистості як комплексного утворення.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та систематизації основних індивідуально-психологічних детермінант креативної компетентності особистості.

Однією з найбільш значущих індивідуально-психологічних характеристик, пов’язаних із креативністю, є відкритість до досвіду. У структурі особистості ця риса виявляється у цікавості до нового, розвиненій уяві, інтелектуальній допитливості, прагненні до пізнання та готовності розглядати альтернативні способи інтерпретації дійсності.

Відкрита до досвіду особистість характеризується здатністю виходити за межі усталених способів сприймання та мислення. Така особливість створює психологічне підґрунтя для продукування оригінальних ідей, оскільки творча діяльність передбачає комбінування різних способів сприймання та осмислення інформації.

Вітчизняні дослідження також підтверджують значущість особистісних характеристик у структурі креативності. І. Рудзевич та А. Яцюрик, аналізуючи особистісні кореляти креативності, звертають увагу на незалежність сприймання, допитливість, гнучкість та оригінальність мислення, інтуїцію, фантазію, критичність та здатність

відходити від стереотипних способів розв’язання завдань (Рудзевич, & Яцюрик, 2019).

Так, відкритість до досвіду можна розглядати не лише як загальну особистісну рису, а і як психологічний ресурс розвитку креативної компетентності, оскільки вона забезпечує готовність особистості сприймати нову інформацію, комбінувати різні способи її осмислення та використовувати нетипові підходи до вирішення проблем.

Іншим важливим індивідуально-психологічним детермінантом креативної компетентності є самоефективність. А. Бандура визначав самоефективність як переконання людини у власній здатності організувати та виконати необхідні дії для досягнення поставленого результату.

У контексті творчої діяльності особливого значення набуває креативна самоефективність, тобто впевненість особистості у власній здатності продукувати нові та корисні ідеї, знаходити нестандартні рішення та успішно реалізовувати творчі завдання.

У вітчизняній психології проблема взаємозв’язку креативності із саморегуляцією та суб’єктними характеристиками також набуває особливої актуальності. М. Саврасов, О. Шайда та В. Мухіна розглядають креативність суб’єкта у структурі академічно-професійного саморегулювання, підкреслюючи значення мотиваційних та регуляторних характеристик творчої активності (Саврасов та ін., 2023).

Важливим є також те, що недостатній рівень віри у власні творчі можливості може призводити до уникнення складних або нестандартних завдань. Натомість високий рівень креативної самоефективності сприяє готовності експериментувати, приймати інтелектуальні ризики, наполегливо працювати над складними завданнями та долати труднощі, які виникають у процесі творчого пошуку.

Так, самоефективність виконує регулятивну функцію у структурі креативної компетентності, забезпечуючи перехід від потенційної здатності до творчості до її практичної реалізації.

Важливим психологічним чинником творчої активності є внутрішня мотивація. Внутрішня мотивація сприяє залученню особистості до тривалого пошуку, експериментування та перевірки різних способів розв’язання проблеми. Саме тому її доцільно розглядати як важливу детермінанту креативної компетентності, особливо в ситуаціях, де результат творчої діяльності не може бути гарантований заздалегідь.

Вітчизняні дослідники також наголошують на значущості мотиваційної сфери для розвитку творчої активності. Я. Василькевич,

М. Рик та О. Кікінежді, досліджуючи мотивацію творчої активності студентів у системі професійної підготовки, розглядають співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, когнітивної потреби та прагнення до самоствердження (Василькевич та ін., 2025).

Це дозволяє стверджувати, що мотиваційна складова є важливим компонентом становлення креативної компетентності майбутнього фахівця. Внутрішньо мотивована особистість більшою мірою готова самостійно визначати способи досягнення мети, тривалий час зберігати інтерес до складного завдання та використовувати різноманітні стратегії пошуку рішення.

Отже, мотиваційна сфера є невід'ємною складовою креативної компетентності, оскільки саме вона визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість творчої активності особистості.

Ще одним важливим індивідуально-психологічним детермінантом креативної компетентності є толерантність до невизначеності. Творча діяльність за своєю природою передбачає ситуації, у яких відсутній наперед визначений алгоритм дій, а результат пошуку не завжди можна спрогнозувати.

Тому людина має бути здатною діяти за умов неповної інформації, суперечливих вимог та відсутності однозначного рішення. Толерантність до невизначеності забезпечує психологічну готовність особистості залишатися активною навіть тоді, коли ситуація не має чіткої структури.

В українській психологічній традиції творчість також розглядається у взаємозв'язку з особистісним розвитком. Зокрема, В. Коновальчук акцентує увагу на взаємозв'язку психологічного здоров'я та творчого розвитку особистості, що дає підстави розглядати творчу активність як складний процес особистісної самореалізації (Коновальчук, 2013).

Так, толерантність до невизначеності сприяє збереженню творчої активності в умовах відсутності готової відповіді, дозволяє особистості експериментувати, приймати можливість помилки та продовжувати пошук альтернативних рішень.

Розглянуті характеристики не функціонують ізольовано. Креативна компетентність формується внаслідок їх взаємодії та взаємного підсилення.

Відкритість до досвіду створює готовність особистості сприймати нове та генерувати альтернативні ідеї; самоефективність забезпечує віру у власну здатність реалізувати творчий задум; внутрішня мотивація підтримує стійку залученість у творчу діяльність; толерантність до

невизначеності дозволяє продовжувати пошук за відсутності гарантованого результату.

Висновок. Індивідуально-психологічні детермінанти креативної компетентності утворюють взаємопов'язану систему. Їх комплексний розвиток створює передумови для ефективного творчого самовираження, професійного саморозвитку та реалізації особистісного потенціалу. Креативна компетентність є складним інтегральним утворенням, детермінованим сукупністю індивідуально-психологічних характеристик особистості. Проведений теоретичний аналіз дозволив виокремити чотири основні групи детермінант: відкритість до досвіду, самоефективність, внутрішню мотивацію та толерантність до невизначеності.

Список використаних джерел

1. Рудзевич І., Яцюрик А. Особистісні кореляти креативності у підлітковому віці. *Проблеми сучасної психології*. 2019. Вип. 44. С. 298–321.
2. Саврасов М. В., Шайда О. Г., Мухіна В. В. Психологічні характеристики креативності суб'єкта у структурі академічно-професійного саморегулювання. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2023. № 3.
3. Василькевич Я. З., Рик М. С., Кікінежді О. М. Особливості мотивації творчої активності студентів у системі професійної підготовки ЗВО. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2025. № 3.
4. Коновальчук В. І. Взаємозв'язок психологічного здоров'я та творчого розвитку особистості. *Наукові записки Малої академії наук України. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 3. С. 440–448.

А.В. Соловодова
студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ І РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ

Під час війни питання про те, як людина витримує тривалий стрес і відновлюється після важких подій, стало одним із найважливіших для психології. Для опису цієї здатності науковці використовують кілька близьких понять: «життєстійкість», «резильєнтність», «психологічна стійкість». Нерідко ці терміни вживають як синоніми, що створює

плутанину і ускладнює порівняння результатів різних досліджень. Тому важливо з'ясувати, що спільного між цими поняттями і чим вони відрізняються.

Ця проблема має не лише теоретичне, а й практичне значення. Якщо дослідник не визначив чітко, що саме він вивчає, він може зробити неточні висновки: наприклад, приписати особистісній рисі те, що насправді залежить від життєвих обставин чи підтримки оточення. Так само психолог, який допомагає людям у кризових ситуаціях, має розуміти, чи працює він над розвитком певних особистісних якостей, чи над відновленням людини після пережитих подій. Чітке розуміння понять допомагає правильно ставити мету як дослідження, так і практичної роботи.

Плутанина в термінах частково пов'язана з перекладом. Англомовні поняття «resilience» і «hardiness» в українських працях передають по-різному: як «резильєнтність», «психологічна стійкість», «життєстійкість». Саме тому В.О. Готич присвячує окреме дослідження порівняльному аналізу понять «resilience», «hardiness», «психологічна стійкість» і «життєстійкість» у соціально-психологічних дослідженнях (Готич, 2023). Без такого аналізу важко зіставляти між собою результати різних авторів.

Уявлення про резильєнтність складалися поступово. О.А. Мельник виокремлює кілька етапів становлення цієї концепції: спочатку дослідники описували риси людей, які успішно долають труднощі; згодом вивчали взаємодію чинників ризику та захисних чинників; далі – вроджені та набуті характеристики й навички, що слугують ресурсами людини. На сучасному етапі увага зосереджена на пошуку дієвих способів формування та розвитку резильєнтної особистості (Мельник, 2024).

Е. Грішин зазначає, що резильєнтність розглядають у трьох значеннях: як рису чи здатність особистості долати стрес; як процес подолання труднощів; як адаптаційно-захисний механізм, тобто спроможність протистояти стресу або адаптуватися після психотравми (Грішин, 2021). Кожне з цих значень підкреслює свій бік явища. Коли резильєнтність розуміють як рису чи здатність, мова йде про те, що є в самій людині. Коли її розглядають як процес, у центрі уваги опиняються дії та зусилля людини, спрямовані на подолання труднощів. Коли ж її описують як адаптаційно-захисний механізм, наголошують на тому, що людина здатна не лише витримати удар, а й пристосуватися до нових умов після травматичної події. Отже, резильєнтність – широке поняття,

яке охоплює не лише стійкість до труднощів, а й здатність відновлюватися після них.

На відміну від резильєнтності, життєстійкість здебільшого розглядають як особистісну рису. О.М. Кокун визначає її як багатовимірну особистісну рису, що складається з трьох компонентів: контролю, включеності та прийняття виклику (Кокун, 2025). Простими словами, життєстійка людина переконана, що може впливати на події свого життя (контроль), бере в ньому активну участь і бачить сенс у своїх діях (включеність), а труднощі сприймає як можливість здобути новий досвід (прийняття виклику). В.О. Готич також підкреслює, що життєстійкість – це особистісна риса, яка пом'якшує сприйняття стресових чинників (Готич, 2023).

О.М. Кокун окремо розглядає професійну життєстійкість – системну особистісно-професійну характеристику, яка формується в процесі професійної діяльності та забезпечує здатність людини протистояти несприятливим обставинам у роботі (Кокун, 2025). Це показує, що життєстійкість може проявлятися по-різному в різних сферах життя: людина може бути стійкою в роботі, але вразливою в особистих стосунках, або навпаки. Для умов війни це особливо важливо, адже багато людей продовжують працювати під постійним навантаженням.

Головну відмінність між поняттями В.О. Готич формулює так: резильєнтність розглядається як процес, а життєстійкість – як особистісна риса. Резильєнтність, на думку автора, – це не риса особистості, а сукупність поведінки, думок і дій, що забезпечує адаптацію людини до несприятливих умов (Готич, 2023). О.М. Кокун наголошує, що ці феномени споріднені, але не тотожні: життєстійкість пов'язана насамперед зі стійкістю до стресу, а резильєнтність – із гнучкістю та відновленням (Кокун, 2025). Показово, що Е. Грішин називає життєстійкість серед чинників розвитку резильєнтності (Грішин, 2021). Це дає підстави розглядати життєстійкість як один із внутрішніх ресурсів, на які спирається резильєнтність.

Водночас межі між поняттями не завжди чіткі. Так, Н.Д. Корольова, Л.О. Матохнюк та А.А. Таран розглядають психологічну стійкість молоді як здатність адаптуватися до труднощів і відновлюватися після травм (Корольова, Матохнюк, & Таран, 2024), тобто наповнюють її змістом, близьким до резильєнтності. Це підтверджує, що в кожному дослідженні важливо чітко визначати, яке саме поняття використовується.

Цікаво, що в цьому ж дослідженні автори показали, які ресурси допомагають молоді зберігати стійкість в умовах війни: сильна віра, хороші соціальні зв'язки, розвинена уява та фізична активність сприяють зниженню стресу та покращенню психологічного благополуччя (Корольова, Матохнюк, & Таран, 2024). Частина цих ресурсів пов'язана з особистістю людини, а частина – з її оточенням і способом життя. Це добре ілюструє, що стійкість людини до труднощів визначається не лише її рисами, а й тим, на що вона може спертися.

Аналіз праць дає змогу виокремити три можливі погляди на співвідношення цих понять. Згідно з першим, життєстійкість і резильєнтність є синонімами, що описують одне й те саме явище; такий підхід зручний, але не враховує відмінностей між рисою та процесом. Згідно з другим, це різні, хоча й споріднені поняття (Кокун, 2025; Готич, 2023). Третій погляд розглядає їх як частину і ціле: життєстійкість є одним із чинників або ресурсів резильєнтності (Грішин, 2021). На нашу думку, другий і третій погляди не суперечать один одному, а доповнюють один одного, і саме їх поєднання найточніше відображає зв'язок між поняттями.

Узагальнюючи, можна виокремити такі відмінності між поняттями: за природою – життєстійкість є переважно особистісною рисою, а резильєнтність – здатністю та процесом; за спрямованістю – життєстійкість допомагає протистояти стресу, а резильєнтність забезпечує ще й відновлення та адаптацію після важких подій. Спільним для обох понять є те, що вони описують здатність людини зберігати психологічне благополуччя у складних життєвих обставинах.

Висновок. Так, життєстійкість і резильєнтність – споріднені, але не тотожні поняття. Життєстійкість доцільно розглядати як особистісну рису, що включає контроль, включеність і прийняття виклику та допомагає людині протистояти стресу. Резильєнтність є ширшим поняттям, яке охоплює здатність і процес адаптації та відновлення після несприятливих подій; життєстійкість може виступати одним із її внутрішніх ресурсів. Отже, життєстійкість і резильєнтність не варто протиставляти: вони доповнюють одне одного і разом описують, як людина долає труднощі. Чітке розмежування цих понять є необхідною умовою коректного дослідження психологічних детермінант життєстійкості особистості в умовах війни, а також добору засобів психологічної підтримки, спрямованих на розвиток стійкості людини.

Перспективою подальшої роботи є аналіз того, які саме психологічні чинники впливають на розвиток життєстійкості

особистості в умовах війни та як вони пов’язані з її здатністю до відновлення після травматичних подій.

Список використаних джерел

1. Готич В.О. Resilience, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського.* Серія: Психологія. 2023. Т. 34 (73), № 3. С. 7 – 12. DOI: https://doi.org/10.32782/2709-3093/2023.3/02
2. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2021. Вип. 64. С. 62 – 81. DOI: https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04
3. Кокун О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : *монографія.* Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
4. Корольова Н.Д., Матохнюк Л.О., Таран А.А. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Серія: Психологічні науки. 2024. Вип. 2 (5). С. 72–79. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).8
5. Мельник О.А. Резильєнтність: основні концептуальні етапи становлення, сутність та перспективи. *Психологія та соціальна робота.* 2024. № 1. С. 196 – 207. DOI: https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.1.17

М.Р. Стоян
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ КОМПОНЕНТІВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА АДАПТАЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СТРЕСУ

Сучасні умови життєдіяльності характеризуються значною кількістю стресогенних чинників, що підвищують вимоги до адаптаційних можливостей особистості. Тривала дія невизначеності, соціальної напруженості, професійного та особистісного навантаження може супроводжуватися емоційним виснаженням, тривожністю та зниженням ефективності діяльності. У зв’язку з цим актуальним є

дослідження психологічних ресурсів, що сприяють збереженню адаптивності, одним із яких є емоційний інтелект (Lea et al., 2019 : 1).

У межах здібнісного підходу емоційний інтелект розглядається як сукупність здібностей, пов'язаних із розпізнаванням, використанням, розумінням та регуляцією емоційної інформації. У моделі J. D. Mayer, P. Salovey та D. R. Caruso виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: сприймання емоцій, використання емоцій для підтримки мислення, розуміння емоцій та управління емоціями (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004 : 198–199).

Перший компонент – сприймання та ідентифікація емоцій – передбачає здатність розпізнавати емоційні прояви за виразом обличчя, позою, голосом та іншими невербальними ознаками (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004 : 198). В умовах стресу це створює передумови для своєчасного усвідомлення зростання емоційного напруження та вибору відповідного способу реагування.

Другий компонент – використання емоцій для підтримки мислення та діяльності – пов'язаний із врахуванням емоційної інформації у процесах мислення, планування та розв'язання завдань. За умов стресу це може сприяти більш усвідомленому реагуванню, коли емоційний стан використовується як джерело інформації про значущість ситуації та власні потреби (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004 : 198–199).

Третій компонент – розуміння емоцій – передбачає здатність визначати причини, взаємозв'язки та можливі зміни емоційних станів, зокрема розуміти переходи між емоціями та складні емоційні переживання (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004 : 199). Для адаптації до стресових обставин це може сприяти точнішому визначенню джерела напруження та вибору способу його подолання.

Особливого значення набуває регуляція емоцій, пов'язана зі здатністю впливати на перебіг емоційного процесу відповідно до цілей та вимог ситуації. Емоційна регуляція передбачає використання різноманітних стратегій, здатних змінювати інтенсивність, тривалість або характер емоційної реакції, а не лише придушення негативних переживань (Gross, 2015 : 1–3). Тому здатність регулювати емоційні реакції може розглядатися як один із механізмів підтримання адаптивного функціонування в умовах стресу.

Зв'язок емоційного інтелекту з реакціями на стрес підтверджується сучасними дослідженнями. У систематичному огляді 45 досліджень встановлено, що цей взаємозв'язок не є однозначним і залежить від типу стресора та способу вимірювання емоційного інтелекту. Водночас вищий рівень здібнісного та особистісного

емоційного інтелекту в багатьох дослідженнях був пов’язаний із швидшим відновленням після гострого стресу (Lea et al., 2019 : 1).

Українські дослідження також розглядають емоційний інтелект у контексті подолання стресу та адаптивності. К. М. Усик визначає його як один із чинників, пов’язаних із подоланням стресу, акцентуючи значення усвідомлення та регуляції емоцій (Усик, 2024 : 245–250). К. А. Павленко та О. В. Никоненко безпосередньо розглядають емоційний інтелект як чинник адаптивності особистості, підкреслюючи його значення для пристосування до змін та складних життєвих обставин (Павленко, & Никоненко, 2023 : 553–555).

Практичне значення розвитку емоційного інтелекту в умовах стресу демонструють результати дослідження О. М. Бобко. У межах програми розвитку емоційного інтелекту було виявлено позитивні зміни його показників, рівня стресу та особливостей використання адаптивних і відносно адаптивних копінг-стратегій (Бобко, 2023 : 7–15). Це дозволяє розглядати розвиток емоційних компетентностей як один із потенційних напрямів психологічної підтримки адаптаційних можливостей особистості.

Водночас високий рівень емоційного інтелекту не означає відсутності негативних емоцій або стресових реакцій. Адаптивність передбачає не уникнення емоційного напруження, а здатність ефективно функціонувати та відновлюватися після його впливу. У цьому контексті емоційний інтелект може виступати ресурсом, що допомагає особистості розуміти власні емоційні реакції, використовувати емоційну інформацію та регулювати її прояви відповідно до ситуації (Lea et al., 2019 : 1; Gross, 2015 : 1–3).

Отже, компоненти емоційного інтелекту можуть бути пов’язані з різними аспектами адаптаційного реагування особистості: сприймання емоцій забезпечує усвідомлення емоційної інформації, її використання підтримує мислення та прийняття рішень, розуміння сприяє усвідомленню причин і змін емоцій, а регуляція дає змогу гнучко впливати на емоційні реакції. Їх взаємодія може створювати передумови для ефективнішого подолання стресових ситуацій та відновлення після стресового впливу.

Висновок. Емоційний інтелект доцільно розглядати як один із психологічних ресурсів адаптаційних можливостей особистості в умовах стресу. Водночас характер цього взаємозв’язку залежить від особливостей стресової ситуації, способу оцінювання емоційного інтелекту та індивідуальних характеристик особистості. Перспективним напрямом є емпіричне визначення внеску окремих компонентів

емоційного інтелекту в підтримання адаптивного функціонування за умов тривалого та хронічного стресу.

Список використаних джерел

1. Бобко О.М. Програма розвитку емоційного інтелекту підприємців у стрес-асоційованих умовах та оцінка її ефективності. *Журнал сучасної психології.* 2023. № 3 (30). С. 7–15. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-3-1.
2. Павленко К.А., Никоненко О.В. Емоційний інтелект як чинник адаптивності особистості. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 7 груд. 2023 р.). Київ : Університет «КРОК», 2023. Ч. 1. С. 553–555. DOI: https://dspace.krok.edu.ua/entities/publication/7040d417-eb20-4634-a8ec-b0c947adb4f3.
3. Усик К.М. Емоційний інтелект як чинник подолання стресу. *Габітус*. 2024. Вип. 60. С. 245–250. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.60.41.
4. Gross J.J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, No. 1. P. 1–26. DOI: https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781.
5. Lea R. G., Davis S. K., Mahoney B., Qualter P. Does Emotional Intelligence Buffer the Effects of Acute Stress? A Systematic Review. *Frontiers in Psychology.* 2019. Vol. 10. Article 810. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00810.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 3. P. 197–215. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1503_02.

Д.В. Тетеря
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВИНИКНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ КОНФЛІКТІВ

У сучасній організаційній психології запобігання конфліктам визначається як один із важливих напрямів управління персоналом. Його основною метою є підтримання стабільної діяльності організації, створення сприятливого соціально-психологічного середовища та

підвищення результативності професійної й міжособистісної взаємодії між працівниками.

Важливе місце в системі профілактики конфліктних ситуацій посідає вдосконалення комунікативних процесів усередині організації. Налагоджена система внутрішніх комунікацій сприяє оперативному обміну інформацією, її правильному сприйняттю та адекватному тлумаченню. Це дає змогу мінімізувати ймовірність виникнення непорозумінь, спотворення переданих повідомлень і поширення недостовірної неофіційної інформації. Водночас важливою передумовою ефективної взаємодії персоналу є формування та розвиток комунікативної компетентності працівників, яка охоплює вміння уважно слухати співрозмовника, чітко й аргументовано висловлювати власні думки, а також надавати конструктивний зворотний зв'язок.

Не менш значущим аспектом попередження конфліктів є створення позитивного соціально-психологічного клімату в трудовому колективі. Атмосфера, що ґрунтується на довірі, взаємній повазі, відкритості та готовності до підтримки, сприяє налагодженню продуктивної співпраці між співробітниками й зменшує ймовірність виникнення міжособистісних протиріч. Визначальне значення у формуванні такого середовища має корпоративна культура організації. Саме вона встановлює спільні цінності, правила та поведінкові орієнтири, які регулюють взаємини між членами колективу й визначають особливості їхньої професійної взаємодії.

Самостійним напрямом запобігання конфліктам в організації є регулювання психоемоційного стану працівників. Результати наукових досліджень підтверджують, що підвищене психоемоційне напруження, значний рівень стресу, професійне вигорання та емоційне виснаження можуть спричиняти посилення конфліктності в поведінці персоналу. З огляду на це, важливого значення набуває реалізація комплексних заходів, спрямованих на психологічну підтримку співробітників, збереження їхнього психічного здоров'я та розвиток навичок емоційної саморегуляції. Особливу увагу доцільно приділяти навчанню працівників ефективних способів подолання стресу й адаптації до складних професійних обставин. Упровадження таких заходів дає змогу не лише зменшити ймовірність виникнення конфліктів у колективі, а й підвищити продуктивність праці, покращити якість професійної взаємодії та забезпечити стабільність функціонування організації.

Важливим елементом комплексної системи попередження організаційних конфліктів є підвищення рівня конфліктологічної компетентності працівників. Оволодіння знаннями про сутність

конфліктів, причини їх виникнення, особливості перебігу та способи конструктивного врегулювання сприяє вдосконаленню взаємодії між членами трудового колективу. У цьому аспекті особливу роль відіграють спеціалізовані навчальні заходи й тренінгові програми, спрямовані на розвиток навичок ведення переговорів, засвоєння методів медіації та опанування ефективних стратегій управління конфліктними ситуаціями. Формування відповідних умінь і навичок допомагає персоналу своєчасно розпізнавати ознаки можливих суперечностей, визначати оптимальні шляхи їх подолання та не допускати ескалації конфліктів до деструктивного рівня.

Важливою передумовою результативної профілактики організаційних конфліктів є своєчасне виявлення можливих причин і джерел виникнення суперечностей у трудовому колективі. Діагностика конфліктогенних чинників на початкових етапах їх прояву створює можливості для реалізації превентивних заходів, спрямованих на усунення передумов конфлікту та зниження ймовірності переходу міжособистісних розбіжностей у форму відкритого протистояння. Для досягнення цієї мети важливо регулярно оцінювати стан соціально-психологічного клімату в колективі, організовувати індивідуальні консультації та бесіди з персоналом, а також досліджувати особливості системи міжособистісних взаємин між працівниками. Комплексне застосування зазначених методів сприяє своєчасному розпізнаванню проявів психологічної напруженості, визначенню чинників її виникнення та оперативному вжиттю відповідних заходів для запобігання подальшому загостренню ситуації.

Висновок. Профілактика організаційних конфліктів є комплексним процесом, спрямованим на створення сприятливих умов для професійної діяльності, забезпечення конструктивної взаємодії між працівниками та підтримання стабільного функціонування організації. Її ефективність значною мірою залежить від налагодження внутрішньоорганізаційних комунікацій, формування позитивного соціально-психологічного клімату й розвитку корпоративної культури, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі та співпраці. Важливе значення також мають збереження психоемоційного благополуччя персоналу, запобігання професійному вигоранню, розвиток навичок емоційної саморегуляції та підвищення конфліктологічної компетентності працівників. Водночас систематична діагностика потенційних джерел суперечностей дає змогу своєчасно виявляти ознаки психологічної напруженості й запобігати ескалації конфліктних ситуацій. Таким чином, поєднання комунікативних, психологічних, організаційних і

діагностичних заходів створює передумови для зниження рівня конфліктності в колективі, підвищення ефективності професійної взаємодії та зміцнення організаційної стабільності.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л.В. Конфліктологія : *навч.посібник*. Л.В. Балабанова, К.В. Савельєва. Київ. Видав. Дім «Професіонал», 2009. 280 с.

2. Беззубко Л.В. Управління трудовими конфліктами : *навч. посібник*. Л.В. Беззубко, А.Г. Зюнькін, А.В. Калина. Київ : МАУП, 2004. 256 с.

3. Конфліктологія : Підручник для студ. ВНЗ. Харків : Право, 2002. 256 с.

В.В. Тіторенко
магістрант 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасне суспільство створює унікальне середовище, де традиційні форми хімічної адикції (алкоголізм, токсикоманія, наркоманія) тісно переплітаються та трансформуються у нехімічні, процесуальні залежності. Особливої гостроти набувають інтернет-адикція, гемблінг, лудоманія, залежність від соціальних мереж та комп'ютерних ігор. Ці нові види залежної поведінки часто маскуються під нормальну повсякденну активність чи навчальну діяльність, що ускладнює їх своєчасне виявлення батьками та педагогами. Психологічний аналіз феноменології адиктивної поведінки свідчить, що в її основі лежить прагнення підлітка змінити свій психічний стан, уникнути реальності, яка сприймається як ворожа, нудна або непереборна. Реалізація цього прагнення відбувається через фіксацію на певних видах діяльності або речовинах, що супроводжується розвитком виражених емоційних реакцій та поступовою втратою самоконтролю (Зливков, 2021 : 112).

Аналізуючи внутрішні психологічні умови формування адиктивної поведінки, необхідно звернутися до індивідуально-

психологічних та особистісних властивостей підлітка. Провідним чинником тут виступає незрілість емоційно-вольової сфери, яка виражається в низькій толерантності до фрустрації, імпульсивності, емоційній лабільності та невмінні долати стресові ситуації конструктивними способами. Підлітки з високим рівнем тривожності та схильністю до депресивних станів частіше використовують адиктивні агенти як своєрідну «самомедикацію» для зниження внутрішньої напруги. Окрім цього, важливу роль відіграє специфіка самооцінки та Я-концепції. Нестабільна, занижена або демонстративно завищена самооцінка, невпевненість у власних силах та відсутність чітких життєвих орієнтирів створюють внутрішній вакуум, який підліток намагається заповнить штучним шляхом через занурення в адиктивне середовище (Блінов, 2020 : 78).

Окремої уваги заслуговує когнітивний компонент особистості підлітка. Для осіб, схильних до адиктивної поведінки, характерний специфічний тип мислення, що відзначається ірраціональними установками, когнітивними викривленнями та егоцентризмом. Вони часто демонструють так званою «магічне мислення», віру в миттєве вирішення складних проблем без докладання особистих зусиль. Формування копінг-стратегій у таких підлітків відбувається за деструктивним типом: замість активного вирішення проблем вони обирають стратегії уникнення та емоційного реагування. Інтернет або психоактивні речовини стають ідеальним інструментом для швидкої ілюзорної компенсації невдач у реальному житті, створюючи хибне відчуття всемогутності, успішності та визнання, якого підлітку бракує у мікросоціальному оточенні (Вірна, 2022 : 134).

Серед мікросоціальних умов, що детермінують розвиток адикцій, найважливіше місце належить сімейному середовищу та характеру дитячо-батьківських взаємин. Сім’я є первинним інститутом соціалізації, де закладаються базове почуття безпеки та механізми психологічного захисту. Дисфункційні сімейні стосунки, що характеризуються гіперопікою, гіпоопікою, емоційним відчуженням, суперечливими вимогами до дитини або ж жорстоким поводженням, виступають потужним хронічним стресором. Особливо небезпечним є феномен емоційної депривації, коли підліток почувається самотнім, непотрібним та незрозумілим у власному домі. У таких умовах деструктивна поведінка стає або криком про допомогу, або способом сепарації від батьківського контролю. Додатковим фактором ризику є наявність залежностей у самих батьків, що формує у дитини патерни

поведінки через механізм наслідування та нормалізує адиктивний спосіб життя (Михайлишин, 2023 : 56).

У підлітковому віці сфера спілкування з однолітками набуває статусу провідної діяльності, що кардинально змінює систему соціальних впливів. Прагнення бути прийнятим у референтній групі, страх відторгнення та конформізм часто змушують підлітка приймати групові норми, навіть якщо вони є девіантними чи адиктивними. Сучасний підлітковий соціум активно функціонує в цифровому просторі, де межі між реальним та віртуальним спілкуванням розмиваються. Соціальні мережі створюють специфічний пресинг «успішного життя», провокуючи синдром втрачених можливостей (FOMO) та постійне порівняння себе з ідеальними віртуальними образами. Якщо реальне спілкування підлітка збудоване на дефіцитарній основі, віртуальна група стає замісником реальних соціальних зв'язків, провокуючи формування стійкої кіберадикції як єдиного доступного способу отримання соціального схвалення (Блінов, 2020 : 82). Макросоціальний контекст сучасного суспільства також виступає вагомим чинником формування залежної поведінки. Суспільство споживання пропагує культ швидкого задоволення потреб, гедонізм та поверховий успіх, що безпосередньо впливає на свідомість молоді. Агресивний маркетинг цифрових продуктів, комп'ютерних ігор з елементами азартних механік, а також доступність та прихована реклама засобів для вейпінгу створюють ілюзію безпечності та престижності цих занять. Окрім того, загальна інформатизація та цифровізація освіти й дозвілля призводять до того, що підлітки проводять за екранами гаджетів більшу частину свого часу. Це призводить до зниження здатності до концентрації уваги, звуження кола реальних інтересів та формування специфічного кліпового мислення, яке підтримує потребу у постійній візуальній та емоційній стимуляції (Вірна, 2022 : 139). Особливою психологічною умовою сьогодення є стан хронічної макросоціальної травматизації, зумовлений безпековими кризами. Перебування в ситуації невизначеності, постійної загрози життю, втрата звичного соціального оточення через вимушене переселення суттєво виснажують адаптаційний потенціал підлітків. Психіка, що працює в режимі постійного виживання, шукає найпростіші та найшвидші способи зниження дистресу.

Віртуальна реальність, ігри чи психоактивні речовини в даному контексті виконують функцію тимчасового психологічного сховища, куди підліток ретирується від травмуючої дійсності. Проте такий спосіб адаптації є хибним, оскільки він не вирішує внутрішніх конфліктів, а

лише консервує їх, поглиблюючи дезорганізацію особистості та руйнуючи реальні соціальні зв'язки (Зливков, 2021 : 118). З огляду на полідетермінований характер проблеми, ефективне подолання та профілактика адиктивної поведінки підлітків потребують створення комплексу цілеспрямованих психологічних умов у межах освітнього та сімейного простору. Провідною умовою є розвиток психологічної резильєнтності (життєстійкості) особистості підлітка. Це передбачає формування конструктивних копінг-стратегій, навичок саморегуляції, управління стресом та розвиток емоційного інтелекту. Підліток має навчитися розпізнавати свої емоційні стани, екологічно виражати негативні емоції та знаходити внутрішні ресурси для подолання криз без залучення адиктивних агентів. Важливим завданням психологічного супроводу є також сприяння формуванню позитивної та стабільної Я-концепції, підвищення самоповаги та розвиток навичок критичного мислення (Максименко, 2019 : 52).

Другою найважливішою умовою є трансформація мікросоціального середовища підлітка, насамперед оптимізація дитячо-батьківських стосунків. Психологічна робота з родиною має бути спрямована на підвищення рівня психологічної культури батьків, подолання деструктивних стилів виховання та відновлення емоційного контакту. Створення атмосфери довіри, прийняття та підтримки в сім'ї є найкращим протективним чинником проти будь-яких форм залежності. В освітньому просторі необхідно розгортати програми первинної та вторинної профілактики, які базуються не на залякуванні чи заборонах, а на пропозиції привабливих альтернатив: залучення підлітків до творчої, спортивної, волонтерської та суспільно корисної діяльності, де вони можуть задовольнити свої потреби у визнанні, самовираженні та лідерстві у конструктивний спосіб (Михайлишин, 2023 : 61).

Таким чином, формування адиктивної поведінки підлітків у сучасному суспільстві є результатом складної взаємодії внутрішньоособистісних вразливостей, дисфункційних мікросоціальних стосунків та специфічних макросоціальних викликів цифровізованого і кризового соціуму. Головними психологічними умовами, що мінімізують ризик розвитку адикцій, є високий уровень резильєнтності особистості, розвинений емоційний інтелект, володіння конструктивними копінг-стратегіями, а також наявність підтримуючого, емоційно теплого сімейного середовища та безпечного освітнього простору. Комплексна психопрофілактична робота повинна мати системний характер і поєднувати індивідуально-орієнтовані, сімейні та

широкі соціальні інтервенції для створення умов гармонійного та безпечного розвитку підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Блінов О.А. Психологія залежної поведінки особистості : *навч. посіб.* Київ : Талком, 2020. 242 с.

2. Вірна Ж.П. Особистісна архітектоніка девіантної та адиктивної поведінки в підлітковому віці. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 39. С. 132–143.

3. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Психологічна стійкість особистості в умовах цифровізації та соціальних змін. Київ : *Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 2021. 190 с.

4. Максименко С.Д. Психологія формування особистості в сучасному соціокультурному просторі. Київ : Слово, 2019. 320 с.

5. Михайлишин У.Б. Роль сімейної дисфункції у виникненні поведінкових адикцій у підлітків. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. VII, Вип. 45. С. 53–64.

Dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik,** Senator UR
Profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego
Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczo-wychowawczej
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

EMPATIA JAKO KLUCZOWA KOMPETENCJA CZŁOWIEKA W WYCHOWANIU DO POKOJU

Empatia jako kluczowa zdolność społeczna człowieka ma fundamentalne znaczenie w dobie współczesnych przemian cywilizacyjnych, cyfryzacji, kryzysu więzi i relacji. Empatia pozwala na zrozumienie emocji oraz potrzeb innych ludzi co daje szansę na budowanie harmonijnych relacji, wspiera rozwój więzi społecznych, poczucie jedności, odpowiedzialności za drugiego człowieka, poprawia komunikację, kształtuje styl bycia. Proces kształtowania empatii u dzieci nie jest jedynie wynikiem naturalnych predyspozycji, ale w dużej mierze zależy od oddziaływań wychowawczych. Istnieje wiele teorii podkreślających, że empatia nie rozwija się samoistnie lecz wymaga świadomego wsparcia ze strony opiekunów i środowiska. Mark Davis definiuje empatię jako «zespól konstrukcji teoretycznych, które dotyczą reakcji pojedynczego człowieka na doświadczenia innych». [Davis, 1999: s. 23] Wychowanie do empatii obejmuje zarówno przekazywanie wzorców zachowań jak i tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zdolności emocjonalnych i społecznych.

Empatia rozwija się w miarę jak niemowlęta nawiązują interakcje i dostosowują się do rodziców, których zachowania charakteryzują się empatią.

Niezmiernie istotne w rodzicielstwie jest pomaganie dzieciom w rozpoznawaniu, rozumieniu oraz omawianiu ich stanów emocjonalnych, ale także innych ludzi. Należy również zachęcać dzieci do odzwierciedlania stanów wewnętrznych oraz doświadczeń życiowych innych osób. Istotną kwestią jest uczenie dzieci podejmowania prób naprawiania, w sytuacji gdy z ranią kogoś, lub zdenerwują. Należy zauważyć, że gdy brakuje takowych doświadczeń to dochodzi do niskiego wykształcenia inteligencji emocjonalnej wśród dzieci, a co za tym idzie istnieje pewne zagrożenie wystąpienia zachowań agresywnych czy egoistycznych. [Por. Howe, 2013: s. 178]

Empatia jest rozpatrywana również w nurcie wychowania do współczucia. Zakłada się, że współczucie posiadają wszelkie wspólnoty ludzkie, które opierają się na zrozumieniu w wymiarze emocjonalnym stanów drugiej osoby. Odczucia są powiązane z pobudzaniem potrzeb oraz rozmieszczaniem ich w hierarchii. Współczucie jest ściśle powiązane z sympatią gdyż dzięki umiejętności współodczuwania jawny staje się dostęp do stanów psychicznych drugiego człowieka a co za tym idzie poprzez dopasowanie się do emocji innych ludzi, można poczuć pewnego rodzaju pokrewieństwo emocjonalne co przyczynia się do podniesienia motywacji do działania na rzecz innych ludzi. [Por. Ciechomski, 2020: s. 81-82]

Na drodze praktykowania współodczuwania przez interakcję z innymi następuje formowanie nastawień moralnych, Dla rozwijania moralności istotne są subiektywne przeżycia i odpowiednie nastawienie, które wynika nie tylko z umiejętności współodczuwania, ale również z rozumowania oraz działania moralnego [Gruca-Miąsik, 2018].

Wiele teorii wskazuje, iż podstawowym środowiskiem do kształtowania empatii jest dom rodzinny. Jednakże należy zauważyć, że niezmiernie ważna w procesie kształtowania empatii jest również szkoła, a to za sprawą tego, iż jest to przestrzeń wielu społecznych interakcji stanowiąc przy tym jednocześnie idealne pole do kontynuacji rozwoju moralności. W szkole następuje rozszerzenie pola interakcji społecznych w klimacie współpracy oraz dyscypliny szkolnej. Taki stan rzeczy umożliwia zatem uczniom poznanie prawdziwego sensu emocji empatycznych. W związku z tym założeniem, nauczyciele powinni tworzyć środowisko, w którym może dochodzić do współdziałania uczniów, rozwoju wrażliwości na innych, kształtowanie umiejętności dostrzegania potrzeb innych osób oraz rozpoznawania ich emocji.

Należy również odwoływać się do autonomii oraz wzajemności gdzie empatia stanowi ważny element w teoriach pedagogicznych wychowania do pokoju. Ten nurt należy rozumieć jako nabycie postaw prospołecznych, które

oparte są na rozumieniu oraz poszanowaniu innych osób. Koegzystencja pokojowa charakteryzuje się rozwiązywaniem trudności poprzez dialog zamiast korzystania z przemocy. Oprócz motywacji przydaje się do tego również umiejętność rozumienia drugiego człowieka oraz umiejętne empatyczne komunikowanie się. Te zasoby wspomagają tworzenie relacji pozbawionych agresji oraz niwelowania sytuacji konfliktowych. Zakłada się, iż poprzez rozwój samoświadomości, wiedzy o otaczającym świecie i środowisku oraz poczucia przynależności do lokalnej społeczności kształtuje się w wychowankach szacunek oraz miłość do innych.

Wychowanie do pokoju na gruncie empatii przyczynia się do tworzenia społeczeństw nieagresywnych, wyzbywających się rozwiązywania sytuacji konfliktowych poprzez przemoc. Zachowania nacechowane agresywnie są często spowodowane niską samooceną, a co za tym idzie, osoby niedoceniane wytwarzają stereotyp negatywny względem swojej grupy czego efektem tychże procesów są zniekształcenia w rozumieniu i interpretacji czynności podejmowanych przez odmienne grupy.

Bibliografia

1. Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
2. Howe D., *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna,* tłum. D. Golec, Wydawnictwo Oficyna Ingenium, Warszawa 2013.
3. Ciechomski M., *Wychowanie do empatii. Koncepcje teoretyczne, metody i programy wspierania empatii u dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2020.
4. Gruca-Miąsik U., *Rozumowanie moralne – osoba, rozwój, wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2018.

Patrycja Hrycko, MA
University of Rzeszów
Faculty of Pedagogy and Philosophy

YOUTH IDENTITY AND SELF-DEVELOPMENT: PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF SHAPING THE IMAGE OF ONESELF AND ONE'S OWN FUTURE

Abstract: The article concerns the relationship between the process of identity formation in young people and their readiness to undertake work on themselves. It discusses the conception of identity as an outcome of exploration and commitment making, the distinction between self-education and self-formation, and the significance of images of the future self for developmental motivation. Against the background of research findings on

the life goals of Polish youth and on the positive orientation of residents of youth educational centres, the article identifies pedagogical conditions conducive to building a coherent self-image and a vision of the future that is both realistic and full of hope.

Keywords: identity, youth, self-development, self-formation, self-image, vision of the future.

Introduction. Questions about who I am and who I can become accompany human beings throughout their lives, but during adolescence they become particularly acute. For the first time, a young person faces the need to determine independently which values they will accept as their own, which educational and career path they will choose, and with whom they will want to build close bonds. The answers they give themselves at this time are not merely a description of who they are, but become a project of who they want to be. For this reason, the problem of youth identity cannot be separated from the problem of self-development, understood as conscious and relatively systematic work on oneself. The aim of this article is to show how these two processes condition each other and which pedagogical circumstances are conducive to young people's shaping of a coherent image of themselves and of their own future.

Identity as a Process of Exploration and Choice. The contemporary understanding of identity development stems largely from James Marcia's conception. As Anna I. Brzezińska and Konrad Piotrowski recall, this process involves two stages. The first consists in actively searching for alternatives and has been termed exploration, while the second consists in making a decision and choosing an idea or area of activity that is important to the individual in view of their needs and life plans, which has been termed commitment making[1]. This model was developed further by Koen Luyckx and colleagues, who distinguished exploration in breadth, exploration in depth, commitment making, identification with commitment and ruminative exploration[2]. The last of these dimensions is of particular significance to the educator. It indicates that searching in itself does not yet constitute development and that it may take the form of persistently circling around the same doubts, which, instead of bringing one closer to a decision, perpetuates uncertainty.

This search takes place against the background of developing self-esteem. Joanna Kata describes it as one of the main regulators of human behaviour, influencing the individual's attitude towards themselves, towards

[1]A.I. Brzezińska, K. Piotrowski, *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, "Polskie Forum Psychologiczne" 2010, vol. 15, no. 1, p. 66.

[2]Ibid., p. 67.

other people and towards the surrounding world, and points out that a positive self-image, shaped within the family, determines the way one relates to others and the ease with which one establishes contact with one's surroundings[3]. For the educator, this means that working on young people's identity is not about hastening their decisions, but about accompanying them in their search so that it leads to mature choices.

Self-Development as Work on Oneself. In the Polish pedagogical tradition, self-development is described primarily through the concepts of self-education and self-formation. In ordering these categories, Bartłomiej Gołek notes that self-education is mainly associated with the acquisition of knowledge, whereas self-formation is concerned with improving character traits and attitudes in line with the goals and values one has embraced[4]. Considering the place of self-formation in school, Marta Filipowicz cites the definition given in the «Catholic Encyclopedia», according to which it is a process of individual development that is conscious and directed by the person themselves[5]. Both perspectives share the conviction that the agent of self-development is the young person themselves, and that the educator's role is to create conditions in which they will want to undertake this work. This distinction makes it possible to see that self-formation presupposes the existence of identity, at least in outline. In order to improve oneself in accordance with one's own values, one must first recognise them and accept them as one's own. Identity and self-development thus remain in a relationship of mutual feedback: self-recognition gives direction to work on oneself, and work on oneself deepens and verifies that self-recognition.

The way in which a young person perceives the reality around them is also of significant importance. Gołek emphasises that a positive image of the world encourages young people to act and to improve themselves, whereas a negative image, associated with perceiving chaos, randomness and a lack of order, may lead to learned helplessness and to abandoning the effort of shaping oneself[6]. For this reason, the author assigns to teachers and educators the task of organising educational activities that stimulate young people to independent cognitive and formative activity, that is, to work on themselves[7].

The Image of One's Own Future. Identity does not concern the present alone. A considerable part of it consists of images of the future self,

[3]J. Kata, *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 3(67), pp. 96–97.

[4]B. Gołek, *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności*, "Konteksty Pedagogiczne" 2017, no. 1(8), p. 93.

[5]T. Ożóg, *Samowychowanie*, [in:] *Encyklopedia katolicka*, vol. 17, ed. E. Gigilewicz, Lublin 2012, p. 993, cited in: M. Filipowicz, *Samowychowanie w szkole*, "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 1(65), p. 16.

[6]B. Gołek, *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży…*, pp. 96–97.

[7]Ibid., p. 97.

which serve a motivational function. Citing the findings of Anna Brygoła and Anna Batory, Karina Szafrańska notes that young people's creation of new "possible selves", that is, seeing themselves, even in their dreams, in a situation different from the present one, as a respected, successful and happy person, may become a source of images of themselves in the future[8]. In her study of residents of youth educational centres, the same author found their positive orientation to be considerably lower than in the normative sample[9]. This result is a reminder that the capacity to build a positive vision of the future is not evenly distributed and depends to a large extent on environmental experiences, including the experience of institutional care.

Interesting context is provided by the nationwide study conducted by the CBOS Foundation in autumn 2025 on a sample of 1,506 students in the final grades of upper-secondary schools[10]. Young Poles on the threshold of adulthood, like their peers in previous editions of the study, value love and friendship most highly, indicated by 51% of respondents, while second place went to acquiring wealth and achieving a high material status, chosen by 43% of those surveyed[11]. This distribution of responses shows that young people's image of the future is stretched between the need for closeness and the pursuit of material security. The task of education is not to pass judgement on these aspirations, but to help young people become aware of them, put them in order and link them to concrete actions.

Pedagogical Conditions for Self-Development. The analysis shows that the self-development of young people is not a process that occurs spontaneously. Its precondition is a relationship with an adult who does not impose ready-made answers, yet does not leave the young person alone with their questions either. Filipowicz emphasises that the educator and teacher should be, above all, a moral authority for their pupils, one who courageously bears witness through their own life and conveys norms of conduct to the young person not so much by word as by example[12]. In such a relationship, exploration becomes safe, and the commitments young people make can grow out of their own reflection rather than out of pressure from those around them.

The shaping of an image of oneself and of one's own future thus begins with a credible educational relationship, but it does not end there. Equally important are creating opportunities for young people to engage in exploration

[8]A. Brygoła, A. Batory, cited in: K. Szafrańska, *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, "Roczniki Pedagogiczne" 2019, vol. 11(47), special issue, pp. 463–464.

[9]K. Szafrańska, *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna…*, p. 469.

[10]Fundacja CBOS, *Młodzież 2025. Raport z badań ilościowych zrealizowanych przez Fundację CBOS*, Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, Warsaw 2026, p. 6.

[11]Ibid., pp. 14–15.

[12]M. Filipowicz, *Samowychowanie w szkole…*, pp. 23–24.

that culminates in reflection, building the conviction that the world is a place in which effort makes sense, and patiently helping them translate dreams into achievable plans. Particular attention should be paid to young people whose life experiences have weakened their faith in their own future. It is precisely with regard to them that pedagogy has the most to do, because without hope it is difficult to speak of any self-development at all.

References

1. Brzezińska A.I., Piotrowski K., *Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)* [Polish adaptation of the Dimensions of Identity Development Scale (DIDS)], "Polskie Forum Psychologiczne" 2010, vol. 15, no. 1, pp. 66–84.
2. Filipowicz M., *Samowychowanie w szkole* [Self-formation at school], "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 1(65), pp. 13–28, https://doi.org/10.14632/NiS.2018.65.13.
3. Fundacja CBOS, *Młodzież 2025. Raport z badań ilościowych zrealizowanych przez Fundację CBOS* [Youth 2025: Report on quantitative research conducted by the CBOS Foundation], Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom [National Centre for Counteracting Addictions], Warsaw 2026, https://kcpu.gov.pl/wp-content/uploads/2026/06/Mlodziez-2025-raport.pdf.
4. Gołek B., *Samokształcenie i samowychowanie młodzieży jako wyzwanie współczesności* [Self-education and self-formation of young people as a contemporary challenge], "Konteksty Pedagogiczne" 2017, no. 1(8), pp. 91–100, https://doi.org/10.19265/KP.2017.01891.
5. Kata J., *Poczucie własnej wartości u młodzieży. Wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje* [Self-esteem in adolescents: The theoretical dimension and practical implications], "Nauczyciel i Szkoła" 2018, no. 3(67), pp. 95–104, https://doi.org/10.14632/NiS.2018.67.95.
6. Ożóg T., *Samowychowanie* [Self-formation], [in:] *Encyklopedia katolicka* [Catholic Encyclopedia], vol. 17, ed. E. Gigilewicz, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012 (cited in: M. Filipowicz, 2018).
7. Szafrańska K., *Wizja przyszłości a orientacja pozytywna wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych* [Vision of the future and positive orientation among residents of Youth Educational Centres], "Roczniki Pedagogiczne" 2019, vol. 11(47), special issue, pp. 462–475, https://doi.org/10.18290/rped.2019.11s-27.

ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

Н.Є. Гоцуляк
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
О.М. Макарова
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СТОСУНКІВ У ДИСТАНТНИХ СІМ'ЯХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Повномасштабна війна в Україні актуалізувала проблему збереження сімейних стосунків за умов тривалої фізичної розлуки. Особливу групу становлять сім'ї військовослужбовців, у яких виконання службових завдань одним із партнерів зумовлює нерегулярність особистих зустрічей, обмежені можливості спілкування та необхідність переорганізації повсякденного життя. Психологічні наслідки такої ситуації не можна пояснити лише відстанню між партнерами: важливими є суб'єктивне переживання розлуки, характер взаємної підтримки, довіра та узгодженість сімейних очікувань.

Дистантну сім'ю військовослужбовця доцільно розглядати як сімейну систему, члени якої вимушено проживають окремо внаслідок проходження військової служби, проте продовжують виконувати подружні й батьківські функції та підтримувати взаємодію доступними засобами зв'язку. Фізична дистанція не тотожна психологічній: за наявності відкритої комунікації, довіри та спільних цінностей партнери можуть зберігати емоційну близькість навіть без щоденних зустрічей. Водночас тривала невизначеність, тривога за життя близької людини та нерівномірний розподіл обов'язків можуть посилювати напруженість.

У праці Н. Потапчук і Д. Чорноморець (Потапчук, & Чорноморець, 2024) життєдіяльність сімей військовослужбовців в умовах війни розглядається як самостійна психологічна проблема. Цей напрям досліджень засвідчує необхідність аналізувати не лише індивідуальні переживання членів родини, а й трансформацію сімейних ролей, взаємодії та способів пристосування до складних обставин.

Н. Умеренкова (Умеренкова, 2023) приділяє увагу науково-методичним підходам до психосоціальної підтримки таких сімей, зокрема організації комбінованих моделей комунікації.

Методологічну основу становить системний підхід, відповідно до якого сім'я є цілісною системою взаємопов'язаних елементів. Зміни у життєдіяльності одного партнера відображаються на емоційному стані інших, розподілі ролей, прийнятті рішень та загальній сімейній рівновазі. Тому дослідницька увага має бути спрямована не тільки на оцінки кожного з подружжя, а й на характер їхньої взаємодії, взаємні очікування і способи узгодження суперечностей.

Сімейно-орієнтований підхід дає змогу вивчати подружню згуртованість, задоволеність стосунками, сімейну адаптивність і рольову узгодженість. За тривалої розлуки один із партнерів часто бере на себе більшу частину побутових та виховних функцій, тоді як військовослужбовець може відчувати обмеженість участі в сімейних рішеннях. Важливо встановлювати, як партнери оцінюють справедливість такого розподілу та чи здатні переглядати домовленості відповідно до змін обставин.

Ресурсний підхід акцентує увагу на чинниках, які підтримують сімейну стійкість. До них належать взаємна довіра, прийняття, емоційна підтримка, спільне бачення майбутнього, конструктивні способи подолання стресу та соціальні зв'язки. Вивчення ресурсів дозволяє уникнути однобічного трактування дистантної сім'ї як виключно проблемної і виявити практики, що сприяють збереженню близькості попри об'єктивні труднощі.

Діяльнісний і соціально-психологічний підходи доповнюють зазначені положення. Перший передбачає аналіз конкретних практик взаємодії: телефонних розмов, листування, спільного планування, участі у вихованні дітей, способів обговорення конфліктів. Другий дозволяє враховувати вплив військової служби, соціальних очікувань, підтримки родичів і громади, інформаційного середовища та суспільної невизначеності. Сукупність підходів забезпечує багатовимірне розуміння сімейних стосунків.

Психологічними показниками доцільно визначити задоволеність подружніми взаєминами, емоційну близькість, довіру, якість комунікації, сімейну згуртованість, адаптивність, узгодженість рольових очікувань, сприйнятий стрес і копінг-стратегії. Окремого аналізу потребують частота та передбачуваність контактів, суб'єктивна достатність спілкування, можливість отримати підтримку в кризовий

момент і переживання дистанції. При цьому кількість повідомлень сама по собі не відображає якості контакту.

Дослідження доцільно організувати у три послідовні етапи. На теоретико-аналітичному етапі здійснюється аналіз сучасних українських праць, уточнюються основні поняття, формулюються критерії та показники, визначаються гіпотези. Одним із припущень може бути зв’язок задоволеності стосунками з якістю комунікації та взаємною підтримкою незалежно від тривалості розлуки. Це положення слід розглядати як гіпотезу, а не як установлений емпіричний результат.

На організаційно-діагностичному етапі формується вибірка подружніх пар, у яких один партнер проходить військову службу, а проживання окремо зумовлене службовими обставинами. Критеріями залучення можуть бути повноліття, тривалість стосунків не менше року, досвід розлуки від трьох місяців і добровільна згода. Бажано опитувати обох партнерів, оскільки сприйняття сімейної ситуації може відрізнятися. Якщо це неможливо, обмеження одностороннього оцінювання слід окремо зазначати.

Для коректної інтерпретації необхідно фіксувати тривалість шлюбу, наявність дітей, час окремого проживання, частоту зустрічей, доступність зв’язку, досвід переміщення та соціально-економічні умови. Водночас збір даних про місце дислокації, бойові завдання чи інші чутливі обставини військової служби не є необхідним для вивчення подружніх стосунків і має бути виключений.

Комплекс психодіагностики може охоплювати опитувальник задоволеності шлюбом В. Століна, Т. Романової та Г. Бутенко; шкали сімейної згуртованості й адаптивності FACES; методику «Рольові очікування і домагання у шлюбі» А. Волкової; шкалу сприйнятого стресу PSS-10 та опитувальник копінг-стратегій Brief COPE. Вибір конкретних інструментів має залежати від наявності належної українськомовної адаптації, психометричних характеристик і правомірності застосування у відповідній вибірці.

Важливим доповненням може бути авторська анкета, орієнтована на специфіку дистанційної взаємодії. Її запитання можуть стосуватися задоволеності частотою спілкування, відчуття включеності партнера у сімейне життя, способів прояву турботи, узгодження рішень та реакцій на вимушені перерви у зв’язку. Перед основним дослідженням доцільно провести експертне оцінювання змісту анкети та пілотаж для перевірки зрозумілості формулювань.

Напівструктуроване інтерв’ю дозволить поглибити кількісні дані через аналіз суб’єктивного досвіду. Тематичними блоками можуть бути

зміни у стосунках після початку служби, способи підтримання близькості, переживання тривоги й самотності, конфліктні ситуації, сімейні домовленості та очікування щодо возз'єднання. Інтерв'ю має проводитися без тиску, із правом учасника пропускати питання, що викликають дискомфорт. На аналітико-інтерпретаційному етапі застосовуються описова статистика, кореляційний аналіз, порівняння груп за тривалістю розлуки та особливостями комунікації. За достатнього обсягу вибірки можливий регресійний аналіз внеску окремих психологічних чинників у задоволеність стосунками. Якщо досліджуються обидва партнери, статистичний аналіз повинен враховувати взаємозалежність їхніх відповідей. Матеріали інтерв'ю доцільно опрацьовувати тематичним аналізом.

Особливої уваги потребує етика дослідження. Учасникам слід надати зрозумілу інформацію про мету, процедуру та використання результатів, забезпечити конфіденційність і право відмови без наслідків. З огляду на воєнний досвід необхідно мінімізувати ризик повторної травматизації, уникати оцінних формулювань і передбачити можливість звернення по психологічну допомогу. Методичні рекомендації щодо психологічної підтримки військовослужбовців і членів їхніх сімей розкривають важливість чутливого та комплексного підходу (Кокун та ін., 2023; Бриндіков та ін., 2024).

Висновок. Методологія дослідження стосунків у дистантних сім'ях військовослужбовців має поєднувати системне бачення сім'ї, аналіз ресурсів і ризиків, кількісні та якісні методи, а також етично виважену організацію збору даних. Запропонований підхід створює основу для вивчення чинників психологічної близькості, сімейної стійкості та труднощів адаптації в умовах тривалої розлуки. Перспективою подальших досліджень є емпірична перевірка взаємозв'язків між комунікацією, довірою, копінг-стратегіями та задоволеністю подружніми стосунками.

Список використаних джерел

1. Потапчук Н., Чорноморець Д. Життєдіяльність сімей військовослужбовців в умовах війни як психологічна проблема. *Psychology Travelogs.* 2024. № 3. С. 241–250.

2. Умеренкова Н.Ф. Науково-методичні підходи до організації психосоціальної підтримки сімей військовослужбовців: досвід побудови комбінованих моделей комунікації. *Вісник НАПН України*. 2023. Т. 5. № 2.

3. Усик Д.Б., Кайдалова А.В. Дослідження соціально-психологічних чинників подружніх конфліктів у сім'ях військовослужбовців під час війни. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. 2025. № 2.

4. Кокун О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. та ін. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами: *методичний посібник*. Київ : 7БЦ, 2023.

5. Бриндіков Ю.Л., Дуля А.В., Караман О.Л. та ін. *Методичні рекомендації щодо соціальної роботи з військовослужбовцями та членами їх сімей, їх соціального захисту*. Полтава – Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 101 с.

І.А. Гуляс
доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ МЕТОД У ПСИХОЛОГІЇ: МЕТОДОЛОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТА МЕЖІ ПІЗНАННЯ ПСИХІЧНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Розвиток психології як самостійної науки пов’язаний із пошуком методологічно обґрунтованих способів пізнання закономірностей функціонування психіки, особистісного розвитку та поведінки людини. Експериментальний метод уможливлює контроль досліджуваних умов і перевірку причинно-наслідкових залежностей, водночас актуалізуючи питання щодо меж експериментального контролю, операціоналізації психічних феноменів та узагальнення результатів.

Психічну реальність вирізняють динамічність, контекстуальна зумовленість та індивідуальна варіативність. Відтак її експериментальне пізнання передбачає не механічне перенесення принципів природничо-наукового дослідження, а методологічне узгодження дослідницького задуму зі специфікою психологічних явищ. Проблема полягає не лише в забезпеченні точності вимірювання чи контролю експериментальних умов, а й у визначенні того, які саме висновки дають підстави зробити отримані емпіричні дані.

Мета тез – теоретично обґрунтувати методологічні можливості експериментального методу в психології, окреслити основні обмеження експериментального пізнання психічної реальності та визначити перспективні напрями підвищення доказовості психологічних висновків.

Виклад основного матеріалу. У загальнонауковому розумінні експеримент постає як метод емпіричного пізнання, що передбачає цілеспрямоване варіювання певних умов або чинників, систематичне

спостереження за змінами досліджуваного явища та зіставлення результатів за визначених процедур. Його специфічною ознакою є активне втручання дослідника в перебіг досліджуваного процесу, завдяки чому виникають передумови для перевірки гіпотез про функціональні та причинно-наслідкові зв’язки. На відміну від спостереження, яке переважно фіксує явища в їхньому природному перебігу, експеримент передбачає спеціальне конструювання умов, необхідних для перевірки дослідницького припущення.

Методологічна цінність експерименту визначається не самим фактом маніпулювання незалежною змінною, а сукупністю процедурних і теоретичних передумов, які забезпечують обґрунтованість висновку. Важливого значення набувають операціоналізація конструктів, належне визначення залежних і незалежних змінних, контроль альтернативних пояснень, обґрунтування способу формування вибірки та вибір адекватного дослідницького дизайну. Як наголошують В. Шедіш, Т. Кук і Д. Кемпбелл, оцінювання експериментальних результатів потребує розрізнення кількох аспектів валідності, зокрема статистичного висновку, внутрішньої валідності, валідності конструкта та зовнішньої валідності [2]. Таке розмежування уможливлює комплексне оцінювання якості дослідження, оскільки статистично значущий результат сам по собі ще не засвідчує адекватності вимірювання чи можливості широкого узагальнення.

Внутрішня валідність стосується обґрунтованості висновку про те, що зафіксовані зміни залежної змінної зумовлені саме досліджуваним чинником, а не сторонніми обставинами. У психологічному експерименті її забезпечення пов’язане з контролем змішаних змінних, урахуванням ефектів попереднього тестування, природних змін стану учасників, регресії до середнього та можливого вибуття досліджуваних. Випадковий розподіл учасників за експериментальними умовами, використання контрольної групи, стандартизація процедур і попереднє визначення способів аналізу даних можуть зменшувати ймовірність альтернативних інтерпретацій. Проте жодна окрема процедура не гарантує безумовної істинності висновку: його переконливість залежить від цілісності дослідницького дизайну та відповідності обраних засобів поставленій проблемі [2].

Не менш істотною є валідність конструкта, що відображає відповідність між теоретичним поняттям і способом його емпіричного представлення. Психологічні категорії – тривожність, саморегуляція, мотивація, суб’єктивне благополуччя, ціннісні орієнтації – не завжди можуть бути безпосередньо спостережуваними. Їх вивчення передбачає

використання індикаторів, експериментальних завдань, психодіагностичних методик і процедур інтерпретації, кожна з яких відображає лише певні аспекти відповідного конструкта. Звідси постає методологічна вимога не ототожнювати операціональне визначення феномена з його повним психологічним змістом. Наприклад, зміни показників виконання завдання після експериментального впливу не обов'язково свідчать про стійку трансформацію особистісної властивості: вони можуть відображати ситуативний стан, специфіку інструкції, мотивацію учасника або особливості взаємодії з дослідником.

Зовнішня валідність визначає можливість узагальнення результатів на інші групи досліджуваних, ситуації та часові контексти. Хоча лабораторний контроль сприяє ізоляції досліджуваних залежностей, він може обмежувати природність поведінки й посилювати реактивність учасників на умови експерименту. Тому перенесення результатів на повсякденні ситуації потребує окремого обґрунтування й не випливає автоматично зі статистично встановлених закономірностей [2].

Зазначені обмеження не знецінюють експериментальний метод, а окреслюють умови його коректного застосування. Вони засвідчують, що методологічна строгість у психології полягає не в максимальному усуненні складності досліджуваного явища, а в прозорому визначенні меж, у яких отримані результати можуть бути інтерпретовані. Особливої ваги набуває розмежування експериментального, квазіекспериментального та кореляційного дизайнів. Якщо експеримент передбачає цілеспрямоване варіювання незалежної змінної та відповідний контроль умов, то квазіекспериментальні схеми застосовуються за обмежених можливостей випадкового розподілу учасників або повного контролю дослідницьких умов. Кореляційні дослідження, своєю чергою, дають змогу встановлювати статистичні зв'язки між змінними, але самі по собі не є достатньою підставою для висновків про причинність. Отже, вибір методу має визначатися не прагненням надати дослідженню формального статусу експериментального, а характером наукової проблеми та допустимими способами її емпіричної перевірки [2].

Сучасний етап розвитку психологічної науки актуалізував також проблему відтворюваності емпіричних результатів. Масштабний проєкт Open Science Collaboration, у межах якого здійснено спроби відтворення 100 досліджень, опублікованих у трьох психологічних журналах, засвідчив суттєве зниження величини ефектів під час реплікацій;

статистично значущі результати було отримано приблизно у 36 % реплікованих робіт порівняно з 97 % первинних досліджень [3]. Ці показники не можна механічно поширювати на всю психологічну науку або тлумачити як доказ ненадійності кожного окремого результату. Проте вони переконливо актуалізують питання щодо достатності статистичної потужності, прозорості аналітичних процедур, селективного звітування та залежності наукових висновків від специфіки дослідницького дизайну.

У цьому контексті підвищення доказовості експериментальних досліджень передбачає дотримання принципів відкритої науки: попередню реєстрацію дослідницьких гіпотез і планів аналізу, обґрунтування обсягу вибірки, прозоре представлення процедур, належне звітування про результати незалежно від їхньої статистичної значущості та, за можливості, відкритий доступ до матеріалів і даних із дотриманням вимог конфіденційності. Важливою умовою наукової надійності є також реплікація, яка дає змогу з'ясувати, наскільки виявлений ефект залежить від конкретної вибірки, умов проведення та способів вимірювання [1]. Отже, відтворюваність варто розглядати не як суто технічну вимогу, а як одну з підстав критичного оцінювання та накопичення психологічного знання [3].

Методологічні межі експерименту мають і етичний вимір: повагу до гідності учасників, добровільність, інформовану згоду, конфіденційність і мінімізацію потенційної шкоди. З огляду на те, що не всі психологічні явища допустимо відтворювати експериментально, доцільним є поєднання різних дослідницьких стратегій. Методологічний плюралізм передбачає обґрунтований вибір методів відповідно до предмета, мети й етичних обмежень дослідження.

Висновки. Експериментальний метод уможливлює перевірку гіпотез, контроль умов і виявлення причинно-наслідкових залежностей. Обґрунтованість висновків залежить від валідності дизайну, адекватності операціоналізації конструктів і контролю альтернативних пояснень. Вимоги відтворюваності й відкритості науки зумовлюють необхідність прозорих процедур, належного статистичного обґрунтування та незалежної перевірки результатів.

Перспективи розвитку експериментальної психології пов'язані не лише з удосконаленням експериментальних процедур, а й із методологічно виваженим поєднанням різних дослідницьких стратегій. Отже, наукова продуктивність експерименту визначається не претензією на вичерпне відображення психічної реальності, а здатністю

забезпечувати аргументовані, перевіювані та чітко окреслені за межами застосовності висновки.

Список використаних джерел

1. Гуляс І.А. Реплікаційна криза у психології: причини, наслідки та способи подолання. *Психологія і суспільство*. 2026. № 1. С. 83–93. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2026.01.083

2. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston : Houghton Mifflin, 2002. 623 p.

3. Open Science Collaboration. Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*. 2015. Vol. 349, no. 6251. Article aac4716. DOI: https://doi.org/10.1126/science.aac4716

З.В. Домбровська
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЕГРАМА ЯК МЕТОД ПСИХОЕДУКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є періодом інтенсивних фізичних, когнітивних і психосоціальних змін, упродовж якого формуються способи взаємодії з іншими людьми, ставлення до власного тіла, меж та відповідальності. Тому психоедукаційна робота з підлітками має передбачати не лише передачу інформації, а й створення умов для її осмислення та практичного застосування. Систематичні огляди свідчать, що психоедукаційні втручання можуть сприяти підвищенню обізнаності, розвитку навичок саморегуляції та комунікації, а також підтримувати психічне благополуччя молоді (Bevan Jones et al., 2018; Salazar de Pablo et al., 2020).

Особливої актуальності набуває психоедукація у сфері сексуальної освіти. Сучасний підхід до сексуальної освіти передбачає віковідповідне, науково обґрунтоване навчання, яке охоплює не тільки фізіологічні аспекти, а й міжособистісні стосунки, емоції, згоду, особисті межі, безпеку, відповідальність та здатність приймати поінформовані рішення (WHO Regional Office for Europe & BZgA, 2010;

UNESCO et al., 2018). Отже, ефективні форми роботи мають допомагати підліткові переходити від знання про певну норму чи правило до розуміння того, як діяти у конкретній життєвій ситуації.

Одним із перспективних інструментів такої роботи є ролеграма. Поняття «ролеграма» у психологічному контексті розробляється, зокрема, З. Мірошник. Дослідниця визначає її як систему дій і вчинків конкретної особи, концептуальний досвід людини, яка виконує певну роль, та своєрідний процес набуття ролі (Мірошник, 2018). Важливо, що ролеграма не зводиться лише до відтворення окремої сценки: вона передбачає осмислення змісту ролі, очікувань щодо поведінки, необхідних дій та їх узгодження з цінностями й особистими установками.

Саме ця особливість робить ролеграму потенційно придатною для психоедукації підлітків. У межах освітнього заняття психолог або інший підготовлений фахівець може запропонувати ситуацію, наближену до реального досвіду підлітків, визначити учасників та їхні ролі, окреслити можливі способи реагування, а після виконання завдання організувати обговорення. Наприклад, у межах сексуальної освіти можуть моделюватися ситуації, пов’язані з висловленням згоди або незгоди, встановленням особистих меж, реагуванням на тиск однолітків, зверненням по допомогу чи обговоренням безпечної поведінки. Водночас участь у вправі не повинна передбачати розкриття підлітками власного сексуального досвіду.

Застосування ролеграми може бути структуроване у декілька послідовних етапів. Перший етап передбачає визначення психоедукаційної мети та конкретної ситуації. На другому етапі визначаються ролі, очікувані дії, межі допустимої поведінки й можливі варіанти реагування. Третій етап полягає у безпосередньому моделюванні ситуації. Четвертий – у рефлексії: учасники аналізують, які дії були ефективними, що ускладнювало взаємодію та які альтернативні способи поведінки можливі. Така послідовність дає змогу поєднати інформаційний компонент психоедукації з практичним відпрацюванням поведінкових навичок.

Доцільність використання рольових методів у сексуальній освіті підтверджується сучасним оглядом Е. Маккенні, який охопив 34 публікації та показав, що рольові вправи можуть бути корисним педагогічним доповненням для засвоєння знань, розвитку навичок і формування ставлень у темах, пов’язаних із сексуальним здоров’ям. Серед поширених тем у дослідженнях були профілактика інфекцій, безпечна сексуальна поведінка, асертивна комунікація та особисті межі

(McKenney, 2025). Водночас авторка наголошує на необхідності чітких правил, адаптації вправ до цільової групи, добровільної участі та обов'язкового обговорення після виконання вправи.

Важливо розмежовувати науково обґрунтовані можливості ролеграми та твердження про її доведену ефективність. Проаналізовані джерела дають підстави говорити про перспективність рольових та психоедукаційних підходів, однак безпосередніх емпіричних досліджень, які б доводили ефективність саме ролеграми як методу психоедукації підлітків у сфері сексуальної освіти, у відібраній літературі не виявлено. Тому на цьому етапі коректніше розглядати ролеграму як перспективний інструмент, ефективність якого потребує окремої емпіричної перевірки.

Висновок. Ролеграма може розглядатися як метод психоедукаційної роботи з підлітками, що спрямований на поєднання знань, рольового осмислення та практичного відпрацювання поведінки. Її потенціал особливо помітний у темах, де недостатньо лише повідомити правильну інформацію, – зокрема у питаннях особистих меж, згоди, комунікації, відповідальності та безпеки. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення й експериментальна перевірка комплексу ролеграм для підліткової психоедукації з урахуванням віку, психологічної безпеки учасників та змісту конкретної освітньої теми

Список використаних джерел

1. Мірошник З. Ролеграма як шлях активізації поведінкових паттернів у рольовій структурі особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2018. Вип. 42. С. 114–132. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-42.114-132

2. Bevan Jones R., Thapar A., Stone Z., Thapar A., Jones I., Smith D., Simpson S. Psychoeducational interventions in adolescent depression: *A systematic review. Patient Education and Counseling.* 2018. Vol. 101, No. 5. P. 804–816. DOI: https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.10.015

3. McKenney E. E. The use of role-play in sexuality education: An integrative review. *Health Education Journal.* 2025. Vol. 84, No. 8. P. 926–940. DOI: https://doi.org/10.1177/00178969251370244

4. Salazar de Pablo G., De Micheli A., Nieman D. H. et al. Universal and selective interventions to promote good mental health in young people: Systematic review and meta-analysis. *European Neuropsychopharmacology*. 2020. Vol. 41. P. 28–39. DOI: https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.10.007

5. UNESCO, UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women, WHO. International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. Revised ed. Paris : UNESCO, 2018. 139 p. DOI: https://doi.org/10.54675/UQRM6395

А.В. Єрмоленко
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Професійне вигорання є актуальною проблемою організаційної психології, оскільки пов'язане зі станом психологічного благополуччя працівника, його ставленням до праці та функціонуванням організації. У воєнних умовах професійні вимоги поєднуються з тривалою невизначеністю, змінами робочих умов, підвищеним емоційним напруженням і потребою постійної адаптації. Це зумовлює необхідність аналізувати вигорання у взаємозв'язку особистісних ресурсів працівника та характеристик професійного середовища.

Л.І. Березовська розглядає професійне вигорання як форму професійної деформації працівників організацій. У такому підході воно не ототожнюється з короткочасною втомою, а пов'язується зі змінами у професійному розвитку та ставленні особистості до діяльності (Березовська, 2014).

Вагомим є дослідження Л.М. Карамушки (Карамушка, 2015), О.І. Бондарчук (Бондарчук, 2015) і Т.В. Грубі (Грубі, 2016), присвячене психологічним чинникам професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України. Автори розглядають проблему через поєднання особистісних та організаційно-професійних чинників, що дає підстави інтерпретувати вигорання як багатофакторне явище.

Т.В. Грубі в емпіричному дослідженні аналізує взаємозв'язки між особистісними чинниками та складовими професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України. У полі уваги авторки – нейротизм, екстраверсія, трудоголізм, перфекціонізм, асертивна поведінка, стиль життя, професійна активність і способи виконання професійної діяльності; встановлено зв'язки окремих характеристик із компонентами вигорання (Грубі, 2016).

Професійний стрес і професійне вигорання є пов’язаними, проте не тотожними феноменами. Л.Б. Наугольник розглядає стрес як складний процес реагування людини на вимоги середовища; висвітлено причини, форми, динаміку та оцінку стресу (Наугольник, 2015). Отже, тривала дія професійних вимог за недостатніх можливостей відновлення може створювати передумови для виснаження психологічних ресурсів, але сама по собі наявність стресу не є достатньою підставою для висновку про вигорання.

Дослідження Л.М. Карамушки (Карамушка, 2015), Г.В. Гнускіної (Гнускік, 2016) та В.М. Івкіна (Івкін, 2016) підтверджує значення як «внутрішніх», так і «зовнішніх» професійних характеристик підприємців. Автори виявили, що понад третина опитаних мала високий рівень вираженості всіх складових професійного вигорання; найбільш вираженою була редукція особистих досягнень. Вищий рівень включеності в роботу був пов’язаний із нижчим рівнем вигорання, а збільшення робочого навантаження – з більшою ймовірністю згортання контактів із людьми.

Так, чинники професійного вигорання доцільно умовно поділяти на особистісні та організаційні. До перших належать особливості саморегуляції, ставлення до роботи, мотиваційні та перфекціоністські тенденції, способи подолання стресу. До других – робоче навантаження, визначеність ролей і вимог, підтримка керівника, взаємодія з колегами, психологічний клімат і можливості відновлення. Такий поділ має аналітичний характер, оскільки в реальній діяльності ці групи чинників взаємодіють.

У воєнний період до звичних професійних стресорів додаються обставини, що можуть впливати на відчуття безпеки, стабільність робочого режиму та планування майбутнього. Це потребує обережного наукового розмежування ситуативного стресу, загального виснаження й стійких проявів професійного вигорання. Р. Павелків (Павелків, 2023), досліджуючи вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України, акцентує на посиленні емоційного виснаження та необхідності профілактичних заходів як на індивідуальному, так і на рівні закладу освіти.

Проблематика вигорання в конкретних професійних групах розкрита також у роботі С.О. Мащак, А.І. Олійник (Мащак, & Олійник, 2024). Автори називають серед чинників вигорання фахівців ІТ-сфери складні завдання, монотонні операції, високий темп роботи, контроль якості виконання проєктів, конкуренцію та потребу постійного професійного вдосконалення. У статті виокремлено зовнішні й

внутрішні чинники синдрому та представлено результати емпіричного дослідження.

Для профілактики важливе значення мають діагностика та диференційований вибір заходів. О. Льошенко і В. Кондратьєва (Льошенко, & Кондратьєва, 2021) систематизували симптоми емоційного вигорання за психофізичними, соціально-психологічними та поведінковими ознаками, а також розглянули методики дослідження і корекційний процес. Це унеможливлює формальне застосування однакових рекомендацій до всіх працівників без урахування причин і професійного контексту.

На підставі проаналізованих праць можна виокремити три взаємопов'язані рівні профілактики: індивідуальний – психоосвіта, розвиток саморегуляції та навичок розпізнавання ознак виснаження; груповий – конструктивна комунікація, взаємодопомога й командна підтримка; організаційний – реалістичний розподіл навантаження, зрозумілі робочі процедури, визначеність ролей, підтримка керівника та умови для відновлення. У дослідженні Л.П. Летючої та О.Б. Скляренко, присвяченому вчителям іноземних мов в умовах війни, також висвітлено засоби профілактики професійного (емоційного) вигорання (Летюча, & Скляренко, 2023)

Висновок. Українські джерела дають підстави розглядати професійне вигорання як багатофакторне явище, пов'язане з індивідуально-психологічними характеристиками працівника та умовами професійної діяльності. У воєнних умовах особливо важливими є систематична діагностика ризиків, етичне й конфіденційне використання її результатів та поєднання психологічної підтримки з організаційними рішеннями. Перспективою подальших досліджень є емпіричне вивчення внеску саморегуляції, психологічної стійкості, робочого навантаження, підтримки керівника і якості командної взаємодії у прояви професійного вигорання працівників різних організацій.

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І. Професійне вигоряння як форма професійної деформації працівників організацій. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 1, вип. 41. С. 66–70.

2. Грубі Т.В. Взаємозв'язок між особистісними чинниками та складовими професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. № 2–3 (5–6). С. 46–52. URL: https://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/182.

3. Карамушка Л.М., Бондарчук О.І., Грубі Т.В. Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України :

монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. 226 с.

4. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В., Івкін В.М. Професійне вигорання: зв'язок із «внутрішніми» та «зовнішніми» професійними характеристиками підприємців. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. № 2–3 (5–6). С. 74–80. URL: https://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/187

5. Летюча Л.П., Скляренко О.Б. Засоби профілактики синдрому професійного (емоційного) вигорання вчителів іноземних мов в умовах війни. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* Педагогічні науки. 2023. Вип. 4 (115). С. 87–99. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(115).2023.8

6. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету.* Серія психологічні науки. 2021. Вип. 10. С. 105–112. DOI: https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.15

7. Мащак С. О., Олійник А. І. Психологічний супровід професійного вигорання спеціалістів ІТ-сфери. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія. 2024. № 2. С. 22–25. DOI: https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.4

8. Наугольник Л.Б. Психологія стресу : *підручник*. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

9. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 144–153.

Т.А. Каліновська
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ДРУЖИН ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сучасні соціально-психологічні умови, пов'язані з тривалими воєнними діями, істотно впливають не лише на військовослужбовців, а й на членів їхніх сімей. Особливого значення набуває психологічний стан дружин військовослужбовців, які в умовах тривалої розлуки, підвищеної відповідальності за сім'ю, невизначеності та емоційного

напруження змушені одночасно виконувати численні соціальні й сімейні ролі (Умеренкова, 2023). Такі обставини можуть як ускладнювати особистісний розвиток жінки, так і створювати передумови для переосмислення власних цінностей, життєвих цілей та актуалізації внутрішніх ресурсів.

Самоактуалізація розглядається як процес реалізації особистістю власного потенціалу, розвитку здібностей, творчих можливостей, автономності, відповідальності та прагнення до осмисленого життя. У гуманістичній психології самоактуалізація пов'язується з прагненням людини максимально реалізувати свої можливості та жити відповідно до власних цінностей. У цьому контексті дослідження самоактуалізації дружин військовослужбовців дає змогу виявити не лише труднощі, з якими вони стикаються, а й психологічні ресурси, що забезпечують їхню стійкість, адаптацію та особистісне зростання (Лазоренко, 2024).

Методологічну основу дослідження становлять положення гуманістичної психології, насамперед концепції самоактуалізації А. Маслоу та К. Роджерса, а також сучасні підходи до вивчення особистісного потенціалу, психологічної стійкост і та життєстійкості особистості. Важливим є розгляд самоактуалізації не як статичного стану, а як динамічного процесу, який відбувається протягом життя та залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів особистості й умов її життєдіяльності.

У межах дослідження доцільно спиратися на системний, особистісний, суб'єктний та ресурсний підходи. Системний підхід дає змогу розглядати самоактуалізацію як багатовимірний феномен, пов'язаний із мотиваційною, ціннісно-смисловою, емоційною, когнітивною та поведінковою сферами особистості. Особистісний підхід передбачає врахування індивідуальних характеристик жінки, її життєвого досвіду, потреб і цінностей. Суб'єктний підхід акцентує увагу на здатності особистості самостійно визначати життєві цілі, здійснювати вибір і відповідати за нього. Ресурсний підхід дозволяє досліджувати чинники, які допомагають жінці зберігати активну життєву позицію та реалізовувати власний потенціал навіть у складних обставинах.

Відповідно до мети та завдань передбачається використання комплексу теоретичних, емпіричних та статистичних методів. На теоретичному етапі застосовуються аналіз, систематизація, узагальнення та порівняння наукових джерел із проблеми самоактуалізації, особистісного розвитку, життєстійкості та психологічної адаптації. Емпіричний етап передбачає

психодіагностичне обстеження учасниць дослідження та, за необхідності, проведення напівструктурованого інтерв'ю.

Для діагностики рівня та особливостей самоактуалізації доцільним є використання «Самоактуалізаційного тесту» (САТ), розробленого на основі концепції самоактуалізації особистості. Застосування цього інструменту дає можливість досліджувати такі характеристики, як орієнтація в часі, цінності самоактуалізації, гнучкість поведінки, автономність, спонтанність, самоприйняття, контактність та здатність до творчого ставлення до життя.

Додатково доцільно використати методики, спрямовані на дослідження життєстійкості, самоставлення, ціннісно-смислової сфери та психологічного благополуччя. Зокрема, для вивчення життєстійкості може застосовуватися відповідна методика С. Мадді в адаптації українських дослідників, а для оцінювання психологічного благополуччя – методика К. Ріфф. Дослідження самоставлення може здійснюватися за допомогою стандартизованого психодіагностичного інструментарію, який дає змогу визначити рівень самоповаги, самоприйняття, самоінтересу та інших характеристик ставлення особистості до себе.

Особливу увагу в методології дослідження слід приділити ціннісно-смисловій сфері. В умовах тривалої розлуки з чоловіком та необхідності самостійно вирішувати значну кількість сімейних і життєвих питань жінка може переосмислювати власні пріоритети, професійні плани, соціальні ролі та перспективи майбутнього (Ващенко, 2024). Тому важливо встановити, наскільки наявність чітких життєвих цілей, усвідомлення власних цінностей і відчуття сенсу життя пов'язані з проявами самоактуалізації.

Емпіричне дослідження доцільно проводити на вибірці жінок, які перебувають у шлюбі з військовослужбовцями. До вибірки можуть бути включені жінки різного віку, рівня освіти, професійного статусу та тривалості шлюбу. Важливим критерієм може бути тривалість служби чоловіка та характер його перебування на військовій службі. За можливості вибірку доцільно розподілити на підгрупи залежно від тривалості періоду розлуки, наявності дітей, зайнятості жінки та інших соціально-психологічних характеристик.

Перспективним є використання порівняльного та кореляційного аналізу. Порівняльний аналіз дозволить встановити відмінності в рівнях самоактуалізації залежно від певних соціально-психологічних характеристик. Кореляційний аналіз дасть змогу визначити взаємозв'язки між самоактуалізацією та такими показниками, як

життєстійкість, психологічне благополуччя, самоприйняття, автономність, наявність життєвих цілей та осмисленість життя.

Важливим компонентом методології є дотримання етичних принципів психологічного дослідження. Участь респонденток має бути добровільною, на основі поінформованої згоди. Необхідно забезпечити конфіденційність отриманих даних, а результати подавати в узагальненому вигляді. Особливу увагу слід приділити психологічній безпеці учасниць, оскільки питання, пов'язані з військовою службою чоловіка, тривалою розлукою, страхом за його життя та сімейними труднощами, можуть викликати емоційно складні переживання. Дослідник не повинен провокувати повторне переживання травматичного досвіду та має передбачити можливість припинення участі в дослідженні на будь-якому етапі (Бевз, 2024).

Очікується, що результати дослідження дозволять розкрити структуру самоактуалізації дружин військовослужбовців та визначити основні психологічні ресурси, які сприяють її реалізації. Зокрема, можна припустити, що важливими чинниками особистісного розвитку є здатність самостійно приймати рішення, підтримувати професійну та соціальну активність, зберігати власні інтереси й цінності, планувати майбутнє та знаходити особистісний сенс у складних життєвих обставинах.

Висновок. Методологія дослідження самоактуалізації дружин військовослужбовців має ґрунтуватися на комплексному підході, який поєднує вивчення особистісних характеристик, ціннісно-смислової сфери, психологічного благополуччя та ресурсів стійкості. Самоактуалізацію доцільно розглядати не лише як прагнення до особистісного розвитку, а і як важливий механізм збереження суб'єктності особистості в умовах тривалої невизначеності. Вивчення цього феномену сприятиме глибшому розумінню психологічних потреб дружин військовослужбовців та створенню ефективних програм психологічної допомоги, орієнтованих на підтримку їхнього особистісного потенціалу, життєстійкості та здатності до повноцінної самореалізації.

Список використаних джерел

1. Умеренкова Н.Ф. Психосоціальна підтримка сімей військовослужбовців: практика повномасштабної війни. *Українська психологія. XXI століття. Початок*: матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ, 2023. С. 525–528.

2. Бевз Г.М., Звєрєв М.М. Ресурсність подружніх стосунків військових чоловіків в умовах війни (за моделлю М. Лахад). *Журнал сучасної психології*. 2024. № 3. С. 7–16. DOI: 10.26661/2310-4368/2024-3-1

3. Ващенко О.С. Соціально-психологічні чинники подружніх конфліктів в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2024. № 28 (57). С. 27–43.

4. Ващенко О.С. Дослідження соціально-психологічних причин розвитку подружніх конфліктів під час війни. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2024. № 21. С. 21–34.

5. Лазоренко Б. П. Strategies for ensuring the psychological well-being of female military psychologist cadets in wartime. *Відновлення ментального здоров'я військовослужбовців*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ, 2024. С. 31–36.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
І.Й. Грицайко
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті розглянуто психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку та визначено основні чинники його становлення. Проаналізовано зміст емоційної сфери дошкільника, динаміку розвитку емоційних переживань, формування здатності до усвідомлення та диференціації емоцій, емпатії, емоційної саморегуляції й довільного контролю емоційних проявів.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі психологічних особливостей емоційного розвитку дітей дошкільного віку та визначенні основних чинників становлення їхньої емоційної сфери.

Емоційний розвиток дитини дошкільного віку доцільно розглядати як динамічний процес якісних і кількісних змін у системі емоційних реакцій, переживань, почуттів, способів їх вираження та регуляції. Він охоплює не лише збільшення кількості емоцій, які здатна переживати дитина, а й поступове ускладнення їх змісту, виникнення нових форм емоційного реагування та включення емоцій у систему соціальних відносин.

У ранньому віці емоційні реакції значною мірою мають ситуативний та безпосередній характер. У дошкільному віці відбувається поступове ускладнення емоційного життя дитини: переживання починають опосередковуватися досвідом спілкування, мовленням, правилами поведінки, оцінками дорослих і власними уявленнями дитини про соціальні ситуації. Емоції дедалі більше виконують не лише сигнальну, а й оцінну, спонукальну та регулятивну функції (Терещенко, & Карабаєва, 2019).

Однією з характерних особливостей дошкільного віку є ускладнення змісту емоційної сфери. Дитина поступово переходить від переважання простих ситуативних переживань до формування складніших почуттів, пов'язаних із моральними нормами, взаєминами з іншими людьми, успіхами та невдачами, власними досягненнями й оцінкою себе. У цьому віці створюються передумови для становлення моральних, естетичних, інтелектуальних та інших соціально зумовлених почуттів.

Важливим напрямом емоційного розвитку є диференціація емоційних станів. Дошкільник поступово навчається розрізняти радість, сум, страх, гнів, образу, здивування та інші емоції, визначати їх зовнішні прояви й пов'язувати переживання з певними життєвими ситуаціями. Водночас здатність правильно розпізнавати емоції не виникає автоматично, а формується в процесі спілкування, спільної діяльності та спеціально організованої роботи з дитиною (Федорова, 2020).

За результатами дослідження М.А. Федорової, значна частина старших дошкільників може мати труднощі з усвідомленням емоційних станів інших людей та проявами емпатії. Це свідчить про те, що навіть наприкінці дошкільного віку емоційна компетентність перебуває у процесі активного становлення та потребує підтримки з боку дорослих (Федорова, 2020).

Важливою характеристикою емоційного розвитку є формування емпатії. Спочатку дитина реагує переважно на безпосередній емоційний стан іншої людини, однак поступово починає розуміти причини її переживань, враховувати позицію іншого та співвідносити власну поведінку з емоційним станом партнера по взаємодії. Емпатія створює психологічні передумови для формування співчуття, взаємодопомоги, доброзичливості та моральної поведінки.

Поряд із розвитком здатності розуміти емоції інших людей відбувається становлення емоційного саморегулювання. Дошкільник поступово оволодіває способами контролю інтенсивності та зовнішнього вираження власних емоцій. Якщо на ранніх етапах сильний

емоційний стан може безпосередньо визначати поведінку дитини, то у старшому дошкільному віці з'являються передумови для стримування імпульсивних реакцій, переключення уваги, використання мовлення для пояснення свого стану та пошуку прийнятних способів його вираження (Габа, 2022).

Емоційна саморегуляція має принципове значення для соціального розвитку дитини. Дошкільник, який здатний хоча б частково контролювати власні емоційні реакції, легше встановлює контакти з однолітками, дотримується правил спільної діяльності, конструктивніше реагує на заборони та невдачі. Навпаки, недостатня сформованість саморегуляції може проявлятися у підвищеній імпульсивності, афективних реакціях, конфліктності, труднощах пристосування до нових вимог (Габа, 2022).

Значну роль у становленні емоційної сфери відіграє сімейне середовище. Саме в сім'ї дитина отримує перший досвід емоційної взаємодії, спостерігає за способами вираження почуттів дорослими та засвоює прийнятні способи реагування на позитивні й негативні ситуації. Емоційно підтримувальна взаємодія сприяє формуванню почуття безпеки, довіри до інших та здатності відкрито виражати власні переживання.

Важливим чинником є характер ставлення дорослого до емоцій дитини. Якщо дорослий визнає право дитини на переживання, допомагає назвати емоцію, пояснює її причини та пропонує прийнятні способи реагування, дитина поступово набуває досвіду емоційної саморегуляції. Натомість постійне придушення або знецінення емоційних проявів може ускладнювати формування навичок їх усвідомлення та конструктивного вираження (Терещенко, & Карабаєва, 2019; Габа, 2022).

Не менш важливим чинником є взаємодія з однолітками. У спільній грі та інших видах діяльності дитина стикається з необхідністю враховувати бажання інших, домовлятися, дотримуватися правил, переживати перемоги та поразки, розв'язувати конфліктні ситуації. Саме тому взаємодія з однолітками створює природні умови для розвитку емоційної децентрації, емпатії та саморегуляції (Федорова, 2020).

Окремого значення набуває предметно-розвивальне та освітнє середовище закладу дошкільної освіти. Воно має забезпечувати можливість для різноманітної діяльності, спілкування, творчості, гри та емоційно насиченої взаємодії. У такому середовищі дитина може практично засвоювати способи вираження емоцій, розпізнавати

переживання інших та використовувати соціально прийнятні способи регуляції власної поведінки (Волік, 2022).

Н. Волік виокремлює необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника. Йдеться про формування у дитини уявлень про емоційні стани, здатності їх розпізнавати, називати, розуміти причини виникнення та використовувати набуті знання у взаємодії з іншими людьми (Волік, 2022).

Важливим засобом емоційного розвитку є гра. У сюжетно-рольовій грі дитина моделює різноманітні соціальні ситуації, приміряє на себе ролі інших людей, переживає різні емоційні стани та вчиться узгоджувати власні дії з діями партнерів. Тому ігрова діяльність може розглядатися як природний механізм розвитку емоційної компетентності дошкільника.

Важливими є також образотворча, музична, театралізована та мовленнєва діяльність. Вони створюють можливості для символічного вираження переживань, розвитку емоційної чутливості, уяви та здатності передавати емоційний зміст. Через казки та художні образи дитина вчиться розрізняти морально позитивні й негативні вчинки, співпереживати героям, прогнозувати їхні емоційні реакції.

Емоційний розвиток безпосередньо пов’язаний із мовленнєвим розвитком. Оволодіння словами для позначення емоцій дозволяє дитині перейти від безпосереднього переживання до його усвідомлення та вербалізації. Формула «я злюся», «мені сумно», «я боюся», «я радію» є не лише описом емоційного стану, а й важливим кроком до його регуляції. Саме тому дорослому важливо не лише заспокоювати дитину, а й допомагати їй називати та розуміти власні переживання.

Емоційний розвиток також має значення для підготовки до шкільного навчання. Здатність регулювати емоційне збудження, витримувати фрустрацію, взаємодіяти з однолітками та дорослими, приймати правила та реагувати на труднощі є важливими передумовами адаптації до шкільного середовища. Зарубіжні дослідження показують, що емоційна регуляція у ранньому дитинстві пов’язана як із соціально-емоційною, так і з академічною готовністю до школи (Harrington et al., 2020).

Висновок. Емоційний розвиток дошкільника є складним системним процесом, у якому взаємодіють індивідуальні особливості дитини та соціальні умови її життєдіяльності. Його не можна зводити лише до формування здатності розпізнавати емоції. Він охоплює усвідомлення власних переживань, розуміння емоцій інших людей,

формування емпатії, оволодіння соціально прийнятними способами вираження почуттів та розвиток емоційної саморегуляції.

Список використаних джерел

1. Габа І. Особливості емоційної саморегуляції дітей дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 3 (56). С. 45–50.

2. Волік Н. Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту дитини дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2022. № 2 (29). С. 162–169

3. Терещенко Л. А., Карабаєва І. І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2019. Т. 10 : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 33. С. 214–234.

4. Федорова М. А. Особливості емоційного розвитку сучасних дітей в аспекті становлення міжособистісних взаємин. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 1 (46). С. 133–137.

5. Harrington E. M., Trevino S. D., Lopez S., Giuliani N. R. Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*. 2020. Vol. 20, no. 1. P. 48–53.

Т.М. Слободецька
студентка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розповідь історій і казок належить до найдавніших форм міжпоколіннєвої трансляції соціокультурного досвіду. Через неї передаються моделі поведінки, ціннісні орієнтації та життєві сценарії. В історії культури казка виконувала не лише розважальну, а й виховну, психопрофілактичну та ініціаційну функції: вона супроводжувала перехід особистості на новий щабель розвитку в межах соціальної

групи. Наративна форма є найбільш доступною для дитячого сприймання, що зумовлює стійкий інтерес до казки як засобу психолого-педагогічного впливу.

Психологічна цінність казки полягає в тому, що вона допомагає дитині долати внутрішні тривоги й конфлікти. Сприймаючи казковий сюжет, дитина ідентифікує себе з позитивним героєм, проєктує на казкові ситуації власний досвід і засвоює моделі конструктивного розв'язання проблем. Казка водночас формує оптимістичну життєву перспективу, що має важливе значення для емоційного благополуччя дитини.

Актуальність застосування казкотерапії в сучасних умовах зумовлена впливом на дитину низки стресогенних чинників: воєнного стану, соціально-економічної нестабільності, невизначеності майбутнього. Ці чинники сприяють підвищенню тривожності та негативно позначаються на психічному розвитку дошкільників, зокрема на перебігу їхніх пізнавальних процесів. За таких умов дедалі ширше застосовуються арт-терапевтичні методи, серед яких казкотерапія вирізняється доступністю, ненав'язливістю та екологічністю впливу.

Теоретичні засади казкотерапії сформувалися на перетині кількох наукових підходів. Засновник аналітичної психології К. Юнг і його послідовники розглядали казку як відображення психічної реальності людини, її внутрішніх суперечностей і сценаріїв особистісного пошуку (Кобзєва, 2022). Положення Л. Виготського та Д. Ельконіна про роль знаково-символічних засобів і гри у психічному розвитку дитини також суттєво вплинули на становлення методу. Казкотерапія узагальнює й ідеї Е. Фромма, Е. Берна, Р. Гарднера, А. Менегетті. Як самостійний напрям психокорекційної та розвивальної роботи вона оформилася наприкінці ХХ століття. Тоді були визначені її принципи, класифікації казок і технологічні прийоми роботи з ними.

У сучасній науковій літературі казкотерапію визначають як напрям психологічної та педагогічної роботи, що використовує казкові сюжети для корекції емоційного стану, формування поведінкових стратегій і розвитку мовлення (Орловська, 2025). Основним напрямом казкотерапії науковці визначають збереження психічного, духовного та соціального компонентів здоров'я особистості, а сферою її застосування – роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, підлітками й дорослими (Руденко, 2023). Механізм її впливу ґрунтується на проєкції: дитина переносить власні переживання на

казкових персонажів, що дає змогу безпечно опрацьовувати складні ситуації та знаходити нові способи їх розв'язання (Орловська, 2025).

Для старшого дошкільного віку казкотерапія має значний потенціал розвитку пізнавальних процесів. Сприймання казкового сюжету активізує довільну увагу. Відтворення послідовності подій сприяє розвитку пам'яті. Встановлення причиново-наслідкових зв'язків між вчинками персонажів та їхніми наслідками розвиває наочно-образне мислення й елементи словесно-логічного (Кобзєва, 2022). Домислювання, складання та трансформація казок стимулюють творчу уяву. Переказ і власна розповідь розвивають зв'язне мовлення. Метафорична форма казки відповідає особливостям мислення дитини цього віку, що робить засвоєння знань природним і невимушеним.

Сфера застосування казкотерапії охоплює широке коло проблем дошкільного дитинства: труднощі соціальної адаптації, страхи, підвищену тривожність, агресивні прояви, емоційну нестабільність, гіперактивність. За наявності мовленнєвих порушень і психосоматичних проявів вона може слугувати допоміжним засобом у комплексній корекційній роботі. Особливість казкотерапії порівняно з іншими проєктивними методиками полягає в індивідуальному, наперед не передбачуваному характері результату, який визначається особистим досвідом дитини.

Методичний інструментарій сучасної казкотерапії охоплює розповідь, придумування, переписування й дописування казок, їх розігрування, казкову лялькотерапію, казкове малювання та медитації на казку (Бойчук, & Казачінер, 2020). Важливою умовою ефективності є інтеграція казки з різними видами діяльності: руховою, образотворчою, театралізованою, мовленнєвою, ігровою.

Залежно від мети виокремлюють три основні функції казкотерапії.

Соціалізаційна функція полягає в передаванні досвіду та засвоєнні загальноприйнятих моральних норм і правил поведінки.

Розвивальна функція спрямована на розвиток здібностей дитини, фантазії, творчого мислення та уяви, а також на розкриття її внутрішнього світу.

Психотерапевтична функція передбачає подолання страхів, надмірної тривожності та корекцію небажаних особливостей поведінки. Для реалізації останньої психолог добирає або створює казку відповідно до потреб конкретної дитини. Інтеграція терапевтичного послання казки в особистий досвід дитини свідчить

про ефективність впливу. Показовим у цьому сенсі є прохання дитини повторювати ту саму казку.

Основними терапевтичними формами роботи з казкою є:

– обговорення готової казки: аналіз вчинків персонажів, емоційних реакцій дитини та можливих альтернативних варіантів розвитку сюжету;

– створення казки дитиною самостійно або за допомогою дорослого;

– драматизація з рольовим програванням сюжету;

– арт-терапевтична робота за сюжетом казки: малювання, ліплення, рухова терапія, музикотерапія.

Казкотерапію розглядають як один із найбільш м'яких методів впливу на особистість і поведінку дитини. Терапевтичні історії допомагають дітям осмислювати життєві ситуації, відреагувати накопичені емоції, розуміти мотиви вчинків інших людей і опановувати різноманітні поведінкові стратегії. Вона також сприяє формуванню психологічної готовності до навчання в школі. Практичний досвід засвідчує доцільність застосування казкотерапії в роботі з дітьми, які зазнали травматичного впливу війни безпосередньо або опосередковано (Кобзєва, 2022).

Висновок. Казкотерапія є ефективним психолого-педагогічним методом, що поєднує розвивальний і психокорекційний потенціал. У старшому дошкільному віці вона сприяє розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення), а також формуванню емоційного інтелекту, стресостійкості та життєстійкості дитини.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. Основні педагогічні прийоми, які застосовуються в казкотерапії. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 26. С. 79–85. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/26.15.

2. Кобзєва І. Подолання психічної травми у дітей засобами казкотерапії. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти.* Серія : Філософія. Педагогіка. 2022. № 1 (2). С. 66–72. DOI: https://doi.org/10.54891/2786-7005-2022-1-12.

3. Орловська О.А. Казкотерапія як метод символ-драми в роботі психолога та соціального працівника : навч.-метод. посіб. Суми : Університетська книга, 2025. 164 с.

4. Руденко Ю. Казкотерапія в соціальній роботі. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2023. Вип. 60. Т. 3. С. 262–66. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-3-42.

Anna Śniegulska
Uniwersytet Rzeszowski

KOREPETYCJE W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI W PERSPEKTYWIE EMPIRYCZNEJ

Jednym z istotnych aspektów polskiej edukacji jest wciąż wzrastający zakres pobierania przez uczniów korepetycji, przez które należy rozumieć dodatkowe, prywatne lekcje udzielane jednej lub wielu osobom z przedmiotów wykładanych w szkole [Góźdź, 2012: 64]. Według zaś Słownika Języka Polskiego korepetycje to prywatne lekcje, zwłaszcza płatne dodatkowe lekcje jakiegoś przedmiotu, udzielane uczniowi, który ma z tym przedmiotem trudności w szkole [za Kulczyk: 2021].

Od dawna jednak korepetycje przestały one być wyłącznie kołem ratunkowym dla ucznia, który nie radzi sobie z trudną dziedziną wiedzy. Jak wskazują liczne doniesienia, obecnie korzystają z nich zarówno osoby mające zaległości, jak i uczniowie zdolni, którzy chcą poprawić wyniki, przygotować się do egzaminu czy po prostu lepiej zrozumieć materiał lub go poszerzyć. Są to zatem dodatkowe lekcje, uzupełniające tradycyjne zajęcia w klasie, które pozwalają:

- nadrobić zaległości szkolne,
- zrozumieć trudniejsze partie materiału,
- przygotować się do ważnych egzaminów (egzaminu ósmoklasisty czy matury),
- maksymalizować wyniki egzaminów w przypadku uczniów ubiegających się o przyjęcie na oblegane i trudne kierunki dalszego kształcenia,
- rozwijać swoje pasje i zainteresowania oraz wzmacniać samoocenę ucznia.

Powszechność korepetycji wynika z wielu czynników. Z jednej strony coraz większą uwagę przywiązuje się obecnie do edukacji, która stała się jedną z kluczowych wartości. W związku z tym wzrastają aspiracje edukacyjne, jak i motywacja do ich zrealizowania. Z drugiej zaś coraz bardziej ujawniają się braki w kształceniu szkolnym, związane z niedomaganiami systemowymi. Nie pozwalają one na realizację zasady indywidualizacji, aktywizacji i podmiotowości w kształceniu, przez co nie sprzyjają zaspokojeniu potrzeb edukacyjnych każdego ucznia.

W związku ze wspomnianymi uwarunkowaniami, po korepetycje sięgają uczniowie ze wszystkich szczebli kształcenia [Putkiewicz 2005:16],

nawet uczniowie niższych klas szkół podstawowych. Stopniowo dodatkowe lekcje zaczynają obejmować coraz więcej przedmiotów, wrastając w edukacyjną codzienność ucznia.

Zjawisko coraz szerszego korzystania z tzw. korków skłoniło do podjęcia badań nad problemem w ramach prowadzonego w latach 2004-2006 seminarium magisterskiego w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Badania zostały zrealizowane przez studentów w województwie podkarpackim za pomocą kwestionariusza ankiety. Wybrane wyniki badań zrealizowanych przez Klaudię Kopeć, Marcelinę Marć, Amelię Trelę można zrekapitulować w kilku tezach:

I. Uczestniczący w badaniach licealiści ze szkół mieleckich (N=106) korzystali przede wszystkim z korepetycji z matematyki (97,16%), następnie języka angielskiego (32%) i biologii (20,7%). Ponadto uczniowie najczęściej chodzili na korepetycje dwa razy tygodniu (46,2%). Z kolei regularne, cotygodniowe spotkania z korepetytorem miało 27,3% osób. Uczniowie najczęściej wybierają zajęcia indywidualne z korepetytorem w formie online (59,4%); na drugim miejscu znajdują się indywidualne korepetycje w formie stacjonarnej (37,7%). Wyniki wskazują więc, że uczniowie preferują pracę z korepetytorem „jeden na jeden". Warto podkreślić wysoką popularność zajęć online, która wynika z oszczędności czasu i wygody. Niewątpliwie do powszechności edukacji on-line przyczyniła się pandemia COVID-19, która zmieniła obowiązujący dotąd schemat nauczania, wdrażając uczniów do nauki zdalnej.

II. W grupie 124 przebadanych nauczycieli uczących w szkołach średnich, ponad połowa (66 osób, czyli 53,2%) oceniła, że zapotrzebowanie na korepetycje jest obecnie duże. Kolejne 22 osoby (17,7%) uznały zapotrzebowanie za bardzo duże, przy czym 45,9% uznało, że zapotrzebowanie to „zdecydowanie rośnie". Wśród uczniów objętych korepetycjami znajdują się, zdaniem nauczycieli, przede wszystkim uczniowie z brakami edukacyjnymi, którzy mają problem z opanowywaniem bieżącego materiału szkolnego (78,2%), następnie osoby ambitne, pragnące osiągać wysokie wyniki i rozwijać swoje zainteresowania (73,3%) oraz uczniowie przygotowujący się do egzaminów ósmoklasisty lub matury, którym zależy głównie na szybkim przygotowaniu (50,8%).

III. W badaniach podjęto również kwestię oczekiwań rodziców wobec dodatkowych lekcji. Ten kierunek analiz jest o tyle ważny, że w coraz większym zakresie rodzice podejmują aktywną i zaangażowaną rolę w edukacji dziecka, jak też inwestują w nią środki finansowe. Badania przeprowadzone w grupie 104 rodziców ujawniły przede wszystkim to, że postrzegają oni „korki" jako coś, co jest niezbędne do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego dziecka (54,8%).

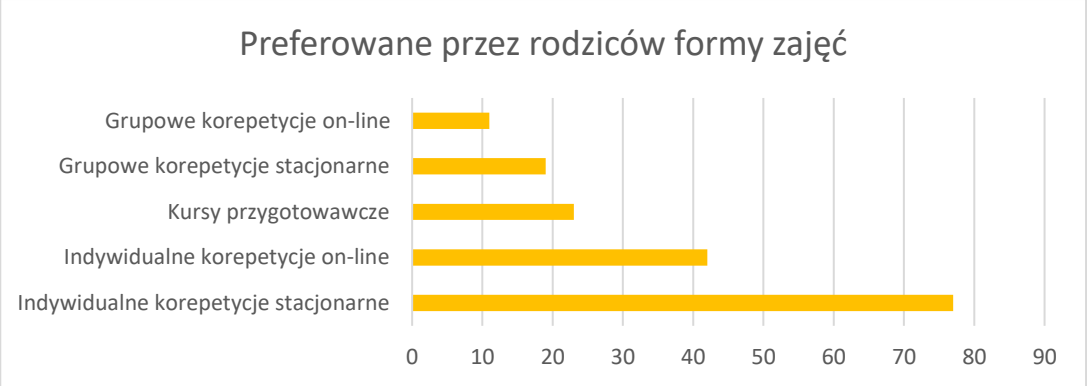
Główne oczekiwania, jakie wyrazili rodzice względem korepetycji ilustruje poniższa tabela 1.

Tabela 1

Oczekiwania rodziców wobec korepetycji

Oczekiwania	%
Poprawa ocen szkolnych	29,8
Wyrównanie braków edukacyjnych	21,2
Przygotowanie do matury i egzaminu ósmoklasisty	30,7
Rozwijanie zdolności i predyspozycji	12,5
Pogłębienie wiedzy	8,7
Wsparcie w samodzielnej nauce	8,7
Rozwój zainteresowań	2,9
Nauka uczenia się danego przedmiotu	1,9

Organizując dziecku korepetycje i ponosząc ich koszty, rodzice ujawnili pewne preferencje dotyczące ich formy, co przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1.

Jak wynika z przedstawionego przeglądu badań, zjawisko coraz częstszego korzystania z korepetycji jest złożone i wieloaspektowe. Zarówno dla uczniów, nauczycieli, jak i rodziców stały się one czymś zupełnie naturalnym, stając się ważnym elementem edukacji. W obecnym systemie edukacji, gdzie mamy do czynienia z przeładowanym programem szkolnym, dominującymi metodami podającymi czy powszechnym uczeniem pamięciowym pod tzw. klucz, są postrzegane jako czynnik sukcesu edukacyjnego, istotne wsparcie ucznia w zdobywaniu lepszych ocen i rozwijaniu własnych możliwości. Dzięki nim uczeń może nadrobić zaległości, co sprawi, że lepiej poradzi sobie na wyższych etapach kształcenia.

Bibliografia:

1. Góźdź J. (2012); Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży, „Colloquium" Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, III/2012.

2. Kulczyk A. (2021); Korepetycje. Dobre czy złe? Podaję za: https://moznainaczej.edu.pl/korepetycje-dobre-czy-zle/

3. Putkiewicz E. (2005): Korepetycje – szara strefa edukacji, Warszawa.

ЕКСПЕРИМЕНТ У ЗАГАЛЬНІЙ (ДИФЕРЕНЦІЙНІЙ, СОЦІАЛЬНІЙ ТА ІН.) ПСИХОЛОГІЇ

О.О. Богачик
магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОБЛЕМА СТРАХІВ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У сучасних умовах зростає кількість дітей, які страждають на фобії, які тісно пов'язані з тривогою та невпевненістю, що негативно впливає на їх самооцінку. Страх може бути на свідомому/підсвідомому рівні дитини, що може негативно вплинути на всі сфери життя. Страх знижує якість життя дітей та негативно впливає на процес соціалізації, обмежує життєдіяльність і соціальні взаємодії, має нав'язливий характер, порушує розвиток особистості дитини та спричиняє деструктивні зміни у її стосунках з оточуючими, дорослими та однолітками.

Страх залежить від спрямованості емоції, тому розуміння факторів і механізмів, що визначають походження страху, його появу і розвиток, дасть нам ефективні стратегії корекції страху у дітей молодшого шкільного віку. Проблема корекції страху у дітей молодшого шкільного віку набуває все більшого значення в сучасній практиці фахівців. Феномен страху десятиліттями вивчали психологи та дослідники освіти в країні та за кордоном. До джерела пояснення проблеми страху близькі Т. Гоббс, Р. Декарт, А. Камю, І. Кант, С. К'єркегор (Подорожня, 2011), З. Фройд (Фройд, 2021) та ін.

Серед сучасних дослідників значний внесок у вивчення природи страху та методів його корекції зробили Н. Білоусова (Білоусова, 2014), М. Сапоровська (Сапопровська, 2023).

Згідно з низкою досліджень страху вітчизняними та зарубіжними вченими досі не існує єдиного загальноприйнятого визначення поняття «страх». Дослідники по-різному трактують це поняття, тому актуальним завданням є визначення поняття «страх» і формування базового поняття, аналіз і систематизація наявних даних з проблеми страху, вивчення

педагогічних методів контролю страху у дітей. Дослідниця А. Подорожня (Подорожня, 2011) зазначає, що молодший вік є особливо чутливим періодом, який потребує адаптації до нових умов: навчальної діяльності, правил повсякденного життя, обмежень фізичної активності, особистості.

На думку дослідниці Н. Пророк (Пророк, 2015), дуже актуальним є вивчення проблеми страху у дітей молодшого шкільного віку, оскільки цей вік характеризується складністю системи потреб дитини, її адаптивністю та іншими психічними особливостями. прикметник Страх виникає в ситуаціях, які загрожують біологічному чи соціальному існуванню індивіда і штовхають його до джерела реальної чи уявної небезпеки.

У сучасних дослідженнях страх визначається як негативна емоція, емоційне переживання, нестійкий стан. За словами С. Гончаренко (Гончаренко, 2015), більшість дітей у психічному розвитку проходять певні вікові етапи підвищеної чутливості до страху. Страхи у дітей шкільного віку характеризуються тим, що вони знаходяться на рівні уявних (вампіри, темрява, привиди, жах), тимчасових (тварини, комахи, змії) і глибинних (страх нестачі, самотності, недбалості, відповідальності тощо).

З. Фройд (Фройд, 2021) стверджував, що певні предмети, дії чи ситуації викликають страх, тобто є природними сигналами небезпеки. Природними ознаками небезпеки він називав такі фактори: біль, розлука, раптова зміна обстановки, швидке наближення до чогось. Н. Білоусова (Білоусова, 2014) проаналізувала такі страхи: страх міжособистісних стосунків, страх злому на людей, змішаний тип. Середній шкільний вік – це перехрестя, де перетинаються природні та соціальні фобії. Основним страхом у цей період є страх «бути не таким», не відповідати загальноприйнятим стандартам поведінки, вимогам найближчого оточення (у школі, з однолітками чи сім'єю). Специфічною формою цього страху є страх вчинити неправильно.

Ще однією причиною «шкільної тривоги» дитини можуть бути її конфліктні стосунки з учителями, однолітками, боязнь їхньої агресивної поведінки. Самі батьки, прагнучи досягти успіху, часто заохочують цей страх, змушуючи їх готувати домашнє завдання або навчаючи правильних відповідей на уроці (Білоусова, 2014). Частий страх у дітей означає, що вони не можуть впоратися зі своїми емоціями, діти не можуть контролювати їх, коли бояться, і замість того, щоб діяти, вони не можуть зупинити «вибух» своїх емоцій. Суб'єкт може відчувати страх при отриманні інформації, яка може завдати шкоди або загрожувати його здоров’ю.

Страх – небезпечна емоція, тому постала проблема корекції страху, яка потребує ефективних корекційно-профілактичних програм для дітей, не порушуючи умови навчання та не обтяжуючи дітей. М. Сапоровська пропонує корекцію визначити як «виправлення» та оптимізацію процесу психічного розвитку особистості та включає використання природної мотивації психологічного та особистісного розвитку (Сапоровська, 2023). У психолого-педагогічній літературі описані різні методики корекції страху різної етіології (Фройд, 2021).

Корекція дитячої тривожності є важливим завданням, зазначила М. Сапоровська, оскільки страх негативно впливає на розвиток особистості. Він складається з двох кроків: ідентифікації об’єкта страху, а потім його зміни. Керування страхом здійснюється за допомогою казкотерапії, ігротерапії, лялькотерапії, арт-терапії тощо (Сапоровська, 2023).

Позитивний ефект мають також індивідуальні групові заняття та методи, які допомагають покращити взаєморозуміння між батьками та дітьми. За словами Н. Пророк, корекційна робота включає елементи індивідуальної та групової взаємодії, методи малювання, ліплення, методи елімінації, позитивного підкріплення, елементи психопедагогії, методи моделювання, музикотерапії. Основними завданнями, спрямованими на корекцію тривожності дітей, Н. Пророк вважає: подолання невротичних реакцій, нормалізацію здоров'я, розвиток сильних якостей і вироблення цілей щодо соціально-психологічної кліматичної ситуації; підвищення загальної культури спілкування дітей. Підвищити психологічні знання педагогів і батьків про закономірності психічного та соціального розвитку дітей (Пророк, 2015).

Методи корекції страху включають терапевтичні розповіді, моделювання, ігри, малювання, скульптуру, корекцію музичних творів, що забезпечують формування та розвиток комунікативних навичок, вербалізацію страху та тривоги, усвідомлення особистих труднощів. Ігротерапія є одним із найефективніших способів корекції дитячої тривожності, оскільки її можна застосовувати з дітьми різного віку та інтелектуального розвитку.

Ще одним дієвим способом корекції тривожності у дітей є арт-терапія. Йому притаманні такі характеристики: комплексність теоретичних і практичних уявлень, зв'язок із соціальними, психологопедагогічними явищами, відносна незалежність від компонентів педагогічного процесу, здатність до комбінування та зміни середовища (Білоусова, 2014).

Висновок. Образотворча діяльність є найприйнятнішим способом психологічної корекції страхів учнівської молоді, яка найбільше

цікавиться малюванням. Малювання, як гра, відображає у свідомості дитини навколишню дійсність, але, крім того, це ще й наслідування, вираження ставлення до неї. Зображення страху в процесі їх малювання є однією з умов їх усунення, оскільки саме прийняття завдання організовує діяльність дітей і мобілізує їх протистояти своїм страхам. У процесі живопису об'єкт страху свідомо управляється і творчо перетворюється як художній образ. Інтерес, виявлений під час малювання, поступово стирає відчуття страху, і змінюється навмисною зосередженістю та задоволенням від виконаної роботи. Під час корекції можна використовувати прийоми і прийоми психологічної корекції страху через образотворчу діяльність з дітьми.

Запропоновані методи корекції сприяють зменшенню кількості страхів у дітей шляхом усунення відчуття смерті, смутку та постійної загрози навколишнього світу.

Список використаних джерел

1. Білоусова Н.М. Психологічний супровід дітей дошкільного віку в умовах суспільної нестабільності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 121. С. 33–37.

2. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту : *довідник вихователя дошкільного навчального закладу* / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін. ; за ред. Н.В. Пророк. Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2015. 84 с.

3. Сапоровска М.В. Дитинство в потязі: як переселенці з Донбасу їхали на Захід : *дисс. канд. психол. наук* : 19.00.05. Львів, 2023. 185 с.

4. Фройд З. Фобії, страхи і тривога – три кити на шляху до психіатра. 2021. *веб-сайт.* URL: https://holdyou.net/news/fobii-strakhi-i-trevoga

О.М. Гоцуляк
магістрант 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

В умовах повномасштабної російсько-української війни підприємницька діяльність здійснюється під впливом численних соціально-економічних і психологічних викликів. Постійна загроза

життю та здоров'ю, фінансова нестабільність, руйнування інфраструктури, вимушена міграція населення, порушення логістичних зв'язків і невизначеність майбутнього істотно ускладнюють функціонування підприємств. За таких обставин ефективність підприємницької діяльності залежить не лише від економічних ресурсів, професійної компетентності та управлінського досвіду, а й від психологічних особливостей особистості підприємця, його здатності адаптуватися до кризових ситуацій, контролювати емоційні реакції, приймати відповідальні рішення та підтримувати мотивацію до професійної діяльності.

Як зазначає О. Бобко (Бобко, 2023), професійна діяльність підприємців у стресових умовах супроводжується змінами психоемоційного стану, які можуть негативно позначатися на емоційному інтелекті, саморегуляції та міжособистісній взаємодії. Дослідниця встановила, що вплив війни пов'язаний зі зниженням окремих компонентів емоційного інтелекту та виникненням ознак професійного виснаження. Це підтверджує необхідність розглядати психологічне благополуччя підприємця як важливу передумову результативності його професійної діяльності.

Підприємницька діяльність є складним видом професійної активності, що передбачає самостійне прийняття рішень, відповідальність за результати господарювання, готовність до ризику, постійний пошук можливостей та адаптацію до змін зовнішнього середовища. В умовах воєнного стану ці характеристики набувають особливого значення, оскільки підприємці змушені діяти за обмеженості ресурсів, недостатності достовірної інформації та високої ймовірності непередбачуваних подій.

Н. Захарченко (Захарченко, 2023) наголошують на необхідності вдосконалення механізмів прийняття господарських рішень в умовах воєнного стану, врахування змін зовнішнього середовища, гнучкості управління та адаптації стратегічного планування. З психологічного погляду реалізація зазначених завдань потребує від підприємця когнітивної гнучкості, емоційної врівноваженості, відповідальності та здатності діяти в умовах невизначеності. Ефективність підприємницької діяльності доцільно розглядати як комплексну характеристику, що відображає здатність підприємця забезпечувати досягнення економічних, організаційних і соціальних результатів. У воєнний час її показниками можуть бути збереження функціонування підприємства, стабільність трудового колективу, своєчасність управлінських рішень, адаптація бізнес-моделі, підтримання фінансової життєздатності та створення умов для подальшого розвитку.

Одним із провідних психологічних чинників ефективності підприємницької діяльності є стресостійкість, яку можна визначити як здатність особистості підтримувати відносну психологічну рівновагу, працездатність і цілеспрямовану поведінку під впливом несприятливих обставин. В умовах війни підприємець одночасно переживає особисті загрози та несе відповідальність за працівників, фінансові зобов'язання й результати діяльності підприємства. Тривале перебування в ситуації небезпеки може призводити до накопичення психоемоційного напруження, погіршення концентрації уваги, підвищення дратівливості та зниження здатності до раціонального аналізу інформації.

За результатами емпіричного дослідження О. Бобко (Бобко, 2023а), у підприємців, які працювали в умовах війни, спостерігалися прояви емоційного виснаження, зниження здатності до розпізнавання емоцій інших людей та труднощі емоційної саморегуляції. Отже, високий рівень стресу може негативно впливати не лише на психологічний стан підприємця, а й на якість його управлінської діяльності, взаємодію з персоналом і здатність підтримувати конструктивні професійні відносини.

Важливим психологічним ресурсом підприємця є резильєнтність – здатність особистості адаптуватися до складних життєвих обставин, відновлювати психологічні ресурси після стресових подій і продовжувати цілеспрямовану діяльність. На відміну від розуміння стресостійкості переважно як здатності витримувати навантаження, резильєнтність акцентує увагу на процесах відновлення, пристосування та подальшого розвитку. О. Сірак-Кондратьєва (Сірак-Кондратєва, 2024), досліджуючи психологічні особливості розвитку резильєнтності особистості бізнесмена, обґрунтовує її значення для відновлення психічного та фізичного стану після стресових і травматичних подій. У контексті підприємницької діяльності резильєнтність сприяє збереженню активної життєвої позиції, переосмисленню кризового досвіду, формуванню нових цілей і пошуку альтернативних шляхів розв'язання проблем.

Не менш значущим чинником ефективності підприємництва виступає емоційний інтелект, який охоплює здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших людей, розуміти причини емоційних реакцій, здійснювати саморегуляцію й використовувати емоційну інформацію у процесі міжособистісної взаємодії.

У воєнний час емоційний інтелект набуває особливої ваги в управлінні персоналом. Працівники можуть переживати втрату близьких, вимушене переселення, тривогу за безпеку родини, фінансові труднощі та невизначеність професійного майбутнього. За таких умов

керівник повинен не лише забезпечувати виконання виробничих завдань, а й підтримувати психологічно безпечне робоче середовище.

Ж. Сидоренко та А. Сисак (Сидоренко, & Сисак, 2024) розглядають психологічне здоров'я працівників бізнес-організацій як важливий аспект функціонування підприємств в умовах війни та звертають увагу на ризики, пов'язані з впливом воєнного стресу. Відповідно, емоційна компетентність підприємця може сприяти своєчасному виявленню ознак перевантаження персоналу, зниженню конфліктності та формуванню атмосфери взаємної підтримки.

Важливе місце серед психологічних чинників посідає мотивація досягнення успіху, що виявляється у прагненні до професійної самореалізації, постановці значущих цілей, наполегливості та готовності долати труднощі. В умовах війни мотивація підприємців може змінюватися: поряд із прагненням до прибутку дедалі більшого значення набувають збереження робочих місць, забезпечення потреб родини, підтримка місцевої громади та участь у відновленні економіки.

К. Бомко (Бомко, 2024), досліджуючи психологічне благополуччя власників малого бізнесу, акцентує увагу на необхідності психологічної підтримки підприємців в умовах війни та післявоєнного відновлення. Психологічне благополуччя у цьому контексті доцільно розглядати як важливий ресурс підтримання професійної активності, особистісної самореалізації та здатності долати кризові ситуації.

Отже, психологічні чинники відіграють важливу роль у забезпеченні ефективності підприємницької діяльності в умовах воєнного часу. Найбільш значущими серед них є стресостійкість, резильєнтність, емоційний інтелект, мотивація досягнення успіху, здатність приймати рішення в умовах невизначеності, конструктивні копінг-стратегії та психологічне благополуччя.

Висновок. На основі аналізу наукових джерел встановлено, що тривалий воєнний стрес може негативно впливати на емоційний стан підприємців, знижувати якість управлінських рішень, посилювати ризик професійного вигорання та ускладнювати міжособистісну взаємодію. Водночас розвинені психологічні ресурси сприяють адаптації до кризових умов, підтриманню професійної активності, пошуку нових можливостей і збереженню життєздатності бізнесу.

Підвищення ефективності діяльності підприємців потребує не лише вдосконалення економічних та організаційних механізмів підтримки, а й систематичної уваги до їхнього психологічного здоров'я. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним визначенням взаємозв'язків між рівнем психологічної стійкості, особливостями емоційної саморегуляції, мотиваційними

характеристиками підприємців і конкретними показниками результативності їхньої діяльності.

Список використаних джерел

1. Бобко О.М. Психоемоційні стани у підприємців, які працюють у стрес-асоційованих умовах. *Журнал сучасної психології*. 2023. № 1. С. 14–22. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-1-2

2. Бобко О.М. Психологічні особливості копінг-стратегій поведінки підприємців, які працюють у стрес-асоційованих умовах. *Журнал сучасної психології.* 2023а. № 2. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2023-2-2

3. Бомко К.О. Особливості психологічного благополуччя власників малого бізнесу : кваліфікаційна робота магістра. Київ, 2024. 97 с. URL: https://ir.library.knu.ua/handle/15071834/5878

4. Захарченко Н.В., Доброва Н.В., Фіалковська А.А. Чинники впливу на прийняття господарських рішень у підприємницькій діяльності в умовах воєнного стану. *Review of Transport Economics and Management*. 2023. DOI: https://doi.org/10.15802/rtem2023/278096

5. Сидоренко Ж.В., Сисак А.В. Вплив війни на стан психологічного здоров'я працівників бізнес-організацій. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія: Психологічні науки. 2024. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).5

6. Сірак-Кондратьєва О. Психологічні особливості розвитку резильєнтності особистості бізнесмена. *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Соціальні та поведінкові науки. 2024. Т. 28, № 57. URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/720

К.І. Демчик
здобувачка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ СПРИЙМАННЯ ЖИВОПИСУ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У сучасному швидкозмінному та інформаційно насиченому світі естетичний розвиток дитини набуває особливого значення. Згідно з оновленим Базовим компонентом дошкільної освіти України [1], освітній напрям «Дитина у світі мистецтва» передбачає формування у

дітей здатності не лише відтворювати мистецькі образи, а й глибоко сприймати та психологічно інтерпретувати твори образотворчого мистецтва. Живопис, як один із найвиразніших видів мистецтва, є потужним інструментом впливу на психіку дитини, виконуючи функцію, яку Л. Виготський визначав як «соціальну техніку почуттів» [3]. Старший дошкільний вік (5–7 років) є сенситивним періодом для розвитку художньо-естетичного сприймання, адже саме в цей час відбуваються якісні стрибки у формуванні наочно-образного мислення та емоційно-вольової сфери [5].

З позиції когнітивної психології, процес сприймання картини не є пасивним фіксуванням візуальної інформації на сітківці ока. Як зазначав Р. Арнхейм, це «акт «візуального мислення» – складна аналітико-синтетична перцептивна діяльність, що включає селективну увагу, візуальну пам'ять, просторову уяву та емоційну рефлексію» [2]. Психологічні особливості цього процесу у старших дошкільників зумовлені мієлінізацією нервових волокон, інтенсивним розвитком правої півкулі мозку та накопиченим соціально-перцептивним досвідом.

У 5–6-річному віці у дітей відбувається поступовий перехід від мимовільних до довільних психічних процесів. За концепцією Л. Венгера, дитина оволодіває «перцептивними еталонами» (кольоровими спектрами, геометричними формами) і здатна свідомо керувати своєю увагою, зосереджуючись на деталях [4]. З психологічної точки зору, сприймання живопису в цьому віці спирається на такі вікові новоутворення:

1. Розвиток емоційної децентрації та емпатії. Старший дошкільник починає долати піажеанський егоцентризм і розуміти, що інші люди (або персонажі картин) можуть мати внутрішній стан, відмінний від його власного [6]. Дитина здатна співпереживати героям полотна. Здатність до психологічної ідентифікації з художнім образом є базовою умовою повноцінного естетичного сприймання та розвитку емоційного інтелекту.

2. Синтез сприймання та уяви (афективно-когнітивна єдність). Сприймаючи статичне зображення, дитина наділяє його динамікою. Дошкільник ніби «оживляє» картину: його репрезентативна уява дозволяє домислити, що передувало зображеному моменту і що відбудеться після. Л. Виготський описував це явище як механізм вторинного синтезу та творчої уяви, що спирається на попередній досвід дитини [3].

3. Формування естетичної установки. Якщо в молодшому віці дитина оцінює предмети категоріями «подобається/не подобається» переважно на фізіологічному рівні (через безумовний орієнтовний рефлекс на яскравість і контрастність), то у старшому дошкільному віці з'являються зародки естетичної оцінки. Дитина починає несвідомо, а згодом усвідомлено, відчувати красу гармонії, ритму та симетрії [7].

Сприймання художнього твору дитиною розгортається у часі і проходить декілька закономірних стадій, які досліджувалися у віковій психології (зокрема в працях В. Мухіної) [5]:

1. Емоційно-дифузний етап (первинна афективна реакція)

При першому погляді на картину дитина сприймає її синкретично, як цілісний емоційний гештальт. Домінуючим тригером тут виступає колір. У цьому віці яскраво проявляється явище синестезії: теплі кольори викликають фізіологічне збудження та радість, тоді як темні і холодні — гальмування, тривогу або сум. Цей первинний емоційний відгук (афект) є фундаментом для подальшої когнітивної обробки.

2. Аналітичний етап (стадія предметної ідентифікації)

Після першого враження вмикається механізм сканування: погляд дитини починає блукати полотном, ідентифікуючи знайомі об'єкти. Старші дошкільники схильні до деталізації. Психологічна складність цього етапу полягає в тому, що діти через особливості фігурно-фонового сприймання можуть «застрягати» на перерахуванні другорядних деталей, не інтегруючи їх у загальний контекст [2].

3. Синтетико-оцінний етап (стадія психологічної інтерпретації)

Це найвищий рівень перцепції твору, до якого дошкільники доходять за умови фасилітації з боку дорослого. Відбувається перехід від сприймання форми до осягнення змісту. Дитина встановлює причиново-наслідкові зв'язки, декодує невербальні сигнали персонажів (міміку, кінесику). Саме на цьому етапі формується особистісне ставлення – дитина вербалізує власні переживання (проекція внутрішнього стану на картину) [6].

Процес сприймання безпосередньо залежить від розвитку перцептивних дій дитини під час розкодування мови живопису:

- Колір: У психології кольоросприйняття доведено, що для дитини 5–6 років колір стає семіотичним знаком (маркером настрою та характеру). Дитина починає оперувати символікою кольору, розуміючи амбівалентність відтінків [7].
- Простір і композиція: Розуміння лінійної перспективи є психологічно надскладним завданням для дошкільника. Їм

притаманний так званий «інтелектуальний реалізм» (дитина бачить те, що знає, а не те, що є візуально об'єктивним) [5]. Предмети на задньому плані, які об'єктивно менші, дитина може сприймати як карликові, а не віддалені. Тому пейзажний живопис вимагає інтенсивної роботи просторового мислення [4].

Сприймання мистецтва не є генетично детермінованою навичкою; воно відбувається шляхом інтеріоризації соціального досвіду [3]. Без зовнішньої медіації сприймання залишається фрагментарним. Психологічний супровід дорослого має вибудовуватися як діалогічна взаємодія в межах «зони найближчого розвитку» дитини (за Л. Виготським) [3]. Замість репродуктивних запитань, дорослий має використовувати відкриті стимули, що активізують уяву та рефлексію:

- «Як ти думаєш, що відчуває цей персонаж?» (стимуляція емпатії).
- «Завдяки яким фарбам художник передав тривогу/радість?» (розвиток аналітичного сприймання).
- «Якби ти міг опинитися всередині картини, що б ти там відчув на дотик або почув?» (активізація синестезії та уяви).

Висновок. Психологічний процес сприймання живопису старшими дошкільниками – це багаторівнева перцептивно-афективна діяльність. Вона характеризується переходом від синкретичного впізнавання до емпатійного осягнення художнього образу. За умови створення сприятливого розвивального середовища, живопис стає ефективним інструментом розвитку просторового та візуального мислення, емоційного інтелекту та довільності психічних процесів, що закладає фундамент для формування цілісної особистості 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 р. № 33. Київ : МОН України, 2021.

2. Арнхейм Р. Мистецтво і візуальне сприйняття. Київ: Філомати, 2004. 392 с.

3. Виготський Л. С. Психологія мистецтва. *Педагогічна психологія*. Київ : Мистецтво, 2018. 432 с.

4. Венгер Л. А. Розвиток сприймання і орієнтування в просторі у дітей дошкільного віку. Київ : Ранок, 2011. 215 с.

5. Мухіна В. С. Вікова психологія. Феноменологія розвитку : *підручник*. Київ : Знання, 2019. 656 с.

6. Савчин М. В. Вікова психологія : *навч. посіб*. Київ : Академвидав, 2022. 384 с.

7. Ільїн Є. П. Психологія мистецтва та емоцій. Харків : Гуманітарний центр, 2020. 290 с.

Н.М. Дідик
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
І.В. Бабинчук
студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ І СТРАХІВ ДОШКІЛЬНИКІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

У воєнний період найбільш вразливою категорією є діти, особливо, дошкільного віку, які ще не мають копінг-стратегій для подолання кризових станів і стресових ситуацій. Особливо воєнні події негативно позначаються на їх емоційній сфері.

М.М. Мар'ян описує, що воєнні дії є джерелом сильного стресу, який має гострий і хронічний вплив на дитячу психіку дошкільника [1, С. 149–150]. За словами Н.В. Пророк, С.Т. Бойко, Л.Г. Царенко, О.А. Столярчук, В.І. Полякової, О.В. Гнатюк, О.Ю. Чекстере, О.І. Купрєєва, дошкільний вік є періодом активного психоемоційного і соціального розвитку, коли формуються базові уявлення щодо безпеки, стабільності, довіри до світу, емоційний інтелект [9]. Стресові воєнні умови, внутрішнє переміщення, втрата житла, звичного середовища, постійна небезпека негативно впливають емоційний стан дошкільника. Т. Щербакова зауважує, що у дошкільників формується почуття впевненості у світі, тому дисбаланс зовнішнього середовища має довготривалі наслідки. Під впливом воєнних подій, дошкільники виявляють регрес в поведінці, порушення сну, тривожність, замкнутість, агресивність [14, С. 25].

Л. Вольнова, Г. Дьоміна описали такі закономірності дитячої тривоги серед дошкільників [1, С. 35–36]: тривожність в дітей прямопропорційна комфортності / стресовості життєвої ситуації; тривожність дитини підвищує постійне очікування негативних наслідків (болю, фізичного дискомфорту, приниження, покарання) від якогось реального або уявного впливу, дії, ситуації, людини.

М.В. Хараджи досліджувала особливості тривожності в дітей

старшого дошкільного віку в період воєнного стану. Науковиця описує, що «умови воєнного стану значно ускладнюють процес емоційного розвитку дітей, зокрема, посилюючи рівень тривожності» [12, С. 131]. Дошкільники не можуть контролювати зміни в їх житті, що пов'язані з воєнними діями, і це негативно впливає на їх відчуття безпеки.

Л. Вольнова, Г. Дьоміна серед психологічних проявів тривожності у дітей вони констатують внутрішню напругу, безсилля, втрату почуття захищеності (особливо від батьків) і впевненості у собі, почуття соціальної ізольованості [1, С. 33]. За словами М. П. Міщенко, І. В. Хавіної, А. В. Пасічніченко ці переживання пов'язані з неадекватною самооцінкою: завищеною (при постійному очікуванні невдачі спрацьовує механізм компенсації) чи заниженою (недостатній позитивний досвід та демонстрація деструктивної взаємодії, агресивності, конфліктності, підвищує почуття неповноцінності) [8].

Н.Г. Романова описує, що дошкільники важко переживають зміни, пов'язані з війною, і це знижує їх відчуття безпеки: під час війни дошкільники більш вразливі до емоційного впливу травматичних подій, що порушують їх звичний плин життя. Інформація про війну, розмови про загрози та безпеку, призводять дошкільників до переживань і підвищення тривожності; дошкільники помічають і реагують на стрес, що проявляють їх батьки, ровесники і інші люди, тому це підвищує рівень тривожності в дітей і заважає їм в соціалізації; у дітей 6 років присутнє хвилювання щодо безпеки своєї безпеки і своїх близьких та необхідності забезпечення базових потреб (одяг, їжа, житло) і невпевненості у майбутньому [10, С. 59].

Н.М. Дідик обґрунтовано, що наслідком дитячої психотравми у воєнний період на емоційному рівні є: страх, фобії, неспокій, емоційна нестійкість, недовіра та підозрілість; пригнічений стан, депресія, тривожність [2, С. 38]. Дослідження М.В. Хараджи довели, що основними психоемоційними порушеннями, які спостерігаються в дошкільників у воєнний період, є: підвищений рівень тривожності у вигляді безпричинного страху, емоційної нестабільності та неспокою, дратівливості, страхів втрати батьків та близьких; порушення сну, проблеми з засинанням, нічні пробудження та кошмари, страх залишитися самотнім; регресивна дитяча поведінка (енурез, смоктання пальців, спільний сон із дорослими, уникнення самостійності); емоційна дестабілізація: емоційні спалахи, плаксивість, істерики, апатія, агресивність; порушення в соціалізації (труднощі адаптації до нових соціальних умов у закладі дошкільної освіти чи у колективі), знижений рівень довіри до ровесників та дорослих, уникнення контакту, проблеми у дружніх стосунках [12, С. 131].

М. Нечаєва і О. Халік зауважують, що на рівень тривожності дошкільників в умовах життя у прифронтовому місті впливають такі фактори: регулярні тривоги, порушення звичного режиму дня, тривале перебування в укриттях, постійні переміщення через обстріли, попередній травматичний досвід, що пов'язаний з війною. Ці фактори формують у дошкільників відчуття небезпеки, нестабільності і безпорадності, які призводять до підвищеної тривожності [7].

С. Лесінскієне і О. Костюк довели взаємозв'язок між батьківським спілкуванням про війну і дитячими реакціями на військові події. Незважаючи на те, що батьки уникають розмов про війну, діти шукають можливість виразити власні думки і почуття про неї, з допомогою творчості і ігор. Це доводить значення діалогу між батьками та дітьми на тему війни [4, С. 77 –78].

Дослідження Н. Фисиної довело ефективність психокорекційних заходів, спрямованих на подолання невротичних симптомів дошкільників у воєнний час. Арт-терапевтичні методи (малюнкова терапія і лялькотерапія) є корисними для створення безпечного простору, вираження емоцій, відновлення психоемоційного балансу [13]. І. М. Степанюк доводить ефективність корекції дитячих страхів в дошкільних дитячих закладах методами арттерапії [11]. Л. Іщенко і Н. Кравчук стверджують, що малюнки та ігри – це ефективні інструменти для вивчення суб'єктивного досвіду сприймання військових подій. З допомогою малюнків дошкільники можуть символічно виражати свої емоції, думки і почуття, що є недоступні для усвідомленого вербального опису [3; 9].

М.В. Хараджи вважає, що успішна адаптація дошкільників можлива при системній психологічній підтримці, активній участі батьків і педагогів, впровадженні програм психоемоційної стабілізації [12, С. 131]. Факторами стійкості для дошкільників в умовах війни є: емоційна стабільність, підтримка з боку батьків, участь у спільних ритуалах, позитивний емоційний контакт з вихователями і значимими дорослими, комунікація з ровесниками і сім’єю, можливість виражати негативні емоції через малювання, гру, казку.

Висновок. В умовах війни у дошкільників підвищується рівень тривожності і страхів, виникнення яких пов’язані з небезпекою, постійними тривогами, переміщенням всередині країни або виїздом за її межі, невизначеністю. Важливу роль у подоланні негативних емоційних станів дошкільників відіграють батьки, вихователі, близьке оточення. Успішно допомагає знизити тривожність і страхи дошкільників арттерапія.

Список використаних джерел

1. Вольнова Л., Дьоміна Г Чинники виникнення та посилення проявів тривоги у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12 : Психологічні науки. 2020. Вип. 9 (54). С. 32–45.

2. Дідик Н.М. Психологічна робота з дітьми, які зазнали психічної травми, у воєнний час. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2025. 122 с.

3. Іщенко Л., Кравчук Н. Теоретичні аспекти дослідження проявів негативних психічних станів дітей старшого дошкільного віку в умовах війни. *Перспективи та інновації науки.* 2024. № 5 (39). С.777–789.

4. Лесінскієне С., Костюк О. Як діти дошкільного віку в Литві сприймають війну в Україні: аналіз їхніх малюнків. *Простір арттерапії: мистецтво відновлення психічного здоров'я в часи війни.* Київ. 2023. С. 77–81.

5. Мар'ян М. М. Тривожність – емоція, яка найбільше відображається у дітей сьогодення. *Особистість, суспільство, війна: тези доповідей учасників міжнародного психологічного форуму.* МВС України, Харків. нац. ун-т. внутр. справ. Харків, 2023. С. 149–152.

6. Міщенко М. П., Хавіна І.В. Психологічні особливості страхів і тривожності у дітей дошкільного віку. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти.* Харків : НТУ "ХПІ", 2017. Вип. 46 (50). С. 18–31.

7. Нечаєва М., Халік О. Особливості тривожності та страхів дітей дошкільного віку в умовах війни в Україні. *Scientific achievements of contemporary society*, 2024, Лондон, Великобританія. URL: https://sci-conf.com.ua/7- 9.11.2024.pdf (дата звернення: 13.09.2026)

8. Пасічніченко А. В. Особливості тривожності дітей дошкільного віку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*, 2012. Вип. 49. С. 93–95.

9. Пророк Н.В., Бойко С.Т., Царенко Л.Г., Столярчук О.А., Полякова В.І., Гнатюк О.В., Чекстере О.Ю., Купрєєва О.І. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану: довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 156 с.

10. Романова Н.Г. Тривожність дітей дошкільного віку в ситуації війни. *Особистість у просторі проблем XXI століття.* Київ : НаУКМА, 2023. С. 57–59.

11. Степанюк І. М. Корекція дитячих страхів в дошкільних дитячих закладах методами арттерапії. *Психологія: реальність і перспективи.* Рівне : РДГУ, 2018. Вип. 11. С. 155–160.

12. Хараджи М.В. Дослідження тривожності в дітей старшого дошкільного віку в період воєнного стану. *Ментальне здоров'я.* 2025. №3. С. 128-132.

13. Фисина Н. Особливості психокорекції у дошкільників з преневротичними симптомами в період війни. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL,* 2023. №9 (2). С. 33-42.

14. Щербакова Т. Зняття тривожності і страхів у дошкільників. *Психолог.* 2020. №16. С. 21–27.

О.М. Касіяник
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Проблема збереження вчителя на посаді набуває особливої актуальності в умовах трансформації української системи освіти, зростання професійного навантаження та тривалого впливу соціальних і воєнних викликів. Перебування педагога на посаді доцільно розглядати не лише як факт продовження трудових відносин, а як складний психологічний процес, у якому поєднуються професійна мотивація, ціннісне ставлення до праці, відчуття професійної компетентності, психологічне благополуччя, професійна самоідентичність та здатність адаптуватися до змін.

Під психологічними чинниками перебування на посаді вчителя розуміємо сукупність внутрішніх характеристик особистості та особливостей професійного середовища, які підтримують готовність педагога продовжувати професійну діяльність, зберігати професійну залученість і долати труднощі, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. Такий підхід дає змогу не ототожнювати перебування на посаді з пасивним виконанням роботи: важливою є саме психологічна включеність учителя у професію.

Одним із провідних чинників є професійна мотивація. Мотиви педагогічної діяльності визначають ставлення вчителя до професійних завдань, його готовність докладати зусиль та долати труднощі. Особливої ваги набуває внутрішня мотивація, пов'язана з інтересом до педагогічної діяльності, прагненням сприяти розвитку учнів, реалізовувати власні професійні можливості та бачити суспільну значущість своєї праці. Водночас домінування зовнішньої негативної мотивації, коли діяльність підтримується переважно страхом покарання,

критики або втрати роботи, може знижувати психологічну стійкість професійної позиції.

Емпіричне дослідження Т.Л. Савченко показало, що серед психологічних чинників професійного самоздійснення вчителів важливе місце посідають ціннісні орієнтації, самоефективність, зовнішня негативна мотивація та уявлення про природу людини (Савченко, 2017 : 118–124). Це дозволяє припустити, що тривалість і якість перебування вчителя на посаді пов'язані не тільки з об'єктивними умовами праці, а й із тим, наскільки професійна діяльність узгоджується з його цінностями та уявленнями про себе як фахівця.

Важливим чинником є професійна самоефективність. Вона характеризує переконаність педагога у власній здатності успішно виконувати професійні завдання, організовувати взаємодію з учнями, реагувати на складні ситуації та знаходити способи розв'язання професійних проблем. Висока самоефективність може виконувати ресурсну функцію: складна ситуація сприймається не лише як загроза, а й як завдання, з яким можна впоратися. Натомість стійке відчуття професійної неспроможності здатне посилювати фрустрацію, тривожність і намір дистанціюватися від професії.

Не менш значущою є професійна самоідентичність учителя. Якщо педагог сприймає професію як важливу частину власної особистості, усвідомлює значущість своєї ролі та бачить перспективу професійного розвитку, то зміни й труднощі можуть долатися більш конструктивно. О.В. Просіна підкреслює, що сучасні кризові умови змушують педагогів переосмислювати професійну роль, цінності та практики, а професійна трансформація передбачає активізацію внутрішніх особистісних ресурсів (Просіна, 2024 : 378–382).

Суттєвим чинником перебування на посаді є психологічне благополуччя. Воно охоплює емоційний стан, відчуття внутрішньої рівноваги, можливість реалізовувати власний потенціал та підтримувати конструктивні стосунки з оточенням. Негативна динаміка психологічного благополуччя може поступово змінювати ставлення до професійної діяльності: те, що раніше сприймалося як професійний виклик, починає переживатися як постійне джерело напруження.

В умовах воєнного стану значення психологічної адаптації педагога істотно зростає. Н.В. Павлик розглядає психологічне здоров'я педагогічних працівників як важливу передумову конструктивного професійного розвитку та наголошує на необхідності психологічної адаптації особистості педагога до складних суспільних змін і воєнних викликів (Павлик, 2025 : 7–15).

Важливим ресурсом є також можливість професійного розвитку. Учитель, який має перспективу вдосконалення компетентностей, опанування нових методів роботи, професійного самовираження та визнання результатів своєї діяльності, може сприймати професію як простір розвитку. У такому випадку перебування на посаді пов'язується не лише зі стабільністю, а й із перспективою особистісного та професійного зростання.

Отже, психологічні чинники перебування на посаді вчителя середньої школи утворюють взаємопов'язану систему. До її основних компонентів доцільно віднести професійну мотивацію, ціннісну узгодженість, самоефективність, професійну самоідентичність, психологічне благополуччя, адаптивність, соціальну підтримку та можливості професійного розвитку. Їх позитивне поєднання створює психологічну основу для збереження професійної залученості та готовності продовжувати роботу.

Висновок. Перебування вчителя на посаді не можна пояснити лише матеріальними або організаційними умовами. Вирішальне значення має суб'єктивне переживання професійної діяльності: чи бачить учитель сенс у своїй роботі, чи відчуває себе компетентним, чи має можливість розвиватися, чи отримує підтримку та чи здатний відновлювати власні психологічні ресурси. Саме тому психологічна підтримка педагогів має бути спрямована не тільки на подолання негативних станів, а й на зміцнення тих особистісних і професійних ресурсів, які сприяють довготривалому перебуванню в професії.

Список використаних джерел

1. Савченко Т.Л. Визначення основних психологічних чинників професійного самоздійснення вчителів. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 5, вип. 17. С. 118–124.

2. Просіна О.В. Психологічні механізми професійної трансформації освітян у кризових умовах: теоретичний аналіз. *Габітус.* 2024. Вип. 66. С. 378–382. DOI: 10.32782/2663-5208.2024.66.64.

3. Павлик Н.В. Гармонізація психологічного здоров'я педагогічних працівників в умовах війни та повоєнного відновлення України : *практичний посібник*. Київ : ІПООД ім. І. Зязюна НАПН України, 2025. 195 с.

4. Рибалка В.В. Психологія розвитку особистісної готовності вчителів до професійної діяльності : *методичні рекомендації*. Київ, 2023.

5. Михайліченко М.В. Технології організації соціально-психологічної допомоги педагогічним працівникам: управлінський аспект. *Психологічний журнал*. 2026. № 16. С. 45–53. DOI: 10.31499/2617-2100.16.2026.355902

Ю.І. Ковальська
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТРИВОЖНІСТЬ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ЧИННИКИ ПІДТРИМАННЯ

Війна є одним із найбільш потужних стресогенних чинників, що впливає на психічне здоров'я людини. Безпосередня загроза життю, втрата близьких, вимушене переміщення, руйнування звичного способу життя, невизначеність майбутнього та постійний інформаційний вплив створюють умови для тривалого психологічного напруження. Одним із поширених проявів такого напруження є тривожність. Вона може бути безпосередньою реакцією на небезпеку, однак за тривалого впливу стресора здатна набувати стійкого характеру та негативно впливати на емоційне, когнітивне й поведінкове функціонування людини.

Актуальність дослідження тривожності в умовах війни зумовлена масштабністю її можливого впливу на психічне здоров'я населення. Систематичні огляди та метааналізи свідчать про значне поширення тривожних, депресивних і посттравматичних симптомів серед населення, яке зазнало впливу збройних конфліктів (Charlson et al., 2019). Водночас психологічна реакція на війну не є однаковою для всіх людей і залежить від іхарактеру пережитого досвіду, тривалості впливу стресора, соціальної підтримки, попереднього психічного стану та доступу до допомоги.

Тривожність можна розглядати як емоційний стан, пов'язаний з очікуванням потенційної небезпеки, підвищеною настороженістю та фізіологічним напруженням. В умовах війни певний рівень тривоги є закономірною адаптивною реакцією на об'єктивну загрозу. Сигнали повітряної тривоги, вибухи, повідомлення про обстріли або перебування близьких у небезпечних районах активують систему

реагування на загрозу та спрямовують увагу людини на забезпечення безпеки. Проблема виникає тоді, коли тривожність стає надмірною, тривалою та починає порушувати повсякденне функціонування (Бялонович, 2024).

Однією з особливостей тривожності під час війни є тривале збереження психологічної готовності до небезпеки. Людина може постійно перебувати у стані настороженості навіть у відносно безпечному середовищі. Це може проявлятися труднощами із засинанням, порушеннями концентрації уваги, дратівливістю, м'язовим напруженням, прискореним серцебиттям та постійним очікуванням негативних подій. Так, система реагування, яка спочатку допомагає адаптуватися до небезпеки, за умов тривалого стресу може ставати джерелом виснаження.

Значущим чинником підтримання тривожності є невизначеність. В умовах війни людина часто не може передбачити тривалість небезпеки, майбутнє власного життя, безпеку близьких або можливість повернення до звичного способу життя. Невизначеність поєднується з відчуттям недостатнього контролю над ситуацією, що може посилювати психологічний дистрес. Miller та Rasmussen (Miller, & Rasmussen, 2010) зазначають, що поряд із безпосереднім травматичним досвідом важливу роль у психологічному стані населення в умовах конфлікту відіграють повсякденні стресори та постійні життєві труднощі.

Окрему роль відіграє сучасне інформаційне середовище. Постійний доступ до новин та соціальних мереж дозволяє швидко отримувати інформацію про небезпечні події, однак надмірне споживання новин може підтримувати відчуття постійної загрози. Регулярна перевірка повідомлень, пошук інформації про безпеку близьких та спроби передбачити розвиток подій можуть тимчасово знижувати невизначеність, але водночас посилювати тривожне очікування. Тому важливим напрямом психологічної профілактики є формування навичок усвідомленого споживання інформації.

Водночас перебування в умовах війни не означає неминучого розвитку психічного розладу. Важливими захисними чинниками є соціальна підтримка, міжособистісні зв'язки, відчуття приналежності до спільноти, збереження повсякденних структур та можливість отримати професійну допомогу. Дослідження психологічної стійкості свідчать, що люди мають значний потенціал адаптації навіть після

переживання серйозних стресових подій, а соціальні зв’язки можуть відігравати важливу роль у цьому процесі.

У цьому контексті особливого значення набуває психоедукація. Її завданням може бути пояснення механізмів тривоги, допомога у розмежуванні нормальної реакції на небезпеку та симптомів, які потребують професійної уваги, а також формування навичок саморегуляції. Важливо не ставити за мету повне усунення тривоги, оскільки за наявності реальної небезпеки вона виконує адаптивну функцію. Доцільніше говорити про розвиток здатності регулювати надмірне напруження, зберігати функціональність та використовувати доступні ресурси підтримки.

Висновок. Тривожність під час війни є складним психологічним феноменом, що формується під впливом реальної загрози, невизначеності, втрат, повсякденних стресорів та інформаційного навантаження. Вона може виконувати адаптивну функцію, допомагаючи людині реагувати на небезпеку, проте за надмірної інтенсивності та тривалості здатна порушувати повсякденне функціонування та погіршувати психічне благополуччя. Важливими напрямами психологічної допомоги є психоедукація, підтримка соціальних зв’язків, формування навичок саморегуляції та своєчасне звернення по професійну допомогу. Перспективним напрямом подальших досліджень є визначення факторів, які сприяють адаптації до тривалого воєнного стресу, а також розроблення психоедукаційних програм, спрямованих на зниження надмірної тривожності та підтримку психологічної стійкості населення.

Список використаних джерел

1. Бялонович С.В. Теоретико-методологічні засади дослідження повсякденного воєнного стресу та розроблення «Української шкали щоденних воєнних стресорів». *Вісник Львівського університету*. Серія психологічні науки. 2024. № 19.

2. Charlson F., van Ommeren M., Flaxman A., Cornett J., Whiteford H., Saxena S. New WHO prevalence estimates of mental disorders in conflict settings: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet*. 2019. Vol. 394, No. 10194. P. 240–248. DOI: https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30934-1.

3. Miller K.E., Rasmussen A. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*. 2010. Vol. 70, No. 1. P. 7–16. DOI: https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029.

4. World Health Organization. World mental health report: Transforming mental health for all. Geneva: World Health Organization, 2022.

5. https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338

Г.П. Комар
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Проблема професійного вигорання серед представників соціономічних професій належить до найбільш актуальних питань сучасної психології, особливо в реаліях повномасштабної війни в Україні. Трансформації психічних станів працівників соціономічних професій у ситуації невизначеності спричиняються інтенсивними стресовими чинниками, з якими вони змушені стикатися під час повномасштабної війни (втрата колег, рідних або друзів, страх за свою безпеку та безпеку рідних, збільшення навантаження, ракетні обстріли, активні бойові дії, перебої електропостачання, значне підвищення цін на всі товари та послуги, а також щодня нова інформація про десятки загиблих та поранених). Сукупний вплив цих обставин погіршує психологічний стан представників соціономічної сфери та може знижувати їхню здатність якісно виконувати професійні обов'язки. Водночас вони змушені щоденно продовжувати свою діяльність, забезпечуючи підтримку населення та працюючи на благо держави. Тривале виконання професійних завдань в умовах безперервного стресового навантаження поступово призводить до формування ознак професійного вигорання.

Об'єктом дослідження є емоційні стани, що виникають у професійному колективі.

Предметом дослідження виступають психологічні особливості професійного вигорання працівників у ситуаціях невизначеності.

Мета дослідження полягає у встановленні взаємозв'язку між рівнем емоційного вигорання представників соціономічних професій, психологічним кліматом у колективі та особливостями професійної діяльності в умовах невизначеності, а також у розробленні програми

запобігання і подолання професійного вигорання.

Відповідно до визначеної мети в роботі окреслено такі *завдання:* здійснити аналіз змісту досліджуваної проблеми в науковій літературі; теоретично обґрунтувати методику та послідовність проведення дослідження соціально-психологічних чинників виникнення й попередження професійного вигорання працівників соціономічних професій в умовах війни; визначити характерні особливості професійного вигорання в колективі соціальних працівників у воєнний період; розробити програму профілактики та подолання професійного вигорання серед працівників соціономічних професій.

Проведений аналіз психологічних досліджень із проблематики цієї наукової роботи та результати емпіричного вивчення дали змогу сформулювати такі *висновки й узагальнення*:

1. Емоційне вигорання є дезадаптаційним явищем, для якого характерні втрата особистістю зацікавленості у процесі та результатах власної діяльності, відчуття внутрішньої спустошеності й порушення міжособистісної взаємодії в різних соціальних ситуаціях. Воно формується тоді, коли фахівець не спроможний подолати численні організаційні стресори за допомогою наявних особистісних ресурсів. Виокремлено п’ять основних підходів до трактування емоційного вигорання: як наслідку професійного стресу; як механізму психологічного захисту особистості; як різновиду професійної деформації; як професійної кризи; як клінічного порушення. Структуру та основні етапи розвитку емоційного вигорання розглядають у межах двох провідних підходів: результативного (структурно-симптоматичного) та процесуального (процесуально-стадіального).

2. Аналіз наукових джерел засвідчив, що тривалий професійний стрес створює передумови для формування синдрому емоційного вигорання. До психосоціальних ризиків виникнення стресу належать чинники, пов’язані зі «змістом праці», «контекстом праці» та міжособистісними відносинами. У психологічній науці соціально-психологічний клімат колективу розглядають як інтегральну характеристику, що визначається особливостями структури взаємин між його членами, позитивним або негативним психоемоційним фоном їхньої поведінки й діяльності, вираженими груповими настроями та відносно стійкою психологічною атмосферою. У структурі СПК зазвичай виокремлюють два провідні складники – ставлення працівників до професійної діяльності та характер їхніх взаємин. Визначено чинники, від яких залежить формування сприятливого або несприятливого СПК. Практична частина роботи була спрямована на емпіричне виявлення психологічних особливостей професійного вигорання соціальних

працівників в умовах невизначеності, а також на створення тренінгової програми для його профілактики та подолання у фахівців, які надають соціальні послуги населенню. Працівники соціальної сфери, діяльність яких належить до системи «людина-людина», щоденно зазнають впливу різноманітних стресорів і можуть стикатися зі стигматизацією своєї професії. Тривала дія таких чинників сприяє виникненню професійного вигорання, а в умовах воєнного стану їхня кількість та інтенсивність істотно зросли.

3. За результатами емпіричного дослідження психологічних особливостей професійного вигорання соціальних працівників в умовах невизначеності встановлено, що середній рівень його вираженості в досліджуваній групі становить 51 %.

Переважна частина учасників високо оцінює власну інтегральну задоволеність працею. Це дає підстави стверджувати, що саме місце роботи не є провідною причиною розвитку професійного вигорання.

Основними чинниками вигорання в досліджуваній групі виявилися професійний стрес і ситуативна тривожність, сукупний вплив яких позначається на оцінюванні респондентами якості власного життя.

Вік, тривалість професійного стажу та специфіка виконуваної роботи не спричинили суттєвих відмінностей у результатах дослідження, оскільки показники в усіх виділених групах були приблизно однаковими.

Крім того, 35% респондентів після початку повномасштабної війни у лютому 2022 року залишали власні домівки та переїжджали до відносно безпечніших місць. Проте такий виїзд не сприяв зменшенню рівня їхнього стресу й тривожності.

4. Після розроблення та реалізації тренінгової програми «Профілактика професійного вигорання соціальних працівників» було здійснено постформувальний зріз, результати якого підтвердили її ефективність.

Висновок. Середній показник тяжкості професійного вигорання в досліджуваній групі після проведення тренінгу зменшився на 12%. Також було зафіксовано позитивну динаміку показників професійного стресу, ситуативної та особистісної тривожності, інтегральної задоволеності працею й оцінювання якості життя. Водночас програма виявилася недостатньо ефективною щодо подолання посттравматичних стресових реакцій, оскільки після її завершення змін у рівнях адаптації після пережитої травми не зафіксовано.

Проведене дослідження не охоплює всіх можливих чинників професійного вигорання та способів його попередження. Перспективним напрямом подальшого вивчення цієї проблематики є пошук ефективних засобів подолання посттравматичних стресових реакцій.

Д.А. Костинюк
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІУМ ПІД ВПЛИВОМ ВОЄННИХ ДІЙ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження визначається вираженою потребою у створенні сучасних, дієвих і практично ефективних соціально-психологічних механізмів, спрямованих на забезпечення моральної та психологічної підтримки мігрантів, а також їхньої успішної адаптації до нових умов життя. Реалізація таких механізмів сприятиме формуванню у вимушених переселенців оновленої ідентичності, підвищенню рівня їхнього особистісного благополуччя та гармонійному розвитку громад, які їх приймають.

Соціально-психологічна інтеграція мігрантів насамперед передбачає пристосування до сформованих соціальних норм і ціннісних орієнтирів нової спільноти. Важливими складовими цього процесу є встановлення стійких міжособистісних зв'язків і контактів, поступове формування відчуття належності до певної соціальної групи, а також збереження та підтримання власної ідентичності.

Мета магістерської роботи полягає у визначенні та комплексному аналізі провідних соціально-психологічних чинників, які суттєво позначаються на інтеграції вимушених переселенців у нове соціокультурне середовище, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо організації їхнього психологічного супроводу й підтримки для забезпечення успішної соціальної адаптації за різними напрямами.

Об'єктом дослідження є специфіка соціально-психологічної адаптації сучасних вимушених переселенців.

Предметом дослідження є провідні соціально-психологічні чинники, що визначають перебіг інтеграції вимушених переселенців.

Для реалізації поставленої мети у роботі визначено такі з*авдання*: проаналізувати основні концептуальні та теоретичні підходи до

дослідження психологічної специфіки процесів адаптації й інтеграції мігрантів; визначити провідні соціально-психологічні чинники, що впливають на процес інтеграції вимушених переселенців; дослідити особливості соціально-психологічного пристосування внутрішньо переміщених осіб до нового приймаючого соціокультурного середовища; провести кількісне опрацювання та якісне тлумачення результатів емпіричного дослідження.

Методологічне забезпечення дослідження становлять класичні та новітні теорії й концепції соціальної психології, психології міграції та психології адаптації особистості до суспільного середовища, а також сучасні науково-психологічні підходи й дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, присвячені проблемі вимушеної міграції населення.

Емпірична база дослідження. У констатувальному етапі емпіричного дослідження взяли участь 65 осіб, які мали статус вимушених переселенців (з них 25 емігрантів і 40 внутрішньо переміщених осіб).

Результати дослідження.

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дало змогу всебічно охарактеризувати соціально-психологічні чинники включення вимушених переселенців у нове соціокультурне середовище та встановити основні закономірності перебігу їхньої психологічної адаптації.

1. Міграційні процеси доцільно розглядати не лише як соціально-економічне, а й як складне психологічне явище, що супроводжується змінами особистісної ідентичності, системи міжособистісних зв'язків і ціннісних орієнтацій. Поняття «вимушена міграція» характеризує стресогенну життєву подію, яка руйнує усталений порядок життєдіяльності людини та зумовлює необхідність активізації її внутрішніх ресурсів і залучення зовнішньої допомоги.

2. Результативність соціально-психологічної інтеграції залежить від взаємодії індивідуально-особистісних властивостей (самооцінка, емоційна стабільність, когнітивна гнучкість) та особливостей приймаючого соціального середовища (рівень підтримки, прийняття, соціальні зв'язки). Визначальне значення у подоланні стресових переживань і виробленні адаптивних моделей поведінки має соціальна підтримка, яка забезпечує емоційне підкріплення, інформаційне спрямування та практичну допомогу.

3. Для більшості переселенців характерні середні показники психологічного благополуччя та достатній рівень соціальної підтримки. Водночас приблизно третина учасників дослідження має обмежене коло соціальних контактів, що пов'язане з посиленням тривожності, емоційним виснаженням і виникненням труднощів у процесі пристосування до нових умов.

4. Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущого позитивного взаємозв'язку між рівнем соціальної підтримки та психологічним благополуччям ($r_s = 0,67$; $p < 0,01$). Отриманий результат показує, що підвищення доступності та дієвості соціальних контактів сприяє зміцненню психологічної стійкості, покращенню самооцінки й послабленню емоційного напруження. Найважливішими джерелами допомоги є сім'я та близьке соціальне оточення, тоді як залучення до професійного й громадського життя виконує додаткову компенсаторну функцію.

Висновок. Соціальна підтримка є системоутворювальним чинником соціально-психологічної інтеграції вимушених переселенців, оскільки сприяє відновленню суб'єктивного почуття захищеності, стабільності та контролю над життєвими обставинами. Зміцнення адаптаційних можливостей і залучення переселенців до активної соціальної взаємодії становлять необхідні передумови підвищення їхнього психологічного благополуччя та повноцінного входження до приймаючої спільноти.

Перспективним напрямом подальшої наукової роботи є створення та практичне впровадження психосоціальних програм допомоги переселенцям, орієнтованих на формування стресостійкості, розширення соціальної включеності та засвоєння нових адаптивних способів поведінки в умовах постконфліктного суспільства.

І.М. Кривак
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Ж.В. Мельник**
кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ МОЛОДІ

Емоційна стабільність молодої людини формується не ізольовано, а в постійній взаємодії з іншими людьми. Саме в стосунках з рідними, друзями, однолітками, викладачами молодь отримує підтримку, розуміння, відчуття власної цінності та належності до групи. Водночас стосунки можуть бути і джерелом напруження: конфлікти, непорозуміння, відчуження чи самотність здатні суттєво порушити емоційну рівновагу. В умовах війни це питання набуло особливої гостроти, адже звичний уклад

життя молоді змінився: багато молодих людей переїхали в інші міста чи країни, частина навчається дистанційно, хтось розлучений із близькими або переживає за рідних, які перебувають у небезпеці.

Під емоційною стабільністю розуміють здатність зберігати стабільний емоційний стан, спокій і рівновагу в складних ситуаціях, керувати своїми емоціями та контролювати їх під час стресу (Ковальчук, & Заверуха, 2024). Н.В. Шель, описуючи структуру емоційної стійкості, поряд із психофізіологічними, емоційно-вольовими, когнітивно-рефлексивними та адаптивними складниками виокремлює соціально-перцептивний складник (Шель, 2023), тобто здатність сприймати та розуміти інших людей. Отже, вже в самій структурі емоційної стабільності закладено зв'язок із тим, як людина взаємодіє з оточенням.

Міжособистісні стосунки – це взаємні зв'язки між людьми, які проявляються в їхньому спілкуванні, ставленні одне до одного та спільній діяльності. Для молоді найважливішими є кілька видів стосунків: стосунки в родині, дружні стосунки, стосунки з однолітками в навчальній групі, а також перші романтичні стосунки. Кожен із цих видів по-своєму впливає на емоційний стан: родина дає відчуття захищеності та опори, друзі – розуміння й можливість поділитися переживаннями, навчальна група – відчуття належності та спільності, романтичні стосунки – досвід близькості й довіри.

Особливе значення стосунків у молодому віці пояснюється тим, що саме в цей період людина активно шукає своє місце серед інших. Відбувається поступове відокремлення від батьківської родини, зростає значення думки однолітків, формуються близькі дружні та романтичні зв'язки, з'являються нові соціальні ролі – студента, працівника, партнера. Через стосунки молода людина пізнає себе, перевіряє власні погляди, вчиться довіряти і бути відповідальною за інших. Тому успіхи і невдачі в стосунках переживаються в цьому віці особливо гостро і безпосередньо позначаються на емоційному стані.

Значення стосунків для психологічного благополуччя молоді підтверджують сучасні дослідження. Н. Савелюк, порівнюючи психологічне благополуччя студентської молоді в період пандемії COVID-19 та в перші місяці повномасштабної війни, розглядає позитивні стосунки з іншими як один із базових вимірів благополуччя. Такі стосунки характеризуються теплими, довірливими зв'язками з іншими людьми та турботою про їхнє благополуччя. Авторка встановила статистично значущі відмінності між двома періодами: у ковідний період студенти були більш задоволені особистим і взаємним спілкуванням з родиною чи друзями, ніж у перші місяці війни (Савелюк, 2022). Цей результат показує,

що війна вплинула не лише на емоційний стан молоді, а й на сферу її стосунків, яка є важливим ресурсом емоційної рівноваги.

Аналіз наукових праць дає змогу виокремити кілька механізмів впливу міжособистісних стосунків на емоційну стабільність молоді. Насамперед стосунки є джерелом емоційної підтримки: можливість поговорити з близькою людиною в складний момент допомагає зменшити напруження і подивитися на ситуацію інакше. Крім того, стосунки забезпечують відчуття належності: молода людина, яка відчуває себе частиною родини, дружнього кола чи навчальної групи, почувається захищенішою і впевненішою. У стосунках людина також отримує зворотний зв'язок про себе, що підтримує її самооцінку, а спостерігаючи за тим, як інші справляються з труднощами, засвоює способи регуляції власних емоцій. Важливою є і практична допомога близьких людей, яка зменшує загальне навантаження.

На роль соціальних зв'язків як ресурсу вказують і дослідження психологічної стійкості молоді в умовах війни. Н.Д. Корольова, Л.О. Матохнюк та А.А. Таран встановили, що зниженню стресу та покращенню психологічного благополуччя молоді сприяють сильна віра, хороші соціальні зв'язки, розвинена уява та фізична активність (Корольова, Матохнюк, & Таран, 2024). Так, якісні стосунки з іншими людьми належать до тих ресурсів, на які молода людина може спертися у складний період.

Важливим є не лише особисте коло спілкування, а й організоване середовище, у якому молодь може взаємодіяти з однолітками. І.М. Ушакова та О.О. Лавріненко, досліджуючи діяльність молодіжного центру, виявили, що молодь, залучена до його роботи, має вищі рівні психологічного благополуччя, ніж ті, хто центр не відвідує; у другій групі частіше спостерігалося відчуття безнадії. Автори розглядають молодіжні центри як важливий ресурс, що створює безпечний простір для соціальної взаємодії та психоедукації і сприяє розвитку емоційної стійкості й позитивних життєвих орієнтацій молоді (Ушакова, & Лавріненко, 2025). Це свідчить, що можливість спілкуватися, бути частиною спільноти та відчувати підтримку однолітків є дієвим чинником збереження емоційної рівноваги.

Водночас вплив стосунків на емоційну стабільність не завжди позитивний. Конфлікти в родині, напружені стосунки в навчальній групі, відчуття, що тебе не розуміють, або самотність можуть стати додатковим джерелом стресу. Особливо небезпечною є ситуація, коли молода людина в складний період залишається без підтримки: тоді навіть невеликі труднощі сприймаються як надмірні. Отже, значення має не сама кількість

контактів, а їх якість – наявність хоча б кількох людей, яким можна довіряти.

Війна внесла у сферу стосунків молоді нові виклики. Вимушене переселення часто означає втрату звичного кола спілкування і необхідність заново налагоджувати контакти в незнайомому середовищі. Розлука з рідними, які залишилися в інших регіонах, перебувають за кордоном чи служать у війську, супроводжується постійною тривогою за них. Дистанційне навчання скорочує живе спілкування з однокурсниками та викладачами. Водночас сучасні засоби зв'язку дають змогу підтримувати контакти навіть на відстані, а спільні переживання нерідко зближують людей, сприяють взаємодопомозі та волонтерській діяльності. Отже, війна не лише руйнує, а й може зміцнювати міжособистісні зв'язки молоді, і саме від якості цих зв'язків значною мірою залежить її емоційна рівновага.

Н.В. Шель описує розвиток емоційної стійкості в умовах війни як послідовність етапів: стрес – емоційна нестабільність – адаптація до нових реалій (Шель, 2023). Можна припустити, що підтримувальні стосунки полегшують проходження цих етапів: присутність поруч людей, які розуміють і приймають переживання молодої людини, допомагає їй легше пережити період нестабільності і швидше адаптуватися до нових умов. Натомість брак підтримки може затягувати цей процес.

Зв'язок між міжособистісними стосунками та емоційною стабільністю є взаємним. З одного боку, підтримувальні стосунки допомагають зберігати емоційну рівновагу. З іншого боку, емоційно стабільній людині легше будувати й підтримувати довірливі стосунки: вона спокійніше реагує на непорозуміння, рідше вступає в конфлікти, здатна вислухати іншого і підтримати його. Натомість емоційна нестабільність – дратівливість, різкі зміни настрою – може ускладнювати спілкування і віддаляти людину від оточення, що, своєю чергою, ще більше знижує її емоційну рівновагу.

Підтримка емоційної стабільності молоді має включати не лише індивідуальні вправи на саморегуляцію, а й створення умов для якісного спілкування: доброзичливої атмосфери в академічній групі, уважного ставлення кураторів і викладачів, можливостей для спільної діяльності, групових форм психологічної підтримки. В умовах дистанційного навчання та вимушеного переміщення особливо важливо зберігати зв'язок між молодими людьми, допомагати їм знаходити нове коло спілкування і не залишатися наодинці зі своїми переживаннями.

Висновок. Міжособистісні стосунки є важливим чинником емоційної стабільності молоді. Вони впливають на емоційний стан через емоційну підтримку, відчуття належності, зворотний зв'язок, засвоєння

способів регуляції емоцій та практичну допомогу. Дослідження підтверджують, що позитивні стосунки з іншими є одним із вимірів психологічного благополуччя студентської молоді, а соціальні зв'язки – одним із ресурсів її стійкості в умовах війни; участь у спільноті однолітків пов'язана з вищим рівнем благополуччя. Водночас зв'язок між стосунками та емоційною стабільністю є взаємним, що зумовлює перспективу подальшого емпіричного дослідження цього взаємозв'язку в молоді в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Ковальчук З.Я., Заверуха О.Я. Психологічні особливості розвитку емоційної стійкості та резильєнтності: вікові аспекти феномену. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ.* Серія психологічна. 2024. № 2. С. 37 – 44. DOI: https://doi.org/10.32782/2311-8458/2024-2-5
2. Корольова Н.Д., Матохнюк Л.О., Таран А.А. Психологічна стійкість молоді в умовах військової агресії. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Серія: Психологічні науки. 2024. Вип. 2 (5). С. 72–79. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.2(5).8
3. Савелюк Н. Психологічне благополуччя студентської молоді: порівняльний аналіз у ковідному і воєнному контекстах. *Психологічні перспективи.* 2022. Вип. 39. С. 322 – 340. DOI: https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-39-sav
4. Ушакова І.М., Лавріненко О.О. Підтримка психологічного благополуччя молоді в Україні під час війни в контексті діяльності молодіжного центру. *Наукові записки.* Серія: Психологія. 2025. Вип. 3. С. 93–100. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-3-13
5. Шель Н.В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса.* Серія: Психологічні науки. 2023. Вип. 2 (3). С. 13–20. DOI: https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.2(3).2

Д.І. Куриця
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
С.П. Грушевська
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ЯВИЩА ЕМПАТІЇ ЯК ЕМОЦІЙНОГО ФЕНОМЕНУ

Проблема визначення сутності емпатії та особливостей її прояву посідає важливе місце в сучасних психологічних дослідженнях. Це зумовлено тим, що емпатія є складним багатокомпонентним

феноменом, який забезпечує емоційне реагування на переживання інших людей і відіграє значну роль у процесах міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння та формування соціальних зв'язків. У психологічній науці емпатія розглядається не лише як здатність співпереживати емоційному стану іншої людини, а й як сукупність різноманітних емоційних реакцій, що можуть відрізнятися за своїм змістом, спрямованістю та інтенсивністю.

К. Кларк розглядає емпатію як особливу здатність людини розуміти та емоційно відчувати внутрішній стан інших людей. На його думку, ця здатність дає змогу особистості сприймати переживання, потреби, прагнення, розчарування, смуток, радість і тривогу іншої людини так, ніби ці емоційні стани були властиві їй самій. Де Вааль визначає емпатію як здатність особистості емоційно реагувати на афективні стани іншої людини, ідентифікуватися з нею та певною мірою приймати її погляди й позицію. У межах такого підходу емпатія постає як складний психологічний процес, що передбачає емоційну чутливість до стану іншого, готовність до взаєморозуміння та можливість тимчасово сприймати ситуацію з позиції іншої людини. Хоффман трактує емпатію як емоційну реакцію, характер якої визначається ситуацією, у якій перебуває інша людина, а не лише обставинами самого суб'єкта.

Узагальнюючи наведені підходи, можна зазначити, що емпатія розглядається як реактивний психологічний феномен, оскільки емпатичне переживання виникає у відповідь на емоційний стан іншої людини. Водночас характер такого реагування може бути різним залежно від того, наскільки почуття суб'єкта емпатії відповідають переживанням людини, на яку вони спрямовані. У цьому контексті дослідники виокремлюють два основні типи емоційних реакцій.

Перший тип охоплює безпосереднє співпереживання, за якого людина відчуває емоції, подібні до тих, які переживає об'єкт емпатії. Іншими словами, особистість ніби розділяє емоційний стан іншого, відгукуючись на нього аналогічними почуттями. Такі переживання називають вікарними, оскільки вони виникають унаслідок емоційного залучення до досвіду іншої людини.

Другий тип становлять реактивні почуття, які виникають у процесі сприйняття емоційного стану іншої людини, проте не обов'язково збігаються з ним за своїм змістом. У такому випадку переживання суб'єкта емпатії є відповіддю на ситуацію іншого, але набувають відмінного емоційного забарвлення.

У науковій літературі немає цілковитої єдності щодо співвідношення вікарних і реактивних переживань у структурі емпатії. Одні дослідники розглядають реактивні почуття як похідні від вікарних, вважаючи, що здатність співпереживати створює основу для виникнення подальших емоційних реакцій, зокрема співчуття, турботи або прагнення надати допомогу. Інші науковці, навпаки, наголошують, що справжню емпатію доцільно пов'язувати передусім із реактивними почуттями, оскільки вони відображають емоційний відгук на ситуацію іншої людини та її потреби.

Розуміння емпатії охоплює різні форми емоційного реагування на переживання інших людей – від безпосереднього співпереживання до виникнення власних почуттів у відповідь на їхні життєві обставини. Розмежування вікарних і реактивних реакцій дає змогу глибше розкрити психологічну природу емпатії, її внутрішню структуру та особливості прояву в міжособистісній взаємодії. Водночас обидва типи емоційного реагування мають значення для розуміння іншої людини, налагодження конструктивного спілкування та формування чуйного ставлення до її переживань і потреб.

У психологічній науці існують підходи, відповідно до яких до структури емпатії належать не лише почуття, пов'язані зі співчуттям, турботою або прагненням підтримати іншу людину, а й емоційні реакції, спрямовані переважно на власний внутрішній стан. Одним із таких феноменів є «особистісний дистрес», досліджений Е. Стотландом, який у подальших наукових працях також отримав назву «емпатичний дистрес». Його сутність полягає у виникненні негативних емоційних переживань у людини, яка спостерігає за емоційними труднощами або стражданнями іншої особи.

Емпатичний дистрес виникає тоді, коли сприйняття чужих переживань викликає в особистості виражений емоційний дискомфорт, тривогу, напруження або інші неприємні почуття. При цьому увага людини зосереджується переважно на власному емоційному стані, а не на потребах того, хто перебуває у складній ситуації. Унаслідок цього особистість може прагнути припинити контакт із джерелом негативних переживань, дистанціюватися від ситуації або уникнути подальшого емоційного залучення до неї. Таким чином, хоча емпатичний дистрес виникає у відповідь на сприйняття почуттів іншої людини, його основною особливістю є спрямованість емоційної реакції на власне переживання дискомфорту.

Важливе місце цей феномен посідає в багатовимірній моделі емпатії М. Девіса, який розглядає емпатичний дистрес як одну зі

складових емпатійного реагування. Такий підхід дає змогу розширити уявлення про емпатію, враховуючи не лише її позитивні прояви, пов'язані зі співчуттям і турботою, а й ті емоційні реакції, які можуть ускладнювати взаємодію з іншими людьми.

Якщо розглядати емпатію передусім як емоційний феномен, її можна визначити як здатність особистості емоційно відгукуватися на переживання інших людей. Такий відгук може передбачати відтворення емоційного стану іншої людини, виникнення почуттів, що відповідають її ситуації, або формування турботливого ставлення до її потреб і благополуччя. До проявів емпатійного реагування також належать емоційні переживання, спрямовані на власний стан суб'єкта, зокрема емпатичний дистрес.

Висновок. У широкому розумінні емпатію доцільно трактувати як схильність людини емоційно реагувати на переживання інших, причому характер цього реагування може істотно відрізнятися залежно від індивідуальних особливостей особистості та обставин взаємодії. Емпатичні реакції можуть бути орієнтовані як на емоційний стан і благополуччя іншої людини, так і на власні почуття, що виникають у відповідь на її переживання. Це свідчить про складність і багатокомпонентність емпатії як психологічного явища, яке охоплює різні форми емоційного реагування та відіграє важливу роль у міжособистісному спілкуванні, взаєморозумінні й наданні психологічної підтримки.

Д.І. Куриця
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Ю.А. Матвєєва
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМАТИКИ СТРЕСОВОГО СТАНУ У КЕРІВНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

У процесі здійснення професійної діяльності керівник організації виконує широкий спектр управлінських функцій, спрямованих на забезпечення ефективної роботи колективу, раціональне використання

ресурсів, організацію діяльності працівників і досягнення визначених організаційних цілей. Управлінська діяльність передбачає не лише планування, координацію та контроль робочих процесів, а й постійне розв'язання складних професійних завдань, прийняття відповідальних рішень, регулювання міжособистісних взаємин і реагування на зміни внутрішнього та зовнішнього середовища організації. Сукупність цих обов'язків зумовлює значне психологічне навантаження на керівника, що за певних обставин може призводити до виникнення стресових станів.

Особливо вираженим вплив стресогенних чинників є в діяльності керівників вищої управлінської ланки, які несуть відповідальність за стратегічний розвиток організації, результати її функціонування та ефективність роботи підпорядкованих структурних підрозділів. Специфіка їхньої професійної діяльності полягає в необхідності одночасно враховувати значну кількість інформації, аналізувати складні виробничі ситуації, прогнозувати можливі наслідки управлінських рішень і діяти в умовах обмеженого часу.

Причини виникнення стресу в професійній діяльності керівника відзначаються різноманітністю та комплексним характером. Багато стресогенних чинників, які впливають на управлінців, властиві й іншим видам трудової діяльності. Водночас особливості управлінської праці, пов'язані з високим рівнем відповідальності, інтенсивністю комунікацій, необхідністю ухвалення рішень і регулюванням діяльності інших людей, зумовлюють специфічні прояви професійного стресу. Важливо враховувати, що інтенсивність стресової реакції залежить не лише від об'єктивної складності робочих обставин, а й від індивідуальних особливостей керівника, його досвіду, рівня професійної компетентності, сформованості навичок саморегуляції та здатності ефективно долати труднощі.

До найбільш характерних стресогенних чинників управлінської діяльності належать такі.

1. Підвищений рівень відповідальності за результати діяльності організації та роботу підлеглих. Одним із провідних джерел професійного стресу керівника є необхідність нести відповідальність за якість виконання завдань, дотримання встановлених термінів, ефективність використання матеріальних і людських ресурсів, а також досягнення запланованих результатів.

2. Високі вимоги до надійності та якості власної професійної діяльності. Від керівника очікують послідовності, організованості,

компетентності та здатності зберігати ефективність роботи навіть за несприятливих обставин.

3. Значний обсяг роботи та професійні перевантаження. Управлінська діяльність часто супроводжується виконанням великої кількості завдань, необхідністю опрацьовувати значні обсяги інформації, брати участь у нарадах, вести переговори, контролювати реалізацію проєктів і розв'язувати непередбачувані проблеми.

4. Необхідність прийняття великої кількості управлінських рішень. Важливою особливістю діяльності керівника є постійна потреба аналізувати ситуації, визначати пріоритети, оцінювати альтернативні варіанти дій і прогнозувати можливі наслідки власних рішень. При цьому управлінські рішення часто необхідно приймати за умов неповної інформації, суперечливих вимог або відсутності однозначних критеріїв вибору.

5. Дефіцит часу та необхідність працювати в умовах високого темпу діяльності. Часові обмеження є поширеним чинником стресу в управлінській сфері. Керівники часто змушені виконувати завдання у встановлені терміни, оперативно реагувати на зміни ситуації та одночасно координувати декілька напрямів діяльності.

6. Міжособистісні взаємини в професійному середовищі. Управлінська діяльність передбачає постійну взаємодію керівника з вищим керівництвом, підлеглими, колегами, клієнтами, діловими партнерами та представниками інших організацій.

7. Особливості професійного розвитку, кар'єрного просування та перспектив подальшої діяльності. Ще одним чинником стресу є невизначеність щодо професійного майбутнього, можливостей кар'єрного зростання та збереження займаної посади.

8. Позаорганізаційні чинники та особисті життєві обставини. На психологічний стан керівника впливають не лише умови безпосереднього виконання професійних обов'язків, а й події та проблеми, що виникають поза межами організації. До таких чинників належать сімейні труднощі, конфлікти з близькими людьми, життєві кризи, фінансові проблеми, особисті втрати, зміни соціального становища та суперечності між професійними вимогами й індивідуальними цінностями.

Так, стрес у професійній діяльності керівника формується під впливом сукупності взаємопов'язаних організаційних, професійних, міжособистісних та особистісних чинників. Найбільш значущими серед них є висока відповідальність за результати діяльності, інтенсивне інформаційне навантаження, необхідність приймати численні рішення,

дефіцит часу, професійні перевантаження, складність міжособистісних взаємин, невизначеність кар'єрних перспектив і вплив особистих життєвих обставин.

Варто наголосити, що вплив стресу на управлінську діяльність не завжди має однаковий характер. Короткочасне напруження за певних умов може сприяти мобілізації уваги, активізації мислення та підвищенню готовності до розв'язання складних завдань. Проте тривалий і надмірний стрес за відсутності достатнього відновлення здатний призводити до зниження працездатності, погіршення якості управлінських рішень, порушення професійної комунікації та емоційного виснаження. Саме тому дослідження психологічних особливостей стресу в керівників має важливе теоретичне й практичне значення, оскільки дає змогу глибше зрозуміти механізми виникнення професійного напруження та визначити напрями його профілактики й подолання.

Тривалий вплив несприятливих чинників професійного та організаційного середовища може зумовлювати виникнення різноманітних проявів психологічної дезадаптації у керівників. Такі зміни характеризуються порушенням рівноваги між вимогами професійної діяльності та індивідуальними можливостями людини щодо їх подолання. За умов постійного інформаційного перевантаження, високої відповідальності, дефіциту часу та інтенсивної міжособистісної взаємодії поступово виснажуються психологічні й фізіологічні ресурси особистості. Унаслідок цього знижується здатність керівника ефективно пристосовуватися до складних робочих ситуацій, підтримувати належний рівень професійної активності та зберігати емоційну рівновагу. Відповідно, дезадаптаційні прояви можна розглядати як один із можливих наслідків тривалого стресового навантаження, що негативно позначається на психічному благополуччі, фізичному здоров'ї та якості професійного функціонування керівників.

Висновок. Своєчасне виявлення ознак дезадаптації, професійного вигорання є важливою умовою збереження психологічного благополуччя керівників і підтримання результативності їхньої діяльності. Особливого значення набувають раціональний розподіл робочого навантаження, дотримання балансу між працею та відпочинком, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування конструктивних способів розв'язання конфліктів і підтримання сприятливого психологічного клімату в колективі. Комплексний підхід до профілактики професійного стресу дає змогу зменшити ризик виснаження особистісних ресурсів, сприяти збереженню

стресостійкості та забезпечувати більш ефективне виконання керівником його професійних функцій.

Список використаних джерел

1. Осадча Л.А. Проблема стресу у професійній діяльності менеджерів. *Актуальні проблеми сучасної науки* : Міжнародний науковий журнал. Київ-Буковель, Україна, 2016, II том. С.11–14.

2. Ришко Г.М. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 493–509.

3. Карамушка Л.М. Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2013. № 1. С. 112–125.

Т.В. Майгур
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ У РЕАБІЛІТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ

На сьогодні зростає потреба в ефективних, ресурсоорієнтованих та невербальних методах психотерапевтичної допомоги ветеранам, які зазнали бойової психотравми, ПТСР або фізичних поранень. Недостатність стандартизованих діагностичних і психометричних процедур для оцінки результативності арт-терапевтичних втручань у системі військової та поствійськової реабілітації є проблемним полем.

У контексті методології дослідження арт-терапії для ветеранів парадигмальний підхід визначає фундаментальну систему координат, через яку дослідник і практик розглядають травму, творчість та процес відновлення. Замість використання одного вузького методу, дослідження має спиратися на поліпарадигмальну матрицю, яка об'єднує декілька взаємодоповнюючих підходів (Куліковська, 2024).

До ключових парадигм, які формують методологічну основу належить ресурсний, феноменологічний, тілесно-орієнтованийта системний підходи, а також парадигма посттравматичного зростання. У

ресурсному (салутогенетичному) підході фокус дослідження зміщується з пошуку «патології та симптомів» (патогенез) на пошук внутрішніх сил, здоров'я та адаптаційних механізмів особистості (салутогенез). Мистецтво розглядається не просто як інструмент діагностики травми, а як простір для пошуку прихованих або втрачених психологічних ресурсів. Дослідження фіксує, як через творчість ветеран відновлює почуття контролю, самоефективності та життєстійкості (hardiness) (Бірук, 2024).

Суть феноменологічного підходу – це відмова від упереджених інтерпретацій творів ветерана з боку терапевта («червоний колір означає агресію» тощо). Головним є суб'єктивний досвід, сенс і значення, які сам ветеран вкладає у свій арт-продукт та процес його створення. Методологія дослідження має базуватися на якісних методах (напівструктуроване інтерв'ю, феноменологічний аналіз опису власної роботи автором). Це критично для ветеранів, оскільки захищає їх від «навішування ярликів» та стигматизації, поважаючи їхній унікальний бойовий і життєвий досвід (Глушко, 2021).

Тілесно-орієнтований підхід передбачає визнання того, що травма (особливо бойова психотравма та наслідки поранень) «живе» на рівні тіла. ПТСР часто блокує вербальні зони мозку (зокрема, зону Брока), через що ветеран фізично не може висловити свій біль словами. Арт-терапевтичні засоби (робота з пластичними матеріалами на кшталт глини, що дає сильний тактильний опір; рух; робота з кольором) досліджуються як міст для безпечного вивільнення соматичного (тілесного) напруження. Дослідження вивчає, як невербальна експресія допомагає «розпакувати» заблокований тілесний досвід.

У системному підході ветеран розглядається не як ізольований індивід із проблемою, а як частина екосистеми: «особистість – бойове братерство – родина – суспільство». Методологія оцінює, як індивідуальні зміни внаслідок арт-терапії (зниження тривожності, агресії) впливають на відновлення соціальних зав'язків ветерана. Особлива увага приділяється груповій арт-терапії як моделі мікросуспільства, де заново вибудовується довіра та безпечна взаємодія.

Суть парадигми посттравматичного зростання (ПТЗ) створює концепцію, згідно з якою переживання важкої психотравми може стати поштовхом до позитивних особистісних змін, переоцінки цінностей та відкриття нових життєвих смислів. Арт-терапевтичні засоби досліджуються як каталізатори трансформації болю в досвід мудрості, сили та творчого самовираження, що є вищим рівнем реабілітації, ніж просто «повернення до норми».

Сутність арт-терапії передбачає розгляд мистецтва як безпечного символічного простору для невербального вираження пригнічених емоцій, опрацювання травми та зниження внутрішньої напруги.

У методології дослідження сутність арт-терапевтичних засобів у реабілітації ветеранів розкривається не просто як «дозвілля» чи «малювання», а як специфічна психотерапевтична технологія, що базується на синергії мистецтва, психології та нейробіології. Наукове розуміння цієї сутності в системі реабілітації ветеранів війни складається з кількох фундаментальних вимірів: невербального та безпечного характеру експресії, ефекту екстерналізації травматичного досвіду, пластичності та можливості трансформації, інтеграції психічної діяльності (нейробіологічний аспект), тріадичної структури взаємодії.

Бойова психічна травма часто блокує зони головного мозку, що відповідають за мовлення (зокрема, зону Брока), через що ветерану фізично важко або неможливо описати свій досвід словами (явище алекситимії). Сутність арт-терапії невербального та безпечного характеру експресії полягає в наданні ветерану альтернативної мови – мови ліній, кольорів, форм, звуків та метафор. Це дозволяє виразити витіснені, заблоковані або «нестерпні» переживання (жах, провину, лють) у безпечній символічній формі без ретравматизації.

Ефект екстерналізації травматичного досвіду дозволяє ветерану відокремити травму від власної особистості. Травматичний досвід переноситься з внутрішнього психічного простору на зовнішній матеріальний носій (аркуш паперу, шматок глини, полотно). Коли внутрішній біль стає матеріальним об'єктом, ветеран отримує можливість подивитися на нього з боку (дистанціюватися). Формується позиція: «Я – це я, а моя травма / мій жах – ось на малюнку, він окремо від мене, і я можу ним керувати» (Кулаковський, 2024).

У реальному бою ветеран міг втратити контроль над ситуацією. В арт-терапевтичному просторі використовуючи пластичність та можливість трансформації він є абсолютним автором і господарем. Сутність методу полягає в можливості фізично змінювати арт-продукт: перефарбувати, розірвати й зібрати заново у колаж, переліпити глину, змінити фігури в пісочниці. Ця матеріальна трансформація запускає нейропластичні процеси та реконструює внутрішній психічний досвід, переписуючи сценарій безпорадності на сценарій контролю та перемоги.

В інтеграції психічної діяльності арт-терапія одночасно задіює різні рівні головного мозку: сенсорно-кінестетичний рівень (лімбічна система, амигдала): робота з матеріалами безпосередньо взаємодіє з

емоційною пам'яттю та соматичними маркерами травми, когнітивно-символічний рівень (неокортекс): осмислення та обговорення створеного образу допомагає інтегрувати розірвані шматки травматичних спогадів у цілісну історію життя.

На відміну від класичної психотерапії «пацієнт – терапевт», в тріадичній структурі взаємодії арт-терапії діє тріада: «Ветеран (автор) – Арт-об'єкт (посередник) – Терапевт (свідком/провідник)». Наявність третього елемента (малюнка чи скульптури) знижує рівень психологічного опору, зменшує напругу прямого контакту «очі в очі» та робить взаємодію з психологом менш загрозливою для військового.

У методології дослідження специфіка цільової групи (ветеранів війни) є наріжним каменем. Арт-терапевтичні засоби не можуть застосовуватися універсально – вони потребують глибокої модифікації з урахуванням унікального соціокультурного, психологічного та нейрофізіологічного профілю військових, які брали участь у бойових діях (Кулаковський, 2024).

Висновок. Методологія дослідження арт-терапії в реабілітації ветеранів ґрунтується на поліпарадигмальному підході (ресурсному, феноменологічному, тілесно-орієнтованому, системному та посттравматичного зростання), що дозволяє обійти мовні бар'єри й алекситимію, спричинені бойовою психотравмою. Через невербальну експресію, ефект екстерналізації та тріадичну взаємодію («ветеран – арт-об'єкт – терапевт») мистецтво слугує безпечним інструментом трансформації травматичного досвіду в ресурс, відновлюючи контроль, самоефективність і соціальну адаптацію військових.

Список використаних джерел

1. Бірук Л.М. Особливості використання арт-терапії в реабілітації військовослужбовців : *кваліфікац. робота ... магістра психології* : 053 Психологія. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ф-т психології. Луцьк, 2024. 83 с. URL: vnu.edu.ua (дата звернення: 07.10.2026).

2. Кулаковський Т.Ю. Використання елементів арт-терапії в реабілітаційній роботі з військовими : *кваліфікац. робота ... магістра психології* : 053 Психологія / Поліс. нац. ун-т, Ф-т права, публ. упр. та нац. безпеки. Житомир, 2024. 71 с. URL: polissiauniver.edu.ua (дата звернення: 07.10.2026).

3. Простір арт-терапії: Творча інтеграція в реабілітації : *зб. наук. пр.* / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. Київ : [б. в.], 2024. Вип. 36 (2). 184 с.

4. Арт-терапія як засіб реабілітації військовослужбовців в умовах російсько-української війни. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук. ст. Київ, 2026. С. 12–18. URL: researchgate.net (дата звернення: 07.10.2026).

5. Психологічна реабілітація військових ветеранів: зарубіжний досвід та вітчизняні моделі : *матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.*, м. Івано-Франківськ, 14–15 лют. 2024 р.112 с.

6. Техніки арт-терапії та медіації в системі реабілітації ПТСР : наук.-метод. посіб. / Центр психосоціальної підтримки. Дніпро : [б. в.], 2025. 94 с.

В.О. Мельшенкер
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЗАЛЕЖНОСТІ У МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Міжособистісні стосунки є важливим контекстом психологічного функціонування людини. Близькі стосунки можуть забезпечувати підтримку, відчуття безпеки та задоволення потреби у належності. Водночас надмірна залежність від значущої іншої людини може супроводжуватися втратою автономності, труднощами у прийнятті самостійних рішень і підвищеною чутливістю до загрози розриву. У сучасних дослідженнях важливо розмежовувати здорову взаємозалежність партнерів і дисфункційну залежність, за якої збереження зв'язку стає самоціллю навіть за наявності істотних психологічних витрат (Papa et al., 2026).

Одним із ключових чинників, пов'язаних із труднощами у близьких стосунках, є тривожність прив'язаності. Для неї характерні сильна потреба у близькості та одночасний страх відкидання або втрати партнера. Емпіричні дослідження показують, що тривожна прив'язаність пов'язана з амбівалентністю щодо близькості та з підвищеною залежністю від партнера у процесі прийняття рішень про збереження стосунків (Mikulincer et al., 2010; Joel et al., 2011).

Важливим чинником може бути й те, наскільки самооцінка людини залежить від успішності її романтичних стосунків. Дослідження relationship-contingent self-esteem показало, що у людей із високою залежністю самоцінності від стосунків повсякденні позитивні та

негативні події у парі сильніше впливають на коливання самооцінки. Отже, оцінка власної значущості через реакції партнера може посилювати емоційну вразливість і ускладнювати збереження психологічної автономності (Knee et al., 2008).

Окрему роль відіграє ранній досвід взаємодії з близькими. Дослідження показують, що якість взаємодії у сім'ї походження пов'язана з подальшою безпекою романтичної прив'язаності. Зокрема, спостережувані характеристики тепла та чутливості сімейної взаємодії були пов'язані з подібними характеристиками у дорослих романтичних стосунках і з більшою безпекою прив'язаності (Dinero et al., 2008). Це дає підстави розглядати попередній досвід стосунків як один із контекстуальних чинників, що може впливати на подальші способи регуляції близькості.

Ще одним проявом залежності може бути надмірна потреба в підтвердженні почуттів партнера. Дослідження надмірного пошуку запевнень показують його зв'язок із тривожністю прив'язаності, а також із труднощами емоційного функціонування у парі (Shaver et al., 2005). Постійна потреба перевіряти прихильність партнера, страх залишитися без відповіді або гостра реакція на дистанцію можуть підтримувати цикл тривоги: невизначеність посилює потребу в запевненні, короткочасне запевнення знижує напруження, але надалі потреба може виникати знову.

Висновок. Формування залежності у міжособистісних стосунках доцільно розглядати як багатофакторний процес. Серед психологічних чинників особливе значення мають тривожність прив'язаності, залежність самооцінки від стосунків, страх відкидання, труднощі емоційної саморегуляції та особливості попереднього досвіду близьких взаємин. Водночас наявність окремого чинника не означає автоматичного формування залежної поведінки, оскільки її прояви залежать від поєднання особистісних і ситуаційних умов.

Профілактика психологічної залежності передбачає розвиток здатності людини зберігати власні інтереси, межі та рішення поряд із підтриманням емоційної близькості. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення взаємозв'язків між тривожністю прив'язаності, самооцінкою, страхом самотності та особливостями залежної поведінки у молодих дорослих.

Список використаних джерел

1. Dinero R. E., Conger R. D., Shaver P. R., Widaman K. F., Larsen-Rife D. Influence of family of origin and adult romantic partners on romantic attachment security. *Journal of Family Psychology*. 2008. Vol. 22, No. 4. P. 622–632. DOI: 10.1037/a0012506

2. Holden C. J., Zeigler-Hill V., Shackelford T. K., Welling L. L. M. The impact of relationship-contingent self-esteem on mate retention and reactions to threat. *Personal Relationships*. 2018. Vol. 25, No. 4. P. 611–630. DOI: 10.1111/pere.12255

3. Joel S., MacDonald G., Shimotomai A. Conflicting pressures on romantic relationship commitment for anxiously attached individuals. *Journal of Personality*. 2011. Vol. 79, No. 1. P. 51–74. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00680.x.

4. Knee C. R., Canevello A., Bush A. L., Cook A. Relationship-contingent self-esteem and the ups and downs of romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95, No. 3. P. 608–627. DOI: 10.1037/0022-3514.95.3.608.

5. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2016. 690 p.

6. Papa C., et al. Too Far, Too Close: Attachment and Early Relational Correlates of Pathological Affective Dependence and Fear of Intimacy. *Scandinavian Journal of Psychology*. 2026. DOI: 10.1111/sjop.70132.

7. Shaver P. R., Schachner D. A., Mikulincer M. Attachment style, excessive reassurance seeking, relationship processes, and depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2005. Vol. 31, No. 3. P. 343–359. DOI: 10.1177/0146167204271709.

В.С. Пастушенко
науковий співробітник лабораторії психології навчання
імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ЕВОЛЮЦІЯ ДИЗАЙНУ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ: ВІД КЛАСИЧНИХ ПАРАДИГМ ДО СУЧАСНИХ КВАЗІЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ СХЕМ

Психологічний експеримент історично визнається найбільш вагомим інструментом наукового пізнання, оскільки він єдиний серед усіх емпіричних методів дозволяє досліднику встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Класична парадигма психологічного експерименту, що сформувалася в лабораторіях В. Вундта, Г. Еббінгауза та їхніх послідовників наприкінці XIX – на початку XX століття, базувалася на ідеї жорсткого контролю. Головним завданням дослідника була ізоляція незалежної змінної, маніпуляція нею та суворе вимірювання реакцій у залежній змінній за умов максимального усунення всіх побічних (додаткових) змінних. Цей підхід, перейнятий з класичного природознавства, успішно працював при вивченні елементарних психічних процесів – сенсорики, часу реакції, особливостей запам'ятовування. Проте стрімке ускладнення предмета психології, перехід до вивчення мотивів, емоцій, особистості та соціальної взаємодії швидко виявили обмеженість класичного лабораторного дизайну,

поставивши під сумнів його базовий принцип штучної ізоляції психіки від життєвого контексту [1].

Кризу класичного експерименту спровокувала насамперед проблема екологічної валідності, гостро поставлена в середині XX століття Е. Брюнсвиком та розвинута пізніше У. Найссером. Дослідники збагнули, що ідеально контроловані лабораторні умови настільки відрізняються від реального життя, що отримані в них закономірності часто не піддаються перенесенню в природне середовище. Крім того, виникли серйозні етичні обмеження: неможливо в ім'я науки випадковим чином призначати людей у групи ризику, штучно провокувати у них глибокі стреси чи депресії. Відповіддю на цю методологічну глухий кут став парадигмальний зсув у бік квазіекспериментальних схем, фундаментальну розробку яких пов'язують з іменами Д. Кемпбелла та Дж. Стенлі. Вони запропонували концептуальну базу для досліджень, де через об'єктивні чи етичні причини неможливо застосувати випадкову рандомізацію учасників за експериментальною та контрольною групами.

Сучасні квазіекспериментальні дизайни вирізняються значною гнучкістю та адаптивністю до складних соціально-психологічних реалій. На відміну від істинного експерименту, у квазіексперименті дослідник працює з вже сформованими, інтактними групами (наприклад, цілі класи в школі, відділи на підприємстві, пацієнти певної клініки). Суттєвою перевагою цих схем є висока зовнішня (екологічна) валідність: дослідження проводиться безпосередньо в природних умовах, що дозволяє фіксувати поведінку людей такою, якою вона є в повсякденному житті [2]. Серед найпоширеніших сучасних квазіекспериментальних планів варто виділити схеми з неврівноваженими групами, де порівняння йде між групами, які не були еквівалентними на старті, але різниця між ними компенсується складним математичним контролем (наприклад, методами коваріаційного аналізу). Іншим потужним інструментом стали переривчасті часові серії, які дозволяють відстежувати динаміку показників до, під час та після втручання, відокремлюючи ефект впливу від природних флуктуацій та ефекту тестування.

Сьогодні еволюція дизайну психологічного експерименту отримує новий потужний імпульс завдяки цифровій трансформації науки. Великі дані (Big Data), цифровий слід користувачів в інтернеті, носимі пристрої для фіксації фізіологічних показників відкривають можливості для масштабних онлайн-квазіекспериментів. Наприклад, так зване A/B тестування, широко використовуване в UX-дизайні та цифровому маркетингу, є нишпорним прикладом сучасного квазіекспериментy в дії, де алгоритми в реальному часі розділяють користувачів на умовні групи для тестування гіпотез про вплив інтерфейсних змін на поведінку. Цифрові

середовища дозволяють збирати безперервні дані часових серій з мінімальними витратами, що робить квазіекспериментальні схеми набагато точнішими, ніж вони були в епоху паперових анкет. Водночас виникають нові загрози внутрішній валідності, такі як алгоритмічна упередженість, відсутність контролю над середовищем користувача або проблема самовідбору учасників [3].

Висновок. Еволюція дизайну психологічного експерименту є не просто зміною технічних протоколів, а відображенням глибинної філософської еволюції самої психологічної науки. Відмова від ілюзії абсолютного контролю над людською психікою на користь розуміння її вплетеності в складні соціокультурні та цифрові контексти знаменує перехід до методологічного плюралізму. Класичний лабораторний експеримент не зник, він залишився незамінним там, де треба перевірити базові нейрокогнітивні механізми. Проте вивчення складних форм поведінки, соціальних інститутів, освітніх чи клінічних втручань сьогодні неможливе без залучення квазіекспериментальних схем, які, попри певні компроміси у внутрішній валідності, дають психології найголовніше – розуміння причинно-наслідкових зв'язків у реальному, живому світі людини.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія : *підручник.* Київ : Центр учбової літератури, 2008. 360 с.

2. Горбунова В.В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях : *навч. посіб*. Київ : Професіонал, 2007. 207 с.

3. Campbell D. T., Stanley J. C. Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Chicago : Rand McNally, 1963. 84 p.

О.В. Савіцька
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Стрімка інтеграція систем штучного інтелекту (ШІ) у повсякденний та науково-дослідний простір вимагає з’ясування соціально-психологічних аспектів його використання. Вже сьогодні генеративні моделі та інтерактивні асистенти стають активними посередниками

людського досвіду, а тому постійна взаємодія людини з цими системами спричиняє виокремлення низки психологічних феноменів і неодмінно позначається як на процесах становлення особистості та розвитку психіки, так і на суспільних процесах.

Вивченням цієї проблеми спирається на теорію технологічної медіації, теорія медіа-рівняння та соціально-когнітивну теорію. Перша з них, теорія технологічної медіації, стверджує, що технології не є нейтральними інструментами, вони формують людське сприйняття, поведінку, нові способи бачення світу та інтерпретації досвіду [6]. Теорія медіа-рівняння постулює підсвідоме сприйняття технологічних систем як повноцінних соціальних суб'єктів із застосуванням до них соціальних норм (ввічливість, емпатія, взаємність тощо) [4; 5]. А соціально-когнітивна теорія, яка пояснюючи формування мислення та поведінки особистості через безперервну взаємодію індивідуально-когнітивних факторів, поведінкових паттернів та середовища, дозволяє розглядатися генеративний ШІ як один з елементів середовища, який модифікує когнітивні схеми та моделі поведінки користувача [1].

Синтез ідей цих трьох теорій дозволяє виокремити центральний основоположний механізм до розгляду систем ШІ – принцип антропоморфізації – наділення ШІ інтенціональністю, емоційністю, моральною агентністю та індивідуальною особистістю [3]. Користувачі, які взаємодіють з генеративним ШІ, схильні до утворення парасоціальниї зв'язків, тобто зв'язків односторонньої емоційні прив'язаності. Це сприяє виникненню довіри та зацікавленості суб'єктом (саме так сприймається система ШІ), що спричиняє водночас розмивання межі між людиною та гаджетом, викривляє соціальні очікування та створює ризик емоційної залежності від генеративного ШІ, яке позбавлене автентичної емоційної взаємності.

Не може також не турбувати і той факт, що постійне використання систем генеративного ШІ створює загрозу для людської автономії через систематичне делегування когнітивних функцій – запам'ятовування, прийняття рішень та аналітичної обробки – зовнішнім цифровим системам [3]. Аналіз впливу ШІ на ключові когнітивні функції виявляє деструктивні тенденції у кожному з них.

Особливої уваги потребує розгляд проблеми використання систем ШІ як замінників людської вибірки, створення так званих вибірок синтетичних учасників, із заданими поведінковими паттернами.

Сучасні мовні моделі досить точні у відтворення поведінкових паттернів для поширення висновків на популяційному рівні, проте вони

є абсолютно спрощеними та неточними для моделювання індивідуальності людини та не припускають відхилення від міри центральної тендентцій. Як засвідчують дослідження випробування трьох рівнів складності промптів виявило, що збагачення промпту деталями не дає відчутного покращення узгодженості між рівнями особистості та патерну поведінки. І ця проблема не може бути вирішена у промпт-інженерії [2].

Для запобігання методологічним помилкам під час використання синтетичних агентів у психологічному експерименті Е.Р. Мадден пропонує спиратися на такі принципи: незалежні вибірки для забезпечення статистичної незалежності повторних генерацій; попередньо зареєстровані людські базові лінії; перевірка з урахуванням надійності; калібрування підгруп для запобігання стиранню меншин [2].

Висновок. Штучний інтелект не повинен ставати замінником людського мислення, емпатії та соціальних зв'язків. Його справжнє призначення – бути каталізатором розвитку людини та когнітивним підсиленням. Технологічні системи мають проєктуватися так, щоб розширювати потенціал людини, зміцнювати її автономію та підтримувати соціальну солідарність, а не створювати ілюзорні замінники дійсності.

Тому важливо вирішити проблеми довгострокового когнітивного та емоційного впливу ШІ на різні вікові групи впродовж тривалих життєвих етапів. Потребує уваги також розробка моделей ШІ, які стимулюють реальну міжлюдську взаємодію та сприяють розширенню соціальних контактів всередині соціальних спільнот та запобігають замиканню індивіда у цифровій самотності.

Список використаних джерел:

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.198. 85 p.

2. Madden E. R. Evaluating the Use of Large Language Models as Synthetic Social Agents in Social Science Research. *Journal of social computing,* 2025. Vol 5-7. P. 334-341

3. Mondal S., et al. Artificial Intelligence and Social Interactions: Understanding AI's Role in Shaping Human Psychology and Social Dynamics. *Journal of Marketing & Social Research*. 2025. Vol 02. Issue 04. P.208-215.

4. Nass C., Moon Y. Machines and mindlessness: Social responses to computers. *Journal of Social Issues,* 2000. №56(1). P. 81-103.

5. Reeves B., Nass C. The media equation: How people treat computers, television, and new media like real people and places. Cambridge University Press. 1996. P.19-36.

6. Verbeek P. P. What things do: Philosophical reflections on technology, agency, and design. Penn State University Press. 2025. 264 p.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам'янець-Подільський, Україна
І.Ю. Войтова
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТРИВОЖНІСТЬ У ДИТЯЧОМУ ТА ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ПСИХОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ

У статті розглянуто психологічну сутність тривожності як важливої характеристики емоційного реагування особистості та проаналізовано особливості її прояву в дитячому й підлітковому віці. Розкрито основні підходи до розуміння тривожності як емоційного стану, стійкої особистісної характеристики та комплексного психологічного феномену, що охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти.

Тривожність є одним із важливих психологічних феноменів, який визначає особливості емоційного реагування людини на різноманітні ситуації та умови життєдіяльності. У дитячому й підлітковому віці проблема тривожності набуває особливого значення, оскільки саме в цей період відбуваються суттєві зміни в емоційній, когнітивній, мотиваційній та соціальній сферах особистості. Підлітковий вік характеризується переходом від дитинства до юності, перебудовою системи соціальних відносин, розвитком самосвідомості, формуванням самооцінки та прагненням до самостійності (Савчин, & Василенко, 2017).

Особливого значення проблема набуває для дітей, які змушені адаптуватися до нових умов життя, змінювати освітнє середовище, встановлювати нові соціальні контакти та одночасно долати наслідки стресових життєвих обставин.

Проблема тривожності посідає важливе місце в сучасних психологічних дослідженнях. Науковці розглядають її як багатокомпонентний феномен, пов'язаний із функціонуванням емоційної, когнітивної та поведінкової сфер особистості.

У дослідженні О. Красулі тривожність у підлітковому віці розглядається як один із важливих емоційних станів особистості.

Авторка звертає увагу на передумови виникнення тривожності, її структуру та механізми розвитку, а також підкреслює роль індивідуальних особливостей підлітка у характері її переживання (Красуля, 2019).

Сучасні українські дослідження також демонструють необхідність розмежування різних видів тривожності. Зокрема, О. Міненко аналізує загальну, шкільну, самооцінну, міжособистісну, ситуативну та особистісну тривожність підлітків. Отримані авторкою результати свідчать про особливу значущість шкільного та самооцінного компонентів тривожності в підлітковому віці (Міненко, 2024).

Окремий напрям сучасних досліджень становить вивчення тривожності дітей і підлітків в умовах війни. А. Федосюк та Л. Подкоритова у своєму емпіричному дослідженні застосували низку методик, зокрема шкалу реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна, і досліджували ситуативну, особистісну, шкільну, міжособистісну та самооцінну тривожність (Шевченко, & Кучинова, 2024).

Так, сучасний науковий підхід передбачає розгляд тривожності не як ізольованого явища, а як складної системи емоційних, когнітивних і поведінкових реакцій, що формується та змінюється під впливом вікових і соціально-психологічних чинників.

Метою статті є теоретичний аналіз психологічної сутності тривожності та визначення особливостей її прояву в дитячому й підлітковому віці, а також характеристика основних психологічних чинників, які можуть впливати на рівень та динаміку тривожності.

Тривожність у психології може розглядатися як стан, риса або комплексний феномен. Як емоційний стан вона виникає у відповідь на певну ситуацію, яка сприймається особистістю як потенційно загрозлива. Як особистісна характеристика тривожність проявляється у відносно стійкій схильності людини сприймати широкий спектр ситуацій як небезпечні та реагувати на них підвищеним занепокоєнням.

Одним із принципово важливих для психологічної практики є розмежування ситуативної та особистісної тривожності. Ситуативна тривожність характеризує інтенсивність емоційного напруження, яке людина переживає в конкретний момент або в конкретній ситуації. Особистісна тривожність відображає більш стійку індивідуальну схильність до тривожного реагування.

Такий поділ має важливе діагностичне значення. Високий показник ситуативної тривожності може бути зумовлений конкретними обставинами, тоді як високий рівень особистісної тривожності свідчить

про більш стійку готовність особистості сприймати навколишню дійсність як потенційно небезпечну. У сучасних дослідженнях українських підлітків для диференційованого вивчення цих характеристик застосовується шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна (Міненко, 2024; Федосюк, & Подкоритова, 2024).

Структуру тривожності доцільно розглядати через взаємодію когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Когнітивний компонент охоплює негативні очікування, фокусування уваги на потенційній загрозі, сумніви у власних можливостях, схильність прогнозувати несприятливий результат ситуації. Дитина або підліток із підвищеною тривожністю може надмірно концентруватися на можливих помилках, негативній оцінці з боку інших або можливості невдачі.

Емоційний компонент виявляється через внутрішнє напруження, занепокоєння, страх, відчуття небезпеки, емоційний дискомфорт. Такі переживання можуть мати різну інтенсивність і не завжди відповідати реальному рівню загрози. Дослідження тривожності дітей показують, що її прояви можуть включати підвищену нервозність, страхи, чутливість до критики та переживання невдачі (Шевченко, & Кучинова, 2024).

Поведінковий компонент може проявлятися у прагненні уникати ситуацій, які викликають тривогу, пасивності, нерішучості, труднощах у прийнятті рішень. Водночас у деяких випадках тривожність може супроводжуватися надмірно різким або імпульсивним реагуванням.

Важливо підкреслити, що зовнішні прояви тривожності можуть бути недостатньо вираженими. Дитина може дотримуватися правил, демонструвати належну навчальну поведінку та зовнішньо не виявляти емоційного дискомфорту, одночасно переживаючи значне внутрішнє напруження. Саме тому психологічна діагностика повинна враховувати не лише очевидні поведінкові прояви, а й суб’єктивні переживання дитини.

Особливої уваги потребує проблема тривожності в період адаптації до нових умов. Для дитини, яка змінює місце проживання або освітнє середовище, джерелом тривожності можуть бути численні ситуації невизначеності: необхідність перейти до нового класу, познайомитися з однолітками, встановити нові соціальні контакти, адаптуватися до правил нового навчального закладу та одночасно відповідати навчальним вимогам.

У такій ситуації особливо значущою стає потреба у відчутті контролю та передбачуваності. Відсутність стабільності може підвищувати емоційне напруження та актуалізувати страх невідомого. Водночас реакція на однакову ситуацію у різних дітей може істотно відрізнятися. Одна дитина може сприймати нову школу як можливість для нового етапу життя, тоді як інша – як ситуацію постійної перевірки власних можливостей або потенційного неприйняття.

Це свідчить про необхідність врахування індивідуально-психологічних характеристик дитини. Тривожність формується не лише під впливом зовнішніх подій, а й залежить від того, як особистість інтерпретує ці події, які значення їм надає та якими способами намагається подолати емоційне напруження.

Важливим аспектом є взаємозв'язок тривожності із самооцінкою. У підлітковому віці оцінка власної особистості значною мірою залежить від соціального оточення. Потреба у визнанні, прийнятті однолітками та позитивній оцінці може посилювати чутливість до критики й невдач.

Висока чутливість до оцінки оточення, страх невідповідності вимогам, невпевненість у власних можливостях можуть сприяти посиленню емоційного напруження. У дослідженнях підліткової тривожності окремо виділяється самооцінний компонент, пов'язаний із переживаннями щодо власної особистості та оцінки себе (Міненко, 2024; Федосюк, & Подкоритова, 2024).

Так, тривожність і самооцінка можуть перебувати у взаємозв'язку: негативне сприймання себе може підвищувати ймовірність тривожного реагування, а систематичне переживання тривоги, своєю чергою, може негативно позначатися на впевненості у власних можливостях.

Не менш важливим є вплив сімейного середовища. Родина є одним із ключових соціально-психологічних просторів, у якому формується почуття безпеки, стабільності та емоційної захищеності дитини. Дослідження Н. Шевченко та Н. Кучинової показує, що прояви дитячої тривожності можуть бути пов'язані з комплексом чинників, серед яких стиль виховання, тип батьківського ставлення та рівень тривожності в родині (Шевченко, & Кучинова, 2024).

Висновок. Психологічний стан дитини не можна розглядати ізольовано від особливостей її найближчого соціального оточення. Підтримка, передбачуваність, емоційна доступність дорослих та можливість відкритого обговорення переживань можуть виконувати важливу стабілізувальну функцію.

Особливого значення проблема тривожності набуває в умовах воєнного конфлікту. Воєнні події створюють тривалу ситуацію

невизначеності, яка може впливати як на безпосереднє емоційне реагування дітей, так і на їхнє відчуття безпеки. Дослідження українських підлітків в умовах воєнного конфлікту демонструють значущість ситуативної, особистісної, шкільної, самооцінної та міжособистісної тривожності (Міненко, 2024).

Отже, тривожність у дитячому та підлітковому віці є складним і динамічним психологічним феноменом, який охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Її прояви можуть варіювати від ситуативного емоційного напруження до відносно стійкої особистісної характеристики.

Список використаних джерел

1. Красуля О. Особливості переживання тривожності дітьми підліткового віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2019. Т. 9. С. 102–107.
2. Міненко О. О. Дослідження особливостей тривожності підлітків в умовах воєнного конфлікту. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 47–54.
3. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : *навч. посіб.* 3-тє вид, перероб., допов. Київ : Академія, 2017. 366 с.
4. Федосюк А., Подкоритова Л. Емпіричне дослідження особливостей прояву тривожності у підлітків під час війни. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 293–301.
5. Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М. Психологічні чинники прояву тривожності дитини в родинному просторі. *Наукові записки*. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 79–86.

Р.Т. Сімко
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Кам’янець-Подільський, Україна
О.В. Смолінська
здобувачка вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти. Розглянуто адаптацію як складний процес пристосування дитини до нової соціальної ситуації розвитку, що передбачає освоєння нового

середовища, режиму дня, вимог дорослих, правил поведінки та системи взаємин з однолітками.

Мета статті полягає у теоретичному аналізі психологічних особливостей адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти та визначенні основних чинників і психолого-педагогічних умов, що сприяють успішному перебігу цього процесу.

Адаптацію дитини до закладу дошкільної освіти доцільно розглядати як процес активного пристосування до нової соціальної ситуації розвитку. Його зміст полягає не тільки у звиканні до нового приміщення чи режиму дня, а передусім у формуванні нової системи взаємин, способів поведінки та діяльності. Дитині необхідно прийняти нові соціальні правила, навчитися діяти відповідно до вимог групи, встановити контакт із педагогом і поступово інтегруватися в дитячий колектив (Славіна, 2018; Соловей, 2022).

Вступ до закладу дошкільної освіти означає суттєву зміну звичного життєвого простору дитини. У сім'ї дитина зазвичай перебуває у знайомому середовищі, де дорослі адаптують умови до її потреб. У закладі дошкільної освіти вона повинна пристосуватися до вже організованого середовища, де режим, правила та взаємодія визначаються не лише її індивідуальними потребами, а й потребами всієї групи.

Однією з провідних психологічних особливостей адаптації є емоційне реагування на зміну умов життєдіяльності. На початковому етапі перебування у закладі дитина може демонструвати плаксивість, страх розлуки з батьками, емоційну нестійкість, зниження активності або, навпаки, надмірне рухове збудження. Подібні прояви можуть бути ситуативними та поступово зменшуватися в міру того, як дитина освоює нове середовище.

Важливою характеристикою адаптаційного процесу є переживання розлуки з батьками. Для дошкільника батьки залишаються основним джерелом емоційної безпеки, тому тимчасове припинення безпосереднього контакту з ними може викликати тривогу. Особливо це характерно для дітей, які раніше не мали досвіду тривалого перебування поза межами сім'ї. Саме тому попередній соціальний досвід дитини має важливе значення для успішності адаптації (Славіна, 2018).

Не менш значущим є рівень тривожності. За високої тривожності дитина може сприймати нове середовище як небезпечне, навіть якщо об’єктивно воно є безпечним. У такому випадку виникає надмірна настороженість, страх взаємодії, небажання брати участь у спільній діяльності, постійна потреба в підтримці дорослого. Дослідження

А. Руденок та М. Ковалик засвідчує, що підвищена тривожність може негативно позначатися на перебігу адаптації та сприяти виникненню дезадаптаційних проявів (Руденок, & Ковалик, 2024).

Поряд із емоційними реакціями адаптація охоплює поведінкову сферу. Дитина повинна навчитися дотримуватися правил групи, чекати своєї черги, користуватися спільними іграшками, завершувати певний вид діяльності, переходити від одного режимного моменту до іншого. Для дошкільника, який ще не має достатньо сформованих механізмів довільної поведінки, такі вимоги можуть бути складними.

Важливим показником успішної адаптації є поступове формування самостійності. Здатність самостійно їсти, одягатися, користуватися туалетом, прибирати іграшки, звертатися по допомогу та виконувати нескладні доручення зменшує залежність дитини від дорослого і підвищує її впевненість у власних можливостях. Саме тому рівень сформованості навичок самообслуговування розглядається серед чинників, які впливають на адаптацію (Шинкаренко та ін., 2025).

Окремим компонентом адаптації є соціальна взаємодія. Дитина поступово повинна встановити контакт не лише з вихователем, а й з іншими дітьми. Для частини дошкільників це відбувається досить легко, тоді як інші можуть уникати контактів, залишатися осторонь спільної гри або демонструвати конфліктну поведінку. У процесі соціальної адаптації дитина засвоює правила взаємодії, навчається домовлятися, враховувати бажання інших та вирішувати прості конфліктні ситуації (Соловей, 2022).

Особливе значення має взаємодія дитини з вихователем. Педагог стає важливою фігурою нового соціального середовища та може виконувати функцію психологічної опори. Спокійний тон спілкування, доброзичливість, послідовність вимог, уважне ставлення до емоційного стану дитини сприяють формуванню довіри. Натомість надмірна вимогливість, різкі зауваження або недостатня увага до індивідуальних потреб можуть посилювати емоційне напруження.

Дослідники наголошують, що професійна компетентність педагога є одним із важливих компонентів успішної адаптації. Серед першочергових завдань адаптаційного періоду визначають створення емоційно сприятливої атмосфери, формування позитивного ставлення до закладу дошкільної освіти, забезпечення почуття впевненості та організацію поступового зближення дітей (Шинкаренко та ін., 2025).

Важливим чинником є сімейне середовище. Дитина переносить у нові соціальні умови сформовані в сім'ї способи взаємодії, рівень самостійності та ставлення до незнайомих людей. Надмірна тривожність батьків, постійні застереження щодо перебування в садочку або

негативне емоційне ставлення до закладу можуть посилювати страхи дитини. Натомість спокійна позиція дорослих, передбачуваність і підтримка сприяють формуванню позитивної установки (Славіна, 2018; Соловей, 2022).

Варто враховувати й індивідуально-психологічні особливості дитини. Темперамент, рівень емоційної чутливості, комунікативні навички, особливості самооцінки, потреба в підтримці дорослого та попередній досвід спілкування можуть зумовлювати різну швидкість адаптації. Тому недоцільно очікувати однакової тривалості та однакових проявів адаптації у всіх дітей.

Соціально-психологічна адаптація може характеризуватися різними рівнями. За сприятливого перебігу дитина поступово приймає режим, встановлює контакт із вихователем та однолітками, проявляє інтерес до діяльності, стає більш самостійною та емоційно стабільною. За ускладненого перебігу спостерігаються стійкі негативні емоційні реакції, труднощі спілкування, порушення поведінки та зниження активності. Саме тому оцінювати адаптацію необхідно комплексно, враховуючи емоційний, поведінковий, соціальний та психофізіологічний аспекти (Петринич, & Компанович, 2024).

В умовах сучасного суспільства проблема адаптації набуває додаткового значення. Діти можуть переживати наслідки стресових подій, зміну місця проживання, порушення звичного режиму або тривалі перерви у відвідуванні закладу. Дослідники зазначають, що сучасні умови, зокрема пов’язані з воєнними ризиками, можуть посилювати тривогу, страх і нестабільність емоційного стану дошкільників (Петринич, & Компанович, 2024).

Тому сучасний заклад дошкільної освіти має бути не лише освітнім, а й психологічно безпечним середовищем.

Ефективна психологічна підтримка адаптації передбачає поступовість, емоційну підтримку, передбачуваність режиму, індивідуалізацію взаємодії та співпрацю з батьками. Доцільним є поступове ознайомлення дитини з приміщенням, вихователем, іншими дітьми та режимними моментами. Особливо ефективною може бути ігрова діяльність, оскільки саме гра є природним способом освоєння дитиною нової соціальної ситуації (Шинкаренко та ін., 2025).

Важливо також формувати позитивний образ закладу дошкільної освіти. Дитина повинна поступово переконуватися, що нове середовище є безпечним, передбачуваним і цікавим. Цьому сприяють позитивне спілкування вихователя, можливість обирати вид діяльності в межах доступного, підтримка ініціативи та доброзичливе ставлення до індивідуального темпу адаптації.

Висновок. Адаптацію не можна розглядати як пасивне пристосування дитини до вимог закладу дошкільної освіти. Це активний процес, у ході якого дитина освоює нове соціальне середовище, набуває нового досвіду взаємодії, розвиває самостійність, формує нові способи поведінки та поступово інтегрується в дитячий колектив.

Список використаних джерел

1. Петринич О. Г., Компанович М. С. Аспекти соціально-психологічної адаптації дітей дошкільного віку в сучасних реаліях. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2024. № 2.
2. Руденок А., Ковалик М. Особливості прояву тривожності дітей дошкільного віку в процесі адаптації до закладу дошкільної освіти. *Psychology Travelogs*. 2024. № 4. С. 231–240.
3. Славіна Н. С. Адаптація дітей раннього віку в умовах дошкільного закладу. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. Вип. 40. С. 363–373.
4. Соловей Ю. О. Соціальна адаптація дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1 (50). С. 260–263.
5. Шинкаренко В., Клімова Л., Мазур І., Міхіна Н., Рудень В. Особливості адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniense*s. 2025. № 1. С. 69–75.

О.А. Теляча

магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.Є. Гоцуляк**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРАХУ ТА БЕЗПОРАДНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Юнацький вік є вирішальним етапом онтогенезу, під час якого відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, формування цілісної особистісної ідентичності, розбудова ціннісно-смислової сфери та визначення життєвих і професійних перспектив. Упродовж цього періоду молоді люди стикаються з необхідністю автономізації, прийняття самостійних рішень та інтеграції в нові соціальні інституції. Поряд із внутрішніми кризами дозрівання та суб’єктивізації сучасна молодь функціонує в умовах високої динамічності соціально-економічних

трансформацій, хронічної інформаційного перевантаження та невизначеності майбутнього. Зазначений комплекс чинників суттєво підвищує вразливість особистості юнацького віку до виникнення деструктивних емоційних станів та знижує загальне психологічне благополуччя (Бохонкова, 2021 : 54). Систематичні наукові огляди та емпіричні дослідження психічного здоров'я молоді підтверджують, що запобігання емоційній дезадаптації вимагає не лише своєчасної діагностики, а й цілеспрямованого створення умов для формування навичок емоційної саморегуляції, асертивної поведінки та зміцнення внутрішніх копінг-ресурсів (Максименко, 2019 : 45; Salazar de Pablo et al., 2020 : 30). Особливе місце серед негативних емоційних переживань юнацтва посідають феномени страху та психологічної (виученої) безпорадності, які тісно пов'язані між собою та здатні створювати підтримуючий цикл деструктивної поведінки.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що феномен страху в юнацькому віці має виражену специфіку. На відміну від дитячого або підліткового віку, де значну частку становлять страхи перед конкретними об'єктами або фізичною загрозою, в юнацтві домінують соціально-особистісні та екзистенційні страхи: страх соціального несхвалення, неприйняття групою, страх перед невизначеністю майбутнього, вибором хибного життєвого шляху та особистісною або професійною нереалізованістю (Корольчук, 2021 : 114). Систематичний або високоінтенсивний страх діє як дестабілізуючий чинник, що звужує когнітивне поле особистості, заважає раціональному аналізу ситуації та спонукає до застосування захисних, переважно уникаючих та пасивних стратегій подолання (Кочубей, 2020 : 102).

Тривале переживання страху в умовах, коли суб'єкт відчуває неможливість контролювати негативні події або впливати на їхній результат, призводить до формування та поглиблення феномену безпорадності. Психологічна безпорадність у юнацькому віці проявляється як деструктивна системна властивість особистості, що характеризується стійким переконанням у марності власних зусиль, зниженням мотивації до активних дій, зниженням самооцінки та зміщенням локусу контролю вбік екстернальності (Савченко, 2022 : 88). У результаті юнаки та дівчата демонструють мотивацію уникнення невдач замість мотивації досягнення успіху, що негативно позначається на їхній навчальній, професійній та міжособистісній діяльності.

Ефективна психоедукаційна та психокорекційна робота з подолання переживань страху та безпорадності в юнацькому віці має передбачати поєднання інформування, когнітивного осмислення та практичного

відпрацювання поведінкових навичок. Застосування таких підходів може бути структуроване у декілька послідовних етапів:

1. Діагностично-орієнтаційний етап: ідентифікація суб'єктивного сприйняття загроз, виявлення специфіки й інтенсивності страхів та оцінка рівня вираженості безпорадності.
2. Аналітично-когнітивний етап: усвідомлення взаємозв'язку між автоматичними думками, емоційними реакціями страху та виученою пасивністю; аналіз існуючих деструктивних когнітивних установок.
3. Формуючий (тренінговий) етап: безпосереднє опрацювання та моделювання ситуацій, спрямованих на розвиток навичок емоційної саморегуляції, асертивного самовираження, вирішення проблем та розширення спектра копінг-стратегій (Сердюк, 2023 : 31).
4. Рефлексивно-закріплювальний етап: осмислення та оцінка ефективності нових способів поведінки, аналіз перешкод і закріплення набутого досвіду в реальних життєвих ситуаціях.

Доцільність застосування активних, зокрема рольових та когнітивно-поведінкових методів у психоедукації молоді підтверджується сучасними міжнародними дослідженнями. Зокрема, огляд Е. Маккенні підкреслює, що інтерактивні й рольові вправи є ефективним педагогічним та психологічним інструментом для розвитку практичних навичок, формування стійких позитивних ставлень та подолання бар'єрів у складних або стресогенних темах (McKenney, 2025 : 928). При цьому наголошується на важливості дотримання психологічної безпеки, добровільності участі та обов'язкового проведення дебрифінгу (обговорення) після виконання вправ.

Водночас важливо розмежовувати науково обґрунтовані потенційні можливості методів психологічної допомоги та твердження про їх доведену універсальну ефективність. Наявна джерельна база дає підстави говорити про високу перспективність застосування когнітивно-поведінкових, інтерактивних та психоедукаційних технологій. Проте специфіка переживання страху та безпорадності в юнацькому віці в сучасних соціокультурних умовах невизначеності вимагає подальшого проведення фундаментальних та прикладних емпіричних досліджень.

Висновок. Особливості переживання страху та безпорадності в юнацькому віці полягають у їх тісному зв'язку із процесами соціально-психологічного самовизначення, зміщенням локусу контролю та оцінкою власних суб'єктних ресурсів. Помилка у подоланні цих станів полягає в застряганні у пасивній адаптації, що вимагає впровадження спеціально розроблених психологічних програм. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення, апробація та експериментальна перевірка комплексу психокорекційних та психоедукаційних втручань для

молоді юнацького віку з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей та забезпеченням принципів психологічної безпеки.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю.О. Психологічна адаптація юнацтва в умовах соціальних змін. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. № 3 (341). С. 50–58.

2. Корольчук М.С. Психологія стресостійкості особистості : *навч. посіб*. Київ : Ельга, 2021. 240 с.

3. Кочубей Т.Д. Емоційна регуляція поведінки у критичних ситуаціях. *Психологічний часопис*. 2020. Т. 6, № 4. С. 98–105.

4. Максименко С.Д. Загальна психологія : *підручник.* Київ : Центр навчальної літератури, 2019. 480 с.

5. Савченко О.В. Емоційні стани особистості в умовах кризових змін. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Вип. 55. С. 82–95.

6. Сердюк Л.З. Психологічні ресурси самодетермінації та життєстійкості особистості. *Особистість у розвитку*. 2023. Вип. 12. С. 28–36.

7. McKenney E. E. The use of role-play in sexuality education: An integrative review. *Health Education Journal*. 2025. Vol. 84, No. 8. P. 926–940. DOI: https://doi.org/10.1177/00178969251370244

8. Salazar de Pablo G., De Micheli A., Nieman D. H. et al. Universal and selective interventions to promote good mental health in young people: Systematic review and meta-analysis. *European Neuropsychopharmacology*. 2020. Vol. 41. P. 28–39. DOI: https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2020.10.007

О.В. Шевчук
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам’янець-Подільський державний інститут»,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДО УМОВ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Цифрова трансформація суспільства змінює способи навчання, професійної діяльності та міжособистісного спілкування. Поряд із розширенням доступу до інформації вона створює нові вимоги до уваги, емоційної регуляції та організації повсякденного життя. У цій роботі психологічну адаптацію розглянуто як активне узгодження потреб і можливостей особистості з умовами цифрового середовища. Її важливими ознаками є збереження автономії, продуктивності та значущих соціальних зв’язків [1; 3; 4].

Мета роботи – визначити психологічні особливості адаптації

особистості до цифрової трансформації та узагальнити ресурси її підтримки. Застосовано теоретичний аналіз чотирьох наукових статей українських і зарубіжних дослідників. Л. Березовська висвітлює взаємозв'язки активності молоді в соціальних мережах із психологічним благополуччям, А. Мгалоблішвілі – особливості цифрової поведінки українських користувачів [1; 2]. Міжнародні праці розкривають роль саморегуляції та різні психологічні наслідки технологічних вимог [3; 4].

Когнітивний аспект адаптації полягає у здатності відбирати інформацію, визначати пріоритети та співвідносити онлайн-активність із власними завданнями. Постійна доступність цифрового контенту створює конкуренцію між короткочасними стимулами й довгостроковими цілями. У підході Л. Райнеке та співавторів недостатньо регульоване користування соціальними мережами пов'язане з відволіканням і витісненням інших видів діяльності [3]. Тому важливою є здатність усвідомлювати момент, коли використання технології перестає відповідати початковій меті.

Емоційний аспект пов'язаний із переживанням техностресу. Інформаційне перевантаження, складність цифрових інструментів та очікування постійної доступності можуть сприйматися як загрози власній компетентності й контролю над ситуацією. Водночас М. Тарафдар та співавтори розрізняють технологічний дистрес і еустрес: за відповідних умов нові вимоги можуть стимулювати навчання та розвиток [4]. Отже, психологічний результат залежить від оцінки вимог, наявних ресурсів і характеристик технологічного середовища.

Соціально-психологічний аспект охоплює перебудову комунікації, самопрезентації та способів отримання підтримки. Онлайн-взаємодія допомагає підтримувати контакти й знаходити однодумців, але також створює можливості для соціального порівняння та орієнтації на зовнішнє схвалення [1; 2]. У дослідженні А. Мгалоблішвілі описано труднощі усвідомлення користувачами власного самопочуття після перебування в мережі й перевищення бажаної тривалості користування [2]. Це актуалізує розвиток рефлексії щодо змісту та наслідків цифрових практик.

Поведінковим ресурсом адаптації виступає саморегуляція. Вона передбачає постановку цілей, спостереження за власними діями та коригування поведінки відповідно до обраних пріоритетів. Успішно регульована онлайн-активність може підтримувати емоційний стан і задоволення психологічних потреб; натомість конфлікт між користуванням мережею та іншими завданнями здатний погіршувати благополуччя [3]. Узагальнення психологічних ризиків і відповідних ресурсів адаптації наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Психологічні ризики та ресурси цифрової адаптації

Сфера	Психологічний ризик	Ресурс адаптації
Когнітивна	Перевантаження уваги	Визначення пріоритетів; керування увагою
Емоційна	Технострес; тривога помилки	Поступове навчання; підтримка
Соціальна	Зовнішнє схвалення як основа самооцінки	Значущі зв'язки; рефлексія взаємодії
Поведінкова	Втрата контролю над часом	Цілепокладання; самоспостереження

Джерело: авторське узагальнення за [1–4].

Практичну підтримку доцільно починати з аналізу індивідуальної ситуації: для чого людина використовує цифрові засоби, які труднощі відчуває та які завдання залишаються невиконаними. Як приклад організації самоспостереження можна запропонувати короткі записи про мету входу в мережу, тривалість активності та самопочуття після неї. Така пропозиція випливає з підходу до саморегуляції [3], проте в межах цієї роботи її ефективність емпірично не перевірялася. Саме зменшення екранного часу не є достатнім критерієм успішної адаптації.

В освітньому та професійному середовищах індивідуальні зусилля мають доповнюватися організаційними змінами. Поступове опанування інструментів, доступна допомога, зрозумілі інструкції та погоджені межі комунікації можуть розглядатися як напрями зменшення надмірних технологічних вимог [4]. Наприклад, запровадження нової навчальної платформи доцільно супроводжувати пробними завданнями й можливістю отримати пояснення. Це практичний висновок теоретичного аналізу, а не результат окремого експерименту.

Інтерпретація наукових даних потребує врахування обмежень. Активність у соціальних мережах є лише одним складником цифрової трансформації, тому результати її вивчення не можна безпосередньо поширювати на всі цифрові практики. Зв'язок між онлайн-поведінкою та благополуччям також не означає автоматично доведеного причинного впливу [1; 3]. Огляд чотирьох джерел дозволяє окреслити основні механізми, але не претендує на вичерпне представлення дослідницького поля.

Висновок. Психологічна адаптація до цифрової трансформації є динамічним процесом, що поєднує керування увагою, емоційну регуляцію та перебудову соціальної взаємодії. Її підтримка передбачає розвиток

усвідомленого користування технологіями й створення посильних умов цифрової діяльності. Перспективою подальших досліджень є перевірка програм підтримки різних вікових і професійних груп з урахуванням їхніх потреб, навантаження та доступних ресурсів.

Список використаних джерел

1. Березовська Л.І. Психологічне благополуччя молоді, що проявляють активність у соціальних мережах. *Вісник Національного університету оборони України.* 2023. № 2 (72). С. 21–28. DOI: https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-21-28.
2. Мгалоблішвілі А. Психологія використання соціальних інтернет мереж сучасними українськими користувачами. *Вчені записки Університету «КРОК».* 2023. № 2 (70). С. 201–208. DOI: https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-70-201-208.
3. Reinecke L., Gilbert A., Eden A. Self-regulation as a key boundary condition in the relationship between social media use and well-being. *Current Opinion in Psychology*. 2022. Vol. 45. Article 101296. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.008.
4. Tarafdar M., Cooper C.L., Stich J.-F. The technostress trifecta – techno eustress, techno distress and design: Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal*. 2019. Vol. 29, no. 1. P. 6–42. DOI: https://doi.org/10.1111/isj.12169.

Patrycja Gunia, MA
University of Rzeszów
Faculty of Pedagogy and Philosophy
PhD student, Doctoral School of the University of Rzeszów

INTERPERSONAL TRUST AND SOCIAL SUPPORT IN THE FACE OF THE GROWING ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EVERYDAY LIVES OF YOUNG ADULTS

Abstract: The article addresses the problem of changes in the way young adults seek support in a situation where tools based on artificial intelligence are becoming their everyday conversational partners. The starting point is the notion of trust as a bet concerning the uncertain actions of other people, together with an understanding of social support as the subjectively perceived availability of help. Against the background of data on the low level of social trust in Poland and the widespread use of chatbots by the youngest people, research findings on human relationships with conversational artificial intelligence are analysed. The text concludes with implications for social pedagogy and helping practice.

Keywords: interpersonal trust, social support, artificial intelligence, young adults, helping relationship

Introduction. Seeking support when experiencing difficulties is one of the important areas of interest in social pedagogy. For years, the natural source of help consisted primarily of relationships with other people, including family,

peers, teachers and those professionally engaged in helping activities. However, the transformations taking place in the social and technological sphere mean that the possibilities for seeking support are expanding. One of the new participants in this sphere is artificial intelligence, with which one can hold a conversation, share one's difficulties and look for answers without the need for direct contact with another human being. This phenomenon particularly concerns young adults, that is, individuals in the period that Jeffrey J. Arnett termed emerging adulthood. This author describes it as a phase extending from late adolescence to the end of the third decade of life, with particular emphasis on the ages of 18 to 25, in which the individual remains relatively independent of social roles and normative expectations and, at the same time, explores various possible life directions in the areas of love, work and worldview[13]. It is therefore a time of intensive exploration, in which the need to rely on another person is exceptionally strong, while at the same time existing sources of support are being restructured.

The aim of this article is to reflect on how the growing presence of artificial intelligence in the everyday lives of young adults fits into the structure of their interpersonal trust and social support networks. The considerations are theoretical in nature and are based on an analysis of available survey data and the findings of empirical research conducted in Poland and abroad.

Trust as the Foundation of a Supportive Relationship. In the Polish literature on the subject, frequent reference is made to Piotr Sztompka's approach, according to which trust is a bet made about the uncertain future actions of other people[14]. This definition is of considerable value to the educator, as it brings out an element without which it is difficult to grasp the meaning of the helping relationship. Magdalena Piorunek observes that risk is an immanent feature of every act of trust, and that the characteristics of contemporary social reality further enlarge the scope of this risk[15]. A person who trusts opens up and accepts the possibility of disappointment. It is precisely for this reason that trust is constitutive of the helping relationship. The same author points out that the helping relationship rests on interpersonal trust, the emergence of which is fostered by specific behaviours of the helper, including showing genuine interest, care and respect towards the person being helped[16].

Social support is closely linked to trust. Contemporary research increasingly distinguishes between support actually received and perceived support, understood as the subjective sense of the potential availability of help.

[13]J.J. Arnett, *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 5, p. 469.

[14]P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, pp. 69–70, cited in: M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych*, "Studia Edukacyjne" 2018, no. 49, p. 41.

[15]M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent…*, p. 41.

[16]Ibid., pp. 49–50.

Discussing the state of research, Krystyna Buszman and Hanna Przybyła-Basista emphasise that it is perceived support that proves to be a better predictor of well-being, coping with stress and health than received support[17]. This conclusion is of particular importance in the context of artificial intelligence. This is because a chatbot is a tool that almost perfectly generates a sense of availability: it is always present, shows no fatigue and never refuses to talk. It may therefore be assumed that its appeal stems not so much from the quality of the help it provides as from the fact that it satisfies the need for certainty that someone will respond.

Distrust of People, Openness to Machines. Data from the Public Opinion Research Center (CBOS) show that for more than twenty years Polish society has remained distrustful in interpersonal relations. In a survey conducted in February 2024, 24% of respondents expressed the view that most people can be trusted, whereas 73% considered that one has to be very careful in dealings with others[18]. In the 18–24 age group, these proportions were 24% and 76% respectively, while 30% of respondents in this age category declared trust in strangers, compared with 61% who declared a lack of such trust[19]. The authors of the report also note that young people have somewhat less trust in public institutions than middle-aged and older people[20].

Support from Artificial Intelligence in the Light of Research. This question is partly answered by research conducted by Petter Bae Brandtzaeg's team. The authors start from the observation that although social support is important for health and well-being, many young people are hesitant to seek it. In their study, sixteen individuals aged 16 to 21 used the Woebot chatbot for two weeks and subsequently took part in in-depth interviews[21]. The young participants admitted that it was easier for them to open up to a chatbot than to a human being, because they did not feel judged by it for their weaknesses and difficulties. They also valued the fact that the conversation could take place in a safe place, on their own terms and at any time[22]. In a later study of users of the Replika app, the same team showed that friendship with a machine may be understood similarly to friendship with a human being, but that its artificial nature alters the very notion of friendship, making it more personalised and tailored to the user's needs[23].

Implications for Social Pedagogy. A comparison of the findings cited

[17]K. Buszman, H. Przybyła-Basista, *Polska adaptacja wielowymiarowej skali spostrzeganego wsparcia społecznego*, "Polskie Forum Psychologiczne" 2017, vol. 22, no. 4, p. 582.

[18]CBOS, *Zaufanie społeczne*, Research Report no. 40/2024, prepared by A. Cybulska, Warsaw 2024, p. 1.

[19]Ibid., pp. 17–18 (appendix, Tables 1 and 2).

[20]Ibid., p. 12.

[21]P.B. Brandtzaeg, M. Skjuve, K.K. Dysthe, A. Følstad, *When the Social Becomes Non-Human: Young People's Perception of Social Support in Chatbots*, [in:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York 2021, art. 257, p. 1.

[22]Ibid., section 5 (*Discussion*).

[23]P.B. Brandtzaeg, M. Skjuve, A. Følstad, *My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship*, "Human Communication Research" 2022, vol. 48, no. 3, p. 404.

above reveals a certain paradox. If trust is a bet that always carries risk, then a relationship with a chatbot offers something that resembles trust without the bet. The user is not exposed to rejection, judgement or disappointment in the sense in which one is exposed to them in a relationship with another human being. It is precisely this feature that makes contact with a machine attractive to people who are wary of others, but at the same time it means that such contact does not exercise the competences without which it is difficult to build lasting bonds. Support perceived as constantly available may bring temporary relief, while at the same time postponing the moment when a young person dares to turn to someone who may refuse them, but who may also truly accompany them.

From the perspective of social pedagogy, the point is not to condemn new technologies, but to strengthen those environments in which young adults can experience trust as a reciprocal relationship. This entails care for the availability and quality of human forms of help, especially in the academic environment, and the development among helpers of those behaviours which, according to Piorunek, build trust: genuine interest, care and respect[24]. An open research question remains whether a low level of interpersonal trust fosters a tendency to replace the helping relationship with contact with artificial intelligence. Answering it requires empirical research among students and young adults, and its significance extends far beyond the sphere of technology, since it concerns what the human ability to ask for help and to give it will look like in the coming years.

References

1. Arnett J.J., *Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 5, pp. 469–480, https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469.

2. Brandtzaeg P.B., Skjuve M., Dysthe K.K., Følstad A., *When the Social Becomes Non-Human: Young People's Perception of Social Support in Chatbots*, [in:] *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, ACM, New York 2021, art. 257, pp. 1–13, https://doi.org/10.1145/3411764.3445318.

3. Brandtzaeg P.B., Skjuve M., Følstad A., *My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship*, "Human Communication Research" 2022, vol. 48, no. 3, pp. 404–429, https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008.

4. Buszman K., Przybyła-Basista H., *Polska adaptacja wielowymiarowej skali spostrzeganego wsparcia społecznego* [Polish adaptation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support], "Polskie Forum Psychologiczne" 2017, vol. 22, no. 4, pp. 581–599, https://doi.org/10.14656/PFP20170404.

5. CBOS, *Sztuczna inteligencja: uczucia, narzędzia i diagnoza medyczna* [Artificial intelligence: Feelings, tools and medical diagnosis], Research Report no. 98/2024, prepared by E. Umańska, K. Augustyniak-Brzezińska, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warsaw 2024, https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_098_24.PDF.

6. CBOS, *Zaufanie społeczne* [Social trust], Research Report no. 40/2024, prepared

[24]M. Piorunek, *Zaufanie interpersonalne jako komponent…*, pp. 49–50.

by A. Cybulska, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warsaw 2024, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2024/K_040_24.PDF.

7. Fang C.M., Liu A.R., Danry V., Lee E., Chan S.W.T., Pataranutaporn P., Maes P., Phang J., Lampe M., Ahmad L., Agarwal S., *How AI and Human Behaviors Shape Psychosocial Effects of Extended Chatbot Use: A Longitudinal Randomized Controlled Study*, arXiv:2503.17473v2, 2025, https://arxiv.org/abs/2503.17473.

8. Piorunek M., *Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych* [Interpersonal trust as a component of educational and helping relationships], "Studia Edukacyjne" 2018, no. 49, pp. 41–53, https://doi.org/10.14746/se.2018.49.3.

9. Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa* [Trust: The foundation of society], Wydawnictwo Znak, Kraków 2007 (cited in: M. Piorunek, 2018).

Dr Justyna Meissner-Łozińska
Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

FUNKCJA OPIEKUŃCZA RODZICÓW WOBEC DZIECI – MIĘDZY ZABEZPIECZENIEM POTRZEB A CODZIENNĄ TROSKĄ

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia i rozwoju dziecka. To właśnie w rodzinie dziecko po raz pierwszy doświadcza relacji społecznych, uczy się określonych zachowań oraz poznaje zasady funkcjonowania w grupie. Rodzice, pełniąc wobec dziecka różnorodne funkcje, odpowiadają między innymi za jego rozwój fizyczny, emocjonalny, społeczny czy moralny. Szczególne znaczenie ma funkcja opiekuńcza, związana z zapewnieniem dziecku warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju, bezpieczeństwa oraz zaspokojenia jego podstawowych potrzeb[25].

Funkcja opiekuńcza rodziny obejmuje zarówno materialne zabezpieczenie dziecka, jak i codzienną troskę o jego zdrowie, higienę, wyżywienie, bezpieczeństwo oraz organizację życia. Nie ogranicza się jednak wyłącznie do zapewnienia warunków materialnych. Istotnym jej elementem jest także dostępność rodziców, ich gotowość do udzielania pomocy oraz reagowania na potrzeby dziecka. Wiąże się to z budowaniem więzi rodzinnej, która obejmuje między innymi wymiar emocjonalny, społeczny i materialny życia rodzinnego[26]. Realizacja funkcji opiekuńczej pozostaje również w związku z postawami rodzicielskimi. Pozytywne postawy, takie jak akceptacja dziecka, współdziałanie z nim, respektowanie jego praw oraz pozostawianie mu odpowiedniej swobody, sprzyjają tworzeniu bezpiecznego środowiska rozwoju[27]. Z kolei postawy odrzucające, unikające, nadmiernie wymagające czy

[25] B. Krzesińska–Żach, *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Białystok 2007, s. 26.
[26] M. Tyszkowa, *Rozwój dziecka w rodzinie*, Poznań 1985, s. 62.
[27] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 57–59.

nadmiernie chroniące, mogą utrudniać prawidłowe kształtowanie samodzielności dziecka i jego poczucia bezpieczeństwa[28].

Opieka nad dzieckiem jest jednym z podstawowych zadań rodziny. Jej znaczenie wynika z faktu, że dziecko w początkowych etapach życia jest całkowicie zależne od osób dorosłych. Rodzice zapewniają mu pożywienie, ubranie, odpowiednie warunki mieszkaniowe, opiekę podczas choroby oraz ochronę przed zagrożeniami. W miarę dorastania, zakres bezpośredniej opieki stopniowo się zmienia, jednak odpowiedzialność rodziców za bezpieczeństwo i dobro dziecka pozostaje.

Funkcja opiekuńcza jest ściśle powiązana z pozostałymi funkcjami rodziny, zwłaszcza z funkcją wychowawczą i socjalizacyjną. Zaspokajanie potrzeb dziecka stwarza bowiem warunki do jego prawidłowego rozwoju, natomiast sposób, w jaki rodzice realizują opiekę, przekazuje dziecku określone wzory zachowania i wartości. Rodzice nie tylko zabezpieczają dziecko, lecz również poprzez codzienne działania uczą je odpowiedzialności, samodzielności i troski o innych[29]. Współczesna rodzina, jak obserwujemy, funkcjonuje w warunkach licznych zmian społecznych i ekonomicznych. Na sposób realizowania funkcji opiekuńczej mogą wpływać między innymi sytuacja zawodowa rodziców, bezrobocie, nadmierne zaangażowanie w pracę, konflikty rodzinne czy doświadczenia wyniesione z własnych rodzin pochodzenia. Problemy te mogą ograniczać możliwości rodziców w zakresie zapewniania dzieciom zarówno odpowiednich warunków materialnych, jak i odpowiedniej ilości czasu oraz uwagi.

Prezentowane wyniki, stanowią fragment szczerszych badań poświęconych realizacji poszczególnych funkcji rodzicielskich wobec dzieci. Dla potrzeb opracowana, analizie poddano funkcję opiekuńczą, gdzie problem badawczy został sformułowany następująco: W jakim stopniu rodzice realizują funkcję opiekuńczą wobec swoich dzieci?

W przypadku pytań dotyczących częstotliwości podejmowania określonych działań przez rodziców, zastosowano skalę: 5 – stopniową, zaś uzyskane wyniki interpretowano w kategoriach bardzo wysokiego, wysokiego, przeciętnego, niskiego i bardzo niskiego poziomu realizacji badanej funkcji. Badaniem objęto 80 rodziców: 51 kobiet i 29 mężczyzn. Wiek badanych mieścił się w przedziale od 28 do 50 lat.

Wyniki badań – realizacja funkcji opiekuńczej przez rodziców:

Analiza wyników wskazuje, że ogólny poziom realizacji funkcji opiekuńczej przez badanych rodziców został oceniony na wysokim poziomie

[28] Tamże, s. 62–69.

[29] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 2002, s. 527.

(wskaźnik 3,80). Oznacza to, że rodzice w zdecydowanej większości podejmują działania służące zabezpieczeniu potrzeb dzieci i zapewnieniu im codziennej opieki.

Tabela 1

Wybrane elementy realizacji funkcji opiekuńczej przez rodziców

Nr	Pytanie		Razem		Średni poziom		Poziom		Poziom ogólny (K + M)
			K	M	K	M	K	M	
1.	Zabezpieczanie potrzeb materialnych rodziny	N	51	29	3,70	4,10	wysoki	wysoki	3,90 wysoki
		P	189	118					
3.	Opieka nad dzieckiem w czasie choroby	N	51	29	4,10	3,70	wysoki	wysoki	3,90 wysoki
		P	209	107					
4.	Kupowanie artykułów codziennego użytku	N	51	29	3,80	3,90	wysoki	wysoki	3,85 wysoki
		P	192	112					
5.	Przygotowywanie posiłków	N	51	29	4,60	3,90	Bardzo wysoki	wysoki	4,25 bardzo wysoki
		P	233	114					
6.	Przekazywanie dziecku pieniędzy kieszonkowych	N	51	29	3,40	3,60	przeciętny	wysoki	3,50 wysoki
		P	171	105					
7.	Spełnianie życzeń dotyczących popularnych gadżetów	N	51	29	3,10	3,30	przeciętny	przeciętny	3,20 przeciętny
		P	158	97					
									3,80 wysoki

Źródło: Badania własne.

N- liczba odp, P- liczba punktów, treść pytania analizowano w postaci 5-stopniowej skali Likerta, co pozwoliło określić stopień pełnienia tej funkcji przez rodziców.

Najwyżej ocenionym elementem funkcji opiekuńczej było przygotowywanie posiłków. Średnia wartość wyniosła 4,25, co oznacza bardzo wysoki poziom realizacji tego zadania i wskazuje, że zaspokajanie podstawowych potrzeb związanych z wyżywieniem pozostaje ważnym i regularnie realizowanym obowiązkiem rodzicielskim. Wysoką wartość uzyskano również w odniesieniu do zabezpieczania potrzeb materialnych

rodziny – 3,90. Podobny wynik odnotowano w przypadku opieki nad dzieckiem w czasie choroby – 3,90. Badani rodzice w znacznym stopniu podejmują działania związane zarówno z codziennym funkcjonowaniem gospodarstwa domowego, jak i reagowaniem na szczególne potrzeby dziecka. Wysoko oceniono również kupowanie artykułów codziennego użytku dla dzieci (średnia 3,85). Jest to kolejny przykład materialnego wymiaru funkcji opiekuńczej, którego podstawowym celem jest zapewnienie dziecku odpowiednich warunków życia. Nieco niższy wynik uzyskano w odniesieniu do przekazywania dzieciom pieniędzy kieszonkowych – średnia 3,50. Nadal mieści się ona jednak w kategorii wysokiego poziomu realizacji. Najniżej oceniono spełnianie życzeń dzieci dotyczących oczekiwań konsumpcyjnych, będących potrzebami związanymi z uczestnictwem w kulturze rówieśniczej (średnia 3,20 i przeciętny poziom realizacji tego działania).

Analiza wyników według płci respondentów nie wskazuje na zasadniczą różnicę w ogólnym poziomie realizacji funkcji opiekuńczej. Różnice widoczne są natomiast w poszczególnych obszarach. Kobiety częściej deklarowały przygotowywanie posiłków oraz opiekę nad dzieckiem w czasie choroby, natomiast mężczyźni nieco wyżej oceniali swój udział w zabezpieczaniu potrzeb materialnych rodziny oraz przekazywaniu dziecku drobnych środków finansowych. Wynik ten pozostaje zgodny z obserwowanymi współcześnie wzorcami podziału obowiązków rodzinnych, w których matki nadal częściej angażują się w codzienne, bezpośrednie i wymagające regularnej obecności czynności opiekuńcze[30].

Zakończenie i wnioski:

Funkcja opiekuńcza rodziców stanowi jeden z podstawowych wymiarów funkcjonowania rodziny. Jej realizacja obejmuje zarówno zapewnienie dziecku odpowiednich warunków materialnych, jak i codzienną troskę o jego zdrowie, bezpieczeństwo i prawidłowy rozwój. Szczególnego znaczenia nabiera przy tym emocjonalna dostępność rodziców i ich gotowość do reagowania na potrzeby dziecka. Przeprowadzone badania wskazują na wysoki poziom realizacji funkcji opiekuńczej przez badanych rodziców. Ogólny wynik pozwala stwierdzić, że większość rodziców podejmuje działania związane z zabezpieczaniem podstawowych potrzeb swoich dzieci. Należy jednak pamiętać, że współczesna funkcja opiekuńcza rodziców, nie powinna być rozpatrywana wyłącznie w kategoriach materialnego zabezpieczenia dziecka. Równie istotna pozostaje troska emocjonalna, obecność rodzica, dostępność w sytuacjach trudnych oraz budowanie poczucia bezpieczeństwa!! W tym znaczeniu opieka stanowi nie tylko

[30] https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/data-talks/how-couples-employment-patterns-shape-gender-inequalities-childcare-and-work-life-balance-eu (dostęp dnia 6.10.2026).

zaspokajanie potrzeb, lecz także ważny element budowania więzi pomiędzy rodzicami a dzieckiem.

Wnioski z badań mogą mieć znaczenie dla praktyki pedagogicznej. Wspieranie rodziców powinno obejmować nie tylko pomoc w rozwiązywaniu problemów materialnych, lecz także wzmacnianie kompetencji związanych z rozpoznawaniem potrzeb dziecka, budowaniem relacji, wspieraniem jego samodzielności oraz właściwym reagowaniem na sytuacje kryzysowe. Szczególnie ważne jest dostrzeganie równowagi pomiędzy ochroną dziecka a umożliwianiem mu stopniowego przejmowania odpowiedzialności za siebie.

Bibliografia

1. Krzesińska–Żach B., *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Białystok 2007.

2. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 2002.

3. Tyszkowa M., *Rozwój dziecka w rodzinie*, Poznań 1985.

4. Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

5. https://eige.europa.eu/gender-statistics/dgs/data-talks/how-couples-employment-patterns-shape-gender-inequalities-childcare-and-work-life-balance-eu

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ І ФОРМИ ОБРОБКИ ДАНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

О.М. Кокун
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ПСИХОМЕТРИЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКАЛИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОМОБІЛІЗАЦІЇ (ШПСМ)

Повномасштабна війна сформувала в Україні хронічно ресурсно-виснажливе середовище, в якому ефективність адаптації людини визначається не стільки наявністю окремих особистісних ресурсів, скільки її здатністю оперативно актуалізувати, узгоджувати та відновлювати ці ресурси, зберігаючи дієздатність у соціальних і професійних ролях (Bonanno et al., 2024; Hobfoll et al., 2018; Кокун, 2025). Таку інтегративну здатність ми концептуалізували як психологічну самомобілізацію – активний, свідомий метарегуляторний процес ініціювання і мобілізації внутрішніх ресурсів особистості для підтримання продуктивної діяльності, емоційної стабільності та соціального функціонування в умовах стресу, кризових ситуацій або тривалого навантаження (Кокун, 2026). У ресурсно-інтегративній моделі самомобілізація реалізується через п’ять компонентів: самомотивацію, життєстійкість (Maddi, 2006), резильєнтність (Connor, Davidson, 2003), самоефективність та адаптивний копінг. Оскільки психодіагностичного інструмента для вимірювання цієї здатності досі не існувало, в межах проєкту Національного фонду досліджень України було розроблено Шкалу психологічної самомобілізації (ШПСМ).

ШПСМ містить 22 твердження з прямим кодуванням, які оцінюються за 5-бальною шкалою Лікерта. Пункти згруповано в одинадцять двопунктових субшкал, що утворюють п’ять зазначених компонентів; обчислюються сумарний бал (22–110), бали компонентів і субшкал. Орієнтовний час заповнення – 5–7 хвилин. Повний текст шкали українською та англійською мовами разом із ключем опубліковано в додатках до статті (Кокун, 2026).

Психометричну перевірку ШПСМ здійснено 2026 року на п’яти вибірках, опитаних онлайн (Google Forms) в анонімному добровільному форматі за інформованої згоди: студенти двох університетів (n = 343),

внутрішньо переміщені особи (n = 168), фахівці різних професій (n = 26) та клінічна вибірка осіб, які проходили лікування від залежностей (n = 59); загалом N = 596 (77% жінок). Батареї методик, залежно від вибірки, включали шкалу резильєнтності CD-RISC-10 (Campbell-Sills, Stein, 2007), шкалу загальної самоефективності, опитувальник професійної життєстійкості, Brief-COPE, опитувальник професійного вигорання MBI, шкалу реакції на тривалий травматичний стрес, скринінг ПТСР, Гіссенський опитувальник соматичних скарг, показники суб'єктивного благополуччя, соціальної підтримки та соціокультурної адаптації.

Обробка даних поєднувала аналіз пунктів, експлораторний і конфірматорний факторний аналіз та оцінювання надійності й валідності. Об'єднану вибірку було випадково поділено навпіл: у підвибірці А (n = 298) виконано експлораторний аналіз (міра KMO, критерій Бартлетта, паралельний аналіз із 500 симуляціями), у підвибірці Б (n = 298) та в повній вибірці – конфірматорний факторний аналіз методом максимальної правдоподібності з порівнянням трьох моделей: однофакторної, п'ятифакторної корельованої та ієрархічної (п'ять компонентів під загальним фактором); використовувалися загальноприйняті критерії відповідності (CFI/TLI ≥ 0,90; RMSEA ≤ 0,08; SRMR ≤ 0,08). Надійність оцінювалася коефіцієнтами α Кронбаха та ω Макдоналда, внесок загального фактора – коефіцієнтом ω-ієрархічним; еквівалентність вимірювання перевірялася багатогруповим конфірматорним аналізом (конфігурна та метрична інваріантність).

Внутрішня узгодженість шкали виявилася високою: для сумарного бала α = ω = 0,95 в об'єднаній вибірці та α = 0,91–0,96 у кожній окремій вибірці; для п'яти компонентів α = 0,78–0,84. Усі пункти мають високі кориговані кореляції з сумарним балом (0,57–0,72), і вилучення жодного з них не підвищує надійності.

Аналіз структури засвідчив високу факторизабельність даних (KMO = 0,95; критерій Бартлетта $p < 0,001$). Перший фактор пояснює 46,6% дисперсії, і паралельний аналіз вказує на один потужний загальний фактор. За результатами конфірматорного аналізу найкращу відповідність даним показала п'ятифакторна корельована модель ($\chi^2(199) = 778,9$; CFI = 0,917; TLI = 0,904; RMSEA = 0,070; SRMR = 0,042), яка статистично значуще переважає однофакторну ($\Delta\chi^2(10) = 140,9$; $p < 0,001$); ієрархічна модель поступається їй лише мінімально (CFI = 0,910; RMSEA = 0,072). Стандартизовані навантаження всіх пунктів становлять 0,62–0,75; ω-ієрархічний коефіцієнт 0,95 свідчить, що майже всю надійну дисперсію відображає загальний фактор. Це обґрунтовує використання сумарного бала як основного показника, а

компонентів і субшкал – для профільного опису. Метричну інваріантність підтверджено за статтю та за когортами «студенти – дорослі» (незначущі $\Delta\chi^2$; $\Delta CFI \leq 0{,}001$).

Конструктну валідність підтверджує узгоджена система зв'язків. Конвергентні кореляції сумарного бала: з резильєнтністю CD-RISC-10 – узагальнене r = 0,72; із самоефективністю – r = 0,73; з професійною життєстійкістю – 0,44; з проблемно-орієнтованим копінгом – 0,35–0,47; із суб'єктивним благополуччям (вибірка ВПО) – 0,73; із соціокультурною адаптацією ВПО – 0,71. Дискримінантні та критеріальні зв'язки: з реакціями на тривалий травматичний стрес – від −0,49 до −0,55; з ризиком ПТСР у ВПО – −0,51; з емоційним виснаженням – −0,50; з редукцією особистих досягнень – −0,55; із соматичними скаргами – від −0,26 до −0,40; з уникаючим копінгом – від −0,24 до −0,29; кореляції з рисами Великої п'ятірки лише слабкі та помірні, що свідчить про незвідність самомобілізації до базових диспозицій.

Сумарний бал в об'єднаній вибірці розподілений нормально (M = 74,82; SD = 16,44). На цій основі запропоновано уточнені робочі інтерпретаційні межі: 22–66 балів – знижена, 67–82 – помірна, 83–110 – висока психологічна самомобілізація.

Висновок. ШПСМ є надійним і валідним інструментом вимірювання психологічної самомобілізації, придатним для наукового та практичного застосування в умовах війни і повоєнного відновлення. Перспективи подальшої роботи передбачають репрезентативне нормування, оцінювання ретестової надійності та скалярної інваріантності, а також масштабне дослідження 2027 року на вибірках військовослужбовців, медичних працівників, педагогів і ВПО.

Дослідження виконано за грантової підтримки Національного фонду досліджень України (проєкт «Психологічна самомобілізація та ментальна життєстійкість українців як ресурс стабілізації психічного стану і соціального функціонування в умовах кризових змін і загроз безпеці життя», реєстраційний номер 2025.07/0002).

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : *монографія.* Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/744751

2. Кокун О. Шкала психологічної самомобілізації (ШПСМ): розроблення та первинна валідизація на українських вибірках воєнного часу. *Психологічний часопис*. 2026. Т. 12, № 7(110). С. 21–38. DOI: https://doi.org/10.31108/1.2026.12.7.2

3. Bonanno G.A., Chen S., Bagrodia R., Galatzer-Levy I.R. Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*. 2024. Vol. 75. P. 573–599. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224

4. Campbell-Sills L., Stein M.B. Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*. 2007. Vol. 20, No. 6. P. 1019–1028. DOI: https://doi.org/10.1002/jts.20271

5. Connor K.M., Davidson J.R.T. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, No. 2. P. 76–82. DOI: https://doi.org/10.1002/da.10113

6. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5. P. 103–128. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

7. Maddi S.R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol. 1, No. 3. P. 160–168. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760600619609

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О.В. Дармограй
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Т.Л. Опалюк**
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Трансформаційні процеси сучасного глобалізованого суспільства, що супроводжуються перманентними кризами та високим рівнем стресогенності, висувають нові вимоги до внутрішніх ресурсів людини. У цьому контексті інтегральним показником зрілості, адаптаційного потенціалу та психологічного благополуччя індивіда постає його психологічна культура. Вона є не просто сумою психологічних знань, а складним системним утворенням, що визначає якість взаємодії людини із собою та навколишнім світом. З огляду на це, системне переосмислення сутності та структури психологічної культури особистості є актуальним завданням сучасної психологічної науки.

Феномен психологічної культури належить до міждисциплінарних категорій і досліджується на перетині загальної, соціальної, педагогічної та вікової психології. Фундаментальні підходи до розуміння культури особистості закладені в роботах Р. Бернса, який аналізував її крізь призму цілісної Я-концепції. У вітчизняному науковому просторі вагомий внесок у вивчення цього конструкту зробили С. Коляденко та В. Зарицька, досліджуючи її роль у професійному становленні та соціалізації. Сучасні автори, зокрема Л. Березовська та Д. Козаченко, розглядають психологічну культуру в контексті життєстійкості та збереження ментального здоров'я в кризових умовах. Попри значний масив праць, потребує додаткового вивчення інтегративний потенціал психологічної культури як чинника превенції деструктивних станів.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє дефінувати психологічну культуру як інтегральну характеристику особистості, що

забезпечує її самоорганізацію, саморегуляцію та гармонійну взаємодію із соціумом.

У структурі психологічної культури особистості доцільно виокремити такі взаємопов'язані компоненти:

Когнітивно-смисловий: містить систему психологічних знань про людину, закони психічного розвитку, а також усвідомлення цінності психічного здоров'я як базового блага особистості (В. Зарицька).

Афективно-оцінний: репрезентує рівень розвитку емоційного інтелекту, емпатії, адекватності самооцінки та прийняття себе й інших (Р. Бернс).

Поведінково-регулятивний: виявляється в умінні застосовувати психологічні знання на практиці, здатності до конструктивного вирішення конфліктів, володінні техніками саморегуляції та стресостійкості (Л. Березовська).

Функціональний аспект психологічної культури є надзвичайно широким. Вона виконує *адаптивну функцію*, допомагаючи особистості гнучко реагувати на зміни середовища; *регулятивну*, що забезпечує контроль над емоційними станами; та *гуманізуючу*, спрямовану на побудову екологічних, ненасильницьких міжособистісних стосунків. Як зазначають дослідники Д. Козаченко та М. Тесленко, високий рівень психологічної культури виступає внутрішнім щитом особистості, що мінімізує ризики професійного вигорання та соціальної дезадаптації.

Сучасний вимір вивчення цього феномену пов'язаний із необхідністю формування психологічної культури не лише як індивідуального здобутку, а як суспільного імперативу, що реалізується через програми психоедукації в межах освітнього та корпоративного просторів (С. Коляденко).

Висновок. Психологічна культура особистості є складним, динамічним і багатокомпонентним утворенням, яке інтегрує знання, емоційне ставлення та практичні навички взаємодії. Вона виступає основою життєстійкості та психологічного благополуччя сучасної людини. Перспективним напрямом подальших досліджень у межах зазначеної проблематики є розробка та емпірична верифікація прикладних психокорекційних і тренінгових програм, спрямованих на цілеспрямований розвиток окремих компонентів психологічної культури у вразливих категорій населення.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. І. Психологічна культура як чинник життєстійкості особистості в кризових умовах сьогодення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2024. Вип. 22 (67). С. 15–24.

2. Зарицька В. В. Психологічна культура особистості: структура, функції та тенденції розвитку. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 7, Вип. 25. С. 89–98.

3. Козаченко Д. О., Тесленко М. В. Емоційна регуляція в структурі психологічної культури сучасного фахівця. *Психологічні перспективи*. 2023. Вип. 42. С. 104–113.

4. Коляденко С. М. Теоретико-методологічні виміри дослідження психологічної культури особистості в епоху цифровізації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2025. № 74. С. 45–53.

І.В. Бриндак
магістранка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОБЛЕМА САМООЦІНКИ У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Динамічні зміни у соціально-економічному та цифровому просторі сучасної України висувають підвищені вимоги до адаптаційного потенціалу особистості. У структурі самосвідомості індивіда центральне місце посідає самооцінка, яка виступає не лише ядром Я-концепції, але й базовим внутрішнім регулятором психічної діяльності. Вона безпосередньо впливає на емоційне благополуччя, рівень домагань, комунікативну компетентність та стратегії подолання стресу. З огляду на це, ґрунтовний аналіз проблеми самооцінки у межах сучасних психологічних парадигм набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення та функціонування самооцінки традиційно перебуває у центрі уваги наукової спільноти. Фундаментальні теоретичні засади цього феномену закладені у класичних працях Р. Бернса. У сучасній психологічній науці дослідження самооцінки здійснюється у кількох вимірах: у контексті професійного становлення (Л. Березовська, В. Зарицька), міжособистісної взаємодії та комунікативних чинників (Д. Козаченко, М. Тесленко), а також у ракурсі вікової психології та соціалізації (С. Потюк, С. Коляденко). Попри вагомий масив наукових напрацювань,

трансформація суцільного життєвого простору особистості під впливом цифровізації та соціальних криз потребує постійного переосмислення структури самооцінки.

Сучасні психологічні дослідження трактують самооцінку як складне системне утворення, що інтегрує когнітивний (знання про себе, свої якості та можливості) та емоційно-ціннісний (ставлення до себе, самоповага) компоненти.

У новітніх наукових розвідках простежуються такі ключові тенденції у вивченні самооцінки:

Інтегративний підхід. Самооцінка розглядається не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку з іншими характеристиками особистості. Дослідники доводять, що вона є предиктором успішності соціальної адаптації та психологічної стійкості.

Динамічність та пластичність. На противагу раннім концепціям, які вважали самооцінку відносно стабільним конструктом, сучасні автори наголошують на її гнучкості. Особливо чітко це виявляється в умовах кризи, коли самооцінка може зазнавати суттєвих коливань під впливом зовнішніх стресорів та міжособистісного досвіду.

Соціокультурна та комунікативна зумовленість. Важливий акцент у роботах останніх років робиться на вивченні соціальних навичок, емпатії та комунікативної компетентності як чинників формування адекватної самооцінки. Успішний досвід взаємодії у соціумі верифікує уявлення людини про власну цінність, тоді як дефіцит соціальних навичок деформує самооцінку в бік її заниження.

Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що в сучасних дослідженнях особлива увага приділяється саме *адекватності* та *стабільності* самооцінки. Особистість із високою стабільною самооцінкою демонструє конструктивні копінг-стратегії, резистентність до маніпуляцій та високий рівень автономії. Натомість нестабільна (навіть висока) або занижена самооцінка стає джерелом внутрішньоособистісних конфліктів, підвищеної тривожності та дезадаптації.

Висновок. Проблема самооцінки у сучасних психологічних дослідженнях зміщується з простого опису її рівнів (занижена, адекватна, завищена) до вивчення її функціональної ролі у забезпеченні життєстійкості особистості. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків є дослідження емпіричного взаємозв'язку між розвитком практичних соціальних навичок індивіда та стабілізацією його особистісної самооцінки, що слугуватиме підґрунтям для створення новітніх психокорекційних та розвивальних програм.

Список використаних джерел

1. Березовська Л. І. Психологічні особливості розвитку Я-концепції особистості в період дорослості. *Науковий вісник психологічних наук*. 2021. № 3. С. 45–52.
2. Зарицька В. В. Особливості формування самооцінки як регулятора професійної поведінки особистості. *Актуальні проблеми психології.* 2023. Т. 5, Вип. 19. С. 112–121.
3. Козаченко Д. О., Тесленко М. В. Вплив комунікативної компетентності на становлення самооцінки в юнацькому віці. *Психологічні перспективи*. 2022. Вип. 40. С. 87–96.
4. Коляденко С. М. Соціально-психологічні чинники деформації особистісної самооцінки у кризових умовах. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2024. № 71. С. 34–41.
5. Потюк С. В. Розвиток соціальних навичок як інструмент корекції самооцінки особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2023. Вип. 59. С. 201–210.

Н.М. Дідик
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.С. Панкратова
студентка 2 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розвиток життєстійкості (резильєнтності) майбутніх педагогів в умовах сучасних викликів та війни є ключовою умовою їхньої професійної спроможності. Життєстійкість (резилієнтність) є здатністю особистості долати життєві і професійні труднощі, зберігати внутрішню рівновагу, оптимізм та ефективно діяти в умовах невизначеності або кризи.

О.М. Кокун називає професійну життєстійкість особистісним захисним ресурсом фахівців під час воєнного стану [2]. Д.В. Костенко також вважає життєстійкість професійною складовою підготовки здобувачів вищої освіти в умовах війни [4].

На нашу думку, життєстійкість особистості у воєнний час – це комплексна здатність особистості адаптуватися в умовах війни і долати травматичні переживання через внутрішні ресурси, міцні

соціальні зв’язки і стабільне середовище, що дозволяє зберігати функціональність та рухатися вперед.

Отже, життєстійкість широко розглядається у професійному вимірі, зокрема, у педагогів, особливо, в період війни. О.В. Кузнєцова досліджувала життєстійкість педагога в умовах війни [5]. С.В. Маркова, Д.В. Костенко, А.Ю. Матвєєв також аналізували життєстійкість викладачів і здобувачів вищої освіти в умовах війни [6]. Т.Л. Савченко розглядала екзистенцію життєстійкості особистості в умовах війни, на прикладі вчителів [9].

М.В. Войтович та Т.В. Завадська вивчали рівень розвитку професійної життєстійкості та її компонентів у вихователів [1]. І.В. Петренко обґрунтувала соціально-психологічні умови підвищення життєстійкості в учасників освітнього процесу [7]. О.М. Корніяка описує особистісні прояви сформованості професійної життєстійкості викладача [3]. С.О. Богданов, В.М. Чернобровкін, В.Г. Панок досліджували особливості підготовки вчителів до розвитку життєстійкості в учнів в освітніх закладах [8].

О.В. Кузнєцова зауважує, що для педагогів в умовах війни життєстійкість стає особливо важливим психічним ресурсом, необхідним для подолання складних життєвих ситуацій та ефективної реалізації професійної діяльності [5, С. 72]. На думку О.В. Кузнєцової, «стресогенний характер обставин воєнного часу і нові виклики у професійній діяльності педагога зумовили суттєві зміни у життєвому контексті, що потребує вияву життєстійкості у найбільш поширених типах складних ситуацій: фрустрація, криза, невизначеність, конфлікт, стрес» [5, С. 69].

Для педагога життєстійкість має ключове значення через специфіку професії, яка пов’язана з високим емоційним навантаженням та відповідальністю. Необхідність розвитку життєстійкості у професії педагога зумовлена таким значенням:

1. Профілактика професійного вигорання. Життєстійкість допомагає педагогу протистояти хронічному стресу, емоційному виснаженню і втраті інтересу до професійної діяльності.

2. Збереження внутрішньої рівноваги. Життєстійкість сприяє збереженню спокою, емоційної стабільності та стійкості до непередбачуваних та кризових ситуацій при змінах в освітньому процесі.

3. Психологічна опора для учнів. В умовах неочікуваних викликів (війни або соціальних потрясінь) учитель стає опорою для учнів, допомагає їм формувати свої навички життєстійкості.

4. Адаптація до змін. Життєстійкість забезпечує здатність швидко перелаштовуватися на нові формати навчання, технології або зовнішні обставини без руйнування своєї психіки.

5. Підтримка колективної стійкості. Життєстійкість впливає на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі, сприяє бажанню і можливості команди ефективно працювати разом.

Емпіричне дослідження О.В. Кузнєцової довело, що загальний рівень розвитку життєстійкості у педагогів обумовлений характером професійної діяльності та залежить від віку, а у загальної вибірки присутній середній та знижений рівень життєстійкості. Найвищим рівнем її розвитку володіють педагоги віком 30-39 років, досить високі показники мають також наймолодші педагоги віком 23-29 років, тоді як педагогам старшого віку притаманний знижений рівень життєстійкості. У старших педагогів широкий спектр ситуацій викликає безпорадність, тривогу, відчай, безсилля, невпевненість [5, С. 72].

Зважаючи на вагому роль життєстійкості у професії педагога, існує необхідність розвитку життєстійкості у майбутніх педагогів. На нашу думку, розвиток життєстійкості у майбутніх педагогів передбачає розвиток здатності ефективно долати майбутні професійні кризи, стресові ситуації, попереджати професійне вигорання і адаптуватися до складних умов майбутньої професійної діяльності (зокрема, війни і дистанційного навчання).

Вважаємо, що напрямами розвитку життєстійкості майбутніх педагогів є:

1. Навчання прийомам емоційної саморегуляції, тобто оволодіння техніками стабілізації емоційного стану, зняття психоемоційного напруження і стресу (дихальні та релаксаційні техніки, вправи заземлення для зняття напруги).

2. Розвиток гнучкості мислення і адаптивності, що передбачає здатність змінювати власні життєві та професійні плани, швидко реагувати на кризові ситуації і формування толерантності до невизначеності.

3. Розвиток асертивної поведінки та комунікації, тобто вдосконалення навичок конструктивної взаємодії, відстоювання своїх особистісних меж і ефективного спілкування з майбутніми учасниками освітнього процесу.

4. Пошук особистісних ресурсів, що обумовлює визначення внутрішніх опор (самооцінка, сила волі та цінності) і зовнішньої підтримки (сім’я, колеги, близькі).

5. Набуття необхідних психологічних компетентностей через інтеграцію тем про життєстійкість у вивчення вибіркових дисциплін, проведення тренінгових занять під час професійної підготовки майбутніх педагогів.

6. Турбота про власний фізичний стан (сон та фізична активність, задоволення базових біологічних потреб, які підтримують нервову систему, профілактика цифрового вигорання).

7. Професійна допомога психолога за потреби у гострому емоційному стані.

8. Обмін досвідом з іншими учасниками освітнього процесу щодо досвіду розвитку життєстійкості.

9. Когнітивна перебудова, робота з позитивним мисленням (інформаційні гігієна; зосередження уваги на тому, що реально можна змінити і прийняття обставин, на які вплинути неможливо; пошук сенсів та життєвої місії).

Висновок. Розвиток життєстійкості у майбутніх педагогів – це важливий напрям їх ефективної професійної підготовки в умовах сучасних кризових ситуацій. Розвиток життєстійкості у майбутніх педагогів передбачає формування навичок ефективного подолання майбутніх професійних криз, стресових ситуацій, профілактику професійного вигорання, розвиток навичок адаптації до непередбачуваних умов у майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Войтович М.В., Завадська Т.В. Аналіз професійної життєстійкості вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології:* Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. 2020. Вип. 20. С. 8–17.

2. Кокун О.М. Професійна життєстійкість як особистісний захисний ресурс фахівців під час воєнного стану. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості*: матеріали IV Науково-методичного семінару (м. Київ, 21 вересня 2023). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. С. 36–39.

3. Корніяка О.М. Особистісні прояви сформованості професійної життєстійкості викладача. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості*: Матеріали IV Науково-методичного семінару (м. Київ, 21 вересня 2023). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. С. 46–53.

4. Костенко Д.В. Життєстійкість як професійна складова підготовки здобувачів вищої освіти в умовах війни. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.* Глухів: Глухівський

національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. Вип. 3, Ч. 2. 113–119.

5. Кузнєцова О.В. Життєстійкість педагога в умовах війни: аналіз парціальних позицій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету,* 2023. Серія Психологія. Випуск 1. С. 67–72.

6. Маркова С.В., Костенко Д.В., Матвєєв А.Ю. Життєстійкість викладачів і здобувачів вищої освіти в умовах війни: педагогічно-соціологічний дискурс. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 4 (9). С. 495–501.

7. Петренко І.В. Соціально-психологічні умови підвищення життєстійкості учасників освітнього процесу. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості*: матеріали IV Науково-методичного семінару (м. Київ, 21 вересня 2023). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023.С. 71–73.

8. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості / стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Вид. 3-ге, доп., виправ. / заг. ред. : Чернобровкін В.М., Панок В. Г. Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2024. 282 с.

9. Савченко Т.Л. Екзистенція життєстійкості особистості в умовах війни, на прикладі вчителів. *Особистісні та психофізіологічні ресурси життєстійкості*: матеріали IV Науково-методичного семінару (м. Київ, 21 вересня 2023). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2023. С. 75–78.

А.Д. Дмітрієва
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПСИХОЕМОЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОПАНУВАННЯ ВОДІЙСЬКИМИ НАВИЧКАМИ УЧНІВ АВТОШКІЛ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю комплексного вивчення психоемоційних детермінант опанування водійськими навичками учнями автошкіл з метою підвищення ефективності їхньої професійної підготовки та безпеки дорожнього руху, оскільки упродовж останніх десяти років простежується суттєве зростання кількості таких осіб і, зокрема, частки жінок серед них.

Об’єкт дослідження – учні автошкіл.

Предмет дослідження – вікові та гендерні особливості психоемоційної стресостійкості та характеру особистості учнів автошкіл.

Мета дослідження − дослідження психоемоційних детермінант опанування водійськими навичками учнями автошкіл.

Для досягнення поставленої мети постали такі *завдання:* проаналізувати наукові підходи до проблеми психоемоційних детермінант опанування водійськими навичками; визначити психологічні чинники, що впливають на ефективність формування водійських навичок учнів автошкіл; дослідити рівень розвитку психоемоційних характеристик (тривожності, емоційної стійкості, стресостійкості, саморегуляції тощо) в учнів автошкіл; встановити взаємозв'язок між психоемоційними характеристиками учнів та успішністю опанування водійськими навичками; визначити найзначущі психоемоційні детермінанти, що сприяють або перешкоджають ефективному навчанню керуванню транспортними засобами; розробити практичні рекомендації щодо психологічного супроводу учнів автошкіл для оптимізації процесу формування водійських навичок.

Методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, порівняння, тестування, бесіда, констатувальний експеримент, математико-статистичні методи, графічне та картографічне моделювання. На етапі емпіричного дослідження використовувались такі методики: *«Самооцінка психічних станів (за Г. Айзенком)», «*Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності (тест Спілбергера-Ханіна)», «Стійкість до стресу», «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях, а також *методики з вивчення схильності до ризику, оскільки такі характеристики особистості водія значимі в умовах дорожнього руху.*

За підсумками теоретико-емпіричного дослідження зроблено такі висновки й узагальнення.

Успішному освоєнню водійських навичок сприяють такі якості особистості майбутнього водія: висока стійкість і швидке переключення уваги; хороша зорова й оперативна пам'ять, висока готовність пам'яті; наполегливість, рішучість, сміливість, ініціативність, кмітливість; гарні фізичний розвиток, спритність і координація рухів, здатність легко формувати рухові навички; високий ступінь розвитку органів чуттів, високі швидкість і точність сенсомоторних реакцій; високий рівень сприйняття руху, часу й простору; терпіння, емоційна стійкість, самоконтроль, дисциплінованість, самовладання; «роздвоєння мислення». Щодо особливостей темпераменту, то кожен із них має свої

переваги та недоліки для водійської практики. Найбільш придатними до кермування автомобілем вважаються сангвініки.

У процесі освоєння водійських навичок учні автошкіл часто переживають конфліктні емоційні стани, особливо емоційний стрес і фрустрацію. Проведене дослідження дозволяє виокремити такі групи головних страхів, пов'язаних з освоєнням водійських навичок: 1) страх нового (новизни, змін); 2) побоювання недостатнього рівня розвитку власних психофізіологічних і психологічних можливостей особистості, актуальних для діяльності водія; 3) страх відповідальності; 4) страхи, пов'язані з набутим власним травматичним досвідом або навіяні соціумом; 5) інші страхи (страх аварійної ситуації через технічну несправність автомобіля; страх впливу обставин непереборної сили; боязнь неадекватної поведінки інших учасників дорожнього руху (особливо водіїв); страх комунікації з правоохоронними органами на дорозі). Найбільш поширеними в опитаних є страхи групи 2 і 3. У жінок більш вираженими є 2 і 3 група, а в чоловіків – 1 і 3.

Більшість опитаних учнів автошкіл має середній рівень тривожності (опитані чоловіки мають низький рівень тривожності, а жінки – середній), середній рівень агресії (більшість чоловіків характеризуються низьким рівнем її прояву, а жінок – середнім), середній рівень ригідності (і в чоловіків, і в жінок), низький рівень фрустрації (і в чоловіків, і в жінок), високу самооцінку ймовірності успішного освоєння водійських навичок (і в чоловіків, і в жінок), низький рівень ситуативної тривожності (і в чоловіків, і в жінок), середній рівень стресостійкості (і в чоловіків, і в жінок), середній рівень схильності до ризику (і в чоловіків, і в жінок).

Зв'язки між віком опитаних учнів автошкіл і рівнями прояву їх тривожності, фрустрації та агресії відсутні. Між віком і рівнем ригідності є обернений і слабкий зв'язок. Можна припустити, що з віком індивіди набувають легкості й гнучкості у поведінкових реакціях і прийнятті рішень, а для молодших осіб більш характерні труднощі в спілкуванні, у вирішенні проблем через недостатню сформованість навичок soft skils. Зв'язок між віком і рівнем стресостійкості обернений і слабкий, що дозволяє говорити про певне зниження стресостійкості з віком. Зв'язки між віком респондентів та рівнем їхньої схильності до ризику становить слабкий і обернений: чим старший вік, тим менша схильність до ризику.

Дослідження копінг-стратегій учнів автошкіл засвідчує, що більшість із них орієнтується на вирішення задач у стресовій ситуації. І чоловіки, і жінки, в яких домінує проблемно-орієнтований копінг,

мають рівнозначне її домінування серед інших копінг-стратегій. Домінування копінг-стратегії, орієнтованої на емоції, з опитаних властиве тільки жінкам, при чому різних вікових категорій. Орієнтованість на уникнення проблем більш притаманна особам вікової категорії 17−20 років.

Зв'язки між віком респондентів і проблемно-орієнтованим копінгом, між віком та емоційно-орієнтованим копінгом прямі й слабкі; між віком респондентів і копінгом уникнення, між віком і шкалою відволікання – відсутні. Зважаючи на це, можна зробити припущення, що чим вищий вік респондента, тим більше він орієнтований на стратегію вирішення завдань або на емоції. Стратегії уникнення розв'язання проблем і відволікання на інші види діяльності, щоб забути про проблему, чи стратегія пошуку підтримки й вирішення проблем за допомогою сім'ї, друзів, колег, не пов'язані з віком.

У більшості учасників дослідження копінг-стратегій виявлено середній рівень тривожності (в чоловіків переважає низький рівень тривожності, у жінок – середній), однаково виражені низький і середній рівень фрустрації (низький рівень характерний, переважно, для чоловіків, середній – для жінок), середні рівні агресії (у чоловіків домінує низький рівень, а в жінок – середній) та ригідності (і в чоловіків, і в жінок). Прямий і найвищий зв'язок існує між рівнями прояву досліджуваних психічних станів із емоційно-орієнтованою стратегією.

Тривожність має вплив на емоційно-орієнтовану стратегію (тіснота зв'язку середня), стратегію уникнення розв'язання проблем (слабка тіснота зв'язку) та стратегію соціального відволікання (слабка тіснота зв'язку). Рівень тривожності не впливає на зорієнтованість опитаних на вирішення завдань чи на відволікання. Фрустрація має вплив на усі досліджувані копінг-стратегії (у всіх випадках цей зв'язок обернений і слабкий, за винятком зв'язку з емоційно-орієнтованою стратегією – тут зв'язок прямий і середній). Агресивність має вплив лише на емоційно-орієнтовану стратегію (тіснота зв'язку пряма й слабка). Ригідність так само має вплив лише на стратегію «спрямованість на емоції», але тіснота зв'яку рівня прояву цього психічного стану й вираженості зазначеної копінг-стратегії пряма і середня.

Висновки. Для успішного навчання кермуванню автомобілем і психічного благополуччя водіїв, особливо новачків, потрібен комплексний підхід: 1) систематичне навчання теорії й практики водіння авто; 2) декомпозиція − поділ загального складного завдання (навчитися керувати автомобілем) на складові (початок руху,

гальмування й зупинка, рух під гірку, перемикання передач, проїзд перехресть, розворот, спілкування на дорозі, проїзд пішохідних переходів тощо) з умінням фокусуватися на їх виконанні; 3) постійний розвиток когнітивних функцій мозку (читання, нейровправи, розв'язування головоломок); 4) фізична активність і контроль м'язових напружень; 5) раціональний режим і якість харчування та сну; 6) ідентифікація страхів, пов'язаних із керуванням авто; 7) психокорекція (робота над власною самооцінкою, пропрацювання проблемних ситуацій особистого досвіду, перегляд набутих стереотипів); 8) постійний контроль над відновленням особистих психологічних і фізичних ресурсів; 9) дотримання принципу «тут і тепер» (бути повністю залученим і присутнім у даному моменті); 10) застосування дихальних вправ; 11) програмування себе на успіх (афірмації, медитації, візуалізації); 12) застосування прийомів систематичної десенсибілізації, парадоксальної інтенції; 13) використання методу уявної репетиції (ідеомоторне тренування).

О.А. Логвіна
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
В.В. Сірук
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Проблема професійної ідентичності студентської молоді набуває особливої актуальності в умовах трансформації професійного середовища, динамічних змін змісту праці та зростання вимог до особистісної готовності майбутнього фахівця. Сучасна професійна підготовка не може обмежуватися лише формуванням системи знань, умінь і навичок, оскільки результативність майбутньої діяльності значною мірою залежить від того, наскільки студент усвідомлює себе суб'єктом професійної діяльності, приймає професійні цінності та пов'язує власні життєві перспективи з обраною сферою праці. У цьому контексті професійна ідентичність постає важливою характеристикою

процесу професійного становлення особистості.

Наукове осмислення ідентичності має тривалу історію та представлено різними психологічними традиціями. У сучасному розумінні ідентичність розглядається не як незмінна характеристика особистості, а як динамічна система уявлень людини про себе, власну належність до певних соціальних і професійних спільнот та відповідність прийнятим цінностям і нормам. Такий підхід дає змогу розглядати професійну ідентичність як результат взаємодії особистісного самовизначення, соціального досвіду та включення людини у професійне середовище (Шахов, 2021).

Важливий внесок у дослідження професійної ідентичності зробила Л. Шнейдер, яка пов'язує її становлення з усвідомленням особистістю власної професійної належності, прийняттям професійної ролі та формуванням відповідного професійного образу «Я» (Мачульська, 2021). У такому розумінні професійна ідентичність є результатом активного осмислення людиною свого професійного шляху, а не лише наслідком формального отримання професії.

Проблематика професійного самовизначення та професійного становлення розглядається також у працях Е. Зеєра, Ю. Поваренкова, Є. Клімова, Н. Пряжнікова та інших дослідників. У межах цих підходів професійне становлення розуміється як тривалий процес, що охоплює професійний вибір, навчання, набуття компетентностей, входження у професійну діяльність та подальший розвиток професіонала. Професійна ідентичність при цьому забезпечує суб'єктивне прийняття професійного шляху та допомагає особистості інтегрувати професійну роль із власною системою життєвих орієнтирів.

Особливого значення проблема набуває щодо студентів-психологів, оскільки професійна діяльність психолога передбачає не тільки володіння спеціальними знаннями, а й високий рівень саморефлексії, усвідомлення власних професійних меж, відповідальності, етичної позиції та готовності до постійного особистісного розвитку. Дослідження студентів-психологів засвідчують, що професійне навчання є важливим середовищем формування професійної ідентичності, у якому поступово змінюються уявлення студентів про професію та власні можливості щодо реалізації в ній (Бохонкова, 2018). Професійна підготовка створює умови для переходу від абстрактних уявлень про професію до більш реалістичного розуміння її змісту та вимог.

У структурі професійної ідентичності можна виокремити взаємопов'язані когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційний та

поведінковий компоненти. Когнітивний компонент охоплює уявлення студента про професію, її вимоги, професійні функції та власні можливості щодо виконання професійної діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає професійні мотиви, ставлення до майбутньої діяльності, прийняття професійних цінностей та усвідомлення особистісного значення професії. Емоційний компонент пов'язаний із характером ставлення до обраної професії, переживанням професійної належності та емоційним прийняттям професійного «Я». Поведінковий компонент проявляється у готовності реалізовувати професійну роль, набувати необхідного досвіду та здійснювати цілеспрямовану професійну діяльність.

На формування професійної ідентичності впливають як внутрішні, так і зовнішні чинники. До особистісних чинників належать самооцінка, мотивація, рефлексивність, система цінностей, рівень самосвідомості та уявлення про власні професійні можливості. Соціально-психологічні чинники охоплюють вплив сім'ї, однолітків, викладачів, професійного оточення та референтних груп. Не менш важливим є освітнє середовище, у якому студент отримує можливість не лише засвоювати професійні знання, а й випробовувати себе в різних видах професійно орієнтованої діяльності.

Особливу роль у становленні професійної ідентичності відіграє професійна мотивація. Якщо професійний вибір підтримується внутрішнім інтересом до змісту майбутньої діяльності, прагненням до самореалізації та професійного розвитку, студент більш активно включається в освітній процес і поступово формує позитивне ставлення до професійної ролі. Натомість переважання зовнішньої або ситуативної мотивації може супроводжуватися меншою визначеністю професійних планів та нестійким ставленням до майбутньої діяльності (Мачульська, 2021).

Важливим психологічним ресурсом професійного становлення є рефлексивність. Здатність студента аналізувати власні думки, переживання, мотиви, рішення та результати діяльності забезпечує можливість усвідомленого професійного розвитку. Рефлексія сприяє зіставленню актуального професійного «Я» з бажаним образом майбутнього фахівця, допомагає визначати професійні дефіцити та планувати шляхи їх подолання. Дослідження психологічних детермінант професійної ідентичності студентів-психологів також засвідчують значущість ставлення до себе, уявлень про себе як майбутнього психолога, навчально-професійної мотивації та особливостей регуляції поведінки (Шахов, 2021).

Окремим чинником є система ціннісних орієнтацій студента.

Професійна ідентичність стає більш стійкою тоді, коли цінності майбутньої професії узгоджуються з особистісними життєвими орієнтирами. Для професії психолога особливого значення набувають відповідальність, гуманність, повага до особистості, професійна компетентність, саморозвиток, здатність до самоконтролю та дотримання професійно-етичних норм. Відповідність між особистими та професійними цінностями створює передумови для прийняття професійної ролі та формування стійкого відчуття професійної належності.

Студентський вік є важливим етапом розвитку професійної ідентичності, оскільки саме в цей період професійний вибір поступово набуває конкретного особистісного змісту. Якщо на початкових етапах навчання уявлення про професію можуть бути узагальненими та значною мірою ідеалізованими, то в процесі опанування фахових дисциплін, практичної підготовки та безпосередньої взаємодії з професійним середовищем вони стають більш диференційованими. Відбувається співвіднесення власних здібностей, очікувань та цінностей із реальними вимогами професії.

У сучасних дослідженнях професійної ідентичності студентів-психологів підкреслюється значення адаптаційного етапу професійної соціалізації. На цьому етапі студент не лише пристосовується до умов навчання, а й починає вибудовувати власне уявлення про професійну спільноту та своє місце в ній. Позитивне ставлення до професії, розвинена рефлексія, мотивація до здобуття професійних знань і поступове формування професійного образу «Я» створюють сприятливі передумови для подальшого професійного розвитку (Співак, 2020).

Висновок. Аналіз наукових джерел дозволяє розглядати професійну ідентичність студентів як динамічне психологічне утворення, яке формується в процесі професійного самовизначення, навчання, професійної соціалізації та набуття практичного досвіду. Її становлення визначається взаємодією мотиваційних, рефлексивних, ціннісних і особистісних характеристик, а також впливом освітнього та професійного середовища. Для студентів-психологів особливого значення набуває здатність інтегрувати професійні знання з усвідомленням власних можливостей, професійних цінностей і відповідальності майбутнього фахівця. Отже, психологічний супровід професійного становлення студентів має бути спрямований не лише на розвиток професійної компетентності, а й на формування усвідомленого, рефлексивного та ціннісно узгодженого ставлення до майбутньої професії.

Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю.О. Професійна ідентичність та її прояви у студентів-психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 4. С. 211–216.

2. Мачульська В.В. Особливості формування професійної ідентичності у студентів психологів. *New Horizons in Academic Research: Conference Proceedings of the 1st International Conference*. Caracas, Venezuela: Primedia eLaunch LLC, 2021. С. 15–23.

3. Співак Л.М. Особливості ідентичності в юнацькому віці: сучасний теоретичний і практичний ракурс. *Журнал сучасної психології*. 2020. № 3. С. 117–123.

4. Шахов В.І. Ієрархія психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 63. С. 227–232.

І.Т. Одайник
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам’янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ КІБЕРПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Інтенсивне вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій і масове використання мережі Інтернет суттєво трансформували процес соціалізації сучасних підлітків. Цифровий простір перетворився на невід’ємну складову їхнього повсякденного життя, у межах якої вони спілкуються, навчаються, знаходять необхідні відомості, проводять дозвілля та реалізують потребу в самовираженні. Саме з онлайн-середовища підлітки одержують значний обсяг інформації, що позначається на формуванні їхніх поглядів, переконань, моделей поведінки та ціннісних пріоритетів.

Поряд із широкими можливостями для навчання, комунікації та особистісного розвитку цифровий простір містить чимало загроз. До них належать неправдива інформація, маніпулятивні матеріали, кібербулінг,

популяризація споживацьких установок, демонстрація насильства та інші негативні явища, здатні несприятливо впливати на психологічне становлення підлітків.

Сучасне суспільство характеризується надзвичайно швидкими темпами змін. Так само активно відбуваються процеси цифровізації, які охоплюють практично всі напрями людської діяльності. Унаслідок цього виникла нова реальність – кіберпростір, у якому здійснюється обмін інформацією, формується світосприйняття особистості, переосмислюються її життєві пріоритети та змінюється система ціннісних орієнтацій.

Для молодого покоління, зокрема здобувачів середньої освіти, цифрове середовище стало одним із провідних просторів міжособистісної взаємодії. У ньому вони не лише спілкуються, а й знаходять приклади для наслідування, засвоюють певні поведінкові моделі та обирають способи виявлення власної індивідуальності.

Значущість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що підлітковий і юнацький вік є ключовими періодами особистісного становлення. З одного боку, перебування в кіберпросторі може сприяти розвитку критичного мислення, відкритості до різноманітності та толерантного ставлення до інших людей. З іншого боку, неконтрольований вплив цифрового контенту здатний послаблювати моральні засади, деформувати життєві орієнтири та спричиняти надмірну залежність від онлайн-середовища. Так, взаємодія з кіберпростором може мати як конструктивні, так і деструктивні наслідки.

З огляду на це перед психологічною та педагогічною наукою постає складне й важливе завдання – з’ясувати характер впливу кіберпростору на становлення ціннісних орієнтацій здобувачів закладів середньої освіти. Розв’язання цього завдання необхідне для забезпечення ефективного виховання молодого покоління та його успішної адаптації до умов сучасної цифрової реальності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальному вивченні впливу кіберпростору на становлення ціннісних орієнтацій здобувачів закладів середньої освіти.

Для реалізації визначеної мети необхідно виконати такі *завдання*: розкрити зміст понять «ціннісні орієнтації» та «кіберпростір»; визначити позитивні та негативні аспекти впливу кіберпростору на адаптацію і ціннісний розвиток здобувачів середньої освіти; здійснити емпіричне дослідження специфіки формування ціннісних орієнтацій в умовах кіберпростору; розробити рекомендації, спрямовані на

формування гармонійної системи цінностей у здобувачів середньої освіти за умов цифровізації.

За результатами дослідження зроблено такі висновки та узагальнення.

У процесі виконання дослідження здійснено комплексне осмислення кіберпростору як нового соціокультурного й психологічного середовища, що в умовах цифровізації істотно позначається на становленні особистості. Встановлено, що соціальні мережі, онлайн-спільноти та цифрові сервіси, які формують структуру кіберпростору, впливають на спосіб життя підлітків, характер їхньої поведінки, емоційно-вольову сферу та систему ціннісних орієнтацій. Цифрове середовище розширює можливості для комунікації, самореалізації та пізнавальної діяльності, однак одночасно може спричиняти залежну поведінку, інформаційне перевантаження, девіантні прояви й послаблення здатності до повноцінної безпосередньої взаємодії з іншими людьми.

Вивчення вікової специфіки підлітків дало підстави визначити цю групу як особливо сприйнятливу до впливу кіберпростору. Для підліткового періоду характерні нерівномірний психофізичний розвиток, активний пошук особистої ідентичності, підвищена емоційна чутливість і схильність до ризикованих форм поведінки. За таких умов цифрове середовище може чинити як конструктивний, так і негативний вплив. Найбільш уразливою є ціннісна сфера, оскільки саме в цей віковий період закладаються основні життєві пріоритети, які під дією інтенсивної онлайн-активності можуть зазнавати істотних змін.

Емпіричне дослідження, учасниками якого стали 50 підлітків Хотинського ліцею, проводилося із застосуванням анкетування, тесту інтернет-залежності К. Янг і методики ціннісних орієнтацій М. Рокіча. Одержані результати підтвердили припущення про зв’язок між неконтрольованим користуванням Інтернетом і змінами у структурі особистісних цінностей. З’ясовано, що навіть легкий рівень інтернет-залежності пов’язаний зі зниженням пріоритетності таких фундаментальних орієнтирів, як здоров’я, відповідальність, продуктивна діяльність і сімейні взаємини. Водночас посилюється схильність до імпульсивних моделей поведінки, спрямованих на швидке отримання емоційного задоволення та переважання віртуальних форм соціалізації. Це вказує на поступове заміщення реальних життєвих орієнтирів цифровими активностями, що може спричиняти внутрішню дисгармонію та підвищувати ризик закріплення залежних поведінкових моделей.

Результати дослідження стали основою для створення двох тренінгових програм. Програму «Інтернет – мій помічник, а не пастка» спрямовано на формування самоконтролю, розвиток усвідомленого ставлення до цифрових ресурсів і профілактику інтернет-залежності. Програма «Цінності, що ведуть уперед» орієнтована на впорядкування ієрархії базових цінностей та зміцнення стійких внутрішніх орієнтирів особистості. Запропоновані в межах цих програм практичні завдання сприяють переходу підлітків від реактивних та імпульсивних способів поведінки до більш усвідомленої й діяльнісно спрямованої моделі особистісного розвитку.

Також підготовлено рекомендації для педагогічних працівників, у яких окреслено їхню провідну роль у запобіганні цифровим ризикам. Рекомендовані напрями роботи передбачають розвиток цифрової грамотності, удосконалення емоційної саморегуляції, спільне планування онлайн- та офлайн-активності, а також формування мотивації до збалансованого й здорового способу життя.

Висновок. Узагальнення отриманих результатів засвідчує, що поєднання теоретичного аналізу, емпіричного вивчення та практичного інструментарію створює можливості для цілеспрямованої корекції легкого рівня інтернет-залежності й упорядкування ціннісної сфери підлітків. Розроблені матеріали можуть застосовуватися психологами, педагогами та соціальними працівниками з метою підтримки гармонійного становлення молоді в умовах дедалі активнішого проникнення цифрових технологій у повсякденне життя.

Н.В. Сагачко
здобувачка ступеня доктор філософії (PhD)
за спеціальністю 053/С4 «Психологія»,
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,
Київ, Україна

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В ФОРМУВАННІ КОНСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Юридична діяльність значною мірою залежить від точності та відповідальності, тому високі стандарти та прагнення до досконалості є бажаними особистісними особливостями для майбутніх фахівців права. Коли ці особливості стають непомірними, вони можуть призвести до деструктивних проявів перфекціонізму, що впливає на психологічне

благополуччя та професійний успіх (Etherson et al., 2022; Lo, & Abbott, 2019; Koutra, Mouatsou, & Psoma, 2023; Wang, & Wu, 2022).

Юристи з надмірними проявами перфекціонізму можуть відчувати постійний тиск стосовно відповідності високим очікуванням, що призводить до стресу, тривоги та вигорання. Також вони можуть мати труднощі з делегуванням завдань, витрачати надто багато часу на деталі та боятися невдач (Nickum, & Desrumaux, 2022; Мартіросян, 2019).

Сучасні наукові дослідження підтверджують амбівалентність перфекціонізму як психологічного феномену. Особистісні високі стандарти можуть мати як і позитивний вплив на професійну діяльність, бути ресурсом для становлення професійної ідентичності, професійного зростання, так і бути пов'язаними з надмірною стурбованістю щодо помилок та страхом невдачі через самокритичність (Stoeber, & Otto, 2006; Чепурна, 2023; Гуляс, & Онуфрієва, 2026).

Перехід від констатації цієї амбівалентності до психолого-педагогічного впливу, спрямованого на формування саме конструктивних проявів перфекціонізму, потребує не описового, а експериментального методу, який дозволяє не лише зафіксувати наявний стан, але й перевірити чи пов'язані зміни досліджуваних показників із використанням спеціально організованого впливу.

Застосування експериментального методу дає можливість перевірити ефективність спеціально організованого навчально-професійного середовища для формування конструктивних проявів перфекціонізму і в процесі професійного становлення майбутніх юристів.

Метою роботи є обґрунтування ролі експериментального методу в формуванні конструктивного перфекціонізму як складової у структурі професійного становлення майбутніх юристів і розробка проєкту моделі психолого-педагогічного експерименту.

Експеримент відрізняється від інших типів досліджень у психології та педагогіці тим, що дослідник цілеспрямовано змінює умови, фіксує зміни у досліджуваному явищі та розглядає альтернативні результати. У психолого-педагогічних дослідженнях, де рандомізація відбору студентів повністю неможлива, поширеним є квазіекспериментальний метод з підбором порівнюваних груп, проведенням психодіагностики та описом умов проведення. Якість експерименту оцінюється за валідністю, тобто визначається чи дійсно ефект зумовлений впливом, чи виміряно те, що заявлено і чи є

можливість поширення результатів на інші вибірки та умови (Shadish, Cook, & Campbell, 2002; Галян, & Галян, 2012).

Професійне становлення майбутнього фахівця, в юридичній сфері зокрема, охоплює мотиваційний, когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний та інші компоненти та пов'язане, в тому числі, з професійною ідентичністю (Каламаж, 2010; Чепурна, 2023).

Відповідно до узагальнень вітчизняної дослідниці Г. Чепурної (2023), до основних проявів конструктивного перфекціонізму в структурі професійної ідентичності та професійного становлення студентів належать низький рівень поляризації мислення, розуміння ймовірності невдач, позитивне мислення, оптимізм, впевненість у власних переконаннях та інтерес до життя, опора на власні здобутки у навчанні та професійній діяльності, високий рівень самоорганізації, гнучкість поведінки тощо. У цьому дослідженні під конструктивними проявами перфекціонізму розуміємо збереження високих особистісних стандартів при зниженні надмірної самокритичності та дихотомічного («чорно-білого») мислення (Stoeber, & Otto, 2006).

Ресурсом для конструктивного спрямування перфекціонізму може виступати психологічний капітал, а саме надія, самоефективність, резильєнтність, оптимізм (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007) за умови достатнього рівня самооцінки особистості (Burkitt, 2026; Wang, & Wu, 2022). Формування конструктивних проявів перфекціонізму ми будемо розглядати як складову процесу професійного становлення в рамках навчально-професійної діяльності.

На підставі вищезазначеного, можна сформулювати наступну поетапну теоретичну психологічну модель формування конструктивного перфекціонізму як складової у структурі професійного становлення майбутніх юристів:

1) констатувальний;

2) формувальний;

3) контрольний.

На констатувальному етапі формуються досліджувані групи студентів, майбутніх юристів ЗВО України; визначається психологічний стан за допомогою психодіагностики типів перфекціонізму (жорсткого, самокритичного, нарцистичного) (Smith et al., 2016; Грубі, 2018), показників психологічного капіталу (Олефір, & Боснюк, 2023), рівня самооцінки (Вельдбрехт, Зінченко, & Тавровецька, 2025), статусів професійної ідентичності (Аккая, & Олефір, 2023); будується емпірична основа для диференціації впливу. Студенти з переважанням

самокритичного, жорсткого чи нарцистичного типу перфекціонізму мають різні психологічні механізми його підтримки, тому і завдання для роботи з ними пропонується будувати за різним принципом. У межах кожного типу формуватимуться експериментальна та контрольна групи.

Програма впливу *на формувальному етапі* будуватиметься на засадах когнітивно-поведінкової моделі клінічного перфекціонізму, яка розглядає надмірну залежність самооцінки від відповідності встановленим вимогам та стандартам як основний механізм підтримки дезадаптивних проявів перфекціонізму (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002; Shafran, Egan, & Wade, 2023), та на результатах досліджень ефективності застосування засад когнітивно-поведінкової терапії для відповідних психологічних втручань для корекції перфекціонізму (Galloway et al., 2022).

Програма для студентів-майбутніх юристів із переважанням самокритичного типу перфекціонізму може включати інтервенції когнітивної реструктуризації «чорно-білого» мислення та формування самоспівчуття як альтернативи самокритиці. Для здобувачів із жорстким типом перфекціонізму доцільним є розвиток компонентів психологічного капіталу: самоефективності, надії, резильєнтності та оптимізму, що дозволяє спрямувати наявні високі стандарти у конструктивне професійне русло. Для майбутніх правників із вираженими рисами нарцистичного типу перфекціонізму програма може передбачати окремий комунікативний модуль, орієнтований на розвиток навичок конструктивної професійної взаємодії.

Важливою умовою формувального етапу є можливість використання навчально-професійного середовища (симуляційних правових ситуацій, ситуацій «керованої помилки» з подальшим розбором) як безпечного підґрунтя для відпрацювання реагування на можливі помилки та ситуації недосконалого виконання професійних завдань, що дозволить наблизити формування проявів конструктивного перфекціонізму безпосередньо до контексту майбутньої професії.

Під час проведення *контрольного етапу* перевірка ефективності впливу передбачає порівняння динаміки показників (типів перфекціонізму, показників психологічного капіталу, рівня самооцінки, статусів професійної ідентичності) в експериментальній та контрольній групах до і після впливу з використанням методів математичної статистики. Доцільність такого порівняльного аналізу підтверджується узагальненими даними метааналізу (Lloyd et al., 2015), відповідно до якого після застосування відповідних психологічних втручань

фіксується статистично значуще зниження дезадаптивних проявів перфекціонізму, що є емпіричним підтвердженням можливості їх трансформації.

Висновки. Застосування експериментального методу дозволить перейти від констатації виявів перфекціонізму до обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку його конструктивних проявів як складової професійного становлення майбутніх юристів. Запропонований проєкт моделі формування конструктивного перфекціонізму складається із діагностичного розрізнення типів перфекціонізму, виміру показників психологічного капіталу, рівня самооцінки, статусів професійної ідентичності, диференційованого впливу у навчально-професійному середовищі та контрольної перевірки. Цей проєкт може бути використаний для подальших наукових пошуків як основа для розробки програм психологічних втручань із зниження дезадаптивних проявів перфекціонізму і формування його конструктивних виявів, орієнтованих на збереження високих особистісних стандартів при зниженій надмірній самокритичності тощо.

Список використаних джерел

1. Аккая К., Олефір В. Психометричні властивості української версії опитувальника «Оцінка статусів професійної ідентичності» (VISA-19). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Психологія. 2023. Вип. 2 (18). С. 15–24. DOI: https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.2(18).3

2. Вельдбрехт О., Зінченко Н., Тавровецька Н. Шкала самооцінки Розенберга: українська адаптація та психометричні властивості. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2025. № 13. С. 142–172. DOI: https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7

3. Галян О. І., Галян І. М. Експериментальна психологія: *навчальний посібник.* Київ: Академвидав, 2012. 400 с.

4. Грубі Т. Адаптація психодіагностичної методики "Велика тривимірна шкала перфекціонізму. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2018. № 2(13). С. 24-34. URL: https://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/83

5. Гуляс І., Онуфрієва Л. Перфекціонізм у сучасному житті: психологічні механізми та практичні імплікації. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2026. № 67. С. 121–143. DOI: https://doi.org/10.32626/2227-6246.2026-67.121-143

6. Каламаж Р. В. Модель професійної Я-концепції майбутніх юристів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 16. С. 85 – 94.

7. Мартіросян М. В. Емоційне вигорання в професійній діяльності адвоката. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 2. С. 28–35. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2019-2-4

8. Олефір В., Боснюк В. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 50–71. DOI: https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-4

9. Чепурна Г. Л. Вплив перфекціонізму на формування професійної ідентичності студентської молоді. *In Маркетинг у підприємництві, біржовій діяльності та торгівлі в SMART-суспільстві: управлінський, інноваційний та методичний виміри. Видавець Кошовий Б.-П.О*. 2023. С. 776–794. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.7855300

10. Burkitt W. T. Perfectionism and Self-Esteem: The Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Psychological reports*. 2026. Vol. 129 (5). P. 4064–4093. DOI: https://doi.org/10.1177/00332941241303402

11. Etherson M. E. Perfectionism, mattering, depressive symptoms, and suicide ideation in students: A test of the Perfectionism Social Disconnection Model / M.E. Etherson, M. M. Smith, A.P. Hill [et al.] *Personality and Individual Differences*. 2022. Vol. 191. P. 1-23. DOI: https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111559

12. Galloway R. The efficacy of randomised controlled trials of cognitive behaviour therapy for perfectionism: a systematic review and meta-analysis/ R. Galloway, H. Watson, D. Greene, R. Shafran, S.J. Egan. *Cognitive Behaviour Therapy*. 2022. Vol. 51(2). P. 170-184. DOI: https://doi.org/10.1080/16506073.2021.1952302

13. Koutra K., Mouatsou C., Psoma S. The Influence of Positive and Negative Aspects of Perfectionism on Psychological Distress in Emerging Adulthood: Exploring the Mediating Role of Self-Compassion. *Behavioral sciences* (Basel, Switzerland). 2023. Vol. 13, № 11. Art. 932. DOI: https://doi.org/10.3390/bs13110932

14. Lloyd S. Can Psychological Interventions Reduce Perfectionism? A Systematic Review and Meta-analysis / S. Lloyd, U. Schmidt, M. Khondoker, K. Tchanturia. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*. 2015. Vol. 43(6). P. 705–731. DOI: https://doi.org/10.1017/S1352465814000162

15. Lo A., Abbott M. J. Affective, cognitive, and behavioural responses to repeatedly demanding performance expectations across adaptive and maladaptive dimensions of perfectionism. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 2019. Vol. 51(4). P. 278–289. DOI: https://doi.org/10.1037/cbs0000144

16. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford : Oxford University Press, 2007. 240 p.

17. Nickum M., Desrumaux P. Burnout among lawyers: effects of workload, latitude and mediation via engagement and over-engagement. *Psychiatry, Psychology and Law*. 2022. Vol. 30, No. 3. P. 349–361. DOI: https://doi.org/10.1080/13218719.2022.2035840

18. Shadish W. R., Cook T. D., Campbell D. T. Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton, Mifflin and Company, 2002. 621 p.

19. Shafran R., Cooper Z., Fairburn C. G. Clinical perfectionism: a cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*. 2002. Vol. 40. P. 773-791. DOI: https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6

20. Shafran R., Egan S. J., Wade T. D. Coming of age: A reflection of the first 21 years of cognitive behaviour therapy for perfectionism. *Behaviour Research and Therapy*. 2023. Vol. 161. 104258. DOI: https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104258

21. Smith M. M. Big Three Perfectionism Scale: A New Measure of Perfectionism / M. M. Smith, D. H. Saklofske, J. Stoeber, S. Sherry. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2016. Vol. 34 (7). P.670–687. DOI: https://doi.org/10.1177/0734282916651539

22. Stoeber J., Otto K. Positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*. 2006. Vol. 10, No. 4. P. 295–319. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2

23. Wang Q., Wu H. Associations Between Maladaptive Perfectionism and Life Satisfaction Among Chinese Undergraduate Medical Students: The Mediating Role of Academic Burnout and the Moderating Role of Self-Esteem. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 12. Art. 774622. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774622

Л.О. Скальська
молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується стрімким впровадженням цифрових технологій, що зумовлює не лише зміну інструментарію викладання, але й глибинну трансформацію всієї навчально-пізнавальної діяльності студентів. У цьому контексті проблема навчальної мотивації набуває особливої гостроти, оскільки саме вона виступає головним внутрішнім рушієм, що визначає успішність, залученість та стійкість суб'єкта навчання до різноманітних викликів. Традиційно в психології розрізняють внутрішню мотивацію, спрямовану на сам процес здобуття знань, та зовнішню, що детермінується оцінками, вимогами або страхом покарання [1]. Перехід до цифрового навчального середовища суттєво змінює баланс цих мотиваційних тенденцій, створюючи як нові стимули для пізнавальної активності, так і серйозні перешкоди для її реалізації, що зробило цю проблему об'єктом нашого експериментального дослідження.

Для перевірки теоретичних припущень щодо впливу цифровізації на мотиваційну сферу студентів було організоване емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти різних курсів та спеціальностей. Метою експерименту було порівняльне вивчення структурних компонентів навчальної мотивації залежно від формату освітнього процесу: традиційної очної форми, повністю дистанційної та змішаної (бленд-лернінг). Методологічний інструментарій включав стандартизовані опитувальники для діагностики мотивації навчальної діяльності, шкали вимірювання академічної залученості, а також методи самооцінки рівня цифрової втоми та саморегуляції. Дослідження проводилося у лонгітюдному форматі протягом одного навчального семестру, що дозволило простежити не лише статичний стан мотивації, але й його динаміку під впливом безперервного використання цифрових освітніх платформ.

Результати експерименту виявили низку закономірностей, які вимагають глибокого психологічного осмислення. Аналіз даних студентів, які навчалися виключно в дистанційному форматі, продемонстрував статистично достовірне зниження показників внутрішньої мотивації до кінця семестру порівняно зі студентами очної форми. У цій групі помітно зросла частка зовнішньої мотивації, зокрема мотивації уникнення невдач та отримання формальних балів (кредитів), що свідчить про звуження смислового поля навчання. Натомість студенти змішаної форми навчання, де цифрові інструменти органічно поєднувалися з регулярними очними зустрічами та живою дискусією, продемонстрували стабільність внутрішньопізнавальних мотивів. Особливу увагу привернули дані щодо впливу гейміфікації, яка активно використовувалася в цифровому середовищі [2]. Експериментально виявлено її двоїстий ефект: у короткостроковій перспективі ігрові елементи (бейджі, рейтинги) суттєво підвищували зовнішню активність, проте у довгостроковій перспективі вони не сприяли формуванню глибокого пізнавального інтересу, а в деяких випадках навіть пригнічували його, зводячи складний процес пізнання до механічного виконання алгоритмів для отримання винагороди.

Отримані емпіричні дані дозволяють зробити важливі висновки щодо психологічної природи навчання у цифровому середовищі. Експериментально підтверджено, що сам по собі перенос навчального контенту у цифровий формат не є гарантією збереження або підвищення мотивації [3]. Ключовим фактором виявляється не технологія як така, а педагогічний дизайн, який визначає тип взаємодії студента з матеріалом,

викладачем та іншими студентами. Дефіцит міжособистісної комунікації, притаманний чистому онлайн-середовищу, призводить до певної деперсоналізації навчального процесу, що є критичним для студентів з низьким рівнем розвитку довільної саморегуляції. Внутрішня мотивація не може бути повністю алгоритмізована чи замінена цифровими стимулами; вона потребує створення ситуації педагогічної підтримки, емпатійного зворотного зв'язку та спільного конструювання знань, що значно складше реалізувати через екран монітора [4; 5]. Крім того, феномен цифрової втоми, зафіксований у дослідженні, виступає серйозним обмежувачем мотивації, оскільки виснаження когнітивних ресурсів через постійну роботу з гаджетами змушує студентів економити зусилля, обираючи найкоротший шлях до виконання завдань без глибокого осмислення.

Висновок. Цифрова трансформація освіти вимагає не лише технічної, а й фундаментальної психологічної перебудови процесу навчання. Перспективи подальших досліджень у цій галузі полягають у розробці психологічних критеріїв оцінки якості цифрових освітніх середовищ, де мотиваційний компонент має виступати ключовим індикатором. Окремої уваги вимагає вивчення індивідуально-типологічних особливостей студентів, які дозволяють їм зберігати високий рівень внутрішньої мотивації в умовах медіатизованого навчального простору, що в перспективі дозволить розробити ефективні програми психологічного супроводу та розвитку академічної саморегуляції у цифрову епоху.

Список використаних джерел

1. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

2. Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A., & Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education, 83*, 317–338. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5.

3. Sailer, M., Hense, J. U., Mayr, S. K., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 371–380. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033.

4. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education, 38*(5), 758–773. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505.

5. Pakki, M., & Vorona, V. (2025). «Zoom Fatigue» in adult education: A pilot study. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 19, 114–126. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2025-19-114-126.

М.-Д. Стець,
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЦИФРОВОЇ АРТТЕРАПІЇ ЯК ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

В умовах сучасного динамічного суспільства, що характеризується високим рівнем соціальної напруги та поширенням хронічного стресу, актуальною є розширення кола засобів для нормалізації психоемоційних станів. Традиційні методи арттерапії мають доведену ефективність, водночас, зростає необхідність надання психологічної допомоги в умовах відсутності безпосереднього контакту з психологом. В таких умовах в нагоді стають інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема використання цифрової арт-терапії.

У зв'язку з недостатнім теоретико-методичним обґрунтуванням використання цифрових інструментів в практиці психологічній допомоги загострюється проблема аналізу як інноваційного чинника саморегуляції, а також дослідження психологічної природи цифрового середовища.

Сучасні дослідження не заперечують ефективність та можливості цифрової арттерапії в контексті подолання стресу в умовах невизначеності. Здійснені нами психологічні розвідки з проблем використання цифрової арттерапії в практиці дистанційного надання психологічної допомоги дозволяють виокремити такі її особливості та інтегрувати їх до технологій та прийомів роботи психолога [1–3].

По-перше, поступове (з першої зустрічі) впровадження цифрового інструментарію, що забезпечить поступове оволодіння клієнтом графічними редакторами та застосунками з інтуїтивним інтерфейсом. Це дозволить клієнту уникнути «технологічного стресу» і створить умови для роботи з проблемою.

По-друге, оскільки дистанційна робота передбачає відсутність психолога поруч, важливо приділити особливу увагу техніці цифрової та фізичної безпеки (наприклад, домовленості про створення безпечного простору в кімнаті під час зустрічі, відсутність спостерігачів тощо).

По-третє, використання цифрових застосунків дозволяє не лише психологу, але й клієнту зберігати цифрову історію роботи з психологічною проблемою (таймлапс-записи створення малюнка або збережені версії файлів). Це створює умови для більш ефективного обговорення динаміки психоемоційного стану клієнта в процесі психологічної допомоги, а також дозволяє клієнту побачити свій процес «з боку».

По-четверте, активне використання функції багатошаровості в цифровому мистецтві в ході роботи з емоційною трансформацією візуалізує прогрес та повертає клієнту відчуття контролю над власним психоемоційним станом. За умови використання цифрових застосунків для арттерапевтичної роботи для клієнта виникає реальна можливість зберігати «тривожний» шар як основу і працювати над «ресурсним» шаром поверх нього.

Слід також наголосити, що з'являються специфічні методи реалізації психологічної допомоги і відбувається трансформація та адаптація добре відомих прийомів та технік арттерапевтичної допомоги для використання в умовах цифрового простору взаємодії в системі «психолог-клієнт» (техніка багатошарової трансформації, техніка цифрового рефреймінгу, техніка колажування віртуальних символів тощо).

Висновок. Цифрова арттерапія є не просто альтернативою традиційним методам, а самостійним та ефективним інструментом дистанційної психологічної допомоги. Технічні особливості цифрового середовища (можливість багаторазового редагування, створення багатошарових зображень, доступ до необмеженої палітри тощо) створюють «безпечний простір», який нівелює страх помилки та «страх білого аркуша», що характерні для клієнтів із високим рівнем тривожності. Окрім технологічних переваг цифрової арттерапії її дистанційний формат має переваги організаційного характеру, адже значно розширюється доступність психологічної допомоги для клієнтів, що перебувають у віддалених регіонах або мають обмеження в пересуванні.

Список використаних джерел:

1. Kagaba A. Art therapy in digital environments: Telepractice Outcomes and Ethical Constraints. *Journal of Humanities and Social Sciences,* 2026. Vol. 11(1). P.18-23.

2. Austin B. Renewing the Debate: Digital Technology in Art Therapy and the Creative Process. *Art Therapy.* 2009. Vol.26. P.83-85.

3. Malchiodi C. A. Trauma and Expressive Arts Therapy: Brain, Body, and Imagination in the Healing Process. The Guilford Press, 2020. 406 c.

О.М. Чайковська
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Н.А. Настюк
магістрантка 2 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців передбачає не лише засвоєння спеціальних знань і формування практичних умінь, а й розвиток здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії. Особливої значущості це набуває у підготовці студентів, майбутня професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з комунікацією, встановленням взаєморозуміння та розв'язанням складних міжособистісних ситуацій.

Конфлікти є закономірною складовою студентського середовища та можуть виникати у взаємодії з одногрупниками, викладачами, під час спільної навчальної діяльності та виробничої практики. Особливості реагування на конфліктні ситуації значною мірою визначаються психологічними характеристиками особистості та обраними способами поведінки. Конструктивне розв'язання конфліктів передбачає здатність до співробітництва, компромісу, емоційної саморегуляції та врахування позиції іншої сторони, тоді як неконструктивні способи взаємодії можуть ускладнювати міжособистісні відносини та негативно позначатися на освітньому процесі.

Студентський вік є важливим періодом професійного й особистісного становлення, упродовж якого формуються комунікативні навички, способи саморегуляції та професійно значущі якості. У зв'язку з цим дослідження психологічних чинників конфліктної поведінки студентів у процесі професійної підготовки є актуальним напрямом сучасних психологічних досліджень. Вивчення чинників сприятиме глибшому розумінню особливостей міжособистісної взаємодії студентської молоді та визначенню психологічних умов формування конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях.

Конфлікт можна розглядати як складне соціально-психологічне явище, що виникає в ситуації зіткнення протилежних позицій, інтересів,

потреб або цілей учасників взаємодії. Водночас конфлікт не обов'язково має деструктивний характер. Його наслідки значною мірою залежать від способів реагування учасників і можливостей конструктивного врегулювання суперечностей (Ложкін, & Пов'якель, 2006; Пірен, 2003).

У психологічному аспекті важливим є розмежування поняття конфлікту та конфліктної поведінки. Конфлікт характеризує ситуацію суперечності між сторонами, тоді як конфліктна поведінка відображає конкретні способи реагування особистості на цю ситуацію. Відповідно, одна й та сама конфліктна ситуація може зумовлювати різні поведінкові реакції залежно від особистісних характеристик її учасників.

Д. Усик зазначає, що конфлікти є невід'ємною складовою взаємодії в студентській групі під час спільної навчальної діяльності. Серед найбільш поширених причин виникнення конфліктів автор виокремлює розбіжності в інтересах, потребах і цінностях студентів, невідповідність рівня їхніх знань та навичок, недостатню взаємодію між учасниками групи, а також невизначеність рольових позицій (Усик, 2025).

Н. Гриньова та А. Петлюк вважають, що виникнення конфліктів у студентському середовищі зумовлене комплексною дією різноманітних чинників, серед яких вікові особливості періоду юності та ранньої дорослості, умови навчання й побуту, специфіка провідної діяльності, ціннісні орієнтації студентів, а також особливості обраної ними спеціальності. Науковці систематизують основні причини студентських конфліктів за такими групами: психологічними (розбіжності в інтересах і життєвих цінностях, небажання враховувати інтереси інших); соціально-економічними (відмінності матеріального становища членів студентської групи); соціально-психологічними (недостатній рівень згуртованості групи, суперництво за лідерські позиції); організаційно-педагогічними (недоліки в організації освітньої діяльності студентів) (Гриньова, & Петлюк, 2019).

Важливе значення для розуміння чинників конфліктної поведінки студентів мають наукові положення М. Пірен, яка розглядає конфлікт як складне соціально-психологічне явище, що виникає внаслідок суперечностей між потребами, інтересами, цінностями та позиціями учасників взаємодії. Дослідниця акцентує увагу на тому, що виникнення конфліктів зумовлюється не лише об'єктивними обставинами, а й суб'єктивними чинниками, зокрема особливостями сприймання ситуації, мотивацією, емоційними реакціями та характером взаємин між людьми. У студентському середовищі такі чинники можуть проявлятися через розбіжності в поглядах і цінностях, конкуренцію, боротьбу за статус і визнання, труднощі комунікації, нерозуміння

позицій інших учасників освітнього процесу, емоційне напруження та невміння конструктивно розв’язувати суперечності (Пірен, 2003). Положення М. Пірен дають змогу виокремити міжособистісні, мотиваційні, ціннісні, комунікативні та емоційні чинники як важливі передумови виникнення конфліктів у студентському середовищі.

Висновок. Аналіз наукових підходів дає підстави стверджувати, що конфліктна поведінка студентів у процесі професійної підготовки є результатом взаємодії особистісних, соціально-психологічних та організаційно-педагогічних чинників. Визначальне значення мають емоційна саморегуляція, агресивність, емпатія, ціннісні орієнтації, комунікативні особливості, способи реагування на стрес і вибір стратегій поведінки в конфлікті. Водночас характер конфліктної поведінки залежить від особливостей студентської групи, умов освітнього середовища та специфіки майбутньої професійної діяльності. Тому психологічна профілактика деструктивної конфліктної поведінки має передбачати розвиток конфліктостійкості, конструктивних комунікативних навичок, емоційної компетентності та здатності до ефективної саморегуляції студентів.

Список використаних джерел

1. Гриньова Н.В., Петлюк А.І. Конфліктна поведінка студентів-психологів під час навчання у закладах вищої освіти. *Психологічний журнал*. 2019. Вип. 1. С. 1–15.

2. Ложкін Г.В., Пов’якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : *навч. посіб.* Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

3. Пірен М.І. Конфліктологія : підручник. Київ : МАУП, 2003. 357 с.

4. Усик Д.Б. Психологічні особливості конфліктів у студентській групі в процесі навчальної діяльності. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія.* 2025. Вип.1. С. 139–143.

НОТАТКИ

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ XII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 жовтня 2026 року

Кам’янець-Подільський – Київ – Дніпро – Рівне – Херсон– Кривий Ріг – Жешів – Париж, 2026

Головний редактор **Л.А. Онуфрієва**
Відповідальний секретар **Д.І. Курица**

Матеріали подано мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 23.10.2026 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум.друк. арк. 13,25. Тираж 100. Зам. 187

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.