

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

на пошану професора Шинкарюка А.І.

МАТЕРІАЛИ ХІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

27 жовтня 2025 року



Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки 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
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Науково-дослідна лабораторія психології навчання
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Кафедра психології Херсонського державного університету
Кафедра педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
Кафедра практичної психології
Криворізького державного педагогічного університету
Жешівський університет (м. Жешів, Республіка Польща)
Association pour la Promotion des Sciences et des Innovations
(м. Париж, Франція)



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ
на пошану професора Шинкарюка А.І.**

МАТЕРІАЛИ

XI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

27 жовтня 2025 року

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Кривий Ріг – Жешів –
Париж, 2025**

Рецензенти:

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

У. Груца-Мьонсік – професор надзвичайний, доктор габілітований суспільних наук, 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, Франція (заступник головного редактора); **Віктор Массот Моріс**, Phd, виконавчий директор Асоціації з підтримки науки та інновацій, 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); **Н.І. Таверовецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет, Україна; **З.М. Мірошник**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет; **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; **І.Л. Рудзевич**, кандидат 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 рішенням вченої ради
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №11 від 30 вересня 2025 року)*

А 43 Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарьюка А.І.): *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 27 жовтня 2025 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. 220 с. Англ., укр., пол.*

У матеріалах XI Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» окреслено проблеми експериментальної психології, висвітлено теоретико-методологічні та практичні підходи щодо розвитку особистості; представлено результати емпіричних досліджень у галузі психології.

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

ЗМІСТ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Гончарук Н.М., Аносова М.В.

Психологічні стратегії подолання проблеми газлайтингу у
практиці роботи психолога 8

Гудима У.В., Герасимова В.С.

Психологічні особливості агресивності в юнацькому віці 12

Гуляс І.А.

Експериментальне дослідження впливу короткотривалої
інтервенції самоспівчуття на рівень стресостійкості особистості 15

Дорофей С.В., Чугаєва К.С.

Психологічні особливості розвитку самосвідомості у
студентському віці 18

Дупляк Т.В.

Психологічна реабілітація колишніх військовослужбовців
учасників бойових дій в умовах природного середовища Бакоти 21

Коструба Н.С.

Грамотність у сфері психічного здоров'я в українців на третьому
році війни 24

Кривак А.А.

Життєвий цикл сім'ї як джерело змін системи її функціонування 28

Куриця Д.І., Скалевський С.В.

Соціально-психологічний тренінг як умова розвитку стилю
керівництва в різних організаціях: результати та рекомендації 31

Левчук Ж.М.

Аб'юзивні стосунки – одна з форм насильства 35

Николайчук І.Ю.

До проблеми готовності до професійної діяльності психолога 39

Опалюк Т.Л., Казьміров М.А.

Соціально-психологічні послуги як об'єкт державного
управління 43

Сімко А.В., Шеремет А.В.

Особливості розвитку психологічних передумов формування
мовленнєвих компонентів мови 46

Сімко Р.Т., Леонтьюк М.А.

Психологічні особливості адаптації внутрішньо переміщених
осіб на новому місці проживання 49

Скринецька С.І.

Аналіз рівня адаптації молодших школярів до навчання в умовах воєнного часу 53

Снівак В.І., Грищук Ю.А.

Аутоагресія як прояв агресивної поведінки у дітей із розладами аутистичного спектру та затримкою психічного розвитку 59

Школова І.В.

Психологічні особливості конституційної репрезентації в структурі оптимізації копінг-стратегій особистості здобувачів вищої освіти 63

Antyukhova Nataliia, Koval Iryna

Potentials characteristic of a person 66

Gruca-Miąsik Urszula

Pedagog wobec wyzwania kształtowania kompetencji społecznych oraz umiejętności mediacyjnych 70

Ivashkevych Ernest

The problem of translator's consciousness in psycholinguistic paradigm 73

Kocaj-Lasota Justyna

Społeczny wymiar ojcostwa w procesie rozwoju dziecka 77

Paluch Marek, Malikowski Radosław

Działania profilaktyczne, korygujące i resocjalizacyjne wobec zachowań agresywnych dzieci i młodzieży 80

Żuk Małgorzata

Diagnoza i terapia w procesie edukacyjnym dzieci z niepełnosprawnościami 85

**ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ
ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ**

Гончарук Н.М., Гончарук А.В.

Аналіз психологічних підходів до дослідження відповідального батьківства 89

Гоцуляк Н.Є., Дармограй Н.О.

Теоретико-методологічні аспекти професійного стресу 94

Гоцуляк Н.Є., Кузів Д.М.

Психологічні наслідки воєнного стану та механізми подолання стресу 97

Сімко А.В., Гаврилюк О.В.	
Психолого-педагогічні умови формування емоційного інтелекту у дітей з особливими освітніми потребами	101
Сімко А.В., Климейко І.	
Ігрові методи як засіб стимуляції розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	105
Сімко Р.Т.	
Експеримент як метод психологічного дослідження	109
Федорчук Т.А.	
Теоретичний аналіз сімейного самовизначення як психологічної проблеми	112
Kharchenko Yevhen, Onufriieva Liana	
Visual psychotechniques and peculiarities of their practical use	116

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

Вербова Д.В.	
Агресія як захисна реакція дитини на травмуючі події	121
Гончарук Н.М., Федорчук Т.А.	
Психологічний аналіз проблеми сімейного самовизначення у юнацькому віці	124
Гоцуляк Н.Є., Юр'єва О.Б.	
Семантичне поле ключових понять психології підприємництва	129
Гудима О.В., Неборська-Рибій А.В.	
Майндфулнес як засіб стабілізації психоемоційного стану в умовах хронічного стресу	133
Дорофей С.В., Станько І.Р.	
Психологічне ставлення сучасної молоді до шлюбу	135
Козак І.О.	
Комунікативна компетентність як готовність особистості до комунікативної діяльності	138
Куликова М.О.	
Вікові особливості прояву творчих здібностей учнів початкової школи	142
Опалюк Т.Л., Герасимович А.Б.	
Проблеми соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладі освіти	146

Опалюк Т.Л., Казьмірова К.А.

Аналіз досвіду соціально-психологічної роботи з вразливими категоріями населення в Кам'янець-Подільській територіальній громаді 150

Маріянчук (Савчук) А.С.

Особливості прояву агресії у підлітковому віці 153

Сирбу М.К.

Психолого-педагогічні умови розвитку толерантності учнів старшого шкільного віку 157

Сімко А.В., Добрянська О.І.

Комунікативна діяльність як домінантна форма інтеріоризації досвіду соціуму 160

Хміль Т.Ю.

До причин суїцидальної поведінки військовослужбовців 163

Чайковська О.М., Бись О.С.

Психологічні детермінанти ефективності професійної діяльності менеджера у сфері торгівлі 167

Юр'єва О.Б.

Основи соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій 171

Gunia Patrycja

Między ekranem a tożsamością, czyli o wyzwaniach stawianych wobec młodzieży 174

Hrycko Patrycja

Szkoła jako przestrzeń budowania relacji, czyli o znaczeniu kompetencji społecznych w życiu młodych dorosłych 178

Ivashkevych Eduard, Spivak Vitalii

Correlation of ecological psychology and resourcefulness of the person 181

Meissner-Łozińska Justyna

Wychowawca klasy we współczesnej szkole-perspektywa uczniowska 186

Mykhalchuk Natalia, Denys Kurytsia

Maladaptive mother-child relationships in a family after divorce (to the problem of psychology of health) 190

Rembisz Krystian

Wspracie w nauce dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. rola i zadania asystenta nauczyciela 194

Śniegulska Anna

Korepetycje jako problem współczesnej edukacji 197

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Міщук О.В.

Творчий потенціал як передумова самореалізації сучасного фахівця 200

Савіцька О.В.

Психологічні умови становлення методологічної компетентності майбутнього фахівця 204

Сімко Р.Т., Комісарук І.Л.

Формування професійної самосвідомості під час навчання у закладі вищої освіти 207

Супрович О.М.

Теоретичні засади формування психологічної готовності студентів-психологів до роботи в інклюзивних навчальних закладах 210

Yatsjuryk Alla, Olena Dorofeyeva

The ways of the development of creativity of students of philological faculties at foreign language classes 214

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Н.М. Гончарук

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

М.В. Аносова

магістрантка спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ПРОБЛЕМИ ГАЗЛАЙТИНГУ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ПСИХОЛОГА

У сучасній психологічній практиці важливість подолання газлайтингу зумовлена його глибоким деструктивним впливом на психіку клієнтів. Газлайтинг, як форма психологічної маніпуляції, зумовлює негативну дію на самооцінку, емоційний стан, здатність сприймати реальність. Він полягає у систематичному спотворенні фактів і призводить до формування хибного уявлення про себе, що часто постає причиною втрати впевненості у власних силах, виникнення тривожних розладів і депресивних симптомів. Зважаючи на це, своєчасна психологічна допомога є надзвичайно важливою для попередження негативних наслідків і збереження психічного здоров'я клієнтів.

У науковому просторі проблема газлайтингу досі залишається недостатньо висвітленою. Окремі аспекти цієї теми були досліджені вітчизняними (Гончарук, 2024; Гуменюк, 2003; Руденок, 2021; Татенко, 2003; Хропун, 2018) і зарубіжними (Klein, Suzanne, & Bartz, 2025; Sweeta, 2019) психологами. Зокрема, газлайтинг у контексті психологічного насилля розглядали Н. Гребінь, А. Руденок, О. Петяк, О. Ігумнова. Критичне осмислення маніпуляцій і маніпулятивних стратегій розглядали Н. Гончарук, В. Татенко, Н. Хропун. В їхніх роботах проаналізовано маніпуляції як прихований психологічний вплив, який часто використовується для контролю поведінки й емоцій інших людей. Роль психологічних підходів у подоланні наслідків газлайтингу вивчали О. Гуменюк, J. Bartz, W. Klein, W. Suzanne, P. Sweeta. Вони описували шляхи відновлення психічного здоров'я осіб,

що стали жертвами газлайтингу. Зважаючи на це, метою нашого емпіричного дослідження стало виявлення психологічних стратегій подолання газлайтингу в індивідуальному консультуванні та психологічній практиці.

Стратегії подолання газлайтингу охоплюють комплекс психолого-консультативних заходів, спрямованих на відновлення психологічної цілісності клієнтів. Він передбачає розвиток здатності до саморефлексії, усвідомлення власних емоцій, критичне осмислення маніпулятивних впливів, побудову здорових міжособистісних меж. Застосування комплексного підходу в межах цих напрямів сприяє відновленню емоційної рівноваги та розвитку внутрішніх ресурсів особистості (Хропун, 2018). Доцільним у цьому контексті стає формування здатності самостійно оцінювати маніпуляції та виявляти їхні ознаки в міжособистісних стосунках, що є основою для створення здорових і рівноправних взаємин.

Однією з базових стратегій психологічної роботи є аналіз особистісних чинників, які сприяють маніпулятивному впливу: дослідження низької самооцінки, підвищеної чутливості до критики, залежності від зовнішнього схвалення, страху перед конфліктами. Психологічну роботу спрямовано на зміну цих патернів поведінки, що допомагає особистості зменшити вразливість до ситуацій газлайтингу.

З позиції когнітивного аналізу важливим є формування навичок критичного осмислення ситуацій маніпулятивного впливу, що дозволяє розпізнавати спроби газлайтингу. Це включає розвиток навичок раціонального мислення, здатності до самостійного аналізу інформації та ефективного реагування на маніпулятивні впливи (Гуменюк, 2003). Опанування цих навичок дозволяє особистості не лише розпізнавати маніпуляції, а й конструктивно на них реагувати, що сприяє підвищенню психологічної стійкості. У цьому контексті психологами використовується низка когнітивних технік, що формують критичне ставлення до інформації, зокрема, техніка «Чотирьох запитань» (що я думаю про цю ситуацію; які факти я маю; які альтернативні пояснення можуть бути; які емоції я відчуваю), техніка «Викриття маніпуляції» (розпізнавання суперечливих тверджень), техніка «Діаграма мислення» (схема логічних взаємозв'язків та аргументів ситуації).

Найбільш стратегічно дієвим засобом є *розвиток здатності розпізнавати маніпуляції та реагувати на них конструктивно*. Це передбачає навчання методам саморегуляції, що дозволяє ефективно відстоювати власні межі без агресії. В цьому допоможуть наступні техніки: «Техніка парасольки» (створення психологічного захисту від

маніпулятивного впливу), техніка «Стратегія стримування» (використання ефективних фраз для нейтралізації маніпулятора), техніка «Розмова після паузи» (відсторонення від емоційно напруженої ситуації, щоб заспокоїтись і продовжити спілкування в конструктивному руслі).

Поряд зі здатністю протидіяти маніпуляціям важливо *сформувати навички асертивності* – здатності відстоювати свої права, поважаючи права інших. Це уможливлює встановлювати здорові міжособистісні межі й уникати поступок заради інших, щоб підтримувати внутрішню гармонію. Це необхідна складова у формуванні здорових стосунків. Тут доцільно використати техніки «Я-повідомлення» (використання конструктивних виразів на кшталт: «Я відчуваю...», «Мені неприємно...», що допомагає висловлювати свої почуття без агресії), техніка «Чотири якорі спілкування» (визнання почуттів інших; вираження власних почуттів; пояснення своїх потреб; встановлення чітких меж).

У контексті протидії газлайтингу дійовим є *формування компетентностей ефективної комунікації*, що включають уміння чітко висловлювати свої думки, слухати співрозмовника та вести конструктивний діалог. Це сприяє ефективній міжособистісній взаємодії як засобу протидії газлайтингу. Вміння ефективно спілкуватися є критично важливим. Газлайтери, зазвичай, використовують такі маніпулятивні фрази: «Ти все перебільшуєш», «Ти щось придумуєш», «Цього ніколи не було», «Не драматизуй», «Я ніколи цього не говорив». Використання технік активного слухання допомагає зберігати психологічну стійкість і підтримувати здорову комунікацію. Формування рефлексії дозволяє розпізнавати маніпулятивний вплив і не піддаватися сумнівам у власному сприйнятті реальності. Розвиток навичок діалогічного мовлення забезпечує здатність відкрито висловлювати позицію, аргументувати свої почуття та будувати рівноправну комунікацію, що знижує ризик потрапляння в ситуацію газлайтингу.

У плані емоційної стабілізації доцільно проводити *відновлення емоційного балансу*, знижуючи почуття тривоги, провини та сорому. Зокрема, психологічні техніки, спрямовані на врегулювання рівня стресу та управління емоціями, допомагають клієнтам повернути відчуття контролю над своїм життям. А саме: використання технік дихання доцільно здійснювати для зниження рівня стресу; прогресивну м'язову релаксацію варто проводити з метою зменшення фізичного та емоційного напруження; візуалізацію слід утілювати для забезпечення

стану внутрішнього комфорту.

Одним із пріоритетних напрямів роботи є *формування самооцінки та відновлення довіри до себе*. Робота над підвищенням самооцінки включає психологічні техніки самопідтримки, які уможливають відновити відчуття власної гідності. Підвищення самооцінки є ключовим у боротьбі з газлайтингом, оскільки допомагає запобігти майбутнім маніпуляціям. Тут можуть бути корисні такі психологічні техніки як «Позитивні афірмації» (використання висловлювань самопідтримки), «Колесо самооцінки» (перебудова внутрішніх переконань про себе) та ін.

Окремо слід звернути увагу на *санацію оточення, створення безпечного середовища та формування нетерпимості до маніпуляцій*. Це передбачає роботу з родиною та соціальним оточенням. Такий психологічний вплив дає змогу сформувати культуру взаємоповаги, що забезпечує гармонійні здорові стосунки. Техніки роботи у групах сприяють формуванню підтримувального середовища. У процесі проведення психологічних технік: «Коло підтримки» – обговорюють свої переживання; «Безпечне віддзеркалення» – встановлюють зворотний зв'язок у безпечному середовищі, «Медіація» – отримують експертну підтримку у подоланні конфліктних ситуацій; «Реструктуризація здорової взаємодії» – відновлюють здорову комунікацію між учасниками.

Висновки. Отже, з позиції нашого дослідження, газлайтингом визначено форму психологічної маніпуляції, спрямованої на дестабілізацію сприймання реальності. У ній використовуються спрямовані впливи, що ставлять під сумнів власну когнітивну реальність і спотворюють здатність об'єктивно сприймати свої дії. Це деструктивно впливає на психічне та емоційне здоров'я. Подолання його наслідків є критично важливим у роботі психолога і передбачає:

- а) розвиток критичного осмислення маніпулятивних ситуацій;
- б) здатність розпізнавати маніпуляції та реагувати на них конструктивно;
- в) формування навичок асертивності;
- г) відновлення емоційного балансу шляхом зниження негативних емоцій;
- д) зміцнення самооцінки та довіри до себе;
- е) санацію оточення через створення безпечного середовища.

Така психологічна робота дозволяє фахівцям ефективно підтримувати клієнтів, мінімізувати негативний вплив газлайтингу та сприяти відновленню психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Гончарук Н.М. Опрацювання проблеми газлайтингу у практиці психологічного консультування. *Габітус*. 2024. Вип. 67. С.131–132.
2. Гребінь Н.В. Зміст маніпуляції як різновиду прихованого психологічного впливу. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 21. С. 80–93.
3. Гуменюк О. Концепція психологічного впливу. *Психологія суспільства*. 2003. №1. С.35-87.
4. Руденок А.І., Петяк О.В., Ігумнова О.Б. Гендерні аспекти газлайтингу як форми психологічного насильства у сім'ї. *Науковий вісник Сіверщини*. 2021. № 2 (7). С. 137–151.
5. Татенко В. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину. *Соціальна психологія*. 2003. №1. С. 60–72.
6. Хропун Н.В. Газлайтинг як вид психологічних маніпуляцій у навчальному колективі. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 31–34.
7. Klein W., Suzanne W., Bartz J. A. Theoretical Framework for Studying the Phenomenon of Gaslighting. *Sage Journals*. 2025. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10888683251342291>
8. Sweeta P. L. The Sociology of Gaslighting. *Sage Journals*. 2019. Vol. 84(5). P. 851–875. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0003122419874843>

У.В. Гудима

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна.

В.С. Герасимова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У сучасному суспільстві спостерігається зростання проявів агресивної поведінки серед молоді, що часто набуває стійких форм і перешкоджає гармонійному розвитку особистості, формуванню адекватних міжособистісних взаємин, успішній соціалізації. Юнацький

вік є критичним періодом у становленні особистості, коли відбувається активне формування ідентичності, самосвідомості, системи цінностей та моральних орієнтирів. У цей період молоді люди часто стикаються з внутрішніми конфліктами, емоційною нестабільністю, тиском з боку оточення, що може сприяти підвищенню рівня агресивності.

Окрім того, актуальність дослідження визначається потребою в розробці ефективних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на профілактику та корекцію агресивної поведінки у юнаків та дівчат. Розуміння психологічних особливостей агресивності в цьому віці дозволяє педагогам, психологам, батькам краще орієнтуватися в причинах такої поведінки, а також впливати на її прояви конструктивним способом.

Таким чином, вивчення психологічних аспектів агресивності в юнацькому віці є надзвичайно актуальним як у контексті збереження психологічного здоров'я молоді, так і в рамках загального підходу до виховання емоційно зрілої, соціально відповідальної особистості.

Проблема проявів агресивності в підлітковому віці знайшла відображення у наукових працях сучасних українських дослідників, зокрема П. Арт'омова, А. Біндяка, О. Качмар, Г. Киричук, В. Павелківа, М. Реви, О. Файдюк, Н. Цап та інших. Варто зауважити, що більшість наукових розвідок зосереджені саме на підлітковому віці, тоді як агресивність у юнацькому віці досліджена значно меншою мірою.

Вищезазначене обґрунтовує потребу та актуальність дослідження особливостей проявів агресивної поведінки у юнаків.

У частини молоді агресія перетворюється на головний засіб розв'язання емоційно складних питань і життєвих труднощів. До того ж агресивна поведінка може мати несвідомий або нецілеспрямований характер, проявляючись у вигляді ритуальних дій або вчинків, що не завжди відповідають конкретній ситуації чи соціальному статусу особи (Кравчук, 2011).

Дослідники виділяють комплекс індивідуально-психологічних і соціально-психологічних чинників, які впливають на виникнення та особливості проявів агресії. Серед них провідними є насильство в сім'ї, вплив асоціальних субкультур однолітків, а також емоційне напруження.

На процес розподілу ролей у агресивних ситуаціях впливають такі фактори: а) самооцінка власної поведінки в подібних обставинах; б) соціальне схвалення або засудження певної ролі; в) соціальний статус особи (Дроздов & Скок, 2000). Окрім того, дослідження показали, що

існують гендерні відмінності в розподілі ролей: хлопці частіше виконують роль агресора і схильні до фізичних проявів агресії, тоді як дівчата здебільшого виявляють агресію у вербальній та соціальній формах (Товт, 2021).

Л. Дейниченко, К. Маннапова та С. Раджабова у своєму дослідженні встановили у юнаків наявність стійкого прямого зв'язку між рівнем агресивності й ворожості та певними особистісними характеристиками. Це відкриває можливість, враховуючи індивідуальний особистісний профіль, зменшити прояви неадекватної агресії та спрямувати її в соціально прийнятні форми поведінки (Дейниченко, Маннапова, & Раджабова, 2023).

У своєму дослідженні Л. Журавльова виявила, що агресивна спрямованість особистості в юнацькому віці щодо окремих соціальних суб'єктів зумовлюється підвищеним рівнем реактивної та особистісної тривожності, а також деякими проявами інтегральної емпатії, зокрема антиемпатією, індиферентністю та внутрішнім сприянням. Натомість просоціальна поведінка, яка не суперечить власним інтересам, виступає фактором, що стримує агресивні прояви в молоді (Журавльова, 2024).

Висновки. Отже, психологічні особливості агресивності в юнацькому віці є складним і багатограним феноменом, що зумовлений впливом як внутрішніх індивідуально-психологічних чинників, так і зовнішніх соціально-психологічних умов. Юнацький вік характеризується активним формуванням особистості, підвищеною емоційною чутливістю та прагненням до самовираження, що може сприяти проявам агресивної поведінки. Водночас рівень агресивності залежить від впливу сім'ї, оточення, соціокультурних факторів, а також особливостей емоційно-вольової сфери молоді людини. Розуміння цих психологічних особливостей є важливим для розробки ефективних профілактичних і корекційних заходів, спрямованих на формування адекватних форм поведінки та розвиток соціально-психологічної адаптації юнаків і дівчат у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Дейниченко Л.М., Маннапова К.Р., Раджабова С.Ш. Взаємозв'язок агресивності й особистісних особливостей у здобувачів вищої освіти. *Габітус*. Вип. 46. 2023. С. 80–84.
2. Дроздов О.Ю., Скок, М.А. Проблеми агресивної поведінки особистості : навчальний посібник. Чернігів : ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка. 2000. 185 с.

3. Журавльова Л. Агресія особистості юнацького віку в умовах війни. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. Випуск 25 (70). 2024. С. 81–91.

4. Кравчук С.Л. Патологічні форми агресивної поведінки особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12 «Психологічні науки»*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 34 (58). С. 59–66.

5. Товт В.В. Психологічні особливості проявів агресивності в юнацькому віці. *Науковий вісник Ужгородського університету* Вип. 2, 2021. С. 28–32.

І.А. Гуляс

доктор психологічних наук, професор,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Чернівці, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ КОРОТКОТРИВАЛОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ САМОСПІВЧУТТЯ НА РІВЕНЬ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні соціально-економічні та воєнні реалії України актуалізують проблему пошуку внутрішніх ресурсів особистості, здатних забезпечити ефективну саморегуляцію, адаптацію і психологічну стійкість. В умовах підвищеної тривожності, інформаційного перевантаження та емоційного виснаження особливої значущості набуває феномен стресостійкості, який визначає здатність людини долати складні життєві ситуації без руйнівних наслідків для її психічного здоров'я.

Одним із перспективних напрямів розвитку стресостійкості в сучасній психології є концепція самоспівчуття, розроблена К. Нефф (Neff, 2003). Самоспівчуття трактують як здатність приймати власні недоліки, проявляти доброзичливість до себе у складних обставинах та усвідомлювати спільність людського досвіду. Результати проведених досліджень свідчать, що високий рівень самоспівчуття пов'язаний із нижчим рівнем стресу, депресії, емоційного вигорання й вищим рівнем задоволеністю життям (Neff, & Germer, 2018).

Однак зазначимо, що в українському контексті, особливо серед студентської молоді, експериментальні перевірки ефективності

короткотривалих інтервенцій, спрямованих на розвиток самоспівчуття, залишаються недостатніми. Це зумовлює наукову і практичну актуальність пропонованого дослідження.

Мета наукової розвідки – експериментально перевірити вплив короткотривалої інтервенції самоспівчуття на рівень стресостійкості особистості. Задля досягнення поставленої мети сформульовано такі завдання: 1. Розробити коротку психологічну інтервенцію, спрямовану на розвиток самоспівчуття. 2. Експериментально перевірити вплив інтервенції на рівень стресостійкості. 3. Проаналізувати отримані результати та зробити висновки щодо ефективності інтервенції.

Дослідження проводили на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича серед студентів 1 курсу ($n = 42$, віковий діапазон 17 – 19 років). Було сформовано контрольну ($n = 21$) й експериментальну ($n = 21$) групи, які за початковими показниками не відрізнялися за рівнем стресостійкості ($p > 0,05$).

Психодіагностичний інструментарій складався зі Шкали стресостійкості Коннора-Девідсона та Шкали самоспівчуття К. Нефф. Процедура експерименту охоплювала: проведення первинного вимірювання показників стресостійкості та самоспівчуття; реалізацію триденної інтервенції самоспівчуття для експериментальної групи (по 40 хвилин щодня) – програма охоплювала короткі практики усвідомленого дихання, вправи «Доброта до себе» (*Метою* вправи є формування доброзичливого та приймаючого ставлення до себе в ситуаціях труднощів чи помилок. *Процедура* вправи: 1) учасники пригадують ситуацію власної невдачі або внутрішнього осуду; 2) після короткої фази усвідомлення емоцій – смутку, розчарування, сорому – їм пропонується звернутися до себе з позиції підтримувального, співчутливого друга; 3) формулюються внутрішні фрази прийняття та підтримки, наприклад: «Я можу помилятися, і це нормально», «Я роблю все можливе у цих обставинах», «Я гідний(-на) доброти, навіть коли мені важко»; 4) під час повторення цих фраз учасники фокусуються на тілесних відчуттях тепла та спокою, які символізують прийняття себе. *Очікуваний ефект*: зниження рівня самокритики, поява відчуття внутрішньої підтримки, посилення емоційної стабільності) та «Внутрішній підтримувальний голос» (*Мета* – трансформація внутрішнього діалогу з осудливого або вимогливого на приймаючий, доброзичливий і підтримувальний. *Процедура*: 1) учасникам пропонується написати кілька типових фраз, які вони говорять собі під

час стресу чи помилок (наприклад: «Я знову все зіпсував», «Я слабкий», «У мене нічого не вийде»); 2) згодом вони створюють альтернативний варіант – «голос підтримки», який відповідає тим самим ситуаціям, але у співчутливому тоні (наприклад: «Я вчуся на досвіді», «Я маю право на помилки», «Я все ще вартий поваги»); 3) учасники вголос промовляють обидва варіанти, порівнюючи емоційний відгук тіла й обираючи той, який викликає спокій і впевненість. *Очікуваний ефект*: розвиток навички емоційної самопідтримки, зниження рівня внутрішньої напруги, підвищення саморегуляції, техніку письма «Лист самому собі у момент складнощів» (*Мета*: інтеграція усвідомленості, емоційної прийнятності та доброти до себе через письмове самовираження. *Процедура*: 1) учасникам пропонується написати короткий лист від імені «співчутливого друга» самому собі у ситуації, яка зумовила стрес або емоційний біль; 2) у листі необхідно: а) описати ситуацію без оцінок, лише фіксуючи факти й переживання; б) висловити розуміння й підтримку («Я бачу, що тобі зараз важко, і це природно»); в) запропонувати собі кілька доброзичливих порад або слів надії («Пам'ятай, що ти не сам(-а), і навіть у цьому досвіді є щось цінне»); 3) після написання учасники перечитують свій лист уголос або про себе, зосереджуючись на емоційному ефекті прийняття); контрольна група не отримувала інтервенційного впливу; проведення повторного вимірювання за вищезгаданими методиками. Для статистичної обробки застосовано t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Отже, після реалізованої інтервенції виявлено достовірне підвищення показників стресостійкості в експериментальній групі ($M_1 = 67,42$; $SD = 8,31$) порівняно з початковим рівнем ($M_0 = 59,85$; $SD = 9,12$), $t = 2,98$; $p < 0,01$. Натомість у контрольній групі зміни були статистично незначущими ($t = 0,83$; $p > 0,05$). Також зафіксовано позитивну кореляцію між рівнем самоспівчуття та стресостійкості ($r = 0,52$; $p < 0,01$), що свідчить про наявність взаємозв'язку між цими конструктами. Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що навіть короткотривала інтервенція самоспівчуття може сприяти підвищенню здатності особистості ефективно долати стресові ситуації.

На основі проведеного дослідження можна **висновувати** про те, що: самоспівчуття є вагомим психологічним ресурсом, який підсилює стресостійкість і сприяє адаптивній емоційній саморегуляції; короткотривала триденна інтервенція самоспівчуття продемонструвала позитивний ефект, підвищивши середні показники стресостійкості студентів психологів; отримані результати відкривають перспективи

розробки мікроінтервенцій для студентів як елементів профілактики емоційного виснаження і формування психологічної зрілості; подальші дослідження можуть бути спрямовані на розширення вибірки, порівняння ефекту різних форматів інтервенцій, зокрема індивідуальних, групових чи онлайн і триваліших програм розвитку самоспівчуття.

Список використаних джерел

1. Neff K. D. Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*. 2003. 2. P. 85–101. URL: <https://self-compassion.org/wp-content/uploads/publications/SCtheoryarticle.pdf>

2. Neff K. D., Germer, C. K. *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. New York : Guilford Press, 2018.

С.В. Дорофей

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

К.С. Чугаєва

студентка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОСВІДОМОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

Студентський вік є періодом активного пошуку власної ідентичності та сенсу життя. У цей час відбувається інтенсивне становлення ціннісних орієнтацій, формування системи мотивів та усвідомлення власних можливостей. Самосвідомість стає ключовим чинником, що визначає успішність соціалізації, побудову міжособистісних відносин і професійне самовизначення. Недостатній рівень її розвитку може призвести до труднощів у навчанні, невпевненості у виборі життєвого шляху, проблем у сфері комунікації.

Самосвідомість у студентському віці безпосередньо впливає на формування професійної ідентичності. Вона визначає здатність майбутнього фахівця усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, адекватно оцінювати професійні компетентності та відповідально

ставитися до обраної професії. Розвинена самосвідомість сприяє особистісному зростанню, формує здатність до саморегуляції, відповідальності й рефлексії, що є важливими передумовами успішної професійної реалізації.

Дослідження вітчизняних учених, які розкривають аспекти самосвідомості та самопізнання особистості варто відзначити у працях М. Боришевського, О. Бондарчук, Н. Волянчук, О. Москаленко, Н. Пов'якель та інших.

Самосвідомість – це складне психологічне утворення, яке охоплює усвідомлення особистістю себе як суб'єкта діяльності, переживань, цінностей, соціальних зв'язків та індивідуальних особливостей (Міщиха, 2025). Таким чином, у студентському віці самосвідомість набуває особливої значущості. Саме в цей час молодь формує уявлення про себе, свої можливості, життєві цілі та професійні перспективи.

Наукові розвідки українських науковців, дозволяють розглядати самосвідомість здобувачів освіти як багатовимірне явище, що формується в умовах навчально-професійної діяльності та соціального середовища (Подольак, 2011). У структурі самосвідомості здобувачів освіти можна виокремити кілька ключових компонентів: самооцінку та рівень домагань, рефлексію та усвідомлення власної індивідуальності, а також формування професійної ідентичності.

Самооцінка – це уявлення особистості про власні якості, здібності, моральні та соціальні характеристики, що супроводжується емоційним ставленням до себе. У студентському віці самооцінка формується під впливом навчальної діяльності, міжособистісного спілкування, успіхів і невдач. Вона може бути адекватною або неадекватною, що безпосередньо впливає на поведінку, мотивацію та емоційний стан студента (Онуфрієва, 2013).

Рівень домагань – це прагнення до досягнення певних результатів, які відповідають уявленням особистості про свої можливості. Він тісно пов'язаний із самооцінкою: при адекватній самооцінці рівень домагань є реалістичним, що сприяє успішній діяльності та розвитку. Занадто високий або низький рівень домагань може призводити до фрустрації, тривожності або втрати мотивації.

Рефлексія – це здатність особистості аналізувати власні думки, почуття, вчинки, оцінювати їх відповідність внутрішнім переконанням та зовнішнім вимогам. У студентському віці рефлексія набуває особливої значущості, оскільки молодь активно осмислює себе, своє місце в суспільстві, життєві цілі та цінності (Кутішенко, & Ставицька, 2023).

Усвідомлення індивідуальності – це процес пізнання власної унікальності, неповторності, особистісних рис, здібностей, стилю мислення та поведінки. Студенти починають розуміти, чим вони відрізняються від інших, що є їхніми сильними сторонами, як вони можуть реалізувати себе в житті. Це сприяє формуванню внутрішньої цілісності та впевненості у собі.

Професійна ідентичність – це усвідомлення себе як представника певної професії, прийняття її цінностей, норм, ролей та перспектив. У студентському віці цей компонент самосвідомості формується через навчання, практику, спілкування з викладачами та фахівцями, участь у професійних спільнотах.

Формування професійної ідентичності включає:

- усвідомлення значущості обраної професії;
- розвиток мотивації до професійної діяльності;
- прийняття професійних етичних норм;
- побудову образу «Я-професіонала».

Цей процес є важливим для майбутньої самореалізації, стабільності особистості та її інтеграції в професійне середовище.

Висновок. Самосвідомість студентів є багатокомпонентною структурою, яка формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Її розвиток має вирішальне значення для становлення особистості, професійного самовизначення та соціальної адаптації. Психологічна підтримка, сприятливе освітнє середовище та можливості для самореалізації є ключовими умовами гармонійного розвитку самосвідомості у студентському віці.

Список використаних джерел

1. Кутішенко В. П., Ставицька С. О. Рефлексія як метаздібність до вибудовування цілісності життя та успішності спілкування майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2023. С. 87–98.

2. Міщиха Л. П. Самоусвідомлення як психологічний феномен. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Психологія. №1. 2025. С. 18–22.

3. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. №22. С. 396–412.

4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. 3-тє вид., випр. і доп. Київ : Каравела. 2011. 360 с.

Т.В. Дупляк

магістрантка спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **В.І. Співак**

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ КОЛИШНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ-УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ В УМОВАХ ПРИРОДНОГО СЕРЕДОВИЩА БАКОТИ

В умовах викликів, пов'язаних із війною між Україною і країною-агресором росією, тема психологічної реабілітації колишніх військовослужбовців є надзвичайно актуальною. Значно зросла кількість учасників бойових дій з психічними розладами. За даними Міністерства у справах ветеранів України, понад 400 тис. ветеранів потребують психологічної допомоги, з них близько 20 – 30 % страждають на ПТСР, депресію та тривожні розлади, а також порушення соціальних взаємин і адаптації після повернення додому. Психологічна реабілітація в цьому контексті є важливою складовою частиною загального процесу відновлення фізичного та психічного стану, соціальної адаптації, подолання травматичних наслідків, а також руйнування базової довіри до світу, людей і самого себе. За даними OSCE, 70% ветеранів демонструють симптоми психічної дезадаптації, включаючи гіперпильність, флешбеки та уникнення. Так як у сучасних реаліях велика кількість військових уникають традиційної психологічної допомоги через втрату мотивації, негативний досвід взаємодії з фахівцями, а також непорозуміння з боку найближчого оточення, постає необхідність пошуку нових підходів до психоемоційної реабілітації, які враховують як особистісні, так і духовно – культурні потреби людини.

Альтернативою стають природоорієнтовані підходи, засновані на теорії відновлювальних середовищ (Attention Restoration Theory, ART), яка пояснює, як контакт з природою відновлює когнітивні ресурси та знижує стрес. Водночас в Україні подібні підходи перебувають на початковому етапі розвитку. Дослідження (Пономаренко, 2020) вказують на перспективність використання природного середовища для реабілітації, однак бракує систематизованих програм і методичних

рекомендацій, адаптованих до українських реалій. Мета дослідження: розробити та апробувати модель психологічної реабілітації ветеранів у природному середовищі Бакоти.

Завдання: проаналізувати теоретичні основи NBT; описати специфіку Бакоти; оцінити ефективність програми.

Міжнародні дослідження підтверджують ефективність NBT. У Данії ветерани з ПТСР після 10 – тижневої програми в «лісовому терапевтичному саду» повідомляли про зниження симптомів на 35%, з акцентом на відновлення уваги та емоційного балансу. В Україні подібні підходи застосовуються в програмах «Родинна реабілітація» та іпотерапії, але бракує інтеграції з локальними екосистемами.

Одним із таких підходів є організація психологічної реабілітації у природному середовищі, зокрема в місцях, що мають історичне й духовне значення. Бакота, зі своїм унікальним ландшафтом, тишею та сакральною атмосферою Бакотського скельного монастиря, який був заснований ченцем Антонієм із гори Афон, є простором, де природна краса поєднується з глибокою духовністю. Історик Сергій Шумило зробив сенсаційне відкриття про те, що січові козаки після бойових дій проходили на Афоні зцілення душі. Це підкреслює історичну тяглисть традицій реабілітації воїнів у духовних центрах. «Природне середовище Бакоти, завдяки своїй унікальній екосистемі, тиші та ізольованості, створює сприятливі умови для психологічної релаксації та відновлення» (Петренко, 2019 : 78).

Методологічний підхід до дослідження базується на поєднанні біопсихосоціальної моделі, екотерапії, конструктивних принципах та інтеграційному підході, що дозволяє враховувати комплексний характер психотравм і унікальність природного середовища як терапевтичного ресурсу. Такий підхід є обґрунтованим, оскільки він відповідає сучасним науковим уявленням про психологічну реабілітацію та враховує специфіку роботи з ветеранами в українських реаліях. «Психологічна реабілітація ветеранів бойових дій є комплексним процесом, спрямованим на відновлення психічного здоров'я, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя в суспільстві» (Козловська, 2017 : 45)

Поєднання різних методів (КПТ, екотерапія, групова терапія, фізична активність) дозволяє досягти синергетичного ефекту, враховуючи комплексний характер психологічних проблем ветеранів. Дослідження показують, що комплексні програми реабілітації знижують рівень ПТСР на 16%, депресії на 13% і тривожності на 21%.

Психологічна реабілітація є динамічним процесом, який потребує

адаптації до змін у психоемоційному стані ветеранів. Темпоральність передбачає коригування програми залежно від індивідуальних результатів і потреб. Тому потрібне постійне застосування моніторингу стану учасників через тестування та інтерв'ю з подальшим коригуванням програми. «Ефективність психологічної реабілітації залежить від індивідуального підходу, врахування травматичного досвіду та використання інноваційних методів, таких як терапія в природному середовищі» (Семенова, 2020 : 112).

Учасники реабілітаційної програми – колишні військовослужбовці віком від 25 до 55 років з наявністю діагностованого ПТСР або виражених психоемоційних труднощів (тривожність, депресія, порушення адаптації), підтверженим попереднім психологічним тестуванням (наприклад за шкалою PCL -5). Згода на участь у програмі добровільна. Відсутність гострих психічних розладів (наприклад, психозів) або залежностей, які потребують стаціонарного лікування. Критерії виключення: наявність соматичних захворювань, що обмежують фізичну активність. Відмова від участі або невідповідність психологічним і медичним критеріям. Оптимальна кількість учасників – 8-12 осіб на один цикл програми, що забезпечує індивідуальну увагу з боку фахівців і комфортну групову динаміку. У дослідженні взяли участь 15 колишніх військовослужбовців учасників бойових дій. Програма тривала протягом 10 днів і включала: групові тренінги з емоційного відновлення; обговорення життєвих досвідів і пошук внутрішніх ресурсів; піші прогулянки, екотерапевтичні практики, катання на каяках; занурення у тишу як метод зниження внутрішньої напруги.

Для оцінки ефективності програми застосовувались кількісні та якісні методи: Психологічне тестування до і після програми (PCL-5 для ПТСР, шкала Бека для депресії, шкала Спілбергера для тривожності). Спостереження за груповою динамікою та розвитком комунікативних навичок.

Порівняння даних до та після проходження програми показало позитивну динаміку: Зниження рівня тривожності у більшості учасників (на 25-30%). Ветерани повідомляли про відчуття спокою, покращення сну, зменшення внутрішньої напруги. Підвищення самооцінки (на 25-30%), що проявилось у відновленні впевненості у власних силах, зниженні почуття провини та втоми. Покращення комунікації – учасники стали відкритішими, зросла готовність до взаємопідтримки та спільного переживання.

Якісні спостереження засвідчили, що природне середовище

сприяло емоційному «перезавантаженню», відновленню відчуття безпеки, формуванню відчуття єдності з природою та групою. Важливою умовою стало усвідомлене перебування в тиші, що давало можливість внутрішнього діалогу та духовного очищення.

Висновки. Психологічна реабілітація у природному середовищі Бакоти продемонструвала високу ефективність у роботі з колишніми військовослужбовцями. Вона сприяє зниженню рівня тривожності, підвищенню самооцінки, розвитку комунітативних навичок і внутрішнього ресурсу. Природне середовище діє як фактор цілісного відновлення особистості, поєднуючи психотерапевтичний, тілесний і духовний рівні впливу. Отримані результати підтверджують доцільність впровадження програм реабілітації у природних локаціях, зокрема таких як Бакота, що мають потужний рекреаційний і духовний потенціал.

Список використаних джерел

1. Козловська Г.Я. Психологічна реабілітація ветеранів АТО: сучасні підходи та перспективи. Київ. Видавництво «Науковий світ». 2017.
2. Семенова Н.Д. Психологічна допомога учасникам бойових дій: теорія і практика. Харків : ХНУ. 2020.
3. Петренко О.В. Екологічний туризм і його вплив на психоемоційний стан людини. Львів : ЛНУ імені Івана Франка. 2019.

Н.С. Коструба

доктор психологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна

ГРАМОТНІСТЬ У СФЕРІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНЦІВ НА ТРЕТЬОМУ РОЦІ ВІЙНИ

Повномасштабна війна, що триває вже третій рік, суттєво вплинула на психологічний стан українського суспільства. Постійні стресові ситуації, тривожні новини, втрата близьких, вимушене переселення, економічна нестабільність та інформаційний тиск стали потужними чинниками, які загострюють проблему психічного здоров'я населення.

Водночас зростає потреба у формуванні високого рівня грамотності громадян щодо важливості психологічного благополуччя, методів самодопомоги та можливостей звернення за фаховою підтримкою. Результати досліджень науковців показали, що звернення

за лікуванням, ставлення та переконання щодо психічних захворювань пов'язані з грамотністю у сфері психічного здоров'я (Furnham, & Swami, 2018; Venkataraman et al., 2019).

Велике опитування (N = 16 715) у Китаї продемонструвало взаємозв'язок низької грамотності у цій сфері з низьким рівнем психічного здоров'я (Zhong et al., 2024). Тож науковці підкреслюють важливість підвищення грамотності у сфері психічного здоров'я як фактору профілактики. Також дослідники виявили, що психоосвітні інтервенції можуть підвищувати знання, покращувати ставлення, знижувати стигму у сфері психічного здоров'я. Проте, стандарти застосування таких психоосвітніх інтервенцій відсутні і залежать від культурного контексту кожної окремої держави (Prabhu et al., 2025).

Емпіричне дослідження реалізовано за допомогою опитувальника «Грамотності щодо психічного здоров'я» (MHLq) (L. Campos, P. Dias, F. Palha, A. Duarte, E. Veiga) в україномовній адаптації Н.С. Коструби (Коструба, 2024). Опитувальник спрямований для комплексної оцінки обізнаності у сфері психічного здоров'я та на вивчення таких його аспектів: знання проблем психічного здоров'я, помилкові переконання/стереотипи, навички звернення за допомогою та надання першої допомоги, стратегії самодопомоги та загальний показник обізнаності у сфері психічного здоров'я. Опитування здійснювалось на вибірці у 540 осіб (182 чоловічої та 358 жіночої статі) віком від 18 до 60 років. Опис вибірки за регіоном проживання відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за регіоном проживання

Регіон (область) проживання	
1. Західний (Волинська, Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька області);	44,3%
2. Північний (Житомирська, Київська, Сумська, Чернігівська області та м. Київ)	8,9%
3. Південний (Автономна Республіка Крим, Миколаївська, Одеська та Херсонська області)	22,2%
4. Центральний (Вінницька, Кіровоградська, Полтавська, Черкаська області)	18,7%
5. Східний регіон (Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Луганська, Харківська області)	5,9%

Отримані результати свідчать, що більшість опитаних українців, а це 51,2% демонструють низький рівень грамотності у сфері психічного здоров'я як соціального детермінанта здоров'я та освітньо-орієнтованого втручання з продемонстрованим позитивним впливом на результати у

сфері здоров'я окремих осіб та населення. Високий рівень грамотності у сфері психічного здоров'я притаманний 14,9%, середній рівень – для 34% опитаних (рис.1).

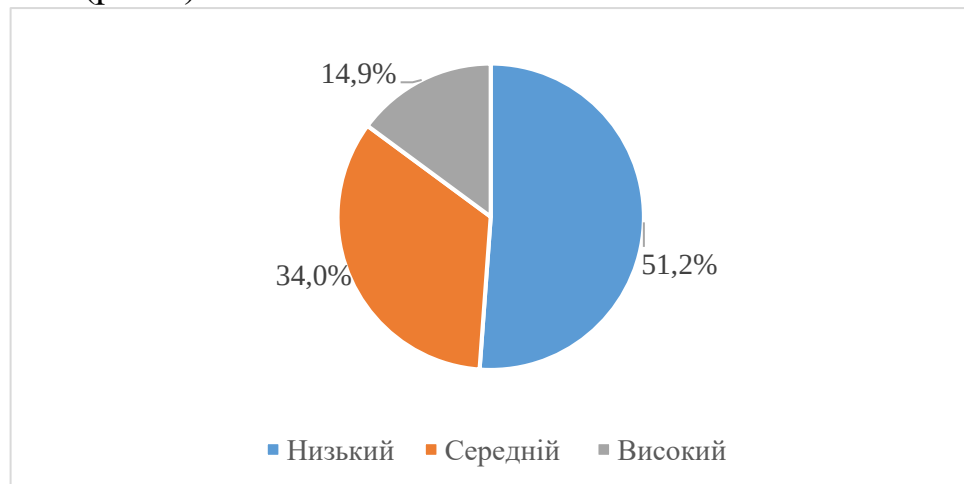


Рис.1. Загальний показник грамотності у сфері психічного здоров'я опитаних українців, %

Детальний аналіз складових грамотності у сфері психічного здоров'я опитаних українців демонструє, що більшість респондентів володіють середнім (44,2%) чи низьким (34,4%) рівнем знань проблем психічного здоров'я. Високий рівень знань щодо проблем психічного здоров'я виявлено лише у 21,4% українців (рис.2).

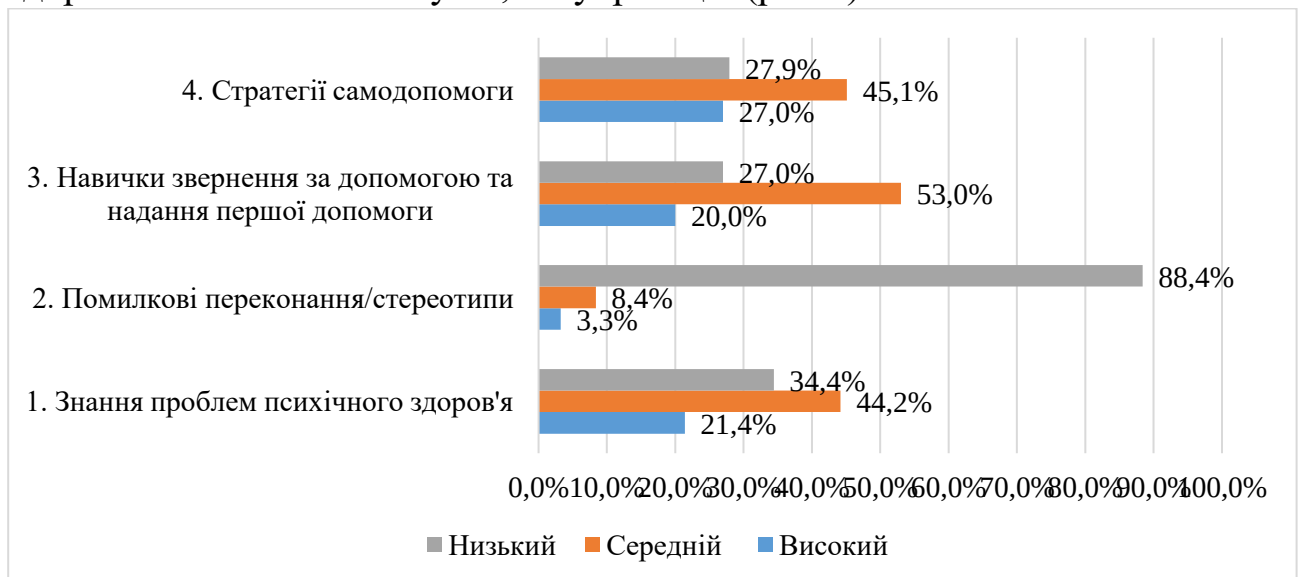


Рис.2. Складові грамотності у сфері психічного здоров'я опитаних українців, %

Більшість опитаних, а саме 88,4%, мають низький рівень помилкових переконань та стереотипів про психічне здоров'я. Навички звернення за допомогою та вміння надання першої допомоги добре розвинені у 20% респондентів, на середньому рівні у 53%, на низькому

– у 27%. Добре розвинені навички самодопомоги з психологічного благополуччя у 27% опитаних, на низькому рівні – у 27,9%.

Необхідність дослідження та підвищення рівня грамотності у сфері психічного здоров'я українців зумовлена актуальними соціально-психологічними викликами, спричиненими війною, економічною нестабільністю та тривалим стресовим навантаженням на населення. Психічна грамотність – як здатність розпізнавати, розуміти та адекватно реагувати на власні й чужі психоемоційні стани – виступає ключовим чинником збереження індивідуального й суспільного добробуту. Низький рівень обізнаності у сфері ментального здоров'я є причиною стигматизації психічного здоров'я, запізненого звернення по допомогу та збільшення ризику перетворення психічних розладів у хронічні. Тому вивчення цього феномену є науково обґрунтованою та практично необхідною умовою для формування ефективних програм психоедукації, профілактики та підтримки. Розвиток грамотності у сфері психічного здоров'я сприятиме формуванню культури турботи про ментальне здоров'я, підвищенню психологічної стійкості населення та відновленню соціального потенціалу українського суспільства у післявоєнний період. Перспективою вивчення цієї тематики вбачаємо у детальному дослідженні грамотності у сфері психічного здоров'я у різних групах за віковою, статевою, регіональною характеристиками.

Список використаних джерел

1. Коструба Н. Опитувальник «грамотності щодо психічного здоров'я»: опис, адаптація, застосування. Психологічні перспективи. 2024. №44. С. 64–79. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2024-44-kos>
2. Furnham A., & Swami V. Mental health literacy: A review of what it is and why it matters. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*. 2018. № 7(4). P. 240–257. <https://doi.org/10.1037/ipp0000094>
3. Prabhu S. G., Mallikarjun P. K., Palmer A., Nag R., Khadeparkar P., Arelingaiah M., Lakshman K. A., Podiya J. K., Navaneetham J., & Hugh-Jones S. Mental health literacy in secondary school teachers and interventions to improve it - a systematic review and narrative synthesis. *Journal of mental health* (Abingdon, England). 2025. №34(4). P. 476–495. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2426994>
4. Venkataraman S., Patil R., & Balasundaram S. Why mental health literacy still matters: a review. *International Journal Of Community*

Medicine And Public Health. 2019. № 6(6). Р. 2723–2729.
<https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20192350>

5. Zhong S.l., Wang S.B., Ding K.R. et al. Low mental health literacy is associated with depression and anxiety among adults: a population-based survey of 16,715 adults in China. *BMC Public Health*. 2024. №24. 2721. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20020-y>

А.А. Кривак

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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

ЖИТТЄВИЙ ЦИКЛ СІМ'Ї ЯК ДЖЕРЕЛО ЗМІН СИСТЕМИ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

Особливою областю у вивченні опанувальної поведінки є дослідження копіngu з труднощами поведінки у сфері сімейних відносин. Сім'я – система, яка постійно розвивається; разом із накопиченням спільного досвіду змінюються сімейні ресурси та можливості, кількість членів сім'ї, їх ролі, позиції, потреби, характеристики внутрішньосімейних відносин. Розвиток сім'ї представлено, насамперед, на тлі етапів нормативних переходів життєвого циклу подружжя (Кісарчук, & Єрмусевич, 2006; Орбан-Лембрик, & Лембрик, 2006; Столярчук, 2015).

Періодичність нормативних переходів, що відбуваються в сім'ї, послужила підставою для введення в психологію сім'ї поняття «життєвий цикл сім'ї». Вперше термін «життєвий цикл сім'ї» ввели в 1948 році Е. Дюваль і Р. Хілл. Автори розглядали дане поняття як періодичні зміни, що відбуваються в сім'ї в залежності від стажу шлюбу.

На сьогодні існує чимало різних варіантів розподілу життєвого циклу сім'ї на стадії, етапи, періоди, при цьому важливість такої періодизації визнається всіма дослідниками (Седих, 2015; Стлярчук,

2015). Незважаючи на відмінність існуючих у психології класифікацій життєвого циклу сім'ї, очевидним є той факт, що, кожна сім'я за час свого існування проходить через низку послідовних етапів свого життєвого циклу. При цьому підкреслюється, що кожен етап сімейного розвитку характеризується типовими очікуваннями, нормами, специфічними ролями, обов'язковою структурою влади, структурою афектів, структурою комунікацій, парними і сімейними відносинами (подружні, дитячо-батьківські, сіблінгові) і їх тимчасовим поширенням на широкий спектр подій (народження дитини, підлітковий вік дитини, покидання дитиною батьківського дому).

Причому, найбільших змін у процесі сімейного розвитку зазнають структура сім'ї, комунікаційні та рольові стереотипи членів сім'ї, діапазон їхньої відповідальності, обов'язків, активності у відповідності з функціями і завданнями, виконуваними сім'єю на кожному з етапів життєвого циклу. Ці переломні моменти сигналізують про появу нових пріоритетів та цінностей у сімейних відносинах, а також про необхідність вироблення нових способів досягнення цілей, так як старі, у зв'язку з переходом на новий етап сімейного розвитку, перестають задовольняти потреби членів сім'ї.

Ми розуміємо опанувальну поведінку, як ціленаправлену соціальну поведінку, що дозволяє суб'єкту за допомогою усвідомлених дій способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації, впоратися зі стресом або важкою життєвою ситуацією через усвідомлені стратегії поведінки. Ця усвідомлена поведінка орієнтована на активні зміни на перетворення ситуації, що піддається контролю, або ж на пристосування до ситуації, якщо вона контролю не піддається. Поняття «опанувальна поведінка сім'ї» використовується тоді, коли копінг-реакції більш ніж одного члена сім'ї є відповідями на порушення душевної рівноваги одного або кількох членів сім'ї. При цьому сімейні стратегії подолання включають в себе одночасно організацію різних дій членів сім'ї, втягуючи багато сфер сімейної життєдіяльності, залучаючи різні сфери внутрішньосімейних взаємин.

Успішність і ефективність сімейного опанування з нормативними труднощами часто визначають ресурси – здібності і можливості сім'ї протистояти стресовим впливам, до яких відносяться особистісні характеристики і риси членів сім'ї, внутрішня атмосфера сімейної життєдіяльності, підтримуюча «соціальна мережа» і сприятливі характеристики соціального становища сім'ї. При цьому встановлено,

що сімейні ресурси формуються тільки в ході спільного життя сім'ї, у міру збільшення стажу сімейного та подружнього життя: у молодих сім'ях вони відсутні або слабо сформовані, в якості сімейних ресурсів виступають індивідуальні ресурси кожного з подружжя, а також такі цінності, як сімейні традиції та свята, час, проведений сім'єю у спільній діяльності, спілкування, особиста сумісність; у незареєстрованому шлюбі важливим є наявність підтримки; у сім'ях на стадії «порожнього гнізда» вирішальну роль в успішності подолання труднощів і проблем відіграє фактор фізичного здоров'я подружжя.

Виникаючі в сім'ї стреси і труднощі, різні за впливом та інтенсивністю. В сучасній психологічній науці прийнято розділяти їх на чотири групи: травми – (смерть одного з членів сім'ї, раптове і сильне захворювання); важкі життєві події – (початок спільного життя, поява дитини, покидання батьківського дому, припинення виховної функції); хронічна рольова напруга – (надмірні фізичні і психічні перевантаження і в побуті, і на виробництві, проблема вирішення житлової проблеми, тривалий конфлікт між членами сім'ї, труднощі поєднання ролі дружини, матері, працівника, дочки, подруги); щоденні життєві труднощі, їх підсумування, накладення одне на одне.

Дослідження опанувальної поведінки в сім'ї нечисленні, в зарубіжній психології акцент ставиться на вивчення особливостей опанування подружньої пари, які різні автори визначають як «центрований на відносинах копінг», «емпатичний копінг» або «діадичний копінг», коли відбувається активне співробітництво і узгодження копінг-стратегій. При цьому підкреслюється, що таке спільне, погоджене опанування подружжя виступає не тільки як особливий стиль подолання з труднощами в сім'ї, але і як найважливіший ресурс, завдяки якому сім'я може залишатися життєздатною і міцною, характеризуватися кращим самопочуттям подружжя, задоволеністю та стабільністю сімейних відносин.

Аналіз різних підходів до розгляду проблеми динаміки сімейного розвитку дозволяє зробити такі **висновки**:

Періодичність змін, що відбуваються в сім'ї в залежності від стажу шлюбу, стали підставою для виділення в психології поняття «життєвого циклу сім'ї». Існує чимало різних варіантів розподілу життєвого циклу сім'ї на етапи, при цьому в якості основних ознак розмежування виступають різні аспекти сімейної життєдіяльності, що піддаються змінам у міру збільшення стажу сімейного життя.

Сімейна динаміка (життєвий цикл сім'ї) виступає джерелом змін, появи новоутворень в сімейній системі, в подружніх, дитячо-батьківських відносинах. Відбуваються процеси, які зачіпають всю внутрішню життєдіяльність сімейної системи, вимагають від членів сім'ї вироблення нових норм і правил сімейної життєдіяльності, зміни комунікаційних та рольових стереотипів. При цьому всіма дослідниками визнається нормативність, природність проходження сім'єю певної кількості етапів сімейного розвитку.

Список використаних джерел

1. Кісарчук З.Г., Єрмусевич О.І. Психологічна допомога сім'ї: *навч. посіб.* Київ : Главник, 2006. 127 с.
2. Орбан-Лембрик Л.Е., Лембрик С.П. Шлюбно-сімейні взаємини і стабільність родинного життя. *Збірник наукових праць.* Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2006. Вип. 11. Ч.1. С.120–136.
3. Седих К.В. Психологія сім'ї: *навч. посіб.* Київ : Академвидав, 2015. 192 с.
4. Столярчук О.А. Психологія сучасної сім'ї : *навч. посіб.* Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с. ISBN 978-617-639-077-0

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.В. Скалевський

магістрант 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СТИЛЮ КЕРІВНИЦТВА В РІЗНИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ: РЕЗУЛЬТАТИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

Соціально-психологічний тренінг належить до комплексних методів соціально-психологічного навчання і впливу. Основною ціллю є підвищення компетентності у сфері спілкування. Ця ціль визначає

соціальне призначення метода, безпосередньо пов'язаного з практичними задачами розвитку суспільства, а також створення сприятливих умов для розвитку особистості, удосконалення роботи з кадрами. При рішенні задачі, удосконалення роботи з кадрами, соціально-психологічний тренінг може бути особливо корисним, як при першопочатковому навчанні, так і в ході підвищення кваліфікації представників тих професій, об'єктом трудової діяльності яких є інша людина.

На підставі тренінгу соціально-психологічного тренінгу нами розроблено рекомендації щодо його проведення в різних організаціях, який би покращував роботу з персоналом.

Провідним принципом організації соціально-психологічного тренінгу є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Воно базується на повазі до чужої думки, довірі, позбавленні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

Рівень організації роботи значною мірою залежить від того, як практично реалізується принцип психологічної взаємодії. Для досягнення позитивних особистісних змін, перебудови відносин іноді потрібні «гострі моменти, потрясіння». Тому в навчально-тренінговій групі повинні використовуватися такі прийоми, як відкрите обговорення поведінки учасників і ряд інших емоційно насичених засобів зворотного зв'язку.

Одним з основних є принцип самодіагностики, спровокованої групою для кожного з учасників і керівника. Він включає в зміст занять запитання і вправи, розраховані на те, щоб будь-який з учасників групи розповів про свої психологічні проблеми і запропонував шляхи їх практичного вирішення. Також необхідно зробити акцент на принципі практичної матеріалізації соціально-психологічних феноменів, що вивчаються. Завдяки його реалізації багато проявів людської психіки не тільки виникають перед членами групи у вигляді теоретичних понять, а й стають надбанням їх практичного досвіду. Важливо організувати переживання запропонованих міжособистісних феноменів кожним учасником групи.

Суттєвим є питання про комплектування групи. Бажано проводити попередні індивідуальні співбесіди з її потенційними учасниками. Формуючи групу, краще не включати до неї людей з дуже стереотипізованим психологічним захистом, так як заняття можуть значно посилити тривожність таких суб'єктів. Крім того, це може

негативно вплинути на груповий процес. Також небажано участь людей, які не мають наміру продуктивно працювати в плані особистого розвитку і йдуть в групу тільки з метою «пізнання методу» або заради приємного проведення часу.

Відправним пунктом для забезпечення успішної роботи тренінгової групи виступає принцип добровільності. Члени групи мають бути зацікавлені у власних змінах і готові цілеспрямовано досягати поставленої мети. Згуртованість в групі виникає набагато швидше, якщо група закрита і робота в ній чітко структурована. Тривалість занять в принципі має бути визначена заздалегідь. Розміщувати учасників під час тренінгу найкраще по колу в м'яких кріслах. Важливо, щоб кожен з них був упевнений, що їх не підслуховують.

Потрібна атмосфера для занять у групі створюється шляхом усвідомлення учасниками позитивних аспектів своєї особистості. Цьому приділяється особлива увага. Адже відкриття в собі нових позитивних якостей виробляє впевненість в собі і дає сили для подальших конструктивних змін. Керівнику групи також необхідно подбати про те, щоб ніхто з її членів не піддавалась груповому тиску, і щоб кожному учаснику у разі переживання кризового стану була надана відповідна допомога і підтримка.

Організуючи роботу групи, слід пам'ятати: навчання її учасників має цінність не тільки під час інтенсивних і спільних емоційних переживань, а головним чином під час усвідомлення, внутрішнього переосмислення, розкриття причин їх виникнення, тобто коли виявляються назрілі питання і проблеми, які не піддаються контролю і вольовій регуляції з боку самого суб'єкта. Мистецтво тренера і ефективність навчання багато в чому залежать від того, чи здатний він використовувати отриманий матеріал, «витягувати» з нього навчальний ефект, оскільки навіть найбільш ефективні ігри і ситуації в конкретній ситуації можуть виявитися непродуктивними.

Необхідно упереджувати поспішні наміри того чи іншого члена групи змінитися відповідно до якогось зразка, якщо вони є результатом групових ефектів, простого «наповнення» особистості емоційною енергетикою через роботу в групі, а не наслідком глибокого самоаналізу. Керівник не повинен виступати посередником у прийнятті членом групи рішень щодо особистих змін, але його головний обов'язок - попередити, до чого можуть призвести непродумані рішення (в даному випадку - нерозуміння тимчасовості енергетичного підйому як результату групових занять).

Особливо необхідна така підтримка, якщо члени групи виявляють готовність до самодослідження. Керівник повинен продумувати і знаходити способи залучення учасників тренінгу до роботи один з одним, а також дослідити, як можна допомогти зрозуміти причини поведінки в групі. Бажано проводити періодичний аналіз того, що відбувається на заняттях, робити проміжні підсумки, уточнювати напрямки подальшого розвитку групи та її кожного учасника.

На заключних заняттях необхідно попередити членів групи, щоб вони не переносили відносини в групі соціально-психологічного тренінгу безпосередньо в реальне життя, в інші колективи. Спочатку треба з'ясувати реальний рівень розвитку колективу і підходити до організації своїх стосунків з людьми доброзичливо, але й критично, не відкидаючи, а використовуючи досвід, якого вони набули в процесі навчання. Тоді можна сподіватися на позитивні зміни.

Важливість розвитку ефективного стилю керівництва пояснюється тим, що подібний стиль здатен активно сприяти згуртуванню колективу, перетворення його в єдине ціле.

Формуючи стиль керівництва, керівник будь-якого рангу не має права випустити з уваги той факт, що його поведінку будуть наслідувати його підлеглі, що стиль його керівництва і особливості його поведінки як керівника будуть поширюватися в колективі.

Стиль керівництва надає сильний вплив на групову систему цінностей, прийняту в колективі, на ті неписані норми і правила поведінки, які прийняті більшістю членів даного колективу і які потім роблять істотний вплив на їх спільну трудову діяльність. Особливості особистості керівника в істотному ступені впливають на стиль його керівництва. Це стосується, перш за все, його інтересів, схильностей, переконань, ідеалів, його світогляду. Такі властивості особистості, як товариськість, критичність, відвертість, чуйність, контактність, цілеспрямованість, акуратність, ініціативність, допитливість, також надають важливий вплив на формування стилю конкретного керівника.

Умовами розвитку стилю керівництва можуть бути мотивація, самооцінка, комунікативна компетентність.

Однією з технологій підготовки керівного персоналу є тренінг, заснований на ефективному засвоєнні та розвитку знань, вмінь і навичок, моделей поведінки. Він спрямований безпосередньо на моделювання в керівників оптимальної управлінської поведінки з урахуванням їх особистісних якостей, психологічних особливостей, досвіду й професійної підготовки. Тренінгові завдання моделюють ситуації, в яких є невизначеність, конкуренція або тимчасові обмеження,

як прямувати до мети, незважаючи на тиск, опір, різні труднощі, бар'єри, конкуренцію. Під час тренінгу керівники опановують різні аспекти управління, наприклад, мотивація підлеглих, ухвалення рішень, організація роботи в командах.

Оскільки важливою складовою професійної діяльності сучасного управлінця є робота з персоналом, що потребує комунікативних навичок, то використання тренінгових технологій є цінним напрямом професійної підготовки майбутніх керівників. Удосконалення професійно-психологічної підготовки керівників, відкриває нові можливості підвищення результативності управлінської діяльності керівних кадрів.

Після проведення порівняння між експериментальними групами до і після тренінгу, результати свідчать про те, що експериментальна робота з студентами сприяла їх особистісному розвитку у позитивному напрямі. Зростання показників по даній шкалі призвело до зменшення орієнтації на офіційну субординацію і сприяє значним досягненням у професійній діяльності, тісним міжособистісним контактам та відсутності конфліктів, у працівників переважає відчуття задоволення своїм статусом, позитивне ставлення до себе, що, в свою чергу, сприяє зростанню активності, вияву творчої енергії. Загальною тенденцією, що характеризує ефективність соціально-психологічного тренінгу, є підвищення показників емпатійності, зниження показників агресивності й урізноманітнення стратегій реагування в конфліктних ситуаціях.

Ж.М. Левчук

магістранта 2 курсу спеціальності 053 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

АБ'ЮЗИВНІ СТОСУНКИ – ОДНА ІЗ ФОРМ НАСИЛЬСТВА

Для стосунків потрібні двоє, але це не про книгу Володимира Станчишина. Двоє зовсім чужих один одному знаходять ту частинку себе в іншій особі, здавалось на вічність. Кохання метелики в животі,

але не для всіх. На жаль на відміну від ідеальних стосунків існують аб'юзивні.

Спочатку розглянемо що таке аб'юз та хто такий аб'юзер. Як зрозуміти, що людина знаходиться в аб'юзивних відносинах. Хто має найбільший ризик стати жертвою аб'юзера.

Термін аб'юз походить від англійського слова «abuse», що в перекладі означає «зловживання», «насильство». Аб'юз – одна з форм домашнього насильства, яка характеризує поведінку людини, що завдає шкоди іншій людині. Іншими словами де присутній агресор та жертва. Аб'юз може бути психологічним, фізичним, економічним та сексуальним (Попович, 2025).

Психологічний аб'юз виглядає, як погрози, маніпуляції, контроль, присутність заборони спілкуватися з іншими людьми, залякування, при економічному аб'юзі присутній контроль грошових ресурсів обмеження у покупках, в тому числі предметів першої необхідності.

Щодо сексуального аб'юзу агресор примушує жертву до сексу, в разі відмови застосовує силу, пояснюючи це тим, що при коханні відмов не існує, погрожує жертві до прагнень інтимних стосунків на стороні.

Фізичне насильство характеризується явними побоями, хоча при аб'юзивних стосунках не завжди присутні тілесні ушкодження.

Жертва в аб'юзивних відносинах завжди знаходиться в залежності від агресора.

Аб'юз – це довготривала психологічна дія в результаті якої відбувається пригнічення жертви, її психіки, особистості в цілому. Це форма психологічного насильства, що характеризується приниженням, знеціненням, розвиває комплекси та веде до зниження самооцінки. Під впливом такого виду аб'юзу жертві буде здаватись, що її життєві цінності нічого не варті. Агресор завжди переносить все на жертву, щоб та в свою чергу відчувала провину, так би мовити вона спровокувала його на вчинення насильницьких дій. Сюди ж варто віднести так звані «емоційні гойдалки» це коли агресор підкреслює помилки жертви та її образи, а потім «засипає» компліментами. Коли аб'юзер може бути ласкавим та уважним, а наступного дня – байдужим або агресивним, без причини. Конфлікти чергуються з періодами примирення та ідилії, що створює ілюзію нормалізації стосунків.

Жертва живе у постійному очікуванні наступного «емоційного стрибка», не знаючи, чого чекати від партнера. Постійний тиск та емоційна нестабільність можуть призвести до того, що жертва втрачає

зв'язок з реальністю та не може зрозуміти справжню суть поведінки партнера.

Аб'юзер знецінює емоції та почуття жертви, а також обмежує її свободу, використовуючи це як інструмент тиску. Також варто віднести повну ізоляцію від соціуму. Агресор відтісняє жертву від спілкування з іншими людьми, обумовлюючи це турботою. Однак для інших людей створює оманливу картину «зразкового чоловіка» і все це задля того, щоб жертву ще більш прив'язати до себе.

Трикутник Карпмана ілюструє, як людина неусвідомлено потрапляє у коло насильства, в якому є такі ролі, як жертва – рятівник – переслідувач. Люди в цьому трикутнику постійно міняються місцями, підтримуючи коло психологічного насильства (Шуманська, 2025). Як це працює:

Жертва відчуває себе безпорадною, покинутою, слабкою, шукає рятівника або провокує переслідувача, не бере відповідальність за своє життя, але викликає співчуття або обурення.

Рятівник здається добрим і турботливим, але насправді часто не питає, чи потрібна допомога, робить за іншого, рятує з позиції «я краще знаю», часто вигорає, а потім зривається в агресію (стає переслідувачем).

Переслідувач критикує, знецінює, карає, відчуває себе вищим, але часто це захист від власної вразливості, може з часом ставати жертвою, коли його «переслідують» у відповідь.

Як відбувається обмін ролями?

Рятівник втомлюється, ображається і починає переслідувати: «я стільки для тебе зробив, а ти...»

Переслідувач відчуває провину і таким чином стає жертвою: «Я ж просто хотів допомогти, а мене зробили монстром».

Жертва сама починає атакувати: «Ти мене зламав, я тебе знищу».

І так по колу. Це затягуюча драма, яка здається звичною, навіть «нормальною», якщо люди виростили в емоційно нездоровому середовищі.

Та як вийти з такого трикутника?

В першу чергу усвідомити свою роль, взяти відповідальність за себе (і дозволити іншим робити те саме), не рятувати, а підтримати. не переслідувати, а ставити межі, не жаліти себе, а знайти рішення.

Але чому ж все ж таки люди продовжують знаходитись в аб'юзивних стосунках? Однак «просто піти» не так легко, як може здатися на перший погляд.

Спочатку стосунків зазвичай лунає чимало красивих та гучних фраз, робляться широкі жести. Так створюється гачок, за який надалі легко тягнути жертву при кожній спробі піти (Шуманська, 2025).

Зрозуміти, що людина перебуває в аб'юзивних відносинах, можна за рядом ознак, які проявляються як у поведінці аб'юзера, так і в стані жертви. Партнер перевіряє телефон, соціальні мережі, листування, обмежує спілкування з друзями, родиною, диктує, як одягатися, з ким бачитися, де перебувати, вимагає постійної звітності. Присутнє емоційне насильство, що проявляється в приниженні, знеціненні, образах, звинуваченнях у всіх проблемах, маніпуляціях почуттям провини. Партнер поступово віддаляє людину від підтримки оточення, створює фінансову залежність, формує переконання, що без нього постраждала «нікому не потрібна».

Жертва в свою чергу має почуття провини, страху, безсилля, занижену самооцінку, постійна тривожність або депресивні симптоми. Якщо людина постійно боїться реакції партнера, відчувається приниженою чи «замкненою у стосунках» – це вагомий сигнал про аб'юзивність.

Ризик стати жертвою аб'юзера залежить від декількох факторів, які підвищують вразливість. Вони включають попередній досвід насильства або травм, тобто це ті люди, які вже зазнавали фізичного, психологічного чи сексуального насильства у дитинстві чи попередніх стосунках, можуть бути більш вразливими до повторного аб'юзу. Також особи, які мають низьку впевненість у собі. Відсутність підтримки від родини, друзів підвищує ризик, оскільки аб'юзер легше контролює ізольовану людину. Тривожність, депресія або інші психічні труднощі можуть зробити людину більш сприйнятливою до маніпуляцій.

Важливо пам'ятати: ніхто не «винен» у тому, що стає жертвою. Аб'юзер сам несе відповідальність за насильство.

Список використаних джерел

1. Попович З. Блог «ОН Клінік» Що таке аб'юз, чим він небезпечний та як його розпізнати? URL: <https://onclinic.ua/blog/shho-take-abiuz-cim-vin-nebezpecnii-ta-iak-iogo-rozpiznati/> (дата звернення: 05.10.2025).

2. Шуманська Т. Абюзивні стосунки: як розпізнати аб'юз і аб'юзера та що з цим робити? URL: <https://aimconsult.com.ua/abyuzyvni-stosunky-yak-rozpiznaty-abyuz-i-abyuzera-ta-shho-z-czym-robyty/> (дата звернення: 05.10.2025).

І.Ю. Николайчук

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

Сучасні українські науковці також наголошують на необхідності докорінних змін у системі підготовки практичних психологів. Чимало дослідників дотримуються позиції, що якісна підготовка психологів-практиків передбачає формування їхнього світогляду, стійкої системи гуманістичних цінностей, яка відповідала б професійному етикету практичної діяльності. Необхідним, на думку О.Ф. Бондаренка, є виокремлення «суб'єктності фахівця із загальної позаособистісної системи детермінації його діяльності», коли «на місце зовнішніх спонук, умінь і «технік» стають особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-смысловий потенціали» (Бондаренко, 2000).

За Н.В. Чепелевою, фахова підготовка практичного психолога у ЗВО має складатися з двох етапів: підготовчого (початкового) та діагностичного. Підготовчий етап триває два роки, упродовж яких студенти оволодівають основним концептуальним апаратом та отримують початкові уявлення про майбутню професію. Діагностичний етап передбачає опанування основ психодіагностики й самопізнання та розв'язання особистісних проблем, що можуть завадити в подальшому особистісно-професійному зростанні. Під час другого етапу проводиться робота з усунення виявлених на попередньому етапі особистісних проблем, формування професійних умінь та оволодіння практичним інструментарієм. При цьому, важливим, як зазначає автор, є навчання із застосуванням рольової гри «психолог-клієнт» (Чепелева, 1999).

Ми розглядаємо професійну підготовку як процес формування готовності до професійної діяльності, основним результатом

(показником ефективності) якого є здатність суб'єкта до саморозвитку і творчої самореалізації засобами професійної діяльності в обраній галузі. Особистісний підхід до вивчення готовності як якості й властивості особистості, базується на розумінні готовності до професійної діяльності як результат професійної підготовки і навчання. Такий контекст дозволяє трактувати готовність як властивість і якість особистості; як «прояв здібностей», як спектр професійних здібностей (вмінь); як прояв професійної спрямованості та професійної самосвідомості; як стійку характеристику особистості (Чепелева, Смульсон, Зазимко, & Гуцол, 2016).

Тлумачення поняття готовності до професійної діяльності, що інтегрує попередній науковий досвід вивчення цього феномену, пропонують С.Д. Максименко і О.М. Пелех: «Готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, волюві та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови» (Максименко, & Пелех, 1994).

Отже, готовність до професійної діяльності є цілісним психічним утворенням, що становить собою інтеріоризований у свідомості процес професійної діяльності, і виявляється на особистісному рівні (системою спеціальних здібностей та професійно-важливих якостей), на психофізіологічному рівні (в якості особливого психічного стану налаштованості, змобілізованості, впевненості) та на ціннісно-смысловому рівні у вигляді настанови (специфічного стану свідомості, який відображає ціннісно-особистісне ставлення «до себе в професії», а саме до відповідності між такими складовими, як біологічні, соціальні та духовні потреби людини; фізичні й психологічні її можливості; вимоги актуальної ситуації професійної діяльності чи професійного розвитку).

Це дозволяє характеризувати готовність, по-перше, як категорію теорії діяльності, що вказує на функціональні та особистісні характеристики суб'єкта, необхідні для успішного виконання професійної діяльності; по-друге, як категорію професійного розвитку, що вказує на досягнення суб'єктом початкового рівня професійного розвитку з відповідною мірою володіння діяльністю, що складають психологічну основу прояву компетентності та формування професіоналізму; по-третє, як категорію професійної освіти, що виражає

ціль і сукупний результат початкових етапів професіоналізації та вказує на якість професійної освіти.

Вважається, що розвиток компонентів психологічної готовності (серед яких виділяють особистісний, когнітивно-операційний емоційно-вольовий та інтерактивний компонент), який відбувається протягом професійної підготовки, як правило, нерівномірний; окремі компоненти можуть виконувати компенсаторну функцію, визначаючи тип психологічної готовності до професійної діяльності:

- особистісна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку особистісної зрілості фахівця);

- когнітивно-операційна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку інтелектуальної зрілості фахівця);

- емоційно-вольова готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку емоційної зрілості фахівця);

- інтерактивна готовність (система психологічних властивостей, що зумовлює досягнення адекватного вимогам професійної діяльності результату за рахунок достатньо високого рівня розвитку соціальної зрілості фахівця).

Проблема особистісних властивостей психолога активно розробляється в останні два десятиріччя за такими напрямками, як професійно важливі якості психолога, що забезпечують успішність його наукової й практичної діяльності; особистісні детермінанти ефективності діяльності психолога в окремих напрямках і сферах; формування і розвиток особистості та ПВЯ психолога. Більшість дослідників визнають, що ефективність цієї складної поліфункціональної діяльності в значній мірі визначається якостями суб'єкта, що її виконує.

Дослідниками встановлено, що психологічна готовність людини до діяльності (її складна, динамічна структура, що включає в себе мотиваційний, орієнтаційний, операціональний, вольовий та оцінний компоненти є умовою саморозвитку і самореалізації особистості.

Процес формування психологічної готовності людини до діяльності проходить успішно при дотриманні наступних умов: діагностичних; змістових; процесуальних.

Базовий механізм формування готовності до професійної діяльності полягає у гетерохронному розвитку її компонентів: мотиваційний та орієнтаційний компоненти готовності закладаються на етапі професійного самовизначення; операціональний компонент розвивається на етапі професійного навчання; особистісний компонент піддається розвитку, виходячи з особливостей обраної діяльності, на протязі обох етапів професіоналізації.

Характеристика професіоналізації як поетапного сходження суб'єкта від готовності до професійної компетентності, а потім – до професіоналізму та майстерності, дозволяє, на думку автора, співвіднести готовність і компетентність як прогностичну характеристику успішності майбутньої діяльності та її реалізованість у діяльності, що вже здійснюється фахівцем.

Висновки. Пропонована нова система професійної підготовки фахівця, що складається з самостійних, але взаємопов'язаних і взаємообумовлених підсистем, повинна забезпечити педагогічну та психологічну грамотність, а також багатоаспектну готовність майбутнього фахівця. Поетапне становлення такої готовності забезпечує включення студентів у процес моделювання структури професійної діяльності, модернізацію змісту дидактичної освіти. Саме поняття «готовність до професійної діяльності» є багатоаспектним і неоднозначним у своєму тлумаченні, має динамічну структуру, між компонентами якої є функціональні залежності.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 2000. 202 с.
2. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати. Фахівця потрібно моделювати. *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С 70.
3. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. *Актуальні проблеми психології*. Київ : Інститут психології АПН України, 1999. С. 271–279.
4. Чепелева Н.В., Смульсон М.Л., Зазимко О.В., Гуцол С.Ю. Самопроекування особистості у дискурсивному просторі : *монографія* ; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

М.А. Казьміров

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПОСЛУГИ ЯК ОБ'ЄКТ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ

Соціально-психологічні послуги (СПП) є ключовим елементом системи соціального захисту та підтримки населення і виступають важливим об'єктом державного управління. Державне управління цим сектором включає діяльність, спрямовану на формування, фінансування, регулювання, контроль та оцінку ефективності надання послуг, що сприяють психологічному благополуччю та соціальній адаптації громадян, особливо вразливих категорій.

Соціально-психологічні послуги – це комплекс заходів, спрямованих на відновлення чи поліпшення соціального функціонування особи чи сім'ї, включаючи психологічне консультування, психотерапевтичну допомогу, посередництво, представництво інтересів, соціально-педагогічну роботу та профілактику.

Як об'єкт державного управління, СПП мають такі особливості:

Комплексність та міждисциплінарність. Послуги перебувають на перетині соціальної роботи, психології та педагогіки, що вимагає узгодженого управління різними відомствами (охорона здоров'я, освіта, соціальний захист).

Висока суспільна значущість. Якість цих послуг безпосередньо впливає на людський капітал, зменшення соціальної напруги та підвищення рівня життя.

Складнощі стандартизації. На відміну від матеріальних послуг, якість психологічної допомоги важко піддається уніфікованій оцінці та вимагає постійного моніторингу професійної етики.

Динамічність потреб. Обсяг і характер послуг постійно змінюється залежно від соціальних, економічних та кризових факторів (наприклад, війна, пандемія, економічні кризи).

У сучасних умовах соціально-економічних трансформацій та децентралізації особливої ваги набуває питання ефективного управління сферою соціального обслуговування населення. Соціальні послуги, як одна з ключових форм реалізації соціальної політики держави, відіграють визначальну роль у забезпеченні прав громадян на гідне життя, соціальну підтримку та захист у складних життєвих обставинах. Саме тому розгляд соціальних послуг як об'єкта державного управління є актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірах.

Державне управління соціальними послугами покликане забезпечити їхню доступність, якість, ефективність і відповідність потребам різних категорій населення. Для цього необхідне чітке визначення поняття «соціальні послуги», їх функціонального змісту, ознак і видів. Класифікація соціальних послуг дозволяє впорядкувати систему їх надання та полегшити планування, фінансування і контроль з боку державних і місцевих органів влади.

Так, сфера соціальних послуг набуває дедалі більшої важливості. Навіть попри ризики для національної безпеки та зростаючі загрози, реформи держави набули соціального характеру. Це робить першочерговим завданням покращення системи надання соціальних послуг населенню та досягнення високих соціальних результатів, сприяючи стабільному розвитку суспільства [5].

В умовах децентралізації влади держава стикається з проблемою ефективної організації надання соціальних послуг саме на рівні територіальних громад. Економічна децентралізація, посилена урядовими реформами, вимагає від місцевих органів влади розробки особливих механізмів реагування на потреби населення. Тому в сучасних наукових правових дослідженнях значна увага приділяється аналізу та висвітленню існуючих механізмів державного регулювання з метою їх подальшого вдосконалення [4].

Закон України «Про соціальні послуги» чітко визначає, як класифікуються соціальні послуги, щоб забезпечити системний підхід до допомоги людям, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Таким чином, *соціальні послуги* є важливою складовою системи соціального захисту та об'єктом цілеспрямованого державного

управління. Вони забезпечують підтримку особам, які опинилися в складних життєвих обставинах, сприяють соціальній інтеграції, покращенню якості життя та дотриманню принципу соціальної справедливості. Поняття «соціальні послуги» охоплює широкий спектр дій, спрямованих на надання допомоги, догляду, консультування, соціального супроводу тощо. Їх правове визначення закріплене в Законах України «Про соціальні послуги» та інших нормативно-правових актах, що регламентують види, порядок надання та суб'єктів соціального обслуговування.

У контексті військового часу, об'єкт управління набув особливого значення через необхідність управління кризовими послугами та психологічною реабілітацією населення. Ефективність державного управління соціально-психологічних послуг прямо визначає стійкість суспільства до травматичних подій та його здатність до відновлення.

Список використаних джерел

1. Герасименко Г. Гендерна рівність та відповідь на домашнє насильство в приватному секторі України: заклик до дій. URL: <http://www.idss.o> (дата звернення: 25.08.2025).

2. Головка В. В. Особливості державної політики соціального захисту населення в умовах воєнного стану в Україні. *Вісник НУЦЗ України*. Серія: Державне управління. 2022. Випуск 2(17). С. 65–73.

3. Дубич К.В. Бідність як прояв соціальної нерівності в українському повоєнному суспільстві. *Трансформація українського суспільства в цифрову еру*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 23 березня 2023 р.). Одеса: Нац. ун-т «Одес. юрид. акад.». 2023. С. 128–132.

4. Кравченко О. Що можуть зробити громадські організації у сфері надання соціальних послуг людям з інвалідністю? (На прикладі «Конфедерації громадських організацій інвалідів України»). *Вісник Академії праці, соціальних відносин та туризму*. 2019. № 3. С. 24–33.

5. Криворучко Н.В., Суровцева І.Ю. Співпраця органів місцевого самоврядування з громадськими, благодійними та релігійними організаціями у вирішенні соціальних проблем. *Вісник Приазовського державного технічного університету*. Маріуполь. 2020. Вип. 5. С. 30–35.

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

А.В. Шеремет

магістрантка 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПОНЕНТІВ МОВИ

Формування мовленнєвих компонентів мови є складним і багаторівневим процесом, що охоплює не лише лінгвістичні аспекти, а й глибокі психологічні передумови, які забезпечують його успішність. У контексті сучасної психолого-педагогічної науки дедалі більше уваги приділяється дослідженню внутрішніх механізмів, що лежать в основі розвитку мовлення, зокрема когнітивних, емоційно-вольових, мотиваційних і перцептивних процесів. Саме ці психологічні компоненти створюють фундамент для засвоєння мовних одиниць, побудови граматичних структур, розвитку комунікативної компетентності та формування індивідуального мовного стилю (Богуш, & Гавриш, 2007).

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння того, як психічні функції – пам'ять, увага, мислення, уява – взаємодіють із мовленнєвими процесами на різних етапах онтогенезу. Особливої уваги потребує ранній дитячий вік, коли закладаються основи мовленнєвої діяльності, а також періоди інтенсивного мовного розвитку, що супроводжуються якісними змінами у психічній сфері. Вивчення психологічних передумов дозволяє не лише теоретично осмислити механізми мовленнєвого розвитку, а й практично вдосконалити методи діагностики, корекції та стимуляції мовлення у дітей з типовим і атиповим розвитком.

Метою даної статті є аналіз ключових психологічних чинників, що впливають на формування мовленнєвих компонентів мови, а також окреслення перспектив інтеграції психологічних знань у логопедичну та педагогічну практику.

С. Конопляста (Конопляста, 2010) підкреслює, що у визначенні напрямів корекційного навчання важливо звернути на особливості психічного розвитку дитини особливу увагу. При переході до логопедичної роботи необхідно враховувати, що операції аналізу становить значні труднощі для дітей із порушеннями мови. Оскільки слово має певну просторово-часову послідовність звуків, то труднощі неминучі, якщо на попередньому віковому щаблі, при оволодінні програмним матеріалом з математики, діти не засвоїли поняття ряд. Часто при логопедичному обстеженні виявляється, що дитина не вміє визначити ліві та праві сторони свого тіла і губиться при орієнтуванні у просторі. Діти не вміють розмістити предмети відповідно до завдання, тому що не володіють поняттями зліва, справа, перед, за, між, на початку.

Звуковий аналіз розвивається на заняттях як усвідомлена та розгорнута система операцій, як діяльність, яка протікає тим успішніше, чим краще діти володіють такими її компонентами як просторові уявлення та орієнтування в навколишньому, порядковий та кількісний рахунок, слова-терміни та мовні позначення просторових відносин. Під час підготовки до дії звукового аналізу поняття ряд стає вузловим. На фронтальних логопедичних заняттях діти вправляються у побудові та аналізі предметного ряду, основною діяльністю є навчальна із включенням у заняття ігрових моментів. Необхідна активна предметна діяльність, яка передбачає включення в дію різних аналізаторів: зорового, слухового, кінестетичного та мовнорухового. Тільки тоді можна очікувати позитивні результати.

Предметні ряди можуть відрізнятись кількісним складом, вони піддаються перебудові, зміні, варіюванню, все залежить від мети заняття та можливостей дітей. Формуючи поняття ряд ми уточнюємо та збагачуємо просторові та тимчасові уявлення дітей та закріплюємо їх у слові. Заповнюючи ряд предметами, що несуть будь-яку основну ознаку (колір, величину, форму) – поповнюємо уявлення дітей та їх словник (Калмикова, 2008). Перераховуючи предмети, називаючи їх місце, діти освоюють порядковий рахунок та запам'ятовують порядкові числівники. У цілому сьогодні, аналіз складу предметного ряду – це матеріальний рівень дії, що є основою складної розумової дії, якою є звуковий аналіз слова. А найскладніша форма аналізу предметного ряду – визначення послідовності та кількості предметів ряду шляхом перерахунку, встановлення місця стосовно інших предметів (після якого, перед яким предметом). Уміння аналізувати склад та будову предметного ряду

обумовлює успішне оволодіння дитиною складними формами звукового аналізу.

Фонетико-фонематичний бік мовлення охоплює здатність дитини сприймати, розрізняти, відтворювати та оперувати звуковими одиницями мови – фонемами, складами, словами. Цей компонент є критично важливим для розвитку усного мовлення, формування навичок читання і письма, а також для забезпечення ефективної комунікації в соціальному середовищі (Рібцун, 2010).

Психологічні передумови формування фонетико-фонематичних процесів включають розвиток слухового сприймання, фонематичного слуху, артикуляційної моторики, зорово-моторної координації та загальної мовленнєвої активності. Особливу роль відіграє фонематичний слух – здатність диференціювати звуки рідної мови, що є основою для формування правильного звуковимовлення та засвоєння фонологічної системи (Гаврилова, 2011).

У процесі онтогенезу розвиток фонетико-фонематичного боку мовлення проходить кілька етапів:

Підготовчий етап (до 1 року) – формуються базові слухові реакції, розвивається чутливість до інтонації, ритму, тембру.

Ранній мовленнєвий етап (1-3 роки) – з'являються перші слова, активно розвивається артикуляційна база, починається диференціація звуків.

Формувальний етап (3-5 років) – удосконалюється фонематичний слух, дитина починає свідомо розрізняти звуки, зростає точність звуковимови.

Стабілізаційний етап (5-7 років) – формується здатність до фонематичного аналізу і синтезу, що є основою для навчання грамоти.

Порушення у формуванні фонетико-фонематичного боку мовлення можуть проявлятися у вигляді дислалії, фонематичних дефіцитів, затримки мовленнєвого розвитку, що потребує ранньої діагностики та корекційної роботи. Ефективна логопедична допомога базується на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей дитини, використанні ігрових, сенсорних, моторних та когнітивних методик, спрямованих на стимуляцію фонематичних процесів (Рібцун, 2010).

Висновок. Формування фонетико-фонематичного боку мовлення є результатом складної взаємодії нейропсихологічних, сенсомоторних і соціальних чинників, що потребує системного підходу в діагностиці, профілактиці та корекції мовленнєвих порушень.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання рідної мови / за ред А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Гаврилова Н.С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : *монографія*. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2011. 200 с.
3. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : *монографія*. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
4. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : *навчальний посібник*. Київ : Знання, 2010. 293 с.
5. Рібцун Ю.В. Методичні рекомендації щодо формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Український логопедичний вісник* : зб. наук. пр. Вип. 1. 2010. С. 72–81.

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

М.А. Леонтюк

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ НА НОВОМУ МІСЦІ ПРОЖИВАННЯ

Тимчасове переміщення населення в умовах воєнного конфлікту та гуманітарної кризи створює комплекс фізичних, соціальних і психологічних викликів.

Мета цієї статті – надати практично орієнтований узагальнений огляд психологічних реакцій та станів внутрішньо переміщених осіб, виділити ключові фактори ризику та захисту, описати алгоритм первинного скринінгу й триажу, запропонувати інтервенції на коротко-, середньо- та довготривалі терміни та окреслити систему моніторингу та впровадження послуг.

Основні психологічні реакції та стани.

Гостра стресова реакція: виникає в перші дні або тижні після переміщення. Характерна емоційна дезорганізація, лабільність настрою,

тривога, плач, іноді короточасні дисоціативні епізоди. Потребує підтримки та стабілізації, рідко – фармакотерапії.

Посттравматичний стресовий розлад і травматичні симптоми: нав'язливі спогади, флешбеки, уникнення тригерів, гіперзбудження, емоційне оніміння. Часто поєднується з порушеннями сну та концентрації. Ризик хронізації підвищують множинні втрати та відсутність підтримки.

Депресивні реакції та адаптаційні розлади: пригніченість, втрата інтересу, зниження активності, апатія. Можливі суїцидальні думки у контексті соціальної ізоляції або значних матеріальних втрат.

Тривожні стани і панічні епізоди: характерні нав'язливі думки про безпеку, постійне очікування небезпеки, соматичні прояви тривоги, інколи панічні атаки.

Порушення сну і соматизація: часті пробудження, кошмари, загострення функціональних соматичних розладів (болі, головні болі, шлунково-кишкові симптоми).

Порушення міжособистісних відносин і сімейні дисфункції: зміни ролей у сім'ї, посилення конфліктів, труднощі з виконанням батьківських функцій, ризик розпаду сімейних зв'язків.

Особливі реакції в дітей та підлітків: регресія, порушення прив'язаності, проблеми навчання, підвищена імпульсивність або замкнутість, поведінкові проблеми, ризик травматизації при відсутності опікунської підтримки.

Ресурсна криза ідентичності: втрата роботи, професійної ролі, соціального статусу призводить до зниження самооцінки, відчуття безконтрольності та втрати перспективи.

До механізмів формування реакцій та їх динаміки входить: мультифакторність впливів – психологічний стан формується взаємодією попереднього психічного стану, характеру пережитого втручання, тривалості та повторюваності травматичних подій, наявності ресурсів і підтримки в приймаючій громаді; хронологія та хронотипи відповіді – первинна гостра фаза вимагає стабілізації та базової допомоги, відкладені реакції можуть з'являтися через місяці, особливо при продовженні невизначеності; роль контексту – соціальна підтримка, доступ до медичних та соціальних сервісів, відчуття справедливості й інформаційна прозорість значно модулюють перебіг адаптації.

До основних факторів ризику з якими стикаються внутрішньо переміщенні особи можна віднести наступні: множинні чи трагічні втрати рідних і близьких, вік: малолітні діти та люди похилого віку,

попередні психічні розлади або історія травматизації, соціальна ізоляція, відсутність мереж підтримки, дискримінація, нестача базових ресурсів: житло, харчування, медична допомога, правова невизначеність, тривала невизначеність щодо майбутнього і неможливість повернення до сталого життя.

На ряду з цим існують також ключові фактори захисту внутрішньо переселених осіб: наявність підтримки з боку родини, друзів або спільнот однолітків, доступ до зрозумілої інформації, стабільних сервісів і прозорої адміністративної підтримки, можливість відновити роботу чи освітню діяльність, участь у продуктивних завданнях, внутрішні ресурси: копінг-стратегії, релігійні та культурні практики, резильєнтність (психологічна стійкість, здатність успішно адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стреси, травми та відновлюватися після них, зберігаючи психічне та фізичне благополуччя. Вона проявляється у гнучкості мислення та поведінки, позитивному ставленні до себе та оточення, а також у здатності звертатися за підтримкою, перетворюючи негативний досвід на основу для особистісного зростання) та оперативна психосоціальна інтервенція та доступність спеціалізованої допомоги.

При вимушеній тимчасовій змінні місця проживання особи потребують психологічної допомоги, тому перш за все необхідно швидко визначити пріоритетні потреби, забезпечити безпеку та спрямувати людину до відповідних сервісів. З цією метою необхідно провести первинну оцінку, скринінг (короткі швидкі опитувальники, адаптовані до польових умов) та триаж (рівні інтервенції).

Пріоритети первинної оцінки: оцінка безпеки – активні загрози життю, суїцидальний ризик, агресивна поведінка; оцінка базових потреб – житло, харчування, доступ до медикаментів; психосоціальний скринінг – короткі питання про сон, настрій, тривогу, наявність нав'язливих спогадів.

Рекомендовані інструменти для первинного скринінгу: коротка шкала для виявлення депресії, швидкий чек-лист симптомів ПТСР, питання щодо сну і функціонування у побуті, оцінка соціальної підтримки і житлових умов.

Алгоритм триажу:

1. Негайна допомога – екстрене втручання, госпіталізація, невідкладне психіатричне лікування.

2. Підвищений ризик – індивідуальна короткострокова підтримка, супровід, швидке направлення до психотерапевта.

3. Помірні реакції – групові заняття, психоедукація, програми

взаємопідтримки.

4. Стабільні – інформаційні послуги, супровід у доступі до соціальних програм.

Практичні інтервенції: коротко-, середньо- і довгострокові заходи: короткострокові заходи (перші тижні – 3 місяці) – психоедукація: пояснення типових реакцій на стрес, алгоритм звернення за допомогою; стратегії саморегуляції: прості техніки дихання, релаксації, гігієни сну; організація груп взаємопідтримки: зменшення ізоляції, обмін ресурсами; кризова інтервенція: протоколи для оцінки і керування суїцидальним ризиком, гострими психотичними епізодами; забезпечення базових потреб: координація з соціальними службами для відновлення доступу до житла і ліків. Середньострокові заходи (3-12 місяців) – короткострокова когнітивно-поведінкова робота для зниження симптомів тривоги та депресії; фасилітація працевлаштування і навчання: сприяння відновленню ролей і зміцненню самооцінки; родинна терапія та робота з відносинами: відновлення ролей і комунікації в сім'ї; спеціалізовані програми для дітей: робота з прив'язаністю, підтримка в навчанні. Довгострокові заходи (понад 12 місяців) – травма-фокусована терапія для ПТСР: травма-фокусована КПТ, EMDR за показами; інтегровані соціально-психологічні програми: поєднання терапії з економічною підтримкою, юридичним супроводом та освітою; системна робота з громадами прийому для зниження стигматизації й поліпшення інтеграції.

Водночас із цим необхідно також проводити певні заходи з метою профілактики вигорання для працівників, які працюють з внутрішньо переміщеними особами, вона включає в себе: регулярну супервізію, групову рефлексію, обмеження робочого навантаження, доступ до психологічної допомоги.

Також особливої уваги потребує культурна та вікова адаптація інтервенцій, тобто мовна доступність – забезпечення послуг рідною мовою, з цією метою необхідно залучати перекладачів або волонтерів, які володіють мовою переміщених осіб; культурна чутливість – інтервенції повинні враховувати релігійні практики, звичаї й сімейні структури; при розробці програм залучати представників спільнот ТПО та вікова адаптація – програми для дітей повинні включати ігрові та творчі методи, для підлітків – психосоціальні навички й підтримку у навчанні, для літніх людей – увагу до фізичних хвороб та соціальної ізоляції.

Висновки. Психологічні наслідки внутрішнього переміщення багатомірні та залежать від поєднання індивідуальних, сімейних і

соціальних факторів. Ефективна допомога вимагає інтегрованого підходу: швидкого скринінгу та триажу, поєднання короткострокової стабілізації з довгостроковою терапією та соціально-економічною підтримкою, культурної чутливості та міжсекторної координації. Систематичний моніторинг та оцінка ефективності програм є обов'язковими для адаптації інтервенцій та підвищення їхньої результативності.

Список використаних джерел

1. Гундерайло Ю.Д. Організація соціально-психологічного супроводу внутрішньо переміщених осіб : результати прикладних програм та рекомендації. *Соціальна психологія* : зб. наук. праць, Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. 2022.

2. Міністерство освіти і науки України. Посібник «Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям» (HealthRight International, адаптація для України) : практичні рекомендації для шкільних психологів і працівників освіти. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/pozashkilna/psychologichna-sluzhba/pos-bnik-shhodo-psixosocz-alno-dopomogi.pdf>.

3. Сапіга С., Володімірова Т., Петренко Г., Дорошок, Д. Соціально-педагогічна та психосоціальна підтримка дітей із числа внутрішньо переміщених осіб : методичні матеріали. Київ : ФОП Буря О.Д. 2023. 182 с.

С.І. Скринецька

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ РІВНЯ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Адаптація молодших школярів до навчання в умовах війни є ключовим викликом сучасної української освіти, ускладненим воєнними стресорами: повітряними тривогами, розлукою з рідними,

переміщенням сімей, втратами близьких. Воєнні умови створюють додаткові психологічні бар'єри для адаптації молодших школярів, зокрема через підвищену тривожність і нестабільність середовища. Ефективна адаптація до навчання сприяє формуванню стійкості та соціальних навичок, необхідних для подолання викликів воєнного часу. Ці фактори підвищують тривожність, знижують когнітивну гнучкість і перешкоджають соціальній інтеграції, особливо для учнів-ВПО.

Теоретичне обґрунтування дослідження базується на концепціях позитивної психології Селігмана (2000), який акцентує на ресурсах емоційної стійкості, підходах Бессела ван дер Колка (2014) до діагностики психологічної травми у дітей, теорії збереження ресурсів Хобфолла (2001), яка пояснює, як втрата безпеки, соціальних зв'язків і стабільності виснажує психологічні ресурси, погіршуючи адаптацію. Системний підхід Бронфенбреннера (2006) розглядає адаптацію як взаємодію мікросистем (школа, сім'я) і макросистем (воєнний контекст), де школа може компенсувати стрес через підтримуюче середовище, а сім'я - через емоційну стабільність і традиції, що сприяють резилієнсу. Тривожність, як зазначає Костюк (2023), є емоційним неблагополуччям, що проявляється в навчальних ситуаціях у вигляді занепокоєння та очікування невдач, особливо в умовах війни. Касьянова (2022) підкреслює, що воєнний стрес ускладнює адаптацію першокласників, обґрунтовуючи використання проєктивних методик, які не нагадують шкільні завдання. За Дорофєй (2018), психологічна підготовка першокласників до навчання включає розвиток емоційної стійкості, що є критично важливим у подоланні стресових факторів воєнного часу. Дорофєй (2018) зазначає, що проєктивні методики, такі як малюнкові тести, дозволяють ефективно оцінювати емоційний стан молодших школярів, що підтверджує доцільність їх використання у воєнних умовах. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. (Онуфрієва, & Чайковська, 2019) акцентують на ролі соціалізації в адаптації, а Панок (2023) наголошує на необхідності психологічної підтримки дітей у воєнний час. Нейропсихологічні дослідження (Davidson, & McEwen, 2012) вказують, що стрес впливає на префронтальну кору, порушуючи увагу та пам'ять, а теорія позитивних емоцій Фредріксон (2001) пояснює, як низька тривожність розширює когнітивні ресурси.

Мета дослідження - оцінити рівень адаптації учнів 1-х класів до освітнього процесу в умовах воєнного часу, виявити психологічні бар'єри та розробити універсальні рекомендації для їх подолання, застосовні як у воєнний, так і в мирний час.

Дослідження проводилося у вересні-жовтні 2024 року в Новоушицькому ліцеї з вибіркою 42 учнів 1-х класів (21 дівчинка, 21 хлопчик, віком 6-7 років). Використовувалися п'ять психодіагностичних методик, адаптованих до воєнного контексту та вікових особливостей дітей 6–7 років, які мають обмежену здатність вербалізувати емоції: «Будиночки» (Ніколаєнко, 2021) для оцінки емоційного стану та ставлення до школи, «Тривожність» (Темпл та ін., 2001) для визначення рівня ситуативної тривожності, «Малюнок родини» (Коробко, Коробко, 2021) для діагностики сімейного комфорту, «Чотири етапи малювання страху» (Карпенко, 2015) для виявлення характеру та інтенсивності страхів, шкала тривожності Спілбергера (Даниленко, 2023) для оцінки рівня тривожності. Додатково проводилися спостереження за поведінкою учнів у класі, анкетування батьків (24 респонденти) та оцінка вчителів (4 особи).

Методологічний підхід поєднував якісний (аналіз малюнків, поведінки) та кількісний (статистична обробка в SPSS, кореляція Пірсона, t-критерій Стюдента) аналізи. Методика «Будиночки» передбачала малювання дому, школи та уявного місця з вибором кольорів. Обробка включала бали за кольори та аналіз символів. Тест «Тривожність» передбачав вибір радісного чи сумного обличчя на 14 малюнках, з індексом тривожності. «Малюнок родини» аналізував розміри, кольори, розташування фігур за інструкцією. «Чотири етапи малювання страху» передбачав малювання джерела страху, реакції, подолання, бажаного стану за інструкцією. Шкала Спілбергера використовувала адаптований опитувальник (20 пунктів зі смайлами). Процедури проводилися індивідуально або в групах (до 15 учнів) у кабінеті психолога чи класі з використанням паперу A4, кольорових олівців і бланків. Методики є універсальними: у воєнний час вони виявляють страхи від сирен чи розлуки, у мирний - оцінюють адаптацію до нових шкіл чи груп, наприклад, для дітей із розлучених сімей чи соціальними труднощами.

Результати показали, що 69% учнів (28 осіб) за методикою «Будиночки» продемонстрували високий рівень адаптації, використовуючи яскраві кольори (жовтий, зелений) і позитивні символи (веселка, однокласники). Наприклад, хлопчик намалював школу з веселкою та однокласниками, що тримаються за руки, що свідчить про бадьорість і соціальну активність. Учень-ВПО зобразив дім із темними кольорами та віддаленою фігурою батька, що вказує на тривогу через розлуку, підтверджуючи вплив воєнного переміщення. Середній рівень

адаптації зафіксовано у 18% учнів (9 осіб) зі змішаними кольорами та помірною деталізацією, 7% (3 особи) показали ознаки перенапруження через темні кольори та надмірну деталізацію, 6% (2 учні) мали низький рівень адаптації, зображуючи чорні будинки без вікон, що вказує на ізоляцію. За шкалою Спілбергера 10% учнів (4 особи) мали високий рівень тривожності (бали 41–60), пов'язаний із воєнними тривогами (сирени, розлука), 30% (13 учнів) - середній, 60% (25 учнів) - низький. Тест «Тривожність» підтвердив, що 10% учнів обирали «сумні» обличчя у ситуаціях, пов'язаних із сиренами чи вибухами. Методика «Малюнок родини» виявила високий сімейний комфорт у 65% учнів (27 осіб), середній - у 25% (11 учнів), низький - у 10% (4 особи) через розлуку чи втрати. Методика «Чотири етапи малювання страху» показала ознаки посттравматичного стресового розладу у 12% учнів (5 осіб), які малювали вибухи чи укриття. Наприклад, дівчинка зобразила себе в укритті під час сирени, що вказує на воєнний стрес, тоді як 60% (25 учнів) показали низьку інтенсивність страхів, 28% (12 учнів) - середню. Спостереження під час тривог показали, що деякі учні (8%) проявляли занепокоєння, ховаючись під партами, тоді як більшість (80%) залишалися спокійними завдяки підтримці вчителів. Анкетування батьків засвідчило позитивне ставлення дітей до школи у 87,5% випадків (21 особа), активне спілкування з однокласниками у 91,7% (22 особи), задовільне засвоєння навчального матеріалу у 62,5% (15 осіб). Вчителі підтвердили високий рівень адаптації у 64% учнів (32 особи), середній - у 30% (13 учнів), низький - у 6% (2 учні, включаючи дитину з особливими потребами). Статистичний аналіз показав помірну кореляцію ($r=0,48$, $p<0,05$) між високою тривожністю за Спілбергером (бали 20-60) та низькою адаптацією за «Будиночками» (бали 0–6), що підтверджує вплив воєнних стресорів. t-критерій Стьюдента ($p>0,05$) не виявив гендерних відмінностей, але учні-ВПО мали вищу тривожність і нижчу соціальну інтегрованість.

Отримані дані свідчать, що більшість першокласників (64-69%) успішно долають адаптацію навіть у воєнних умовах завдяки емоційній стійкості та соціальній підтримці, але 10-12% дітей стикаються з вираженими психологічними бар'єрами (тривожність, ПТСР, ізоляція), особливо серед ВПО. Високий сімейний комфорт виступає буфером стресу, сприяючи швидшій адаптації та позитивному ставленню до школи, тоді як низький комфорт асоціюється з дезадаптацією, замкнутістю та зниженою навчальною мотивацією. Висновки узгоджуються з теорією позитивних емоцій Фредріксон (2001), яка підкреслює роль низької тривожності у розширенні когнітивних ресурсів, моделлю соціального навчання Бандури (2006), що акцентує на імітації однокласників у

соціалізації, та дослідженнями Онуфрієвої Л.А., Чайковської О.М. (Онуфрієва, & Чайковська, 2019) і Панка В.Г. (2023), які наголошують на значенні сімейного мікроклімату та психологічної підтримки. Воєнні стресори, за Бесселом ван дер Колком (2014), порушують нейронні мережі, знижуючи когнітивну гнучкість, що відображається в малюнках і опитувальниках.

Результати дослідження мають практичне значення для шкільних психологів у діагностиці тривожності та ПТСР, для вчителів – у створенні підтримуючого навчального середовища, для батьків – у домашній підтримці. Рекомендується застосовувати арт-терапію «Безпечне місце» (20-30 хвилин, 3 рази на тиждень), що передбачає малювання укриття з улюбленими іграшками для вербалізації страхів, спричинених сиренами. Групові ігри «Місток дружби» (30 хвилин щотижня) сприяють соціальній інтеграції через обмін позитивними рисами однокласників. Казкотерапія «Я – маленький герой» (30 хвилин, 2 рази на тиждень) підвищує самооцінку через створення історій про подолання труднощів. Дихальні вправи «Хмаринка спокою» (5-10 хвилин щодня) стабілізують емоційний стан. Авторська програма «Сонячний шлях» інтегрує ці методи у 8-тижневий курс, що включає щотижневі заняття з арт-терапії, казкотерапії та ігор, спрямованих на формування відчуття безпеки та соціальних зв'язків. Вчителям рекомендується створювати ритуали безпеки під час тривоги (наприклад, спільне співання чи розповідання історій в укритті), а батькам – регулярно обговорювати з дітьми їхні почуття, використовуючи прості запитання на кшталт «Що тобі сьогодні сподобалося в школі?». Ці техніки універсальні: у воєнний час вони допомагають долати страхи від сирен чи розлуки, у мирний – полегшують адаптацію до нових шкіл чи груп, наприклад, для дітей із розлучених сімей чи соціальними труднощами. Цифрові інструменти, як-от онлайн-платформи для арт-терапії, можуть застосовуватися для дітей на дистанційному навчанні.

Зроблені **висновки** свідчать, що адаптація молодших школярів у воєнний час є багатовимірним процесом, який поєднує індивідуальні, сімейні та соціальні фактори. Дорофей (2018) підкреслює, що емоційна стійкість, сформована через психологічну підготовку до школи, є ключовим фактором успішної адаптації молодших школярів, що особливо актуально в умовах воєнного стресу. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. (Онуфрієва, & Чайковська, 2019) зазначають, що соціалізація в освітньому середовищі відіграє вирішальну роль у подоланні психологічних бар'єрів, що підтверджує ефективність групових методик для дітей у воєнний час. Більшість дітей успішно адаптуються, але значна частина демонструє тривожність і ознаки ПТСР, що потребує комплексної психологічної

підтримки. Використані методики є універсальними та ефективними в обох контекстах, що забезпечує їх широке застосування. Українські культурні традиції та національна ідентичність можуть виступати додатковими ресурсами резилієнсу, що підтверджує Панок (2023). Результати можуть бути основою для шкільних програм психологічної підтримки та співпраці з МОН України чи ЮНІСЕФ для розробки національних ініціатив. Рекомендується впровадження психокорекційних програм, що включають арт-терапію, казкотерапію, групові ігри та дихальні вправи, для подолання бар'єрів адаптації. Подальші дослідження мають бути спрямовані на створення довготривалих програм психопрофілактики, лонгitudні студії для оцінки динаміки адаптації та крос-культурні порівняння для уточнення локальних особливостей.

Список використаних джерел

1. Барановська С.М. Особливості розвитку соціальних навичок у молодших школярів в умовах війни. *Педагогіка і психологія*. 2024. С. 134–141.
2. Гнатюк О.В. Особливості адаптації учнів молодшого шкільного віку до освітнього процесу в умовах воєнного часу. Електронний ресурс Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737783/> (дата звернення: 25.09.2025).
3. Даниленко І.В. Психологічна допомога дітям в умовах війни: стратегії та методи. *Психологічна допомога дітям війни*. 2023. С. 96–103.
4. Дорофей С.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з підвищеним рівнем тривожності в кризових умовах життєдіяльності. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: Збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича* / за ред. Н. В. Павлик. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. С.34-38
5. Касьянова О.М. Вплив воєнного стресу на адаптацію молодших школярів. *Психологія і суспільство*. 2022. № 2. С. 78–85.
6. Костюк Н.В. Тривожність як чинник дезадаптації молодших школярів. *Психологічний журнал*. 2023. № 1. С. 22–29.
8. Онуфрієва Л.А., Чайковська О.М. Психологічні чинники соціальної адаптації учнів початкової школи. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості. Зб. наук. праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Херсон, 26-27 вересня 2019 р.) [Електронний ресурс] /ред. колегія: О.Є. Блинова, Н.І. Тавровецька (відп. за випуск). Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2019. С.220–222

10. Панок В.Г. Психологічна підтримка дітей у воєнний час: виклики та перспективи. *Психологія і суспільство*. 2023. № 3. С. 15–22.
12. UNICEF. Звіт про стан дітей в Україні в умовах війни. Київ: Представництво ЮНІСЕФ в Україні, 2023. 48 с.
13. Bandura A. *Social Learning Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 247 p.
14. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2006. 352 p.
15. Davidson R.J., McEwen B.S. Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*. 2012. Vol. 15(5). P. 689–695.
16. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56(3). P. 218–226.
17. Hobfoll S.E. Conservation of Resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. 2001. Vol. 44(3). P. 513–524.
18. Seligman M.E.P. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 5–14.
19. Bessel van der Kolk *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York: Penguin Books, 2014. 464 p.

В.І. Співак

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Ю.А. Гришук

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АУТОАГРЕСІЯ ЯК ПРОЯВ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ТА ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Аутоагресія являє собою специфічну форму агресивної поведінки, спрямовану на самого себе, яка характеризується фізичним або психологічним самопошкодженням. Для дітей із розладами аутичного

спектру (РАС) та затримкою психічного розвитку (ЗПР) вона часто виступає компенсаторним механізмом, що дозволяє виразити внутрішній емоційний конфлікт і знизити рівень напруження. Основними проявами аутоагресії у таких дітей є кусання, щипання, дряпання, навмисні падіння, стукання головою об поверхні, що вказує на неможливість адекватно вербалізувати внутрішній стан.

Особливістю аутоагресії є її неусвідомлений характер: дитина не планує завдати собі серйозної шкоди, а її поведінка є формою комунікації «мовою болю», сигналом про внутрішній дискомфорт або потребу в підтримці. Аутоагресія відрізняється від суїцидальних намірів тим, що вона не має мети припинити життя, а слугує способом регуляції психоемоційного стану. У структурі аутоагресії значну роль відіграють емоційні, когнітивні та поведінкові порушення, які формуються на фоні дефіциту позитивної уваги з боку дорослих, низької самооцінки та постійного стресу.

Для дітей із РАС та ЗПР аутоагресія може виконувати захисну функцію, допомагаючи впоратися з фрустрацією, тривожністю та сенсорним перевантаженням. Вона є проявом внутрішнього напруження, що формується через труднощі у соціальній взаємодії, обмежений словниковий запас і неможливість пояснити власні емоції. Дослідження показують, що аутоагресія часто виникає в момент стресових ситуацій, коли дитина не отримує очікуваної підтримки або стикається з непосильними вимогами з боку дорослих (Закалик, 2022).

Психологічна сутність аутоагресії полягає у поєднанні трьох компонентів: емоційного, когнітивного та поведінкового. Емоційний компонент включає переживання страху, тривожності, злості на себе; когнітивний – сприйняття себе як недосконалого, нездатного впоратися із завданням; поведінковий – фізичне вираження внутрішньої напруги. Саме комплексний характер цього феномену визначає необхідність мультидисциплінарного підходу до його дослідження та корекції.

Отже, аутоагресія у дітей з РАС та ЗПР є багатовимірним психологічним явищем, що відображає складність внутрішнього світу дитини та потребує системного аналізу для розробки ефективних психокорекційних стратегій.

Виникнення аутоагресії у дітей з РАС та ЗПР має багатofакторну природу і пов'язане з органічними, психологічними та соціальними чинниками. До основних причин відносяться порушення функцій центральної нервової системи, сенсорне перевантаження, недостатня соціальна взаємодія та емоційна депривація (Конюк, 2024). Часто

аутоагресія є реакцією на неможливість задовольнити власні потреби, висловити бажання або протестувати проти обмежень.

Психологічним механізмом формування аутоагресії є перенаправлення агресії проти себе у ситуаціях, коли дитина не здатна адекватно виразити негативні емоції назовні. У дітей із ЗПР аутоагресія часто обумовлена незрілістю емоційної сфери, слабкою здатністю до самоконтролю та регуляції афектів. Сенсорні порушення, характерні для РАС, підсилюють емоційне напруження і підвищують ризик самопошкоджувальної поведінки.

Дослідники відзначають, що аутоагресія у дітей з РАС та ЗПР часто виступає засобом регуляції тривожності, зниження внутрішнього дискомфорту та пошуку відчуття контролю над середовищем. Вона є своєрідним «сигналом» про недостатню соціальну підтримку або неприйняття дитини оточенням. У цьому контексті виникає необхідність формування умов для розвитку емоційної грамотності, адекватного вираження почуттів і комунікативних навичок (Руденок, 2022).

Важливим є врахування взаємозв'язку аутоагресії з тривожністю, страхами, сенсорними порушеннями та особливостями соціальної адаптації. Діти з високим рівнем тривожності та низькою здатністю до саморегуляції частіше демонструють інтенсивні прояви самопошкодження (Саєнко, 2022). Це підкреслює необхідність комплексного підходу, який включає психологічне супроводження, педагогічну підтримку та участь сім'ї.

Корекційна робота з дітьми з РАС та ЗПР, які проявляють аутоагресивну поведінку, повинна бути системною та багатокомпонентною. Основними принципами є емпатійний підхід, безпечне вираження емоцій та розвиток саморегуляції. Арт-терапевтичні методики – малювання, ліплення, музикотерапія – дозволяють трансформувати внутрішнє напруження у творчий процес, знижують рівень тривожності та сприяють формуванню позитивного образу «Я».

Особливе значення має психолого-педагогічна робота з батьками та педагогами. Інформування про особливості аутоагресії, навчання прийомам підтримки дитини та створення стабільного емоційного середовища є ключовими чинниками успішної корекції. Комплексний підхід поєднує індивідуальні та групові заняття, спрямовані на розвиток емоційної грамотності, сенсорної інтеграції та навичок комунікації.

Методики поведінкової терапії, зокрема позитивне підкріплення альтернативних форм поведінки, сприяють зниженню частоти та інтенсивності аутоагресивних проявів. У процесі корекції особлива увага приділяється розвитку навичок самоконтролю, управлінню імпульсами та адекватному вираженню емоцій у безпечний спосіб.

Дослідження показують, що рівень аутоагресії корелює з інтенсивністю тривожності та сенсорними порушеннями у дітей з РАС та ЗПР. Сенсорна гіперчутливість спричиняє перевантаження нервової системи, що призводить до емоційної нестабільності і проявів самопошкодження. Діти з високою тривожністю часто використовують аутоагресію як спосіб зниження внутрішнього стресу та регуляції емоційного стану (Конюк, 2024).

Виявлено, що сенсорні труднощі можуть стосуватися слухової, зорової, тактильної та вестибулярної систем, а їхнє поєднання підсилює ризик самопошкоджувальної поведінки. У дітей із ЗПР тривожність часто супроводжується низьким рівнем самоконтролю, що підсилює прояви аутоагресії. Це підкреслює необхідність інтегрованого підходу, який поєднує сенсорну інтеграцію, психотерапевтичну підтримку та розвиток емоційної грамотності.

Арт-терапевтичні методики зарекомендували себе як ефективний інструмент корекції аутоагресії. Вони дозволяють дитині безпечно виразити внутрішню напругу через малювання, ліплення, музику та драматизацію. Арт-терапія сприяє зниженню рівня тривожності, формує позитивний образ «Я» та допомагає встановити емоційний контакт із дорослими.

Висновки. Отже, під час роботи з дітьми з РАС та ЗПР арт-терапевтичні заняття варто поєднувати з педагогічними та психологічними методами: розвиток навичок самоконтролю, емоційної регуляції та соціальної взаємодії. Дослідження свідчать, що регулярні заняття арт-терапією зменшують частоту та інтенсивність аутоагресивних проявів, покращують адаптаційні можливості та підвищують рівень задоволеності життям.

Комплексна корекційна програма включає роботу з дитиною, педагогом та батьками, забезпечуючи стабільну підтримку та розвиток позитивних форм поведінки. Таким чином, арт-терапевтичні методики є невід'ємною складовою психологічного супроводу дітей із РАС та ЗПР, що проявляють аутоагресивну поведінку.

Список використаних джерел

1. Закалик Г.М. Психологічні особливості дітей із спектром

аутизму. *Вісник НУОУ*. 2022. Режим доступу: <https://www.nuo.edu.ua/visnyk/zakalyk>

2. Конюк В.Ю. Соціально-психологічні особливості аутоагресивної поведінки та її профілактики. ЧНУ. 2024. Режим доступу: <https://repository.chernivtsi.edu/handle/123456789/12345>

3. Руденок А.І. Особливості стосунків в сім'ях з дітьми з розладами аутистичного спектру. Репозитарій УжНУ. 2022. Режим доступу: <https://repository.uzhnu.edu.ua/handle/lib/36785>

4. Саєнко Т. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2022. Вип. 40. С. 18–23.

І.В. Школова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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 КОНСТИТУЦІЙНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ ОПТИМІЗАЦІЇ КОПІНГ- СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Тілесність як феномен давно привертає увагу науковців. На сучасному етапі розвитку психології поки що не існує єдиного погляду на поняттєвий апарат опису тілесного компоненту «Я», що пояснюється складністю вивчення даного феномену і важкістю розробки діагностичного інструментарію для його вивчення. З метою уточнення змісту поняття «конституційна репрезентація» було систематизовано різні підходи до опису тілесності. У науковій літературі термін «тілесність» розуміється в двох значеннях: по-перше, як адаптаційно-захисна поведінка людини, по-друге, як тілесна оболонка людини. Тільки за останні десятиліття «тілесність» у науковій літературі починає приймати значення духовної цінності людини.

Тому у результаті конституційну репрезентацію було визначено як самоідентифікацію людини з представленою їй картиною (схемою) її

тілесного Я, яка будується на підставі схеми тіла, є вираженням тілесного Я і представлена у свідомості індивіда через тілесне уявлення і загальну концепцію тіла. Конституційна репрезентація, будучи психологічним конструктом тіла як фізичної оболонки особистості здатна виступати як корелят особистісних особливостей людини і як ресурс життєдіяльності.

У теорії копінг-поведінки існує чимало підходів до вивчення її змісту. Окремим напрямком у вивченні копінг-поведінки є дослідження копінг-стратегій, як способів управління стресовими факторами, які виникають як відповідь особистості на сприйняту загрозу (Ч.С. Карвер, В. Конвей, Р. Лазарус, Р. Моос, С. Фолкман) і копінг-ресурсів (Л.І. Анціферова, Р. Лазарус, Р. Моос, С. Фолкман).

Об'єкт дослідження - копінг-поведінка здобувача вищої освіти.

Предметом дослідження є конституційна репрезентація як умова оптимізації копінг-стратегій особистості.

Метою дослідження є вивчення ролі конституційної репрезентації у становленні копінг-стратегій особистості впродовж навчання у закладі вищої освіти та побудові програми психологічного тренінгу з метою оптимізації стратегій копінг-поведінки через тілесну саморепрезентацію здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань пропонується програма дослідження, реалізація якої передбачає застосування методологічного комплексу, що включає: теоретичні методи: аналіз, осмислення й узагальнення філософської, культурологічної та психологічної літератури з проблеми дослідження; емпіричні методи: спостереження, психодіагностичні методи.

Практичне значення роботи полягає у тому, що отримані результати відкривають можливість удосконалення стратегій опанувальної поведінки шляхом усвідомлення ресурсів тілесності, тобто вироблення адекватних реакцій на ситуації високого емоційного напруження, з якими студенти досить часто стикаються на своєму життєвому шляху, через використання наявних у них особистісних ресурсів.

За результатами нашого дослідження зроблено такі висновки:

Встановлено, що досліджувані властиві конструктивні поведінкові стратегії подолання стресу, а саме: стратегія вирішення проблем та стратегія пошуку соціальної підтримки. Щодо копінг-механізмів, то отримані результати свідчать про те, що як на

емоційному, когнітивному так і на поведінковому рівнях досліджувані досить адекватно реагують на стресові чинники та обирають конструктивні способи вирішення стресових ситуацій.

При вивченні конституційної репрезентації отримані результати констатують, що досліджувані досить адекватно сприймають тілесний компонент власної особистості, але все ж таки існують моменти і ситуації, в яких невдоволення власним тілом зростає, продукуючи цим виникнення негативних емоцій та переживань, знижуючи при цьому адаптивні можливості особистості. В ході констатувального експерименту на основі когнітивно-поведінкового підходу було розроблено авторську анкету з метою точнішого вивчення репрезентації тілесності в свідомості людини та її впливу на опанувальну поведінку особистості в умовах стресових ситуацій було розроблено авторську анкету «Тілесність як ресурс подолання стресових ситуацій».

Порівняльний аналіз отриманих даних демонструє, що чим адекватнішою є конституційна репрезентація студентів, то студентами обираються конструктивні способи подолання стресу. За результатами кореляційного аналізу встановлено існування прямих взаємозалежностей між копінг-стратегіями, копінг-механізмами та самовідношенням, що уможливило резюмувати про те, що на формування опанувальної поведінки впливає характер відношення та сприйняття особистістю власного Я.

За результатами факторного аналізу було виділено п'ять факторів, що, в свою чергу, дало можливість детальніше проаналізувати, ті чинники, що лежать в основі виникнення взаємозалежностей між характером опанувальної поведінки та конституційною репрезентацією.

Так, отримані результати свідчать про те, що інтеграція репрезентації картини тіла і рівень присвоєння тілесності є необхідним і достатнім механізмом, оскільки сприяє формуванню в особистості адекватного, а головне, всебічного уявлення про ресурси, необхідні для того, щоб впоратись зі стресовими ситуаціями. Трансформація якостей конституційної репрезентації в оцінку ресурсів необхідних для оптимального подолання важких життєвих ситуацій, також, є необхідним і достатнім механізмом досліджуваного процесу, оскільки забезпечує оптимізацію копінг-поведінки.

Формування адекватних копінг-стратегій залежить від багатьох факторів, одним з яких є представленість у свідомості людини тілесного

Я. І саме від характеру представленості, адекватності сприйняття залежить формування конструктивної опанувальної поведінки.

Як бачимо, конституційна репрезентація впливає на поведінку суб'єкта через характер сприйняття власної фізичної оболонки. Якщо особистість сприймає своє тіло неадекватно, то в неї виникають негативні емоції та почуття стосовно власної тілесності, тим самим викликаючи некомфортність та незадоволеність власним тілом, що спричиняє зниження можливостей опанувальної поведінки.

За результатами розробки та апробації тренінгової програми з вдосконалення, оптимізації та розвитку репертуарів копінг-поведінки через підвищення рівня тілесної само репрезентації та рефлексивності пережитих стресових ситуацій, усвідомленні помилок, які були здійснені при реагуванні на них, дозволила покращити рівень адаптивності студентів до ситуацій стресу, об'єктивно оцінити ефективність тренінгової програми, за результатами якої рівень стресостійкості студентів покращився шляхом усвідомлення ресурсів тілесності, тобто вироблення адекватних реакцій на ситуації високого емоційного напруження, з якими вони досить часто стикаються на своєму життєвому шляху, через використання наявних у них особистісних ресурсів, в тому числі й тілесних.

Nataliia Antyukhova

PhD in Psychology, Professor's assistant,
Institute of Philology, Kyiv National University named after
Taras Shevchenko,
Kyiv, Ukraine

Iryna Koval

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of Department of Foreign Language
Education and Intercultural Communication,
Khmelnyskyi National University,
Khmelnyskyi, Ukraine

POTENTIALS CHARACTERISTIC OF A PERSON

Deep socio-economic changes taking place in modern society put forward new requirements for the development of a teacher's personality, such as: the ability to navigate in new, often uncertain situations, the ability

to independently make decisions and determine immediate and long-term goals, to be socially active, creative and successful. In this case, the creation of psychological and pedagogical conditions for the development of a teacher's creative personality, his/her creative potential is of particular importance nowadays (Гончарук, & Онуфрієва, 2018).

If we talk about the creative potential of the individual as a psychological problem, we'd like to talk, that the term "potential" (from Latin *potentia* – force, power) is analyzed in dictionaries in two main meanings: 1) a quantity characterizing the force field (electric, gravitational) at a given point (in physics); 2) a set of available means, capabilities in a certain field (Rezaei, & Mousanezhad Jeddi, 2020). The word "potential" means sources, opportunities, means, reserves that can be used by a person or even society to achieve a specific goal. Thus, in etymological terms, according to scientists (Mykhalchuk, & Bihunova, 2019), potential is understood as the ability to do something (physical potential – a reserve of physical forces; electrical potential – a general energy potential, etc.).

In Philosophy, potential is considered as a source, the opportunity, means, reserve that exists, appears as a real context, something that can be put into action, used to achieve a certain goal with the aim to solve a problem. In relation to the researches on humans in particular and society in general, the term "potential" is used in various combinations: a human potential, a population, psychophysiological potential, personality potential, etc. Different types of potentials are interconnected, however, we rightly would like to note, that the lack of clear definitions leads to different interpretations and substitution of these concepts. In Psychology, the definition of "potential" as an independent definition is absent. In particular, we'd like to note that the development of the theory of potential in Psychology will allow making a significant contribution to solving the problem of *predicting personality behavior*.

In the hierarchy of human potentials, we distinguish the following ones: a biological potential, a mental potential, a personal one. Biological potential is defined as a common and fundamental level of the hierarchy of individual potentials. It has the ability to transform into both physical activity, external to itself, and mental activity, internal one. At the same time, mental activity performs the function of control with regard to the physical actions performed by a person. The potential that is realized within the limits of the mental activity of an individual constitutes the mental

potential of an individual. The complication of the relationship between a person and the surrounding world, primarily a society, leads to the formation of personal potential (based on mental potential). The scientific literature notes that personal potential differs from mental potential, primarily in structure, as well as in size.

The magnitude of personal potential, of course, is a part of the mental potential. Unlike the genetically determined biological potential of a person, his/her mental potential can, although not radically, change depending on the conditions of the subject's life. In these changes, a person's personality plays a significant role, or, in other words, the features of his/her realization of personal potential. Unlike the two previous types of human potential, personal potential is formed in a case of each individual throughout his/her life.

In turn, personality can be characterized in terms of five main potentials that play the role of dynamic dominants that largely direct the process of personality development, such as: 1) a cognitive potential; 2) a moral and ethical potential; 3) the communicative potential; 4) the aesthetic potential; 5) a creative potential.

These potentials, according to our mind, correspond to the following components of the personality's structure: a person's orientation or attitude to the reality; the capabilities of the personality, which include the system of abilities that ensures the success of the subject's activities; the character or a style of the person's behavior of the individual in the social environment; the management system that influences the process of self-regulation of "Me"; mental processes and states of the personality.

Also, based on the analysis of various types of individual activity, we distinguish *five potentials characteristic of a person*: 1) epistemological potential, which is determined by the volume and quality of information. We mean the individual's knowledge about the outside world, the nature and the society; 2) axiological potential, which is characterized by a system of value orientations; 3) creative potential, which is outlined by the skills, abilities and characteristics of a person to perform a particular activity; 4) communicative potential, which is determined by the individual's sociability; 5) artistic potential, which is determined by the individual's artistic needs and how they are satisfied.

The isolation of creative potential in the structure of the personality is, on the one hand, legitimate, because the latter reflects the role of creative activity in a human life as a whole, however, on the other hand, the

connection of creative potential only with a certain level of knowledge and skills of the individual is insufficient movement given the higher level of complexity of the phenomenon of *creative activity*.

We have attributed to *the reconstructive-variative type of creative activity*: individual activity with those students who are studying; erudition, general culture; the ability to teach the material; the authority of the teacher. This choice of criteria can be justified in such a way: the activity attributed to this type by us requires the presence of a base of information, knowledge, operating with which the teacher achieves the set of tasks. We have included the following at *the heuristic level* of creative activity: the activation of learners; contact with the audience; culture of communication; the ability to optimize the learning process; education in the learning process.

These types of creative activities, such as the reproductive and the reconstructive-variative types of the activity, involve a high level of the development of analytical and synthetic abilities and skills, searching for a solution beyond the limits of the model already well-known to a man. We have attributed to a creative level such criteria of pedagogical skills, as: improvement of pedagogical skills; a high level of preparation for pedagogical activity; psychological and pedagogical diagnostics, independently, without the help of a school psychologist; high intellectual development of the teacher. These criteria involve developing fundamentally new solutions, consolidating independent search for knowledge, a high level of motivation for the creative activity.

Literature

1. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав, 2018. Вип. 24(1). С. 97–117. URL: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.

2. Mykhalchuk N., Bihunova S. The verbalization of the concept of “fear” in English and Ukrainian phraseological units. *Cognitive Studies | Études cognitives*. 2019. Warsaw (Poland). Vol. 19. P. 11. URL: <https://doi.org/10.11649/cs.2043>.

3. Rezaei A., Mousanezhad Jeddi E. The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. Vol. 49(1). P. 31–40. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.

Senator UR, dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**, prof. UR
Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej
Uniwersytet Rzeszowski

PEDAGOG WOBEC WYZWANIA KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH ORAZ UMIEJĘTNOŚCI MEDIACYJNYCH

W polskiej praktyce pedagogicznej zawód pedagoga jest najczęściej postrzegany przez pryzmat kompetencji wielorakich, a szczególnie nacisk kładzie się na umiejętności badawczo-diagnostyczne oraz oczekuje się wysokiego poziomu kompetencji społecznych i biegłości w mediowaniu zwaśnionych stron. Trudno nie zwrócić uwagi na specjalistyczne przygotowanie do tej roli oraz znaczenie pożądaných umiejętności i sprawności, ściśle wspartych odpowiednią wiedzą ogólnoteoretyczną, pedagogiczną oraz specjalnościową. Warto wspomnieć również o niezbędnych cechach osobowości, w tym umiejętności myślenia twórczego¹.

Powszechnie wiadomo, iż zawód pedagoga szkolnego należy do kategorii zawodów zaufania publicznego. Akcentuje się wysokie kwalifikacje i kompetencje jakie powinna posiadać taka osoba, ponieważ to właśnie od pewnych zasobów cech osobowości zależy jakie rezultaty zostaną osiągnięte w zakresie oddziaływań terapeutycznych, profilaktycznych, wychowawczych oraz tych skupiających się na rozwiązywaniu konfliktów, czyli mediacyjnych. Do zasobów osobistych pedagoga należy wsparcie społeczne, optymizm, poczucie własnej wartości, wysoka samoocena, czy umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresowych². Osoby stanowiące prawo oraz zajmujące się edukacją i opieką uważają, że głównym zadaniem pedagoga jest kierowanie procesami opiekuńczymi, wychowawczymi i socjalizacyjnymi w działalności szkolnej, ale i pozaszkolnej. Niezbędne jest podkreślenie, że nie każdy pedagog jest nauczycielem, natomiast bardzo często utożsamia się tą rolą głównie z nauczycielami oraz szeroko rozumianą dziedziną edukacji. Pomimo tych przekonań, pedagog jest kimś znacznie ważniejszym, jest reprezentantem profesji społecznej, która wymaga podejmowania działań związanych z zagrożeniem wyłączeniem społecznym, skupia się na osobach wyłączanych oraz tych, które całkowicie zostały wykluczone z życia społeczności. Jego działania ukierunkowane są również

¹ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 37.

² Por. B. Bobik, *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, s. 79-80.

na pomoc, wychowanie, opiekę czy wspomaganie rozwoju. Dlatego też za cel jaki stawia się przed pedagogiem, ale i jego wychowankami to przede wszystkim dążenie do nawiązywania kontaktów interpersonalnych, które pozwolą czynnie włączyć się w działalność społeczności³.

Zadania pedagoga szkolnego określają liczne ustawy i rozporządzenia, w których wymienia się mediację i jej potencjał w pracy pedagoga szkolnego czyniąc ją jedną z metod, która posłużyć może zredukowaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu⁴. W sytuacjach konfliktów interpersonalnych, które wpływają na niepowodzenia edukacyjne mediacja jest niewątpliwie bardzo ważnym i skutecznym narzędziem w pracy pedagoga. Obejmując dziecko pomocą psychologiczno-pedagogiczną, należy skupić się na możliwościach wykorzystania mediacji rówieśniczych, gdyż bardzo często dzieci z orzeczeniem są wyśmiewane oraz izolowane w grupie, wówczas postępowanie mediacyjne może posłużyć jako metoda do nawiązania kontaktów interpersonalnych z grupą⁵. Podobnie w obszarze profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży w znacznym stopniu można wykorzystać mediację do nauki dzieci jak reagować na konflikt, jak dostrzegać zagrożenia, czy jak radzić sobie w trudnych sytuacjach. Mediacje można również uznać za skuteczne narzędzie profilaktyki, wskazujące na pozytywny wpływ w zakresie poszanowania wartości i norm społecznych, angażowanie się w działania na rzecz innych czy wzmacnianie więzi interpersonalnych⁶. Pedagog jest obligowany do inicjowania i prowadzenia działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych, co warto podkreślić, a jego działania kształtują rzeczywistość szkolną, modelują pewne zachowania dzieci i młodzieży, uczą twórczych sposobów rozwiązywania konfliktów, wpływają też na kształtowanie atmosfery, uczą poszanowania i tolerancji oraz przede wszystkim budują autorytet. Sposoby wykorzystania mediacji pełnią również bardzo ważną rolę w aspekcie rozwoju pedagoga, poszerzając wiedzę z zakresu rozwiązywania konfliktów, prawa, komunikacji interpersonalnej, efektywnego zarządzania grupami, czy budowaniu porozumienia⁷.

³ Por. B. Śliwerski, *Myśleć jak...*, op. cit., s. 38.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591).

⁵ Tamże

⁶ Por. K. Wołk, *Możliwość wykorzystania mediacji w pracy pedagoga szkolnego* [w:] *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze* 2022; 615 (10), s. 34, (s. 25-41).

⁷ Tamże 35-36.

Badania wykazują, że najczęściej sukces odnosi mediator, który jest przyjaźnie nastawiony i zachowuje pełną kontrolę nad procesem mediacji, potrafi także zachować spokój i sukcesywnie radzić sobie z problemami pedagogicznymi, prawnymi, psychosocjalnymi oraz posiadać odpowiednie kompetencje komunikacyjne⁸. Kształcenie osób do tej roli odbywa się na zasadzie uczenia umiejętności z zakresu: dobrego komunikowania się, wyrażania uczuć i rozwijania empatii, asertywności, rozwiązywania konfliktów, negocjacji i mediacji⁹. Niezbędnym wydaje się również konsekwentne kształcenie adeptów sztuki pedagogicznej w obszarach, które zawarte są w etapach prowadzenia mediacji, które wyróżnił Christopher Moore, a mianowicie *nawiązanie kontaktu ze stronami sporu; wybór strategii prowadzenia mediacji; zbieranie i analizowanie podstawowych informacji; sporządzanie szczegółowego planu mediacji; budowanie zaufania i współpracy; rozpoczęcie sesji mediacyjnej; zdefiniowanie spraw, ustalenie planu; odkrywanie ukrytych interesów stron; generowanie opcji rozwiązań; przetarg końcowy; osiągnięcie formalnego porozumienia*¹⁰.

Podsumowując warto zauważyć, że w kompetencjach społecznych zawierają się umiejętności mediacyjne, dopełnieniem jedynie jest techniczna umiejętność prowadzenia mediacji, która powinna być zdobywana w trakcie studiów pedagogicznych.

Bibliografia

1. Bobik B., Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020,
2. Gruca-Miąsik U., Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011.
3. Gruca-Miąsik U., Skowroński R., Dobro dziecka a mediacja, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno – pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591).

⁸ Por. U. Gruca-Miąsik, R. Skowroński, Dobro dziecka a mediacja, [w:] U. Gruca-Miąsik (red.), Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 59.

⁹ Tamże

¹⁰ Za: U. Gruca – Miąsik, Negocjacje i mediacje w kręgu pomocy, wychowania i prawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2011

5. Śliwerski B., Myśleć jak pedagog, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

6. Wołk K., Możliwość wykorzystania mediacji w pracy pedagoga szkolnego [w:] Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze 2022; 615 (10), (s. 25-41).

Ernest Ivashkevych

PhD in Psychology, Associate Professor, Doctoral Student, Translator,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

THE PROBLEM OF TRANSLATOR'S CONSCIOUSNESS IN PSYCHOLINGUISTIC PARADIGM

When considering the issue of the translator's consciousness, there is a need to understand main problems, such as: "What is the nature of the person's consciousness?" "What phenomena and relations determine the translator's consciousness?" Also, the translator's consciousness is distinguished by us according to its social nature, because it deals with functioning and realized social systems with the help of consciousness, and their content includes as necessary elements internal frames that denote the intentions of the individual, determine the person's activity. The translator's consciousness as the element of general social system of the activity contains in its structure transformed and reformatted forms of the surrounding objective world. Thus, the person's consciousness through the transformed forms of cultural objects of our society is connected with the understanding and rethinking of some internal forms of its image of the world, which, in turn, determines the professional activity of a specialist.

If we evaluate the translator's consciousness, then we will be talking about the existence of transformed consciousness. This concept was introduced by scientists (Alexandrov, Boricheva, Pulvermüller & Shtyrov, 2011) to characterize the features of the relationships between the content and the forms of the explication of consciousness in the development and functioning of complex systemic objects. The peculiarity of the interaction of the transformed forms of consciousness itself with the content of the specialist's activity is in contrast to the classical attitude to consciousness in such a way, in which the leading and determining role belongs to the content, and the translator's consciousness itself is more or less adequate in terms of the method of its explication. It is at the moment of the formation of the

translator's consciousness that a peculiar inversion of the components of consciousness occurs, such as the transformation of dependent subcomponents of consciousness into independent, historically given or genetically determined forms of consciousness, which pass into derivative, secondary components or into main, independent formations.

As a result of all this, the form of explication of the translator's consciousness becomes in such a view if its content is independent, but at the same time necessarily expresses this content, which in its essence is its sovereign, independent existence. We also speak about a psychological mechanism for separating the form from the content of the specialist's consciousness, when content frames can be opposed to the forms of their explication, which will be largely determined by the peculiarities of the formation of the translator's consciousness, its functioning and development in rather complex systemic objects. At the same time, we will consider the separation of the form of consciousness from its content as a kind of a product of the interaction of specific elements of the subsystem, which create a certain systemic structural object as a result of the formation of a general, holistic structure that will determine the professional activity of the translator. Translation activity can be formed only in complex, systemic objects, that is, in a holistic, formed personality, which has its own special internal organization, mediated by external factors. All this context explains the processes of collision of various interactions and interdependencies in the structure of translation consciousness, and also facilitates the change of a whole complex of links in the chain of spiral-like historical development of translation consciousness in general.

The inadequacy of the explication of the form of translation consciousness in its content is revealed in the process of creating a holistic theoretical picture of the origin, functioning and having the development of the integrity of translation consciousness, in the combination of structural components of the consciousness with a language, cognitive and speech activity of the individual. At the same time, the separation of a certain separate transformed form of translation consciousness from its real content, the features of its functioning in our society and in the consciousness of each translator of the independent structure is a certain illusion of the functioning of translation consciousness. After all, both the content and the forms of explication of the transformed forms of translation consciousness will be different in each specific case of a human life, and they must be preserved as a manifestation of unique structures of translation consciousness that ensure the functioning of the individual in the professional sphere. In this case, we are talking about the transformation of a certain form of translation consciousness into its content, which is formed in the translation activity of a specialist.

Thus, the translator's consciousness has both special, "transformed" and "hidden" forms. The essence of the translator's consciousness, transformational approach to the consideration and understanding of the essence of the translator's consciousness is that this approach to a certain extent describes the objects that are included into the frame structures of the translator's consciousness as a complex, ambiguous system of elements that are closely interconnected and depend on the research-methodological component of translation activity, oriented primarily on the process of analysis, synthesis of the content being translated, its comprehension and creative transformation. In this case, it becomes quite obvious that the transformations of one (primarily, external) form of the translator's consciousness into another (internal form) occur in the translator's consciousness automatically. The introduction of these concepts into scientific circulation in no way denies the traditional differences between the external and internal content of the translator's consciousness. Thus, the translator's consciousness will largely testify to the so-called inner core or inner freedom of the individual. These forms are variable, they are in constant development and interaction with each other.

However, it is reasonable to assume that the reasons for the penetration of the concept of a sign itself into the structure of the translator's consciousness lie outside Psycholinguistics and there is rather a linguistic concept, explained by purely linguistic processes that cannot be explained by psycholinguistic laws alone. Therefore, the most number of scientists consider a sign as a connecting link between Linguistics and Psychology. A symbol is considered a psycholinguistic unit that is arisen at the intersection of the system of units of a language and the system of units of thinking, and the concept of a word is central in this system. For example, in Psycholinguistics, misunderstandings still arise as to whether each lexical unit can be considered as a sign. Thus, the substantive subject of a dispute in the scientific field is often the question of the significance of lexical units or punctuation marks, but in our opinion, it is impossible to solve this problem within the paradigm of Psycholinguistics in general.

In our research, we analyzed some basic differences in the researchers' approaches to study the features of lexical units as units of speech, and these features are manifested in the fact that some lexical units openly recognize the word as a certain key element of speech, while others use the concept of "lexical unit" under the conditions of isolating and identifying the units under study: phonemes, morphemes, word combinations, sentences and texts, etc. Thus, a logical question arises: what characteristics of lexical units make it meaningful in terms of actualizing the mechanisms of language learning. The

answer to this question is quite obvious. Firstly, a lexical unit is a universal sign in nature and unique in the scope of functions performed by a certain language. Therefore, each lexical unit is capable of performing a certain function, such as: nominative (or meaningful), significant, communicative, quasi-communicative and pragmatic functions. Secondly, depending on the nature of the semantics of a lexical unit (common names, proper nouns, deictic words, conjunctions, etc.), each lexical unit can perform different functions. Thus, the functional nature of lexical units turns out to be so special that, on the one hand, its boundaries are represented in the language by cases of using a word as a morpheme (a word combination and a sentence), and, on the other hand, as only a certain communicative unit that contributes to the creation of a coherent statement.

Thus, a sign is a psycholinguistic unit that arises at the intersection of the system of units of the language and the system of units of the person's consciousness, which is such a concept as "a word". In the scientific paradigm, there is a definition of the concept of "word", which interprets it as the most important structural and semantic unit of the language, used to name objects, processes, their features and properties. The structural relationship of a certain word, that is, a full-fledged lexical unit, to a separate morpheme allows firstly to independently and freely transform into another lexical unit, which can be used to compose full-fledged texts and use them to transmit different types of information.

The main type of lexical units are simple words used in everyday speech. They are characterized by structural completeness, which is expressed in the presence of certain completed semantic meanings. Of great importance there are boundary sound signals, the possibility of pauses-gaps within a lexical unit, which ensure their connection; and the penetration of a lexical unit into the structure of the entire text, expressed in the impossibility of including other lexical units in its structure; semantic idiomaticity (the arbitrariness of the connection of the sound complex of the text with certain meanings of the lexical unit); autonomous nominal function (the ability to designate objects or phenomena of surrounding us reality independently, with which the structure of speech and language is connected by means of connections of lexical units, as well as the isolation of the latter and their ability to perform certain functions).

In lexical units, the results of cognitive activity performed by people are fixed. Outside of such results, both explication and transmission of information, as well as the formation of new ideas and concepts for a person are impossible. The meaning of a lexical unit appears as a kind of generalized reflection of a certain object, which is denoted by this lexical unit. Therefore,

studying the issue of the existence and functioning of translation consciousness, we focus our attention on one or another side of the study of lexical units, and the first direction should focus its research on the determining role of speech forms, with the help of which, as scientists believed, the spirit of the people is embodied in the translation consciousness as a social new formation, and the most important issues of worldview and human cognition of the surrounding reality are considered through the prism of the forms of a specific language. The second direction has the aim at revealing the crucial role of the meaning of each individual lexical unit both in the sphere of communication and in the sphere of cognition, cognitive activity, etc.

Translator's consciousness is considered by us as a certain mental construct of reflection of the surrounding reality, the functioning of which depends on the level of the psyche at which the translation activity is carried out, and if it is biological or social, sensory or rational. These levels emphasize the attitude of a person to his/her professional activity.

Literature

1. Alexandrov A.A., Boricheva D.O., Pulvermüller F., Shtyrov Y. Strength of word-specific neural memory traces assessed electrophysiologically. *PLoS ONE*. 2011. P. 2–29. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022999>.

Justyna Kocaj-Lasota

Studentka IV roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej –
Uniwersytet Rzeszowski,
Wychowawca Oddziału Przedszkolnego
w Niepublicznej Szkole Podstawowej w Żohatynie

SPOŁECZNY WYMIAR OJCOSTWA W PROCESIE ROZWOJU DZIECKA

Ojcostwo to dziś zjawisko wielowymiarowe – biologiczne, psychologiczne, kulturowe i społeczno-instytucjonalne – które nie ogranicza się jedynie do faktu wydania potomstwa na świat. W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się, że rola ojca powinna być analizowana w kontekście wpływu jego obecności, postaw i działań na rozwój emocjonalny, poznawczy i społeczny potomstwa oraz na funkcjonowanie całej rodziny. Ojciec bywa rozumiany jako model ról płciowych, źródło poczucia bezpieczeństwa, partner w negocjacji reguł wychowawczych i osoba, której

obecność ma konkretne konsekwencje dla długo- i krótkoterminowych rezultatów rozwojowych dziecka (Pospiszyl, 2007, s. 26-32). Takie ujęcie przenika zarówno dyskurs naukowy, jak i praktykę polityk rodzinnych, w których coraz częściej pojawiają się argumenty za inwestowaniem w aktywne ojcostwo jako strategię prewencji problemów młodzieżowych i wzmacniania kapitału społecznego (Kancelaria Senatu, 2013, s. 110).

Z empirycznego punktu widzenia obraz współczesnego ojcostwa jest złożony: współczesne badania pokazują, że mężczyźni deklarują chęć zaangażowania się w wychowanie, jednocześnie napotykając bariery organizacyjne i kulturowe. Raporty opierające się na reprezentatywnych badaniach populacyjnych wskazują, że ojcowie chcą brać udział w wychowaniu, doceniają swoją rolę i dostrzegają jej znaczenie dla relacji rodzinnych, jednak wiele rodzin doświadcza napięć wynikających z braku czasu, presji zawodowej czy stereotypowych oczekiwań społecznych wobec płci (STATO'21, Tato.Net, 2021, s.8–16). Badania te dowodzą też, że zaangażowanie ojca koreluje z lepszymi wynikami szkolnymi dzieci, mniejszą skłonnością do zachowań ryzykownych oraz wyższą samooceną nastolatków, co czyni wsparcie ojcowskie istotnym elementem polityk profilaktycznych i wychowawczych (Tato.Net, STATO'21, s.170–180).

W ujęciu teoretycznym ojcostwo interpretowane jest przez różne dyscypliny: psychologia rozwojowa akcentuje znaczenie więzi i identyfikacji, pedagogika — funkcję wychowawczą i socjalizacyjną, socjologia natomiast analizuje uwarunkowania strukturalne, takie jak rynek pracy czy polityki społeczne, które kształtują praktyki ojcowskie. W klasycznych i nowszych opracowaniach wskazuje się na trzy podstawowe wymiary oddziaływania ojca: bytowy (zapewnienie warunków materialnych i bezpieczeństwa), relacyjny (budowanie bliskości, wspólne spędzanie czasu, emocjonalne wsparcie) oraz normatywny (modelowanie ról, wartości i postaw). Każdy z tych wymiarów ma swoje implikacje dla rozwoju dziecka; ich równoczesna obecność tworzy środowisko sprzyjające samoregulacji, budowaniu kompetencji społecznych i radzeniu sobie ze stresem (Suska, 2022, s.200–206).

Negatywny wymiar nieobecności ojca lub relacji z ojcem zaburzonych charakteryzuje ogromne ryzyko rozwojowe. Ekspertyzy i badania wielośrodkowe łączą brak wsparcia ojcowskiego z większą częstością problemów adaptacyjnych, trudności szkolnych, zachowań aspołecznych czy zaburzeń emocjonalnych u dzieci i nastolatków. Z tego powodu analizy naukowe postulują, aby polityka rodzinna i programy społeczne uwzględniały działania wzmacniające kompetencje rodzicielskie mężczyzn i umożliwiały im realne zaangażowanie w opiekę nad dziećmi poprzez elastyczne

rozwiązania pracy czy specjalne programy edukacyjne (D. Kornas–Biela, 2010, s. 69).

Rola społeczna ojcostwa przejawia się ponadto w funkcji „przekazującej kulturowe wzorce męskości”. W społeczeństwach, w których model ojcostwa ewoluował od autorytarnego „głowy rodziny” ku modelowi zaangażowanego opiekuna, obserwujemy zmiany w sposobach wychowania: większy nacisk kładzie się na emocjonalną dostępność, wspólną zabawę czy rozmowę, co z kolei wpływa korzystnie na rozwój kompetencji empatycznych i komunikacyjnych u dzieci. Literatura polska dokumentuje te przemiany i opisuje je jako proces stopniowego redefiniowania męskości w kontekście rodziny, co wymaga wsparcia nie tylko oddolnych inicjatyw, lecz także polityk publicznych sprzyjających równowadze pracy i życia rodzinnego (Zimny, „Ojcostwo o wielu obliczach”, 2020, s.20–35).

W praktyce pedagogicznej i terapeutycznej znaczenie społeczne ojcostwa ma konkretne implikacje. Nauczyciele i specjaliści podkreślają, że obecność ojca w edukacji dziecka — zwłaszcza w krytycznych okresach rozwoju, takich jak wczesne dzieciństwo czy adolescencja — zwiększa efektywność oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych. Zaangażowanie ojców w spotkania szkolne, konsultacje terapeutyczne czy w treningi umiejętności wychowawczych sprzyja spójności przekazów wychowawczych w domu i w szkole oraz poprawia motywację dziecka do nauki i współpracy. Z tego powodu rekomenduje się, by programy wsparcia rodzin i placówki edukacyjne aktywnie zachęcały ojców do udziału, upraszczając logistykę uczestnictwa i proponując formy spotkań dostosowane do ich możliwości czasowych (Tato.Net, STATO’21, s.200–212).

Nie można jednak pominąć wyzwań: stereotypy kulturowe, presja zawodowa, migracje zarobkowe czy brak wzorców ojcowskich w najbliższym otoczeniu wpływają na to, że nie każdy mężczyzna ma możliwość lub narzędzia, by pełnić rolę aktywnego opiekuna. W literaturze polskiej powtarza się wskazanie konieczności edukacji mężczyzn w zakresie kompetencji rodzicielskich oraz tworzenia polityk prorodzinnych, które redukowałyby bariery uczestnictwa ojców w życiu dzieci — od elastycznych godzin pracy po promowanie urlopów ojcowskich i programów wsparcia (Senat RP, 2013, s.72–78; Tato.Net, STATO’21, s.230–248).

Podsumowując, społeczny wymiar ojcostwa przejawia się w jego wpływie na kształtowanie się tożsamości, bezpieczeństwa emocjonalnego i kompetencji funkcjonalnych dziecka. Badania i opracowania polskie jednoznacznie pokazują, że obecność zaangażowanego ojca to czynnik ochronny dla rozwoju, a jednocześnie — obszar interwencji społecznej i politycznej. Wspieranie ojców w praktycznych umiejętnościach

wychowawczych, promocja postaw zaangażowanego ojcostwa i likwidowanie barier systemowych to działania, które nie tylko poprawiają jakość życia rodzin, lecz także przynoszą długofalowe korzyści społeczne. Warto wobec tego patrzeć na ojcostwo nie tylko jako osobiste doświadczenie mężczyzny, lecz jako ważny komponent polityki społecznej i edukacyjnej, który przekłada się na dobrostan przyszłych pokoleń.

Bibliografia

1. D. Kornas–Biela (red.), *Ojcostwo dzisiaj*, Lublin 2010.
2. K. Pospiszył, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Warszawa 2007.
3. Kancelaria Senatu, *Rola ojca i postawy Polaków wobec ojcostwa w świetle badań społecznych*, <http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2415/plik/oe211.pdf> (dostęp: 26.09.2025)
4. Suska A., *Rola ojca w rozwoju i wychowaniu dziecka*, Paideia, nr 4/2022.
5. Tato.Net, *STATO'21 — Czas na tatę. Największe w Polsce badania o ojcostwie*, raport Tato.Net (badanie IMAS International), Warszawa: Tato.Net, 2021.
6. Zimny J. (red.), *Ojcostwo o wielu obliczach*, Wrocław 2020.

Marek Paluch

Wydział Pedagogiki i Filozofii

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski

Radosław Malikowski

Wydział Pedagogiki i Filozofii

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Rzeszowski

DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE, KORYGUJĄCE I RESOCJALIZACYJNE WOBEC ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH DZIECI I MŁODZIEŻY

Pojęcie agresji definiowane jest w literaturze w różnorodny sposób. Na gruncie psychologii najczęściej „agresją nazywa się czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie utraty cenionych wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi” (Frączek, 1979, s. 13). Obok pojęcia agresja funkcjonują takie określenia jak destruktywność, wrogość czy wojowniczość. Określają one

pewne tendencje lub skłonności jednostki do zachowania czynnego lub werbalnego przeciw komuś lub czemuś,, (Grochulska 1977, s. 124). Agresja to skłonność do atakowania innych bezpośrednio fizycznie lub przy pomocy słów (Kossewski 1970, s. 25). Psychologia społeczna podaje, że zachowanie człowieka jest wynikiem wzajemnych interakcji tej osoby ze swoim otoczeniem. Najczęściej skłonność do popełnienia przestępstw i stosowania przemocy można tłumaczyć między innymi wzorem zachowań, z którym się stykał w domu rodzinnym agresor. Agresja jest wynikiem wpływu otoczenia, wiąże się z przeżywaną frustracją, sprzyjają jej czynniki sytuacyjne, ujawnia się w formie komunikacji, jest sposobem chronienia swojego terytorium, przestrzeni osobistej. Meyer R. wśród wielu czynników wymienia impulsywność, niekompetencję, zaburzenia, modelowanie (dziecko, które doznało przemocy w dzieciństwie lub było świadkiem aktów przemocy w rodzinie, będzie miało większe niż inne dzieci skłonności do powielania takich zachowań w późniejszym życiu) i ostatnia to cechy dziecka (Meyer 2003, s. 293-294).

A. Brzezińska pisze, że „Agresja zaczyna się rodzić i ujawniać wtedy, gdy w procesie zaspokajania indywidualnych potrzeb i realizacji związanych z nimi celów pojawiają się przeszkody...” , „...sięganie po agresję czy przemoc, często brutalną, wyrefinowaną, dla zaspokojenia swoich potrzeb staje się bardzo często w takich sytuacjach swoistym stylem życia, ale często też ceną za uzyskiwanie gratyfikacji w postaci uznania grupy czy jej przywódcy” (Brzezińska 2004, s. 113,118).

Pospiszyl I. pisze, że istnieje kilka cech charakterystycznych dla zjawiska agresji wśród dzieci i młodzieży:

- „Wzrost brutalizacji zachowań młodzieży, czego najbardziej skrajnym przejawem są zabójstwa, rozboje oraz pobicia.
- Unifikacja grupowa zachowań agresywnych. Agresywność staje się powszechna we wszystkich warstwach społecznych...
- Manifestacja zachowań agresywnych, nawet w tych przestrzeniach społecznych, które do tej pory uchodziły za nieprzystawalające na takie zachowanie np. szkoła, miejsca publiczne.
- Obniżenie się wieku nieletnich sprawców zachowań brutalnych” (Pospiszyl 2009, s. 105).

Cytowana wyżej autorka próbuje ustalić podstawowe przyczyny wzrostu agresywności dzieci i młodzieży, wymienia między innymi:

- Doświadczenie przemocy w rodzinie i obserwowanie jej w najbliższym otoczeniu.

- Bezstresowe wychowanie i wiążący się z tym brak jakichkolwiek wymagań.
- Nadmierny liberalizm wobec młodzieży, którego efektem są deficyty poznawcze i behawioralne w zakresie wartości i wymaganych standardów społecznych.

Irena Pospiszyl pisze również, że z „punktu widzenia wewnętrznych dyspozycji jednostki zachowanie agresywne może być pojedynczym aktem lub stałą dyspozycją o złożonych przyczynach i czynnikach wyzwalających:

- wychowanie wyuczone,
- efekt wywierania wpływu społecznego,
- brak więzi grupowej,
- objaw braku umiejętności grupowej,
- objaw braku umiejętności społecznych,
- objaw zaburzeń osobowości,
- objaw doświadczeń ekstremalnych (Pospiszyl 2009, s. 109-110).

Również zachowania agresywne mogą przejawiać się np. w postaci izolowania się jednostki, demonstrowania przez nią swego niezadowolenia, szkodenie obiektowi agresji, zadawanie bólu czy też innych reakcji wobec obiektu (Tomaszewski 1963, s. 73).

Agresja wroga ma charakter emocjonalny i zwykle impulsywny, często jest wywołana bólem zdenerwowaniem a agresja instrumentalna jest stosowana w celu uzyskania czegoś (Sternberg, 1999, s. 219). Można by jeszcze wymieniać inne elementy i czynniki zachowań agresywnych jednakże do celów niniejszego szkicu przyjmuję, że agresja to skłonność do ataku innych ludzi – fizycznie i psychicznie. Z wyników badań ostatnich lat wynika, że około 90% wszystkich przestępstw młodych ludzi ma na celu szczególnie zagarnięcie mienia. Skutki to kradzież, brutalne wymuszenia i rozboje. Agresja fizyczna kończy się często pobiciem ze śmiertelnym skutkiem. Transformacja społeczna w Polsce była często przyczyną różnorodnych zachowań agresywnych. bezrobocie, bieda, alkoholizm, narkomania stawały się często motywem tych zachowań.

W praktyce pedagogicznej agresja i przemoc, jak podkreśla, Pilch T., to stałe elementy rzeczywistości, z którą styka się wychowawca i nad którymi musi panować. W większości zachowania agresywne wynikają z frustracji. Szkoła postrzegana jest przez ucznia jako układ represyjny z licznymi symptomami przemocy (Pilch 1995, s. 422). Często powtarzające się zachowania agresywne mogą prowadzić do zaburzeń osobowości wychowanka. Dokonując korekty zachowań jednostki poprzez eliminowanie

zachowań agresywnych wg Horbowskiego A. i Górskiego S. należy między innymi :

- usunąć ze środowiska wychowawczego wszelkie bodźce wywołujące reakcje gniewu, lęku, udaremniające zaspokojenie ważnych odczuwanych potrzeb – chodzi więc o likwidację motywacji wywołującej agresję.
- podjąć działania prowadzące do korekty, modyfikacji postaw wychowanków, które skłaniają ich do zachowań agresywnych – tu właśnie rysuje się możliwość wykorzystania zajęć kulturotechnicznych (Horbowski 1998).
- modyfikować wszelkie sytuacje, które w jakimkolwiek stopniu kształtują nawyki działań agresywnych,
 - kształtować umiejętności wychowawcze w kontekście rozwiązywania sytuacji stresowych i frustracyjnych,
 - dążyć do zmiany kierunku zachowań agresywnych występujących w wychowaniu (Górski 1985).

Należy podejmować wszelkie działania zapobiegawcze, które wyeliminują bądź zmniejszą zachowania agresywne. H. Rylke proponuje między innymi dwupoziomowe działania profilaktyczne tzn. poziom świadomości i umiejętności. Poziom pierwszy skierowany jest do całej zbiorowości szkolnej, w której to działaniu wszyscy uczniowie rozumieją kryje się pod pojęciem agresja, przemoc, znęcanie. Uczniowie wiedzą czym różni się przemoc dziewcząt od chłopców. Ponadto wiedzą dlaczego należy wszystko uczynić by przeciwdziałać przemocy. Poziom drugi, czyli umiejętności dotyczy zarówno uczniów jak i rodziców. Uczniowie powinni nabywać umiejętności, które pozwolą im prawidłowo funkcjonować w grupie rówieśniczej, a ich rodzice umieć postępować w przypadku kiedy ich dziecko doznaje przemocy lub ją stosuje (Rylke 1997, s. 18-19). Profilaktyka przemocy i agresji jest podstawową działalnością w szkole i środowisku społeczno-wychowawczym. Działania zapobiegające tym zachowaniom powinny być prowadzone przez cały okres pobytu dzieci i młodzieży w placówkach edukacyjnych. Należy zapobiegać niepożądanym postawom, które wskazują na niewłaściwe kontakty społeczne i interpersonalne o charakterze agresywno-przemocowym. Rożnowska K. pisze, że „w młodym wieku podatność na negatywne wpływy jest większa, ale rezultaty pracy wychowawczej mogą być wówczas lepsze. Uchronienie dzieci przed demoralizacją jest najwłaściwszą formą zapobiegania przestępczości –

sprawa jest tak ważna, że wymaga interwencji państwa” (Rożnowska 2008, s. 178).

G. Poraj stwierdza, że „agresja i przemoc w szkole należy do problemów bardzo trudnych do rozwiązania, które przede wszystkim wywołują lęk u nauczycieli. Z lęku rodzi się wroga postawa wobec agresywnych uczniów, mnożą się represje i kary, a uczeń się nie zmienia. Przeciwnie, pogłębia się jego zachowania niepożądane” (Poraj 2005, s. 245). Warto w tej sytuacji zastosować szereg metod wychowawczych umożliwiających wykorzystanie elementów kultury, które pozwolą choć w pewnym stopniu skorygować zaburzenia rozwojowe i zachowania agresywne. Jedną z możliwości jest przygotowanie i wykorzystanie programów korekcyjno-profilaktycznych, które będą formą aktywności kulturalnej. Horbowski A. twierdzi, że „Potrzeba twórczości jest jedną z podstawowych potrzeb dziecka, łączy się z potrzebą przystosowania i akceptacji czy samorealizacji, może ona zostać zaspokojona w trakcie aktywności kulturalnej (Horbowski 1999, s. 66).

Warto podkreślić, że w ramach działań reformatorskiego systemu oświaty zachodzi potrzeba przywrócenia szkole funkcji nie tylko wychowawczej ale i opiekuńczej, wprowadzając w jej obręb różne formy aktywności pozalekcyjnej o działaniu korekcyjnym i profilaktycznym. M. Konopczyński pisze, że „wprowadzenie w obręb społecznego systemu szkoły twórczej resocjalizacji,, rozszerzy zakres działania funkcji wychowawczej szkoły (Konopczyński 1996). Wszelkie działania profilaktyczne, korekcyjne i resocjalizacyjne muszą być prowadzone przez kadrę pedagogów , wychowawców, którzy posiadają predyspozycje zawodowe. Ta działalność wymaga dialogu i otwartości wychowawca- uczeń, uczniowie. Działania edukacyjne muszą mieć charakter prewencyjny. To należycie będzie wpływać na zmianę postaw i poglądów uczniów. Nieprzygotowani wychowawcy do tej działalności mogą przynieść więcej szkody niż pożytku.

Bibliografia

1. Brzezińska A., Jak rodzi się agresja? [w:] Brzezińska A., Hornowska E. (red.) Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, Warszawa 2004.
2. Frączek A., Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej [w:] J. Frączek (red) Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych, Wrocław 1979.
3. Górski S., Metodyka resocjalizacji, Warszawa 1985.
4. Grochulska J., Reedukacja dzieci agresywnych, Warszawa 1977.

5. Horbowski A., Kultura czynnikiem przeciwdziałania agresji [w:] Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. Rozprawy i szkice. Kraków 1999.

6. Horbowski A., Zajęcia kulturotechniczne wśród młodzieży ze sfery marginalizacji [w:] Kozaczuk F. (red.) Wybrane zagadnienia profilaktyki i resocjalizacji dzieci i młodzieży, Rzeszów 1998.

7. Konopczyński M., Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży, Warszawa 1996.

8. Kossewski M., Agresywni przestępcy, Warszawa 1970.

9. Meyer R., Psychopatologia. Jeden przypadek – wiele teorii. Studia przypadków. Gdańsk 2003.

10. Pilch T., Agresja i nietolerancja jako mechanizm zagrożenia ładu społecznego [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red) Pedagogika społeczna, Warszawa 1995.

11. Poraj G., Agresja w szkole – z badań uczniów szkół podstawowych województwa łódzkiego [w:] Sołtysiak T. (red) Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewycięzania. Bydgoszcz 2005.

12. Pospiszyl I., Patologie społeczne. Resocjalizacja, Warszawa 2009.

13. Rożnowska K., Każdy może zabić. Zwierzenia zabójców. Kraków 2008.

14. Rylke H., Szkolny program przeciwdziałania przemocy. Remedium 1997 nr 4.

15. Sternberg R. J., Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1998.

16. Tomaszewski T., Wstęp do psychologii. Warszawa 1963.

Małgorzata Żuk

Dyrektor ds. kształcenia specjalnego w niepublicznej szkole
podstawowej
«Kraina uśmiechu» w Rzeszowie

DIAGNOZA I TERAPIA W PROCESIE EDUKACYJNYM DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Diagnoza i terapia stanowią dwa nierozłączne filary wspierania uczniów z niepełnosprawnościami w systemie edukacyjnym. Diagnoza rozumiana jest nie tylko jako jednorazowe rozpoznanie deficytów, lecz jako proces ciągły, dynamiczny i wielowymiarowy, którego celem jest zrozumienie funkcjonowania dziecka w kontekście poznawczym,

emocjonalnym, społecznym i środowiskowym. Trafne rozpoznanie pozwala na sformułowanie realistycznych celów edukacyjnych i terapeutycznych oraz na opracowanie adekwatnych strategii wsparcia, natomiast terapia – rozumiana szeroko jako system działań pedagogicznych i rehabilitacyjnych – przekłada te cele na codzienną praktykę szkolną i domową. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że diagnoza powinna obejmować różne obszary funkcjonowania dziecka i wykorzystywać wieloaspektowe metody, od obserwacji i wywiadu środowiskowego po standaryzowane testy i wielospecjalistyczne konsultacje, co umożliwia stworzenie rozbudowanej charakterystyki indywidualnej (Czarnocka, 2019, s.162).

W praktyce szkolnej diagnoza ma charakter złożony: obejmuje wstępne rozpoznanie dokonane przez nauczyciela (obserwacje, analiza osiągnięć), rozpoznanie psychopedagogiczne przeprowadzane w poradni lub przez zespół szkolny oraz diagnozę specjalistyczną (logopedyczną, psychologiczną, neurologopedyczną itp.), które powinny być skorelowane i aktualizowane w trakcie szkolnej ścieżki edukacyjnej dziecka. Dynamiczny charakter diagnozy wynika stąd, że rozwój dziecka i jego reakcje na zastosowane oddziaływania terapeutyczne zmieniają się w czasie; dlatego też dokumenty takie jak IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny) wymagają regularnej weryfikacji i modyfikacji w oparciu o bieżące obserwacje i wyniki terapii (Szuścik, Skibska, 2014, s.158–159).

Terapia w kontekście edukacyjnym ma charakter celowy i zintegrowany: łączy oddziaływania pedagogiczne, psychologiczne i medyczne oraz korzysta ze specyficznych metod (rehabilitacja funkcji, terapia logopedyczna, integracja sensoryczna, terapia behawioralna), ale także z uniwersalnych strategii dydaktycznych, takich jak dostosowanie wymagań, różnicowanie zadań czy zastosowanie pomocy technologicznych. Ważnym aspektem jest hierarchizacja celów – od celów najbliższych (np. opanowanie określonej umiejętności samoobsługowej) do celów długofalowych (np. zwiększenie samodzielności ucznia w sytuacjach szkolnych). Książki i podręczniki z zakresu rewalidacji podkreślają znaczenie trójstopniowej struktury pracy terapeutycznej: diagnoza – planowanie – weryfikacja rezultatów, z jawnie określonymi metodami i kryteriami ewaluacji (Oleńska-Pawlak, 2006, s. 49).

Efektywność terapii zależy w dużej mierze od współpracy zespołowej. Realizacja programów terapeutycznych wymaga koordynacji pomiędzy nauczycielami klasowymi, pedagogami specjalnymi, logopedami, psychologami, rodzicami oraz, w razie potrzeby, służbami medycznymi. W literaturze zwraca się uwagę na konieczność funkcjonowania jasnych

procedur komunikacyjnych i dokumentacyjnych oraz na znaczenie regularnych spotkań zespołów wspomagających, które są warunkiem spójności działań i ich monitorowania (Czarnocka, 2019, s.174). Tam, gdzie zespoły pracują systemowo, terapia jest skuteczniej zintegrowana z procesem dydaktycznym i łatwiej przekłada się na codzienne zadania szkolne.

Diagnoza i terapia napotykają jednak liczne bariery. Do najczęściej wskazywanych należą ograniczenia kadrowe i finansowe, brak dostępu do specjalistów w miejscu zamieszkania ucznia, niedostateczne przygotowanie nauczycieli do diagnozowania i prowadzenia działań terapeutycznych oraz niedostateczna liczba godzin wsparcia specjalistycznego (co wpływa na fragmentaryczność interwencji). W publikacjach eksperckich pojawia się krytyka względem praktyk sprowadzających terapię do krótkotrwałych, nieskoordynowanych zajęć, które nie są osadzone w długofalowym planie edukacyjnym ucznia; autorzy rekomendują stałe wsparcie i systematyczne doskonalenie kompetencji personelu pedagogicznego (Szuścik, Skibska, 2014, s.158–161).

Równie istotna jest kwestia metodologiczna: diagnoza powinna respektować zasadę wielowymiarowości i wykorzystywać narzędzia kulturowo i językowo adekwatne do środowiska dziecka. Stosowanie jednolitych, niespersonalizowanych testów bez uwzględnienia kontekstu rodzinnego i szkolnego prowadzi do błędnych wniosków i niewłaściwych rekomendacji terapeutycznych. W literaturze promowane jest podejście eklektyczne, integrujące różne metody badawcze i terapeutyczne, zawsze z uwzględnieniem tych, które najlepiej odpowiadają potrzebom konkretnego dziecka (Oleńska-Pawlak, 2006, s.50–56).

Praktyczne rekomendacje wynikające z polskich opracowań obejmują: zapewnienie stałego dostępu do interdyscyplinarnych zespołów specjalistów, systematyczne doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie diagnozy i terapii, włączenie rodziców jako aktywnych partnerów procesu terapeutycznego oraz tworzenie dokumentacji edukacyjno-terapeutycznej (IPET) opartej na mierzalnych celach i kryteriach ewaluacji. Ponadto wskazuje się na konieczność finansowania programów długoterminowych, które umożliwią ciągłość wsparcia oraz rozwój specjalistycznych kompetencji w lokalnych środowiskach szkolnych (Czarnocka, 2019, s.138–174).

Podsumowując, diagnoza i terapia w procesie edukacyjnym dzieci z niepełnosprawnościami to złożony, interdyscyplinarny proces wymagający ciągłej aktualizacji wiedzy i ścisłej koordynacji działań. Tylko diagnoza rozumiana jako proces, a terapia jako spójny system oddziaływań – osadzony

w szkolnej praktyce i wspierany przez zespół specjalistów oraz rodzinę – może prowadzić do realnych postępów edukacyjnych i społecznych dzieci. Polskie źródła naukowe konsekwentnie podkreślają, że skuteczne wsparcie wymaga zarówno zasobów, jak i dobrej organizacji pracy zespołu oraz empatycznego podejścia do ucznia i jego otoczenia (Szuścik, Skibska, 2014, s.158–161).

Bibliografia

1. Czarnocka M., *Diagnoza – obszary, sposoby, narzędzia* [w:] Chrzanowska I., Szumski G. (red. nauk.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), Warszawa 2019.
2. Oleńska-Pawlak T., Wyczęsany J., Majewicz P., Wójcik A., Kłaczak M., Prożych A., Sitarczyk M. (red.), *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2006.
3. Szuścik U., Skibska J., Kochanowska E. (red.), *Profilaktyka, diagnoza i terapia w terapii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2014.

ПРОБЛЕМА МЕТОДУ В ПСИХОЛОГІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТИ

Н.М. Гончарук

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

А.В. Гончарук

кандидат психологічних наук,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

У сучасній концепції родинного виховання батьківство займає особливе місце як важливий чинник повноцінного і гармонійного розвитку дітей. У наукових дослідженнях воно описується як система виховних компетенцій, інтегральна характеристика батьківських функцій, необхідних для виконання батьківської ролі. Одним із основних аспектів досягнення найбільш ефективних результатів у вихованні є відповідальне батьківство. Воно полягає в усвідомленому підході до реалізації батьківських обов'язків. У контексті виконання своїх обов'язків, батьки мають не лише контролювати дисципліну, а й створювати сприятливе середовище для гармонійного зростання своїх дітей. Відповідальне батьківство створює умови для виховання самостійної, впевненої та щасливої особистості. Таке виховання формується на засадах любові як прояву емоційної близькості, теплого емоційного ставлення як забезпечення психологічного благополуччя дітей, батьківської підтримки як опори у складних життєвих ситуаціях.

Дослідники вивчають відповідальне батьківство у суспільному та індивідуальному вимірах. В. Шахрай вважає, що у суспільному вимірі відповідальне батьківство виступає чинником належного входження молодого покоління у доросле життя, показником дієвості соціальних норм. В індивідуальному – це комплекс різноманітних почуттів і дій з боку батьків, що сприяють духовному та моральному збагаченню життя дітей. Відповідальне батьківство поєднує позитивне ставлення, наявність знань із питань сімейної педагогіки, усвідомлення відповідальності перед дітьми, родиною та суспільством (Шахрай, 2022).

Аналізуючи соціально-психологічні аспекти відповідального батьківства дослідники (Скольбуденко, Невмержицький, 2022) говорять про відповідальне батьківство як найвищий рівень батьківської компетентності, який базується на системі знань, умінь і реалізується в усвідомленій поведінці, спрямованій на навчання своїх вихованців необхідному життєвому досвіду.

Роль батьківської компетентності підкреслює у своїх працях Л.В. Яценко, яка відповідальне батьківство розглядає в інтеграції трьох основних складових – розуму, почуттів, дій. Для успішної взаємодії між батьками та дітьми поєднуються різні аспекти особистісного досвіду: когнітивний, емоційний, сенсорний, психомоторний, духовний, комунікативний, рефлексивний. З огляду на це, відповідальне батьківство розглядається як психологічний феномен, що поєднує соціальні та індивідуальні характеристики особистості, спрямовані забезпечити усвідомлену відповідальність за результат виховання. Ключову роль відіграє емоційне прийняття власних дітей, яке формується на основі власного досвіду та сприяє ефективному виконанню батьківських ролей. Готовність до відповідального батьківства проявляється у свідомому ставленні до нових обов'язків, їх осмисленні, позитивному сприйманні, а також у прийнятті чоловіком і жінкою, котрі стали батьками, змін у сімейному житті (Яценко, 2013: 520).

З позиції Н.О. Островської, відповідальне батьківство – це свідоме й добровільне рішення щодо кількості дітей у сім'ї, часу їхнього народження, виховання та розвитку. Воно являє собою єдину виховну систему, яка об'єднує ціннісні орієнтири, батьківські установки, почуття, позиції та відповідальність у контексті сімейного виховання. Системний підхід до позицій усвідомленого та відповідального батьківства включає: а) осмислення сімейних цінностей, установок, очікувань, стилю виховання та відповідальності, яку несуть батьки; б) усвідомлення власних реакцій, мотивів поведінки та батьківської ролі у формуванні дитячо-батьківських взаємовідносин; в) взаємне розуміння між батьками, спільність їхніх виховних стратегій і мотивів у вихованні дітей; г) відчуття єдності з партнером у батьківстві, що передбачає не лише виконання окремих ролей матері чи батька, а й спільну відповідальність за виховання дітей (Островська, 2017).

Згідно з поглядами О.В. Сазонової сімейні цінності відіграють фундаментальну роль у формуванні особистості дитини, впливаючи на її світогляд, поведінку та взаємини з оточенням. Вони є підґрунтям моральних орієнтирів, оскільки визначають прийнятну для соціуму

поведінку і допомагають засвоїти її норми. Сімейні цінності є основою гармонійного виховання та життєвого успіху у майбутньому, вони розвивають характер, слугують інструментом нормативно зорієнтованого спілкування у соціумі, спрямовують на взаємоповагу та співпрацю з іншими людьми. Особливо значущим для виховання є передача сімейних традицій, які забезпечують збереження культурної спадщини як на рівні родини, так на рівні суспільства (Сазонова, 2017).

Одним із визначальних показників ефективності батьківського впливу є виховний підхід, що представляє собою стратегічно обрану батьками модель взаємодії з дітьми. Він відображає їхню педагогічну концепцію, закріплений та автоматизований спосіб дій, що ґрунтується на правонаступності взаємоузгоджених впливів. Натомість, наріжним каменем батьківського виховання є використання неефективних підходів до розвитку особистості. Серед них дослідники (Шкуратенюк, Циганенко 2014) виокремлюють: домінуючу гіперпротекцію (36% респондентів); проекцію власних проблем на ставлення до дитини (20%); підвищену вимогливість та ігнорування дитячих потреб (15%).

Батьки, через недостатність досвіду, можуть використовувати надмірну опіку, авторитарний вплив, надвимогливу позицію, або, навпаки, емоційну лабільність у ставленні до дітей, відстороненість, ліберальну поведінку, що призводять до несприятливих результатів. До прикладу, емоційно лабільні, дратівливі батьки виявляють непослідовність у ставленні до своїх вихованців. Вони сприймають їх як постійно діючу перешкоду, яка постійно заважає. Ліберальні батьки є поблажливими і не проявляють заохочення. Надмірно опікуючі обмежують самостійність, не даючи дітям можливості приймати власні рішення, долати труднощі та вчитися на власному досвіді. Вимогливі встановлюють занадто високі стандарти, що вимагають максимальної мобілізації фізичних і психічних ресурсів. Авторитарні дотримуються надмірно суворого стилю виховання, що формує дитячу тривожність.

Водночас, частина батьків (11%) проявляє впевненість у своїх силах та використовує інші підходи (18%), які визначають позитивну лінію взаємостосунків з дітьми (Шкуратенюк, Циганенко 2014). Найбільш сприятливим у вихованні вважають стиль співпраці. Застосовуючи цей стиль, батьки спілкуються з дітьми на рівних. Вони демонструють розуміння, активно взаємодіють, не здійснюють тиску, пояснюють мотиви своїх вимог, заохочуючи до свідомої відповідальності.

Аналізуючи теоретико-методичні аспекти готовності до відповідального батьківства, Л.В. Гончар визначає низку характеристик,

що відображають здатність батьків усвідомлено брати на себе відповідальність за виховання дітей. Відповідальне батьківство включає такі компоненти: а) знання про батьківські ролі, їхні функції, відповідальність, взаємодію між подружжям і з майбутньою дитиною; б) емпатію та мотивацію – здатність позитивно сприймати нові обов’язки, проявляти любов і повагу у стосунках, прагнення до створення гармонійної сімейної атмосфери та усвідомлення моральної відповідальності; в) практичні навички – вміння вести побут (готування їжі, дотримання санітарно-гігієнічних норм, підтримка порядку), доглядати за дітьми, створювати безпечне середовище, ефективно спілкуватися, а також регулювати власні емоції та поведінку (Гончар, 2020).

Виходячи з аналізу теоретико-методологічних положень, нами було розроблено модель відповідального батьківства. У його структурі виділено наступні підходи до виховання дітей (див. рис. 1):



Рис. 1. Психологічна структура відповідального батьківства

Отже, розглядаючи відповідальне батьківство в контексті виховання дітей, ми визначаємо його як соціально-психологічний феномен, що ґрунтується на комплексі знань, компетентностей, емоцій, особистісних якостей та усвідомленої поведінки батьків, спрямованої на виховання дитини як гармонійної особистості. Аналіз проблеми батьківства показує, що в сучасному суспільстві відсутні спеціальні інституції, які б готували молодь до виконання батьківських обов'язків. Через це формування уявлень про батьківську роль, взаємодія з дітьми та усвідомлення відповідальності за їхнє виховання часто відбуваються стихійно. Враховуючи цю ситуацію, особливо важливим є дослідження процесу усвідомлення майбутнього батьківства та розроблення спеціальних освітніх програм, спрямованих на формування відповідального ставлення до батьківської ролі.

Список використаних джерел

1. Гончар Л.В. Теоретичні аспекти формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників. *Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta vzdelávanie a spoločnosť. Medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov, 2020. С.81-87.

2. Островська Н.О. Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді : *монографія*. Хмельницький : Університет «Україна», 2017. 183 с.

3. Сазонова, О. В. Сімейні цінності та рольові установки подружніх пар. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2017. №39. С. 272–295.

4. Скольбуденко А., Невмержицький О. Формування усвідомленого батьківства у сучасної молоді. *Відповідальне батьківство ХХІ століття : матеріали II науково-методичного онлайн-семінару з міжнародною участю (Хмельницький, 15 вер. 2022 р.)* / за ред. Л.О. Данильчук. Хмельницький : 2022. С. 156–160.

5. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: теорія і практика : монографія / ред. В.М. Шахрай; Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 169 с.

6. Яценко Л.В. Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. №17 (2). С. 513–521.

7. Шкуратенюк Г., Циганенко Г. Стилі батьківського ставлення: що може стати бар'єром у розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку? *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2014. Вип. 33. С. 153–161.

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Н.О. Дармограй

магістрант спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

Про наявність стресорів у педагогічній діяльності обговорюють вже давно як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, але детермінанти виникнення професійного стресу на даний момент таки і залишається не вивчені, при тому що на сьогоднішній день проводиться велика кількість досліджень в даному напрямку. Однак до чинників виникнення стресу науковці відносять різні фактори, які можна розділити на об'єктивні та суб'єктивні. Шахов В., до об'єктивних стресорів відніс форс-мажорні обставини на робочому місці, несприятливі умови праці. До суб'єктивних стресорів належать фактори, які залежать від розвитку самої людини та в свою чергу поділяють на міжособистісні і внутрішньо-особистісні (Шахов, 2009).

Походенко В.С. пропонував робити акцент на те, щоб вивчати мотивацію трудової діяльності, задоволеність від самотійного розвитку, можливість творчого зростання та рівень контролю зі сторони керівництва. Підчас дослідження було виявлено, що для педагогічних фахівців посилений контроль орієнтований на творчу діяльність, являється безперечним стресовим чинником (Походенко, 2009). Савчин М. в свою чергу зауважував, що творчі особистості дуже чутливі до зовнішніх чинників стресу, які можуть спричинити в них зниження активної діяльності, байдужість до праці та психологічний стрес (Савчин, 2010). В процесі дослідження стресу необхідно докладніше зупинитися саме на обставинах, ситуаціях й особистісних особливостях його виникнення. Узагальнюючи погляди різних науковців, можна виокремити такі основні групи детермінант стресів: психофізіологічні, психосоціальні, психологічні. До психофізіологічних детермінант стресів можна віднести надмірні фізичні та шумові навантаження, монотонія, а також вплив шкідливих факторів навколишнього середовища такі як висока та низька температура, сильні запахи, погане

освітлення тощо. Так Р. Лазарус вивчаючи стрес прийшов до висновку, що фізіологічний є екстреною відповіддю організму, яка супроводжується «вираженими фізіологічними зрушеннями, на дію різних зовнішніх і внутрішніх стимулів фізико-хімічної природи» (Лазарус, 2001). Вагомим фактором виникнення стресів можуть бути надмірні шумові навантаження. Ф. Сторлі стверджував, що шум може підвищити артеріальний тиск, прискорити серцебиття та спричинити надмірне скорочення м'язів (Storlie, 2004). Сильний та тривалий шум несприятливо впливає на людський організм може спричинити симптоми перевтоми, підвищення нервової збудливості організму, що в подальшому призводить до зниження працездатності, викликає роздратування та занепокоєння.

У своїх працях Саламатін Є. виділяв монотонію, як причину стресів. Науковець зазначав, що незвичайні психічні стани, які виникають під час керування різними пристроями та механізмами за допомогою автоматики, такі як відчуття втрати зв'язку з реальністю та порушення сприйняття простору, створювали передумови для виникнення аварій і катастроф. Ці стани безпосередньо пов'язані з монотонією (Саламатін, 2009). Впливом шкідливих факторів навколишнього середовища для деяких людей може бути холод та сира погода, а хтось значно гірше реагує на спеку. У відповідь на холодний або тепловий подразник відбувається посилення діяльності нервової, ендокринної та імунної систем на всіх рівнях організації. Це свідчить не лише про розмаїття психотравмуючих факторів, але й про можливості пристосування до навколишнього середовища, зняття зайвої напруги, зменшення інтенсивності негативних реакцій, неприємних емоційних станів. Що зумовлює фізіологічну перебудову в організмі та спрямована на підтримання гомеостазу. До психосоціальних детермінантів стресу відносять інтерпретацію негативних стресорів, прискорення темпу життя та професійної діяльності, побутові проблеми, інформаційна ізоляція або шок, тривале емоційне перенапруження, постійне відчуття нестачі часу, порушення режиму праці і відпочинку, збільшення відповідальності у професійній діяльності, комп'ютеризація та розвиток технологічного процесу в трудовому процесі ставлять перед людством все більш високі вимоги до адекватного сприйняття сигналів зовнішнього середовища, обізнаності, відповідності та особистісної інтерпретації.

В сучасних реаліях життя, стрес являється найпоширенішою причиною неблагополуччя та страждань, так як життя кожної людини наповнене постійний поспіхом, емоційним напруженням та фізичним

виснаженням. Ще однією причиною розвитку психосоціального стресу є побутові проблеми.

Фрустрація виникає в наслідок розчарування, роздратування або невдалих спроб досягнути своєї мети, різних перешкод, які заважають в задоволенні своїх потреб, або невпевненість у своїх діях та здібностях. Також науковці Скок А.Г. вважав, що фрустрація завжди призводить до певної форми агресії і навпаки (Скок, 2013). Емоційний стрес проявляється в ситуаціях загрози, небезпеки, гніву, образи. Даний вид стресу несе найбільшу загрозу психологічному здоров'ю людини та погіршує фізіологічний та фізичний стан здоров'я, що в подальшому призводить до депресії, яка спричиняє появу різних патологічних синдромів, органів травлення, хвороб органів дихання, серцево-судинної системи, неврозів та поширенню психосоматичних захворювань. На думку Венгер Г., основні хронічні захворювання сучасності розвиваються на тлі емоційного неблагополуччя, гострого або хронічного стресу (Венгер, 2019).

Отже, сучасна психологічна література досі не має єдиного визначення поняття стресу. Даний термін використовується в трьох значеннях. Згідно першого значення термін «стресор» та «стрес-фактор» ідентифікуються. За другим – визначає внутрішній психічний стан людини та інтерпретує оборонні реакції та їх процеси подолання. Третє значення стресу визначається, як фізичний вплив організму на зовнішні чи фізичні подразники. Також в сучасній психологічній науковій літературі виокремили основні детермінанти стресів: психофізіологічні, психосоціальні, психологічні. Серед психофізіологічних детермінантів стресу можна виділити монотонію, стани втоми та перевтоми, сенсорну депривацію, надмірний шум, порушення ритмів сну та бадьорості. А психосоціальні детермінанти стресу в свою чергу, тісно пов'язані з психологічними факторами, такими як негативна інтерпретація стресорів, невпевненість у собі, сором'язливість, труднощі в контролі емоцій, нереалістичне мислення та переконання, низька самооцінка, висока тривожність тощо. До психологічних детермінантів стресу можна віднести часті стресові ситуації, емоційне виснаження, психологічні навантаження, конфлікти в професійній діяльності тощо. Стрес викликає велику кількість різноманітних негативних та позитивних наслідків в житті людини, через різні умови перебування, що в подальшому може призвести до порушення психологічної рівноваги.

Список використаних джерел

1. Венгер Г. Профілактика стресів у педагогічній практиці.

Практичний психолог : школа. 2019. №12.

2. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. Педагогіка і психологія. *Вісник АПН України*. Вища школа. 2009. С. 75–87.

3. Савчин М. Особливості психопрофілактики стресу у працівників освітніх закладів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. № 2. 2010. С. 140–145.

4. Саламатіна Є. Профілактика професійного вигорання / Є. Саламатіна // *Психолог*. № 8. 2013. С. 26-28.

5. Скок А.Г., Ющенко І.М. Психологічна служба освіти : *навч. посіб.* Видавничий Дім «Слово». 2013. С. 240.

6. Шахов В. Профілактика синдрому емоційного «вигорання» як ефективний шлях збереження здоров'я. Сприяння здоров'ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти : *матеріали IV Міжнар. соц.-пед. конф.* (Луцьк, 29-30 вересня 2009 р.). Луцьк, 2009. С. 641–648.

7. Storlie F. Burnout: Theelaboration of a concept. *Am J Nurs*. 2004. December. P. 2108–2111.

Н.Є. Гоцуляк

кандидат психологічних наук, доцент,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Д.М. Кузів

магістрант спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ВОЄННОГО СТАНУ ТА МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ

Запровадження воєнного стану часто призводить до значних змін у стресових реакціях і здатності емоційної регуляції людей. За таких умов люди часто наражаються на непередбачувані небезпеки та хронічні стресори, які можуть порушити їх здатність ефективно керувати емоціями та посилити почуття тривоги та страху. Стрес є найбільш характерним психологічним станом, спричиненим екстремальними життєвими факторами, в тому числі викликаними війною. Насправді кожна зміна в чиємусь житті є джерелом стресу, тому що людям потрібно наполегливо працювати, щоб впоратися з новою ситуацією (Охріменко, 2025 : 26–27).

Незалежно від характеру джерела стресу (біологічного чи соціального), стрес визначається особистісними особливостями індивіда і може призводити до фізіологічних і структурних порушень, особливо у молодих людей. І великі, і малі соціальні труднощі можуть створювати стресові ситуації, які посилюються у разі безпосередньої участі або свідчення збройних конфліктів (Охріменко, 2025 : 27).

Воєнний стан змінює когнітивні процеси, зокрема сприйняття та прийняття рішень. Постійна загроза безпеці та необхідність швидкої адаптації часто спричиняють спотворене уявлення про загрозу й безпеку, порушення концентрації та пам'яті, а також труднощі у зважуванні варіантів (Психічне здоров'я, 2023). У сучасних умовах особлива небезпека криється у маніпуляції цими змінами, що становить сутність когнітивної війни. Її мета – впливати на пізнання, критичне мислення й прийняття рішень, змінюючи систему переконань та цінностей (Тараненко, 2024 : 371–382).

Необхідність протистояти негараздам сприяє розвитку унікальних механізмів подолання та стійкості. Психологічна апатія, яка виникає внаслідок тривалого військового конфлікту, може служити захисним механізмом для психічного здоров'я, але вона також може зменшити емпатію та бажання допомогти іншим (Дрига, 2022).

Введення воєнного стану може суттєво впливати на довіру до влади та соціальні норми. Авторитет офіційних органів зазвичай зростає, що підвищує конформність як стратегію виживання. Водночас довіра населення до інституцій може як зміцнюватися, так і розмиватися залежно від ефективності управлінських рішень (Ананьїн та ін., 2021).

На підставі узагальнень аналітичного огляду «Психологічні чинники індивідуальної і колективної стійкості та опору військовій агресії (2018-2023 рр.)» О. Мерзлякової відзначаємо, що травма, пережита під час воєнного стану, може бути каталізатором значних психологічних змін. В одних людей розвивається хронічний стрес і симптоми ПТСР, в інших – спостерігається посттравматичне зростання: підвищення емпатії, розвиток емоційного інтелекту та міцніше почуття ідентичності (Мерзляков, 2023 : 110–124).

Тривалий воєнний стан в Україні суттєво вплинув на психічне здоров'я та психологічну стійкість громадян, особливо підлітків, які перебувають на критичному етапі становлення особистості. Незважаючи на виклики, люди розвивають різні механізми подолання та стратегії стійкості, що можуть призвести як до адаптивного росту, так і до дезадаптивної поведінки (Могильова, 2023 : 84).

Внутрішні механізми подолання допомагають знизити рівень

стресу та покращити сприйняття кризових ситуацій. Як зазначає Л. Лесик, до цих механізмів належать когнітивні стратегії (наприклад, переоцінка, планування), емоційні стратегії (наприклад, регуляція емоцій, позитивна переоцінка) та стратегії поведінки (наприклад, проактивна адаптація, соціальна підтримка) (Лесик, 2024 : 332–334).

Під час війни стратегії подолання стають ключовими інструментами боротьби зі стресом і адаптації до небезпеки та труднощів. Найбільш часто використовувані стратегії подолання включають соціальну підтримку, проактивні плани дій, фізичні вправи, релаксацію та медитацію, пошук позитивних моментів і вираження емоцій (Лесик, 2024 : 332–334). Зважаємо на те, що як ці, так і інші приклади копінг-стратегій, які виявляються в умовах війни, можуть допомогти людям у військових конфліктах ефективно подолати стрес, зберегти психологічне благополуччя та зміцнити їхню стійкість у надзвичайно важких умовах війни.

На підставі психологічних досліджень В. Кириченко, зважаємо й на те, що неефективні стратегії подолання труднощів, які проявляються у вигляді надмірної емоційності чи ухилення від розв’язання проблем, можуть деструктивно сприяти на адаптацію особистості до умов особливого стану. Відтак, вважаємо, що зміна соціального контексту в умовах війни здатна спричиняти певну дестабілізацію та вимагати пошуку додаткових ресурсів і способів регуляції особистості, що іноді призводить до короткочасних труднощів або стану ситуативної дезадаптації (Кириченко, 2023 : 23).

Таким чином, різноманітні стратегії подолання можуть бути ключем до успішного подолання стресу та адаптації до нових умов. Люди з багатшим набором стратегій подолання можуть краще адаптуватися до різних життєвих ситуацій і ефективніше керувати стресом. Уміння використовувати різні копінг-стратегії дозволяє людям гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі та власний емоційний стан. Наприклад, у ситуаціях, коли проблему потрібно вирішити швидко, використання активних стратегій вирішення проблеми може бути ефективним. У той же час, у ситуаціях, коли контроль над ситуацією обмежений, використання активної переоцінки або стратегії уникнення може бути корисним.

Тому в умовах війни і небезпеки люди демонструватимуть різні реакції та стратегії подолання. Загалом реакція на стрес під час війни залежить від багатьох факторів, зокрема особистих характеристик, соціальної підтримки та наявних ресурсів. Відтак, розуміння цих факторів може допомогти розробити ефективні способи підтримки та

допомоги людям у складних ситуаціях у військових конфліктах.

Отже, запровадження воєнного стану суттєво впливає на психологічне благополуччя людей, підвищуючи рівень стресу, порушуючи емоційну регуляцію та змінюючи когнітивні процеси, такі як сприйняття та прийняття рішень. Тривале перебування в небезпеці та невизначеності може призвести до таких проблем із психічним здоров'ям, як хронічний стрес і посттравматичний стресовий розлад, але також може сприяти посттравматичному розвитку, зокрема підвищенню емпатії та стійкості. Люди розвивають різні механізми подолання, такі як соціальна підтримка, активне вирішення проблем і емоційна регуляція, щоб адаптуватися до умов війни, хоча неефективні стратегії (наприклад, уникнення), можуть цьому перешкоджати. Загалом індивідуальні характеристики, соціальна підтримка та наявні ресурси впливають на реакцію на стрес, підкреслюючи важливість розуміння цих факторів для ефективної підтримки психічного здоров'я під час військових конфліктів.

Список використаних джерел

1. Ананьїн В.О., Горлинський В.В., Пучков О.О., Уваркіна О.В. Психологія і педагогіка військових колективів: навчальний посібник / за ред. В.О. Ананьїна: ІСЗЗІ КПІ ім. Ігоря Сікорського, Київ Вид-во «Політехніка», 2021. 274 с.

2. Дрига А., Черіба Н. Психологічна стійкість людей під час війни. 2022. URL: https://api.scoreforpeace.org/storage/pdfs/PUB_Psychological_Resilience_a_midst_War_Ukr_FIN.pdf

3. Кириченко В.В. Особливості копінг-стратегій осіб юнацького та дорослого віку в умовах війни (на матеріалі досліджуваних північно-західного регіону України). *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 2. 2023. С. 19–24.

4. Лесик Л., Пирог Г. Копінг-стратегії як спосіб подолання стресу в умовах війни. *Актуальні проблеми психічного здоров'я: Збірник наукових праць [за матеріалами Всеукраїнської студентсько-викладацької науковопрактичної інтернет-конференції]* / Ред. колегія: К. Гавриловська, І. Загурська, Г. Пирог, Ю. Дем'янчук. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. 377 с. С. 332–334. URL: https://eprints.zu.edu.ua/40899/1/Zbirnyk_2024.pdf#page=331

5. Мерзлякова О.В. Психологічні чинники індивідуальної і колективної стійкості та опору військовій агресії (аналітичний огляд). Випуск 17, 2023. С. 110-124. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736360/1/VNIASO-AHSEduSci-RB17->

6. Могильова Н.М. Особливості психічного здоров'я та психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах війни: досвід України. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 2. 2023. С. 81–85. URL: <http://chasopys-ppp.dp.ua/index.php/chasopys/article/download/399/354>

7. Охріменко І., Рівчаченко О. Особливості копінг-поведінки сучасної молоді в стресових ситуаціях війни. *Стрес від війни крізь призму вікової психології : матеріали круглого столу (Київ, 10 берез. 2025 р.)* / редкол.: С.А. Мозоль, О.В. Кульчицька, Н.С. Полудьонна, М.М. Роговенко. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2025. 100 с. С. 26–30. URL: https://nnizdn.navs.edu.ua/files/naukova_diyaln/2025/Programa_Stres.pdf

8. Психічне здоров'я в умовах війни: шляхи збереження та відновлення: *матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Київ, 13 жовтня 2023 р.)*. Київ: НУБІП України, 2023. 87 с.

9. Тараненко Г.Г. Когнітивна безпека як вимір російсько української війни. *Політологічний вісник*. № 92. 2024. С. 371–382. URL: <https://www.zpv.knu.ua/index.php/pb/article/download/245/227>

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

О.В. Гаврилюк

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Особливості розвитку дітей з ООП суттєво впливають на формування їхнього емоційного інтелекту. Для забезпечення гармонійного емоційного розвитку таких дітей важливо враховувати їхні індивідуальні потреби та застосовувати спеціалізовані підходи. Це

сприятиме їхній соціалізації, адаптації у навчальному середовищі та загальному емоційному благополуччю (Андрєєва, 2018).

Формування емоційного інтелекту (ЕІ) у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є складним і багатогранним процесом, що потребує створення сприятливих психолого-педагогічних умов. Ці умови спрямовані на забезпечення розвитку емоційної компетентності, адаптації до соціального середовища та формування навичок взаємодії з іншими людьми (Андрєєва, 2018).

Емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти, виражати та регулювати емоції. Для дітей з ООП розвиток ЕІ є особливо важливим, оскільки він впливає на здатність до навчання, адаптацію в соціумі, побудову міжособистісних стосунків. У контексті інклюзивної освіти формування емоційного інтелекту набуває особливого значення як умова успішної інтеграції дитини в освітнє середовище.

Концепція емоційного інтелекту (D. Goleman, P. Salovey, J. Mayer) включає такі компоненти: самосвідомість; саморегуляція; мотивація; емпатія; соціальні навички.

У дітей з ООП (затримка психічного розвитку, РАС, СДУГ, порушення мовлення тощо) ці компоненти можуть бути недостатньо сформованими або потребувати спеціальної підтримки.

Ключові психолого-педагогічні аспекти, які впливають на ефективність цього процесу.

Індивідуалізація навчання.

Кожна дитина з ООП має унікальні особливості, які визначають її потреби та можливості. Тому індивідуалізація є фундаментальною умовою для формування ЕІ: Розробка індивідуальних освітніх програм. Програма враховує тип порушення, рівень розвитку дитини та її емоційні потреби. Наприклад, для дітей із РАС важливо акцентувати увагу на розвитку емпатії та навичок соціальної комунікації (Кочубей, 2020).

Гнучкість методик. Використання різноманітних підходів дозволяє адаптувати навчання до конкретної дитини. Наприклад, для дітей із порушеннями слуху ефективними є невербальні засоби навчання, такі як жести та візуальні матеріали (Білоус, 2020).

Створення емоційно сприятливого середовища. Емоційно безпечне середовище сприяє розвитку у дитини впевненості в собі, відкритості та здатності до вираження емоцій. Основні аспекти створення такого середовища:

Емоційна підтримка. Педагоги та батьки повинні демонструвати розуміння, терпимість і підтримку. Це допомагає дитині почуватися захищеною і готовою до навчання.

Використання позитивного підкріплення. Похвала, заохочення та визнання досягнень дитини сприяють формуванню позитивної самооцінки.

Зменшення стресу. Створення умов, які мінімізують страхи та тривожність дитини, є важливим для її емоційного благополуччя.

Інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи сприяють залученню дітей до активної участі у навчальному процесі, розвитку соціальних навичок і комунікації (Андрєєва, 2018).

Рольові ігри. Через моделювання соціальних ситуацій діти вчаться розпізнавати емоції, вирішувати конфлікти та співпрацювати з іншими. Наприклад, під час гри «Вгадай емоцію» діти можуть навчитися розпізнавати міміку та жести.

Арт-терапія. Малювання, ліплення, музика та театр допомагають дітям виражати свої емоції, знижувати рівень стресу та розвивати саморегуляцію.

Робота з мультфільмами. Перегляд мультфільмів із подальшим обговоренням емоцій героїв сприяє розвитку емпатії та усвідомленню емоційних реакцій.

Соціальна взаємодія. Соціальна взаємодія є важливим чинником у формуванні ЕІ, оскільки дозволяє дітям навчатися взаємодіяти з іншими та розвивати емпатію (Кочубей, 2020).

Інклюзивне навчання. Участь у спільному навчальному процесі разом із дітьми без особливих потреб сприяє соціалізації, взаєморозумінню та формуванню толерантності.

Групова робота. Виконання спільних завдань, таких як створення проєктів або участь у групових іграх, сприяє розвитку комунікативних навичок (Андрєєва, 2018).

Волонтерська підтримка. Діти-волонтери можуть допомагати дітям з ООП у навчанні та соціальних взаємодіях, що підвищує рівень взаємної емпатії.

Підготовка педагогів і батьків. Ефективне формування ЕІ у дітей з ООП неможливе без участі освічених педагогів та активної підтримки батьків:

Навчання педагогів. Педагоги повинні володіти знаннями про специфіку розвитку ЕІ у дітей з ООП та методами його формування.

Наприклад, тренінги з розвитку емпатії, саморегуляції та соціальних навичок допомагають учителям ефективніше працювати з дітьми.

Просвітницька робота з батьками. Батьків варто навчати розпізнавати емоційні потреби дитини, підтримувати її емоційний розвиток вдома та застосовувати позитивні методи виховання.

Технічна та методична підтримка. Формування ЕІ у дітей з ООП потребує спеціалізованих матеріалів і ресурсів:

Навчальні матеріали. Ігри, книги, мультфільми, адаптовані до потреб дитини, сприяють розвитку її емоційного інтелекту.

Використання технологій. Цифрові ресурси, такі як інтерактивні програми чи мобільні додатки, можуть стати ефективним інструментом для навчання дітей розпізнаванню емоцій.

Методичні рекомендації. Педагоги потребують доступу до сучасних рекомендацій, які враховують специфіку роботи з дітьми з різними формами ООП (Кочубей, 2020).

Психологічна підтримка. Психологічна допомога є необхідною умовою для формування ЕІ:

Робота із сім'єю. Психологи допомагають батькам розуміти емоційні потреби дітей та правильно реагувати на їхню поведінку.

Індивідуальні консультації. Робота з дітьми над розвитком самосвідомості, емпатії та саморегуляції сприяє поліпшенню їхньої емоційної компетентності.

Отже, формування емоційного інтелекту у дітей з ООП є важливою умовою їх успішної соціалізації та навчання. Психолого-педагогічні умови мають бути комплексними, адаптованими, емоційно підтримувальними. Ефективність залежить від співпраці педагогів, психологів, батьків та створення індивідуальних траєкторій розвитку. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку діагностичних інструментів та програм емоційного навчання для дітей з різними типами ООП.

Список використаних джерел

1. Андрєєва І. Н. Емоційний інтелект як фактор розвитку особистості. Київ : Логос, 2018. 256 с.

2. Білоус І. Емоційний інтелект як чинник успішної соціалізації дітей з ООП. *Психологія і суспільство*. 2020. № 4. С. 85–91.

3. Кочубей Т. І. Формування емоційної сфери дітей із порушеннями розвитку : психолого-педагогічні аспекти. Суми : Університетська книга, 2020. 176 с.

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

І. Климейко

магістрантка 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ІГРОВІ МЕТОДИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) належить до найбільш поширених форм мовленнєвих порушень серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Наукові дослідження останніх десятиліть свідчать, що це явище має комплексний характер, оскільки включає порушення різних сторін мовлення – фонетичної, лексичної, граматичної та комунікативної (Дідкова, 2010: 127; Рібцун, 2012: 67). У сучасній логопедії та психолінгвістиці поняття «загальне недорозвинення мовлення» розглядається як системне відставання у розвитку мовлення, що відображається у труднощах засвоєння звуків, формування граматичних конструкцій, недостатньому словниковому запасі та невмінні побудови зв'язних висловлювань (Кляп, 2018: 135).

Серед основних проявів ЗНМ дослідники виокремлюють: затримку початку мовленнєвого розвитку; порушення звуковимови та фонематичного слуху; недорозвинення граматичного ладу; обмежений словниковий запас; труднощі у формуванні зв'язного мовлення. Такий комплекс симптомів зумовлений як внутрішніми (біологічними), так і зовнішніми (соціально-педагогічними) факторами (Бєлова, 2010: 94; Бойчук, 2019: 116).

До внутрішніх причин науковці відносять патології пренатального періоду, спадкові захворювання, ускладнення під час вагітності та пологів, шкідливі звички батьків. Зовнішні чинники пов'язані з умовами виховання: педагогічна занедбаність, дефіцит спілкування, травми, часті захворювання, які негативно впливають на розвиток нервової системи. Як зазначає І. Брушневська, у багатьох випадках ЗНМ є наслідком

взаємодії кількох факторів, а найтяжчі порушення виникають у період раннього ембріогенезу – приблизно на 3-4 місяці вагітності (Брушневська, 2017: 32).

Залежно від основних проявів, виділяють три рівні загального недорозвинення мовлення:

I рівень – мовлення практично відсутнє, спостерігаються лише окремі звуки та лепет.

II рівень – дитина говорить короткими словосполученнями, має обмежений словниковий запас.

III рівень – мовлення розгорнуте, але зберігаються порушення граматичної будови та звуковимови.

Зв'язне мовлення є одним із головних показників загального розвитку дитини та формування її комунікативної компетентності. А. Богуш (2005) вважає, що вміння логічно й послідовно висловлювати думки є основою ефективного спілкування та умовою успішної соціалізації. Л. Калмикова (2016) наголошує, що розвиток зв'язного мовлення нерозривно пов'язаний із розвитком мислення, адже в процесі побудови висловлювань дитина вчиться аналізувати, порівнювати, узагальнювати інформацію.

У дошкільному віці становлення зв'язного мовлення відбувається у тісній взаємодії з розвитком пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та соціального досвіду дитини. Важливим чинником є спілкування з дорослими, адже саме воно створює природне мовленнєве середовище. Як зазначає Соботович (2002), діти оволодівають мовленням через наслідування мовних зразків дорослих, емоційне підкріплення та практику комунікації.

У структурі зв'язного мовлення виділяють дві форми – діалогічну та монологічну (Рібцун, 2022: 74). Діалогічне мовлення формується раніше, оскільки воно виникає у процесі безпосередньої взаємодії. Уже на ранніх етапах розвитку спостерігається елементарний діалог між немовлям і дорослим, що поступово ускладнюється у вигляді лепету, реакцій на звернення, а потім – у словесні висловлювання.

На третьому році життя діти опановують активне мовлення, здатне до ініціативної комунікації. Четвертий–п'ятий роки характеризуються інтенсивним розвитком сюжетно-рольової гри, яка виступає основною формою діяльності, що стимулює розвиток діалогічного мовлення. Діти починають користуватися репліками, уточненнями, ставити запитання, що забезпечує мовленнєву взаємодію з партнерами по грі.

Монологічне мовлення формується пізніше і потребує більш

високого рівня мисленнєвої зрілості. Дитина має навчитися логічно будувати висловлювання, зберігати його структурну цілісність, передавати зміст відповідно до ситуації спілкування. Поступово формується вміння переказувати тексти, описувати предмети, вести короткі оповідання.

Ігрова діяльність посідає центральне місце у психічному та мовленнєвому розвитку дошкільника. Вона є природною формою активності, яка сприяє засвоєнню соціальних норм, розвитку мислення, уяви та комунікативних навичок. Через гру дитина навчається діяти у мовленнєвих ситуаціях, розвиває здатність до діалогу, розповіді, пояснення, узгодження власних висловлювань із діями інших.

На думку сучасних дослідників, гра створює сприятливе емоційне середовище, де мовлення виконує не навчальну, а практичну функцію — воно необхідне для досягнення ігрової мети. У процесі гри діти активно використовують мовлення для взаємодії, домовленостей, пояснень, що сприяє природному стимулюванню розвитку зв'язного мовлення (Бойчук, & Купрієнко, 2019:117).

Застосування мовленнєвих, дидактичних, сюжетно-рольових, театралізованих та настільних ігор дозволяє педагогу створювати умови для різних видів мовленнєвої активності. Наприклад, дидактичні ігри типу «Хто більше скаже?», «Що змінилося?» сприяють збагаченню словника, формуванню граматичних конструкцій. Театралізовані ігри, у свою чергу, допомагають дітям засвоювати послідовність викладу, інтонаційну виразність, рольову мову.

Важливою умовою ефективності ігрових методів є індивідуальний підхід: добір завдань відповідно до мовленнєвих можливостей кожної дитини. Гра стимулює не лише мовленнєву активність, а й розвиток пізнавальних процесів — уваги, пам'яті, мислення, уяви. У дітей з'являється внутрішня мотивація до висловлювання, бажання бути почутими, прагнення донести власну думку.

Висновки. Отже, ігрові методи виступають одним із найефективніших засобів стимуляції розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Вони забезпечують природне включення мовленнєвої діяльності в різноманітні ігрові ситуації, сприяють активізації пізнавальних процесів, розвитку комунікативних умінь, підвищують мотивацію до спілкування. Завдяки ігровим формам взаємодії діти легше долають мовленнєві труднощі, розширюють словниковий запас, удосконалюють граматичну будову мовлення та вчаться логічно й

послідовно висловлювати власні думки. Таким чином, гра не лише виступає провідною діяльністю дошкільного віку, а й стає важливим педагогічним інструментом формування зв'язного мовлення, що забезпечує успішну соціалізацію та підготовку дитини до навчання у школі.

Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Характеристика особливостей розвитку психічних процесів у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2010. № 10 (197). С. 92–101.
2. Богуш А., Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ: «Слово», 2005. 720 с.
3. Бойчук С. М Купрієнко А. В. Корекційна робота зі зв'язним мовленням у дітей з ЗНМ. Київ: Вид. дім «Слово», 2019. 116-118 с.
4. Брушневська І. М. Теоретичні аспекти вивчення мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір*: матеріали міжнар. наук.-практ.конф. (м. Луцьк, 16-17 травня 2017р). Луцьк, 2017. С.32-35.
5. Голуб Н.М., Потамошнієва О.М., Хребтова Н.П. Диференційна діагностика мовленнєвих порушень: Методичні рекомендації з курсу «Логопедія». Харків: ХНУ імені Г.С. Сковороди, 2017. 240с.
6. Дідкова Л. М. Теоретичне обґрунтування проблеми загального недорозвинення мовлення: історичний аспект. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 127-132.
7. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: монографія. Переяслав : ПП «СКД», 2016. 212 с.
8. Кляп М. І. Окремі аспекти мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Scientific Journal «Virtus»*, 2018, № 20. С. 132-135.
9. Куранова С. І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2019. 208 с.
10. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія: довідкове видання. Київ : ІСПП, 2022. 240с.
11. Рібцун Ю.В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : «Основа», 2012. 239 с.
12. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*, 2002. №3. С. 12-16.

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

ЕКСПЕРИМЕНТ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Експеримент у психології забезпечує найвищий рівень доказовості для перевірки причинно-наслідкових зв'язків, дозволяючи маніпулювати незалежними змінними, контролювати побічні фактори та вимірювати ефекти з використанням валідних інструментів. Стаття систематизує теоретичні засади експериментального методу, класифікацію видів експериментів, дизайн і етапи реалізації, аспекти валідності та етики. Надано практичні рекомендації для адаптації експериментів у реальних освітніх і гуманітарних контекстах України.

Мета статті – узагальнити методологічні підходи до психологічного експерименту.

Експериментально-психологічний підхід має на меті виявлення причинно-наслідкових залежностей між незалежними та залежними змінними за умов контролю середовища та стандартизації процедур. Його сила полягає у здатності відсіяти альтернативні пояснення через методи рандомізації, засліплення та використання контрольних груп (Максименко & Носенко, 2014; Сімко, 2021).

При проведенні психологічного експерименту необхідно дотримуватись основних принципів: об'єктивність (чіткі інструкції, стандартизована процедура, однакові умови для всіх учасників); контроль змінних (блокування або статистичний контроль коваріатів, мінімізація конфаундів); повторюваність (відтворення результатів на незалежних вибірках та у різних контекстах); верифікація (послідовна перевірка гіпотез і відкритість даних та матеріалів).

Надалі розглянемо, які типи змінних існують у експерименті, це: незалежна: фактор впливу (тип інтервенції, умови стимуляції); залежна: показники результату (бал за шкалою, точність, час реакції); коваріати: змінні, що статистично враховуються (вік, базовий рівень навичок); конфаунди: неконтрольовані фактори, що можуть спотворювати результати (ефект очікування, різниця в інструкціях) (Горбунова, 2017).

Також існує певна класифікація психологічних експериментів, яка характеризується умовами та місцем проведення: лабораторний

експеримент –високий контроль змінних у спеціально організованому середовищі; польовий експеримент – реалізація у природному середовищі (класи, заклади підтримки, сімейні центри; природний експеримент – використання вже наявних умов чи подій без прямої маніпуляції; квазіексперимент – відсутня рандомізація груп, проте застосовується статистичний контроль (ancova, матчинг); формувальний (інтервенційний) експеримент – цілеспрямований вплив із вимірюванням змін до/після інтервенції (Максименко, & Носенко, 2014; Сімко, 2021).

Будь-який експеримент проводиться відповідно до певних етапів його реалізації. На першому етапі відбувається формулювання проблеми та гіпотези дослідження. Другий етап включає в себе планування дослідження. На третьому етапі проводиться сам експеримент. Заключний етап включає в себе аналіз та інтерпретацію дослідження (Галян О., & Галян І., 2012).

Результати проведення психологічного експерименту мають містити в собі міру адекватності та обґрунтованості результатів дослідження (валідність) та бути надійними і відповідати етичним вимогам до його проведення.

Існують такі види валідності:

- внутрішня валідність;
- зовнішня валідність;
- конструктна валідність.

Відповідно з метою отримання надійних результатів дослідження має бути внутрішня узгодженість, проведення тесту-ретесту та міжекспертна згода.

Щодо дотримання етичних вимог проведення психологічного експерименту, то необхідно враховувати наступні елементи:

1. Інформована згода: зрозумілі ризики/вигоди, право відмови.
2. Конфіденційність: анонімізація, безпечне зберігання даних.
3. Невразливість: особливі умови для дітей і вразливих груп (наприклад, ВПО).
4. Прозорість: попередня реєстрація протоколів, звітність про всі аналізи.

А також, результати впровадження психологічного експерименту мають включати в себе такі складові:

1. Компенсація: доступ до програми для контрольної групи після завершення дослідження.
2. Транспарентність: протокол, матеріали і дані (деідентифіковані) доступні для реплікації (Максименко, & Носенко, 2014; Сімко, 2021).

Існують також переваги та обмеження при проведенні експерименту. До переваг можна віднести наступні складові: причинність (обґрунтовані висновки про впливи та ефекти); контроль (керовані умови, дозування, час і контекст); методологічна ясність (стандартизовані протоколи та чіткі критерії).

На ряду з цим обмеження, щодо проведення психологічного експерименту включають в себе: екологічну валідність – лабораторні результати не завжди узагальнюються на практику, ресурси – потреба у персоналі, навчанні та матеріалах та етичні межі – особливо у роботі з дітьми та вразливими групами (Максименко & Носенко, 2014; Сімко, 2021).

На останок можна надати деякі рекомендації щодо організації та проведення психологічного експерименту:

1. Попередня реєстрація та пілотування: зменшення упередженості та ризиків.

2. Мульти-методність: поєднання тестів, спостереження, опитувань і поведінкових індикаторів.

3. Адаптація до контексту: врахування мовних і культурних особливостей, логістики закладів освіти та гуманітарних програм.

4. Прозора статистика: ефект-розміри, довірчі інтервали, перевірка припущень моделей.

5. Етичні гарантії: зрозуміла комунікація з батьками, педагогами й дітьми, мінімізація навантаження.

Висновок. Отже, експеримент як метод психологічного дослідження є ключовим інструментом для верифікації гіпотез і оцінки ефективності інтервенцій у когнітивній, педагогічній, клінічній та гуманітарній практиці. Суворий дизайн, валідні вимірювання, етичні процедури та прозора аналітика забезпечують надійні висновки і практичну значущість.

Список використаних джерел

1. Галян О.І., Галян І.М. Експериментальна психологія : навчальний посібник. Київ : «Академвидав», 2012. 400 с.

2. Горбунова В. В. Експериментальна психологія в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ : «ВД «Професіонал», 2017. 208 с.

3. Максименко С.Д., Носенко Е.Л. Експериментальна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2014, 360 с.

4. Сімко Р.Т. Експериментальна психологія : навчально-методичний посібник / Укладач Руслан Теодорович Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2021. 198 с.

Т.А. Федорчук

здобувач вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Гончарук**
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СІМЕЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ

Становлення особистості в юнацькому віці характеризується актуалізацією базових потреб у самореалізації, соціальній взаємодії та набутті автономії, що вимагає від індивіда визначення власного життєвого шляху, зокрема у сфері міжособистісних стосунків та шлюбно-сімейних відносин. Проблема сімейного самовизначення у цьому віці набуває особливої ваги, оскільки визначення молодого людиною власних орієнтирів і цілей щодо майбутнього сімейного життя є необхідною умовою формування відповідального ставлення до ролей чоловіка, дружини, батька або матері, а також сприяє інтеграції особистості у ширший соціальний простір.

Проблема сімейного самовизначення активно досліджується сучасними українськими науковцями. Зокрема, М. Мельничук розкриває роль батьків у формуванні самооцінки молоді та її готовності до сімейного життя (Мельничук, 2020 : 45). М. Батенчук досліджує вплив рольових моделей, отриманих у дитинстві, на уявлення про сім'ю (Батенчук, 2020 : 102). А. Дідківська підкреслює важливість сімейного середовища для самоідентифікації юнаків і дівчат (Дідківська, 2019 : 72). Наукові розвідки Л. Магдисюк стосуються впливу самотності на процес самовизначення у юнацькому віці (Магдисюк, 2019 : 30). Дослідження І. Шестопал спрямовані на аналіз гендерних ролей і соціальних очікувань у формуванні уявлень про сімейне життя (Шестопал, 2019 : 50). Це стає науково-методологічним підґрунтям для аналізу психологічних факторів, які впливають на сімейне самовизначення.

Формування уявлень про майбутнє сімейне життя відбувається під впливом соціокультурного середовища, особистісних особливостей і психологічних чинників. Сім'я виконує важливу роль у забезпеченні

задоволення основних потреб, стабільності, опануванні соціальних норм і ролей, соціалізації, що є важливою частиною розвитку особистості. Вона є своєрідною соціальною «опорою», де кожний допомагає іншим, надаючи емоційну та психологічну підтримку. Не менш важливою є емоційна функція сім'ї. Вона створює атмосферу, в якій кожний її член відчуває любов, турботу, підтримку і безпеку. Це особливо важливо для тих, хто потребує стабільності та почуття впевненості.

Під сімейним самовизначенням психологи розуміють уявлення особистості про модель сім'ї та відносини в ній, ставлення до сімейних цінностей, ролей та обов'язків (Магдисюк, 2019). Сімейне самовизначення включає усвідомлення особистістю своїх цінностей, очікувань і готовності до створення сім'ї (Батенчук, 2020). На його формування впливають соціальні норми, культурні традиції, міжособистісний досвід і психологічні особливості особистості (Мельничук, 2020).

Розглядаючи сімейне самовизначення як багатокomпонентний психологічний процес, слід відзначити, що воно охоплює розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, емоційної зрілості, а також свідомої мотиваційної готовності до прийняття і виконання майбутніх сімейних ролей. На думку Андрущенка Т.В., сімейне самовизначення полягає у свідомому виборі індивідом життєвих пріоритетів, безпосередньо пов'язаних зі створенням сім'ї, визначенням ролей у ній та встановленням стійких міжособистісних стосунків, що базуються на взаємній підтримці, довірі та відповідальності (Андрущенко, 2017). Вивчення проблеми сімейного самовизначення у психології пов'язане з розкриттям механізмів інтеграції особистісного досвіду, установок, очікувань та ціннісних орієнтацій щодо інституту сім'ї, що обумовлюють специфіку розвитку індивідуальної системи життєвих смислів. У цьому контексті важливе місце займає дослідження специфіки становлення сімейної ідентичності в юнацькому віці, яку Войтенко Т.В. розглядає як систему стійких уявлень про себе у межах майбутніх сімейних ролей, зобов'язань і життєвих стратегій, що інтегрують особистісний досвід у контекст міжособистісної взаємодії (Войтенко, 2020).

На думку Бондар Т.М., процес формування орієнтацій на сімейне життя в юнацькому віці визначається складною взаємодією індивідуально-психологічних і соціокультурних факторів, серед яких домінуючу роль відіграють приклади батьківської сім'ї, домінуючі суспільні цінності, поширені норми інтимної взаємодії, а також набутий

особистісний досвід романтичних стосунків, що формують первинні уявлення про можливу модель майбутнього сімейного життя (Бондар, 2016).

Вивчення мотиваційно-ціннісних орієнтацій, що пов'язані із сімейним самовизначенням, розглядається як одна із центральних складових аналізу психологічної готовності молоді до шлюбу. Як зазначає Бутенко А.В., прийняття особистістю системи сімейних цінностей сприяє зростанню рівня відповідальності у виборі партнера, розвитку здатності до конструктивного вирішення конфліктів, формуванню толерантності та емоційної стійкості у складних життєвих ситуаціях, що виникають у межах сімейного співіснування (Бутенко, 2015).

Сімейне самовизначення має багатовимірний характер, що передбачає розвиток афективних, когнітивних і поведінкових компонентів особистості, які забезпечують ефективну адаптацію до вимог майбутнього сімейного життя. На думку Кравчука О.П., серед психологічних характеристик, що визначають успішність процесу сімейного самовизначення, особливу роль відіграють автономія у виборі життєвого шляху, емоційна зрілість, готовність до партнерства, висока міра соціальної відповідальності та здатність до емпатійної взаємодії у системі сімейних стосунків (Кравчук, 2016).

Надзвичайну актуальність проблеми сімейного самовизначення у юнацькому віці підкреслюють дослідження Євтушенко Н.В., яка зазначає, що саме цей аспект розвитку особистості є системоутворювальним фактором для визначення спрямованості подальшого особистісного розвитку та ефективної соціалізації молоді в умовах сучасного суспільства (Євтушенко, 2019).

З огляду на концепцію розвитку особистості в юнацькому віці, сформульовану у працях Гнатюк О.Є., процес сімейного самовизначення передбачає не тільки формування загальних уявлень про шлюб та сім'ю, але й активне включення особистості у рефлексивний аналіз власних очікувань, уявлень про себе як майбутнього чоловіка або дружину, батька або матір (Гнатюк, 2015).

Варто зазначити, що у період юності актуалізується потреба у самостійному виборі життєвих стратегій, що стосуються шлюбно-сімейної сфери. Як зауважує Гуменюк О.В., у юнацькому віці формується образ ідеальної сім'ї, який включає уявлення про рольові функції, моделі взаємодії та розподіл обов'язків між членами родини (Гуменюк, 2017).

На думку Журавель Т.І., процес сімейного самовизначення пов'язаний із розвитком емоційної компетентності особистості, що дозволяє адекватно оцінювати свої емоції та емоції інших, регулювати власні емоційні стани у міжособистісних взаємодіях (Журавель, 2015). Дослідження вказують на те, що у юнацькому віці спостерігається підвищений інтерес до питань сімейних взаємин, що обумовлюється пошуком ідентичності та прагненням до побудови автономного життєвого шляху. Саме в цей період молода людина активно осмислює значущість інституту сім'ї як базового елементу соціальної структури.

Важливо зазначити, що, за дослідженнями Довганюка О.І., формування сімейного самовизначення має тенденцію до зростання внутрішньої суперечливості, оскільки юнаки і дівчата часто одночасно орієнтуються на традиційні і сучасні моделі сімейних відносин (Довганюк, 2017). Така суперечливість потребує від особистості розвитку здатності до критичного мислення та свідомого прийняття рішень.

Висновки. Сімейне самовизначення у юнацькому віці постає як багатокомпонентне явище, що охоплює процеси інтеграції індивідуального досвіду, формування стійкої ідентичності, розвиток емоційної компетентності, осмислення ціннісно-смислової сфери, а також узгодження особистих очікувань із соціальними нормами і вимогами.

Список використаних джерел

1. Батенчук М. Рольові моделі в дитинстві та їх вплив на уявлення про сім'ю в юнацькому віці. *Соціальна психологія та сімейні стосунки*. 2020. Вип. 3(4). С. 102–115.
2. Бондар Т.М. Соціально-психологічні особливості становлення сімейних цінностей у старшокласників. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2016. Вип. 31. С. 46–55.
3. Бутенко А.В. Формування ціннісних орієнтацій на сімейне життя у старшокласників. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 56–61.
4. Гуменюк О.В. Психологічні умови формування готовності до сімейного життя в юнацькому віці. *Психологічний вісник*. 2017. Вип. 3. С. 80–85.
5. Дідківська А. Сімейне середовище і процес самоідентифікації юнаків і дівчат. *Психологія особистості*. 2019. Т. 4, №1. С. 72–85.
6. Магдисюк Л. Психологічні особливості прояву самотності у юнацькому віці та її вплив на процес самовизначення. *Молодь і психологія*. 2019. Вип. 6(2). С. 30–42.

7. Євтушенко Н.В. Сімейне самовизначення як детермінанта формування особистісної зрілості. *Психологія особистості*. 2019. Вип. 1 (16). С. 45–50.

8. Журавель Т.І. Сімейні цінності в період юнацького самовизначення. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2015. Вип. 7. С. 58–64.

9. Кравчук О.П. Мотиваційні компоненти сімейного самовизначення юнацтва. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2016. Вип. 2. С. 58–62.

10. Мельничук М. Вплив стосунків з батьками на формування самооцінки молоді та її готовності до сімейних відносин. *Психологічний журнал*. 2020. Вип. 1(2). С. 45–60.

11. Шестопад І. Гендерні ролі та соціальні очікування як фактори формування уявлень про сімейне життя у молоді. *Гендерні студії в Україні*. 2019. Вип. 5(3). С. 50–63.

Yevhen Kharchenko

Dr. in Medicine, Professor,
Professor of the Department of Physical Rehabilitation and Ergo-Therapy,
Rivne Medical Academy,
Rivne, Ukraine

Liana Onufriieva

Dr. in Psychology, Professor,
Professor of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

**VISUAL PSYCHOTECHNIQUES AND PECULIARITIES OF THEIR
PRACTICAL USE**

Specific features of thinking of mentally retarded children of primary school age with intellectual disorders are observed according to the operation of comparison, during which it is necessary to conduct a comparative analysis and synthesis of objects, and these features are very clearly manifested in the objective world. Children of primary school age with intellectual disorders are often unable to identify the most important things in different objects and phenomena, they make comparisons on insignificant landmarks, grounds and often on incompatible ones. These children also find it difficult to establish great differences in similar objects and most often in different ways. It is also

especially difficult for them to establish similarities of objects and things, also of subjects (Peseschkian, 2003).

So, comparing a pen and a pencil, primary school children with intellectual disabilities note: “They look as if they are long and have the same skin”. A distinctive feature of thinking of mentally retarded children is uncriticality, the inability to evaluate their cognitive activity independently. They often do not notice their mistakes. This is especially clearly manifested in accordance with mentally ill children, when there are children with damage to the frontal lobes of the brain, and in a case of mentally retarded persons. These children do not understand their failures and are satisfied with themselves, their cognitive activity.

Let us describe the results obtained in our empirical study. An experimental study with children of primary school age with intellectual disabilities was conducted by us in the Rivne Regional Boarding School during September-December 2024. 23 children of primary school age with intellectual disabilities participated in the research. Among these 23 children, there were 10 girls and 13 boys. All children were in age 7-12 years old, and all of them studied in the lower forms.

We’ll consider the results we obtained using the above methods and psychodiagnostic techniques. Let us describe the results we obtained using Pair Association Methodology “Remember the Pairs”. The following evaluation criteria were used in the research, which we use for this “Remember the Pairs” method: from 7 to 10 words – it is a high level; from 4 to 6 words is medium level; less than 3 words is a low level. The results we obtained are presented in Table 1. At the ascertaining stage of the experiment, the results of children in groups E1 and C1 were identical, so we will describe them together.

Table 1

Distribution of respondents in groups E1, C1 according to the indicators of verbal-logical memory development (in %, ascertainment study)

The level of the development of verbal and logical memory of children with intellectual disabilities at primary school	Percentage of respondents
High	0
Middle	13,66
Low	86,34

So, as the results of Table 2.1 show, the majority of primary school children with intellectual disabilities (86,34%) have a low level of verbal-logical memory development. Let us present the associative series of schoolchildren for certain stimuli. Required material: a series of words between which there are semantic connections, for example: A doll – to play. A chicken – an egg. Scissors – to cut. A horse – to sled. A book – a teacher. A butterfly – to fly. A brush – teeth. A drum – a musician. Snow – winter. A cow – milk. Associative series of respondent Oleksiy V., who studies at the 3rd form of the Rivne Regional Boarding Lyceum, is 12 years old. He has a diagnosis according to the International Classification of Mental Disorders ICD-10 code F-70: mild mental retardation:

A doll – I don't see – I don't want to play – Big – Small – A doll – A doll – I said I didn't want to play – I said – said.

A chicken – Sitting – There is an egg here – There is an egg – She has one – I want to take it – An egg – Give it to me – An egg – I want an egg – I say I want an egg – I really want it – I said I want an egg.

Scissors – Red – I see them – They are red – I must say they are red – I see them – You can cut – Always cut – With scissors – I want to cut – Scissors – I want to cut – I want scissors.

A horse – White – It is white – Big – Yes, big – I want to ride – Ride – I say I want to – I really want to – to ride – Fast – A horse.

A book – Read – I don't want to read – A book – Big – Read – I always read – Black – I don't understand – I don't want to read – I say I don't want to read – I don't want to read – I don't want to read at all.

A butterfly – Flying – Flying – A butterfly flies – Flies – Like a fly – A fly in the room – In this room – I see it – I see it well – I see a fly – A fly flies.

A brush – Wash – Clean – Not at all – Don't want to – Don't always want to – Wash – A brush – Always wash – Don't want to wash – Don't always want to wash – Usually don't want to wash – Don't want to wash at all – Don't want to wash.

A drum – Beat – A drum – Beat – Loud – Beat – Very loud – Sounds – A drum – Beat – A drum – Beat – Loud – Beat – Very loud – Sounds – A drum – A drum – Beat – Loud – Beat – Very loud – Sounds – A drum – A drum – Beat – Loud – Beat – Very loud – Sounds – A drum.

Snow – Goes – Falls – Falls – Flies – Falls – Falls – Falls – Flies – Winter – Snow – It flies hard – I don't want snow – I don't want it to fall – It flies again.

A cow – Milk – Moo – Moo-moo-moo – Big – The cow is big – The cow wants milk – She wants it too – Really wants it – Milk wants it – A cow

– Always – The cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants milk
 – The cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants milk – The
 cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants
 milk – The cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants milk –
 The cow wants milk – The cow wants milk – The cow wants milk – The cow
 wants milk.

Also, primary school children with intellectual disabilities have a rather low level of long-term memory (studied by us using O. Luria's long-term memory research method "Pictograms"). These results are presented in Table 2.

Table 2

Distribution of respondents in groups E1, C1 according to indicators of long-term memory development (in %, ascertainment study)

The level of the development of long-term memory of primary school children with intellectual disabilities	Percentage of respondents
High	0
Middle	10,24
Low	89,76

Also, all mentally retarded children are characterized by reduced activity of mental processes and a weak regulatory role of thinking and speech. Mentally retarded children of primary school age with intellectual disorders usually perform activity without listening to instructions, without understanding the goals and tasks, without having an internal plan of actions, and their actions are always accompanied by weak self-control of cognitive activity. The perception and understanding of educational material by children of primary school age with intellectual disorders are inextricably linked with the characteristics of their memory. The main memory processes are preservation and memorization and storage. So, mentally retarded children have some of their own specific features, since they are formed under conditions of abnormal personal development.

It is also necessary to pay attention to such a feature of the memory of primary school children with intellectual disorders as episodic forgetfulness. It is closely related to the overfatigue of the child's nervous system due to its general weakness. Mentally retarded students more often than their normal peers experience a state of protective inhibition. Those who study in classes for children with mental retardation have significant difficulties in reproducing images of perception – ideas.

In order for the learning process of younger schoolchildren to be successful and have a purely creative nature. Such children need to have a fairly developed imagination. Those children who have intellectual disorders, imagination is fragmentary, inaccurate and schematic. Mentally retarded children have more pronounced attention deficiencies than their normal peers: insufficient stability of attention, difficulties in distributing attention, slow switching. With oligophrenia, involuntary attention of younger school-age children with intellectual disorders suffers greatly, but its voluntary side is mainly underdeveloped. At the same time, mentally retarded children try to overcome certain difficulties in a case of them. They usually refuse to perform cognitive activities when they encounter certain difficulties.

Mental retardation of primary school children with intellectual disabilities is manifested not in the formation of cognitive activity, but also in the violation of the emotional-volitional sphere, which has a number of features. We emphasize the underdevelopment of emotions, children have no shades of experiences. A characteristic feature of primary school children with intellectual disabilities is the instability of emotions. A state of joy without any special reasons is often replaced by sadness, laughter – by tears, etc. Their experiences are shallow, superficial. In some mentally retarded primary school children, emotional reactions are also often inadequate. In the activity of a physiotherapist and a psychologist with children of primary school age with intellectual disorders, it is necessary, first of all, to take into account the state of the volitional sphere of mentally retarded children.

Literature

1. Peseschkian N. Mit Diabeteskomm'ich klar: Zurück zum inneren Gleichgewicht mit Positiver Psychotherapie. Germany; Stuttgart: TRIAS Verlag im Georg Thieme Verlag, 2003. 132 s. URL: <https://www.amazon.de/Diabetes-komm-klar-Psychotherapie-Erfolgs-Methode/dp/3893736530>

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

Д.В. Вербова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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

АГРЕСІЯ ЯК ЗАХИСНА РЕАКЦІЯ ДИТИНИ НА ТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ

Повномасштабне вторгнення 2022 року охопило всю територію України, кожного громадянина у тому числі дітей різних вікових категорій. Сьогодні, під час російсько-Української війни, діти, які знаходились на окупованих територіях України, знаходяться під великим психологічним навантаженням. Це пов'язано з тим, що власне життя та життя їх близьких знаходилось під загрозою. Такі переживання призводять до постійної напруги та стресу, а також, до порушення психологічної безпеки, змін у поведінці та сприйнятті навколишнього середовища.

Психологічна безпека особистості сьогодні розглядається як стан захищеності психіки від впливу різноманітної негативної, руйнівної інформації, яка ускладнює функціонування адекватної соціально-психологічної й морально-етичної поведінки людини, її конструктивної життєдіяльності, відношення до оточуючого світу й до самої себе. Саме психологічна захищеність сприяє повноцінному розвитку особистості, розкриттю креативного потенціалу, забезпечуючи конструктивну поведінку у життєвих та професійних ситуаціях.

Почуття психологічної безпеки особистості належить до тих важливих психологічних феноменів, значущість яких найбільш повно усвідомлюється у випадку її порушення. Складна соціально-економічна і політична ситуація в Україні, непередбачуваність подальших подій виступають каталізаторами для усвідомлення важливості психологічної безпеки для повноцінної життєдіяльності особистості.

Небезпечні ситуації викликають у дітей страх, тривогу, занепокоєння, а також підвищену чутливість до звуків і рухів, які зазвичай не сприймаються як загрозливі. Це може бути пов'язано з бажанням захистити себе і свою сім'ю від небезпеки або з пережитою психологічною травмою, чи досвідом втрати близької людини. У таких ситуаціях діти більш схильні до конфліктів та агресії, навіть у звичних ситуаціях, які раніше не викликали таких реакцій. Так, під час війни постійна напруга, стрес і бажання захистити себе і своїх близьких від небезпеки можуть призвести до агресивних реакцій навіть на звичайні речі (Warburton, & Anderson, 2015).

Події останнього часу, безсумнівно, мали значний вплив на дітей і підлітків, які пережили окупацію. Війна, вимушені переїзди, зміна школи, переведення, постійна нестабільність і невпевненість у своїх близьких і рідних збільшують психічне навантаження і викликають сильний стрес. Після таких подій психіка може демонструвати цілий спектр захисних реакцій – від замкненості, ізольованості до ворожості і агресії. Важливо також зазначити, що такі захисні реакції у дітей і підлітків можуть виникати не тільки після екстремальних і небезпечних подій, але й через різні «природні» зміни в житті, такі як розлучення, смерть близької людини або хвороба.

Одним із захисних механізмів, який часто зустрічається у сучасних дітей є агресія. Життєві події мають значний вплив на агресивну поведінку дитини, особливо тих дітей, які перебували на окупованій території. На це впливає низка факторів, серед яких:

- Сильні емоційні переживання, що супроводжуються стресом, можуть підвищити рівень агресії дитини. Це пов'язано з тим, що стрес запускає фізіологічну реакцію організму, підвищуючи рівень адреналіну та інших гормонів, які посилюють агресію;

- Негативний вплив навколишнього середовища. Наприклад, якщо дитина бачила насильницькі або військові події, у неї може розвинутися схильність до агресивної поведінки;

- Брак спілкування. Коли дитина не може висловити свої почуття і думки або знайти спільну мову з іншими, негативні почуття накопичуються, і вони шукають виходу. Часто причиною цього є спалахи неконтрольованого гніву (Попелюшко, 2023).

Результати сучасних американських досліджень свідчать про те, що діти, які мали несприятливий травматичний досвід, мають проблеми з регуляцією свого емоційного стану, що ускладнює пошук позитивних поведінкових стратегій і призводить до ворожої та агресивної поведінки. Також відзначається, що налагодження позитивних

внутрішньосімейних стосунків може гальмувати та контролювати девіантну та агресивну поведінку. В цілому, налагодження взаємодії з оточуючими, зокрема довіра один до одного, гармонія та близькість стосунків у сім'ї, впливають на те, як діти виражають свої почуття (Auslander, Sterzing, Threlfall, Gerke, & Edmond, 2016).

Так, діти, які пережили травматичні події, можуть відчувати сильний страх, тривогу та невпевненість у собі. Ці почуття можуть призводити до різних форм агресивної поведінки як захисної реакції, включаючи фізичну, вербальну, непрямую агресію та самоагресію.

В умовах сьогодення увага психологів та психотерапевтів спрямована на дослідження, розроблення рекомендацій щодо психологічної безпеки та ментального здоров'я дітей різних вікових періодів і зниження впливу чинників середовища, що їх детермінують. Низкою досліджень показано, що найбільш вразливою категорією людства в контексті психологічної безпеки є діти молодшого шкільного віку та підлітки, що переходять від залежного до самостійного способу життя. Пережив ситуації страху, насилля, безпорадності, порушується психологічна безпека дитини, що відбивається на психологічному і соматичному здоров'ї.

Важливими є дослідження захисних механізмів особистості та умов, що посилюють відчуття психологічної безпеки дітей. Психологами доведено, що порушення психологічної безпеки у дітей переживається ними як певний, недосяжний для усвідомлення, психічний стан чи емоційний комплекс, що пов'язаний з несприятливою обстановкою в сім'ї та неправильним ставленням батьків, внаслідок чого не задовольняються базові потреби дитини. Ці неусвідомлені переживання завжди були предметом дослідження в психоаналізі. Саме представники психоаналізу впровадили термін «психологічна безпека» і «психологічний захист» в науковий обіг.

Наслідком порушення психологічної безпеки у дитини виступає особистісна тривожність, яка усе частіше зустрічається у вигляді стійкого новоутворення, що може негативно впливати на психічне та фізичне здоров'я дітей. Оскільки тривожність пов'язана з переживаннями негативних емоцій, дитина прагне уникнути стану тривоги. Для цього вона може використовувати захисні механізми, більшість яких направлена на захист образу «Я».

Висновки. Події останнього часу, безсумнівно, мали значний вплив на дітей і підлітків, які пережили окупацію. Війна, вимушені переїзди, зміна школи, переведення, постійна нестабільність і невпевненість у своїх близьких і рідних збільшують психічне

навантаження і викликають сильний стрес. Після таких подій психіка може демонструвати цілий спектр захисних реакцій: від замкненості, ізолюваності до ворожості і агресії. Діти, які пережили травматичні події, можуть відчувати сильний страх, тривогу та невпевненість у собі. Ці почуття можуть призводити до різних форм агресивної поведінки як захисної реакції, включаючи фізичну, вербальну, непрямую агресію та самоагресію.

Список використаних джерел

1. Попелюшко Р. Теоретичний аналіз впливу життєвих обставин на прояви агресивної поведінки. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2023. Випуск 21 №(66). С. 61–69.
2. Auslander, W., Sterzing, P., Threlfall, J., Gerke, D., & Edmond, T. (2016). Childhood Abuse and Aggression in Adolescent Girls Involved in Child Welfare: The Role of Depression and Posttraumatic Stress. *J Child Adolesc Trauma*, 9, 1–10. doi: 10.1007/s40653-016-0090-3
3. Warburton, W., & Anderson, C. (2015). Aggression, Social Psychology. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd edition), 1, 373–380.

Н.М. Гончарук

доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Т.А. Федорчук

здобувачка вищої освіти спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема сімейного самовизначення у сучасної молоді значною мірою впливає на успішність створення майбутньої сім'ї. У контексті психологічного розвитку особистості сімейне самовизначення відіграє визначальну роль для задоволеності шлюбом і гармонійності міжособистісних стосунків. Недостатня підготовка молоді до сімейного життя може призводити до труднощів у шлюбі, конфліктів і зростання кількості розлучень. Вивчення цієї проблеми має важливе значення для

психологічної науки та практики, оскільки дозволяє зрозуміти механізми становлення сімейної ідентичності.

Проблема сімейного самовизначення активно досліджується сучасними українськими науковцями. Зокрема, дослідники (Батенчук, 2020; Дідківська, 2019; Мельничук, 2020) розкривають роль батьків у формуванні готовності молоді до сімейного життя, досліджують вплив рольових моделей, отриманих у дитинстві, підкреслюють важливість сімейного середовища для самоідентифікації юнаків і дівчат. Наукові розвідки (Магдисюк, 2019) стосуються впливу самотності на процес самовизначення у юнацькому віці. Експериментальні праці (Шестопад, 2019) торкаються аналізу гендерних ролей і соціальних очікувань у формуванні уявлень про сімейне життя. Ці дослідження стали науково-методологічним підґрунтям для аналізу психологічних факторів, що впливають на сімейне самовизначення. Зважаючи на це, *метою статті* визначено дослідження психологічних особливостей, які впливають на формування сімейного самовизначення у юнацькому віці.

Розвиток уявлень про майбутнє сімейне життя відбувається під впливом соціокультурного середовища, особистісних установок і психологічних чинників. Сім'я виконує визначальну роль у реалізації життєвих потреб, забезпеченні стабільності, опануванні соціальних норм і реалізації соціальних ролей, що є необхідним для розвитку особистості. Вона стає соціальною опорою, надаючи емоційну та психологічну підтримку. Не менш важливою є емоційна функція сім'ї, що передбачає забезпечення позитивної психологічної атмосфери. У такій родині кожний її член відчуває любов, турботу і безпеку. Це особливо значимо для тих, хто потребує стабільності та почуття впевненості. Як бачимо, сім'я є основою соціального життя. У її межах формуються первинні уявлення про довкілля, засвоюються норми взаємодії та моральні цінності. Вона виступає джерелом психологічної стабільності й емоційної підтримки, що забезпечує успішне функціонування особистості як у родинному колі, так у суспільстві загалом.

Визначальним аспектом у представленому дослідженні є усвідомлення психологічних механізмів формування сімейного самовизначення, що дає змогу розробляти ефективні методи його підтримки. Під сімейним самовизначенням психологи (Дідківська, 2019, Магдисюк, 2019) розуміють систему уявлень особистості про модель сім'ї та взаємини в ній, а також ставлення до сімейних цінностей, ролей і обов'язків. Сімейне самовизначення включає усвідомлення особистістю своїх цінностей, очікувань і готовності до створення сім'ї

(Батенчук, 2020, Шестопап, 2019). На його формування впливають соціальні норми, культурні традиції, міжособистісний досвід і психологічні властивості особистості (Мельничук, 2020).

У юнацькому віці зростає роль сімейного самовизначення, що проявляється у бажанні здійснювати вибір партнера для створення сім'ї і в майбутньому самостійно формувати своє життя. Зважаючи на це, нами було проведено опитування серед здобувачів вищої освіти (68 респондентів), спрямоване на виявлення їхніх уявлень про сімейне життя. Воно дозволило виявити основні орієнтації молоді щодо створення сім'ї, а також фактори, які впливають на їх формування.

Анкетування включало три сфери аналізу: (I) уявлення про сімейне життя («що є головною метою створення сім'ї?», «які чинники ви вважаєте найважливішими для щасливого шлюбу?», «які труднощі є найбільш типовими для сімейного життя?»); (II) готовність до шлюбу («чи готові ви брати відповідальність не лише за себе, а й за партнера?», «чи обговорюєте ви з ним спільне майбутнє і життєві цілі?», «як ви вважаєте, чи потрібна спеціальна підготовка до сімейного життя (курси, тренінги чи ін.)?»); (III) очікування від партнера («які риси ви вважаєте найважливішими у майбутнього партнера?», «що для вас є неприйнятним у його поведінці?», «яким ви бачите розподіл обов'язків у майбутній сім'ї?») (див. рис. 1).

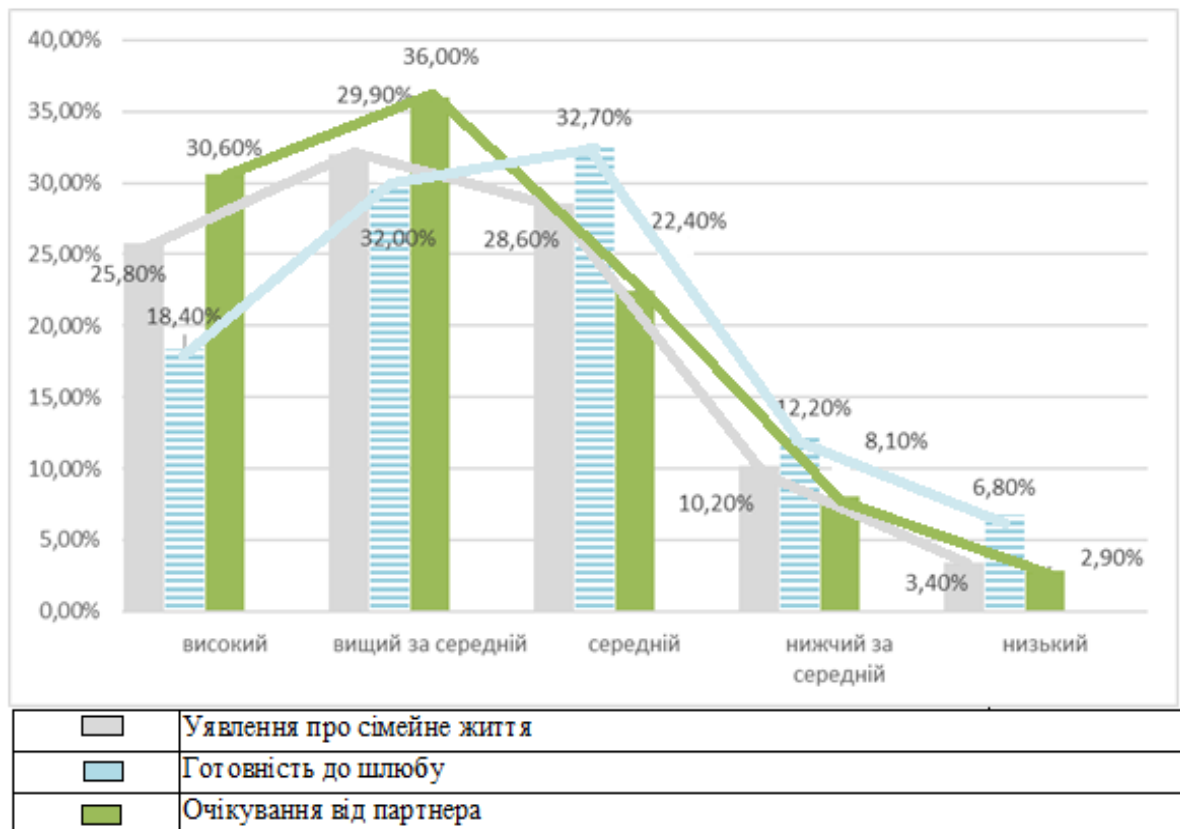


Рис. 1. Дослідження сімейного самовизначення у молоді

Результати показали, що молодь переважно зорієнтована на емоційну складову сім'ї, проявляючи позитивне ставлення до сімейних стосунків. За даними дослідження встановлено 5 рівнів сімейного самовизначення у юнаків і дівчат. Серед досліджуваних 25,8% респондентів проявили високий рівень *уявлень про сімейне життя*. Їхні погляди цілісні, реалістичні та зрілі. Головною метою створення сім'ї вони вважають стійкі, гармонійні взаємини, засновані на любові, взаємоповазі та підтримці. Вищий за середній рівень уявлень констатовано у 32,0% молоді, що вказує на осмислення ними головних аспектів сімейного життя. Характерним є розуміння спільної відповідальності, утім відзначено окремі ідеалізовані уявлення про сімейні взаємини. Середній рівень уявлень демонструють 28,6% юнаків і дівчат. Їхні погляди на шлюб і сім'ю є узагальненими, поверховими та частково суперечливими. Нижчий за середній рівень притаманний 10,2% респондентів. Представлене ними розуміння ролей у сім'ї є обмеженим, усвідомленість подружніх функцій є недостатньою. Низький рівень майже не проявляється у молоді: всього 3,4% демонструють відсутність чітких уявлень про сімейні цінності, інфантильне або байдуже ставлення до сімейного життя.

Особливої важливості у сучасному суспільстві набуває дослідження *готовності до шлюбу*, оскільки воно дозволяє комплексно оцінити психологічну, емоційну та соціальну підготовку партнерів до відповідальної ролі у сімейному житті. Аналіз цих аспектів сприяє не лише запобіганню міжособистісних конфліктів, а й формуванню гармонійних, стабільних і соціально адаптованих сімейних стосунків. Високий рівень готовності до шлюбу відзначено у 18,4% юнаків і дівчат – для них характерна емоційна зрілість, відповідальність, готовність до взаємопідтримки та виконання сімейних обов'язків. Вищий за середній рівень притаманний 29,9% молоді – переважає усвідомлення важливості шлюбу, але ще не всі компоненти готовності повністю сформовані. Середній рівень властивий 32,7% респондентів, що свідчить про часткову готовність, теоретичне розуміння сімейних ролей без достатнього практичного досвіду. Нижчий за середній рівень виявлено у 12,2% осіб, що вказує на недостатній рівень особистісної зрілості, невизначеність щодо відповідальності у шлюбі. Низький рівень характерний для 6,8% досліджуваних, у яких констатовано емоційну та соціальну незрілість, уникання думок про створення сім'ї або заперечення її цінності.

У контексті сімейного самовизначення особливої значущості набуває дослідження *очікувань від майбутнього партнера*, яке уможливорює виявити цінності, потреби та пріоритети у сімейних взаєминах. Це сприяє кращому розумінню сумісності подружжя і формуванню гармонійних, стабільних і взаємопідтримуючих стосунків. Високий рівень виявлено у 30,6% юнаків і дівчат – їхні очікування реалістичні, базуються на взаємоповазі, довірі та партнерстві. Вищий за середній рівень встановлено у 36,0% осіб – загалом вони мають зрілі очікування, але можливе незначне ідеалізування партнерів. Середній рівень властивий 22,4% респондентів, що вказує на поєднання реалістичних і стереотипних взаємоспрямованих уявлень. Нижчий за середній рівень констатовано у 8,1% респондентів, які демонструють суперечливі або надмірно вимогливі очікування, що ускладнюють майбутні стосунки. Низький рівень характерний для 2,9% осіб – їхні очікування невизначені або поверхові, відсутнє розуміння сутності партнерських взаємин.

Висновки. Отже, результати дослідження підтверджують, що сімейне самовизначення у юнацькому віці є складним процесом, який залежить від психологічних, соціальних та особистісних чинників. Проведене дослідження засвідчує важливість соціальних і психологічних механізмів у цьому процесі. У більшості респондентів виявлено позитивне ставлення до сімейного життя та сформовані уявлення про його цінність. Рівень готовності до шлюбу виявляється переважно на середньому та вищому за середній рівнях, що засвідчує усвідомлення значущості сімейних ролей і взаємної відповідальності. Очікування від партнера визначено як достовірні, однак спостерігаються окремі прояви ідеалізованих установок.

Отже, сімейне самовизначення у юнацькому віці є важливим показником особистісної зрілості та чинником соціалізації молоді.

Список використаних джерел

1. Батенчук М. Рольові моделі в дитинстві та їх вплив на уявлення про сім'ю в юнацькому віці. *Соціальна психологія та сімейні стосунки*. 2020. Вип. 3(4). С. 102–115.
2. Дідківська А. Сімейне середовище і процес самоідентифікації юнаків і дівчат. *Психологія особистості*. 2019. Т. 4, №1. С.72–85.
3. Магдисюк Л. Психологічні особливості прояву самотності у юнацькому віці та її вплив на процес самовизначення. *Молодь і психологія*. 2019. Вип. 6(2). С.30–42.

4. Мельничук М. Вплив стосунків з батьками на формування самооцінки молоді та її готовності до сімейних відносин. *Психологічний журнал*. 2020. Вип.1 (2). С. 45–60.

5. Шестопад І. Гендерні ролі та соціальні очікування як фактори формування уявлень про сімейне життя у молоді. *Гендерні студії в Україні*. 2019. Вип.5(3). С.50–63.

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.Б. Юр'єва

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ ПСИХОЛОГІЇ ПІДПРИЄМНИЦТВА

Психологічні дослідження підприємництва стали предметом уваги української науки відносно недавно, тоді як у зарубіжній психології накопичено значний досвід вивчення цього феномену. Проте основні поняття досліджуваного напрямку й досі відзначаються певною дефінітивною невизначеністю. У науковій літературі паралельно функціонують кілька ключових категорій: «підприємець», «підприємництво», «підприємницька діяльність», «підприємницька активність».

Термін «підприємець» зазвичай визначається через характеристику відмінних рис особистості, що виступає або як окремий індивід, або як носій специфічного типу особистості. Водночас із появою різних дефініцій автори часто пропонують і типології підприємців.

Вперше цей термін використав Л.Г. Капранова у праці «Есе про природу торгівлі взагалі», де він описав підприємця як людину, що купує товари за фіксованою ціною, не знаючи, за якою ціною їх можна буде реалізувати. На його думку, ключовою характеристикою підприємця є здатність і готовність до ризику. Кантильон також виокремлював такі типи підприємців, як «купці», «ремісники»,

«фермери», «розбійники» та «особи з невизначеним заробітком». Він розглядав підприємця як посередника, що забезпечує зв'язок між виробниками та споживачами (Капранова, 2016). Подібну позицію поділяв А. Сміт, який розглядав підприємця як власника або організатора економічного процесу, котрий свідомо йде на ризик заради прибутку (Сміт, 2011).

Німецький економіст А.С. Дядін наголошував, що підприємець повинен мати прагнення до процвітання власної справи, бути готовим ризикувати, володіти здатністю впливати на людей, прагнути до зростання прибутків, а також відзначатися впевненістю, ощадливістю та старанністю. Він запропонував типологію підприємців, до якої відніс «промисловця», «купця» та «фінансиста» (Дядін, 2017).

У праці *«Теорія економічного розвитку»* Н.Ю. Худякова розглядала підприємця як інноваційний тип особистості, схильний до пошуку нових рішень і поєднання чинників виробництва з метою отримання прибутку. На її думку, підприємець має бути здатним: постійно вдосконалювати свій професійний рівень; виділяти першочергові проблеми бізнесу; діяти в умовах невизначеності та опору; організовувати та спрямовувати інших (Худякова, 2008).

Збалансоване визначення поняття *«підприємець»*, що враховує як психологічні характеристики, так і економічну поведінку, подає Т.П. Чернявська. Вона розглядає підприємця як особу, котра на власний ризик здійснює господарську діяльність, прагнучи підвищити рівень особистої свободи через матеріальну незалежність, яку забезпечує отримання максимального доходу. При цьому автор розмежовує поняття *«підприємець»* і *«бізнес-суб'єкт»*: перший використовує прибуток для особистого збагачення й просування каналами вертикальної соціальної мобільності, тоді як бізнес-суб'єкт – це будь-яка особа, що займається власною справою (наприклад, ремісник чи власник магазину), і не завжди відповідає критеріям підприємця (Чернявська, 2016).

Таким чином, у науковій традиції сформувалися різні підходи до розуміння феномена підприємця: як суб'єкта економічних відносин, як носія особливих психологічних рис, а також як соціального типу, що поєднує обидва ці аспекти.

У вітчизняній науковій традиції підприємництво розглядається як результат ініціативності та заповзятливості суб'єктів господарювання, здатних перебудовувати економічне життя суспільства на основі більшої доцільності. На думку В. Пилипенка, підприємництво

характеризується низкою атрибутів: мотив дії, переважно пов'язаний із прагненням до збагачення; механізм дії, що спирається на інвестування у певну сферу економічної діяльності; ризик, пов'язаний із невизначеністю прийнятих рішень і необхідністю покривати витрати власними ресурсами (Пилипенко, 2007).

Узагальнюючи сучасні наукові підходи, можна визначити підприємництво як ініціативну діяльність, спрямовану на організацію ресурсів із метою отримання прибутку від виробництва чи реалізації товарів і послуг. Водночас воно невіддільне від ризику можливих втрат і орієнтоване на досягнення особистої вигоди. Таким чином, підприємництво можна розглядати як поєднання економічних функцій і психологічного типу особистості, яка здійснює підприємницьку активність.

Окремі науковці акцентують увагу на психологічній структурі підприємницької діяльності, розмежовуючи поняття «*підприємництво*» та «*підприємницька діяльність*». У цьому контексті підприємницька діяльність розглядається поряд з іншими видами людської діяльності, зокрема як різновид професійної.

Узагальнюючи позиції різних науковців, українські дослідники О.В. Бондаренко та О.П. Зоря визначають психологічну структуру підприємницької діяльності як поєднання потреб, мотивів, цілей, предметів, процесу, дій, засобів досягнення та кінцевого результату (Бондаренко, 2010).

Поряд із цим, у науковій літературі для позначення феноменів підприємництва використовується й термін «підприємницька активність». У цьому контексті підприємництво розглядається як форма психічної активності особистості. До її особливостей відносять:

- формування підприємницької активності на основі попереднього соціального досвіду;
- предметну спрямованість діяльності;
- суб'єктивну орієнтованість на потреби та мотивацію конкретного підприємця;
- усвідомлення внутрішніх мотивів і трансформацію їх у зовнішні дії.

Цей підхід тісно пов'язаний із вивченням психологічної структури підприємницької діяльності. Зокрема, Ю. Красилова акцентує увагу на підприємницьких мотивах та психологічних ресурсах особистості підприємця, серед яких вирізняються стратегічне мислення, ініціативність, працездатність. Вона підкреслює, що основними

мотивами є прагнення до влади, самостійності та самореалізації. У цьому розумінні підприємницька активність відображає внутрішні психологічні та соціальні чинники, що базуються на мотивах, цілях, очікуваннях і намірах, які стають «пусковим механізмом» економічної діяльності (Красилова, 2004).

Таким чином, у понятті підприємницької активності ключовим є її широкий контекст – як прояв активності індивіда, спрямованої на перетворення та взаємодію з навколишнім середовищем. Такий підхід передбачає аналіз особистості, її ціннісно-мотиваційної сфери, поведінкових проявів і соціокультурного простору. Водночас це поняття підкреслює універсальність підприємницького потенціалу, що властивий кожній людині та проявляється у здатності реалізовувати поставлені цілі й завдання у взаємодії із соціумом.

Висновки. Узагальнюючи різні підходи до аналізу феномену підприємництва, можна виокремити дві провідні дослідницькі традиції. Перша зосереджується на предметному вимірі діяльності підприємця, зокрема на критеріях, функціях та характеристиках його діяльності. Друга спрямована на дослідження внутрішніх механізмів підприємництва, що забезпечують здатність особистості реалізовувати відповідну активність. У цьому випадку підприємництво розглядається не стільки як професійна діяльність, скільки як особливий спосіб життя, а підприємець – як його носій, цілісна й неподільна особистісна система.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.В., Зоря О.П. Ментальний вимір підприємницької активності: теоретико-методологічні засади дослідження. Гілея (науковий вісник) : зб. наук. пр. Вип. 35. Київ, 2010. С. 328–336.

2. Дядін А.С. Дефініція категорії «підприємницька діяльність». *Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг*. 2017. Вип. 1 (25). С. 62–72.

3. Капранова Л.Г. Сучасний стан підприємництва в Україні. *Reporter of the Priazovskyi State Technical University Section: Economic sciences*. 2016. Issue 31, Volume 1. P. 315–325.

4. Красилова Ю.В. Психологічні чинники підприємницької активності особистості : *автореф. дис. ... канд. психол. наук* : 19.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 16 с.

5. Пилипенко В., Шевель І. Соціологія підприємництва. Київ : Стилос, 2007. 104 с.

6. Худякова Н.Ю. Психологічні особливості мотивації підприємницької діяльності : *автореф. дис. ... канд. психол. наук* : 19.00.10. Київ, 2008. 20 с.

7. Чернявская Т.П. Психологічні чинники управління ризиками у бізнесі. *Вісник Одеського національного університету*. Серія Психологія. Том 21. Випуск 2 (40). Одеса, 2016. С. 177–185.

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

А.В. Неборська-Рибій

студентка 2 курсу магістратури спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**МАЙНДФУЛНЕС ЯК ЗАСІБ СТАБІЛІЗАЦІЇ
ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО
СТРЕСУ**

Сучасна людина живе в умовах постійної невизначеності, інформаційного перевантаження та тривожного соціального фону. Особливо відчутним цей стан стає в період воєнних дій, коли до щоденних турбот додається хронічний страх за життя, втрати близьких, руйнування звичного середовища. Хронічний стрес поступово виснажує ресурси організму, впливає на психіку, формує почуття безсилля, апатії, внутрішньої напруги.

Науковці визначають стрес як природну адаптаційну реакцію організму, однак у разі тривалої дії стресорів вона переходить у дистрес — стан виснаження, що порушує роботу нервової та ендокринної систем (Сельє, 1974). За умов хронічного стресу людина часто втрачає здатність регулювати свої емоції, мислення та поведінку. Це вимагає пошуку психологічних підходів, здатних допомогти не лише зменшити напругу, а й сформувати внутрішню стійкість до труднощів.

Одним із таких підходів є майндфулнес — практика усвідомленості, яка навчає людину бути присутньою в теперішньому моменті, приймати свої почуття й думки без осуду. Концепція майндфулнес має давні корені у східних медитативних традиціях, проте

сучасного наукового розвитку вона набула завдяки Джонові Кабат-Зінну, який у 1979 році створив програму Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) при Медичному центрі Массачусетського університету.

Мета програми полягала у зниженні рівня стресу, тривоги та хронічного болю за допомогою медитації, усвідомленого дихання, спостереження за тілом і відпускання напруги. Згодом на основі цього підходу було створено програму Mindfulness-Based Cognitive Therapy (МВСТ), яка поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії з майндфулнес-практиками та довела ефективність у профілактиці депресивних рецидивів.

Майндфулнес допомагає людині розпізнавати автоматичні реакції на стрес, зупиняти руйнівні цикли тривоги, розвивати внутрішнє відчуття безпеки. Практики зосередження на диханні, усвідомленої ходьби чи сканування тіла сприяють розслабленню нервової системи, нормалізації дихання, пульсу, рівня кортизолу. Людина поступово повертає контроль над власними станами, вчиться приймати ситуації, які не може змінити, та діяти з більшою ясністю і співчуттям.

Сучасні дослідження показують, що регулярна практика усвідомленості підвищує стресостійкість, покращує сон, концентрацію, міжособистісне спілкування. За даними метааналізів (Khoury et al., 2013; Goyal et al., 2014), майндфулнес-інтервенції знижують симптоми тривоги та депресії на 30–40 %, а також покращують самопочуття й рівень задоволення життям.

В українських реаліях майндфулнес набуває особливого значення. Під час війни люди часто втрачають почуття опори, а практики усвідомленості допомагають відновити зв'язок із собою, розпізнати власні ресурси та навчитися «заземлюватися» навіть у складних обставинах. Сьогодні майндфулнес-підходи впроваджуються у волонтерських і реабілітаційних ініціативах, зокрема в центрі «Unbroken» у Львові, де ці техніки поєднуються з тілесною терапією, арт-практиками та груповою підтримкою ветеранів і цивільних осіб.

Висновки. Майндфулнес є потужним ресурсом психологічної стабілізації, який поєднує елементи сучасної науки, давніх практик і гуманістичних цінностей. Його перевага – у простоті, доступності та можливості самостійного застосування навіть без спеціальної підготовки. У контексті України майндфулнес має потенціал стати важливим компонентом системи психічного здоров'я, спрямованої на

відновлення внутрішньої рівноваги, розвитку резильєнтності та формування культури турботи про себе.

Список використаних джерел

1. Сельє Г. Стрес без дистресу. Київ : Знання, 1974.
2. Kabat-Zinn J. *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York : Bantam Dell, 1990.
3. Segal Z., Williams J., Teasdale J. *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. New York : Guilford Press, 2002.
4. Khoury B., Sharma M., Rush S. et al. *Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis*. Journal of Psychosomatic Research, 2013, 78(6), 519–528.
5. Goyal M., Singh S., Sibinga E. M. et al. *Meditation programs for psychological stress and well-being: A systematic review and meta-analysis*. JAMA Internal Medicine, 2014, 174(3), 357–368.

С. В. Дорофей

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

І.Р. Станько

студентка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ СТАВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ ДО ШЛЮБУ

Шлюб є однією з найважливіших соціально-психологічних інституцій, що забезпечує не лише продовження роду, а й емоційне благополуччя, відчуття стабільності та соціальної підтримки. Психологічне ставлення до шлюбу формується під впливом індивідуального життєвого досвіду, соціокультурних норм, сімейних цінностей і моделей взаємин, засвоєних у батьківській родині.

Сучасна молодь дедалі частіше сприймає шлюб не як обов'язкову соціальну норму, а як свідомий вибір партнерства, що передбачає рівноправність, взаємну підтримку й особистісну самореалізацію.

Водночас нереалістичні очікування або недостатня готовність до спільного життя можуть призводити до конфліктів і розлучень.

Ставлення до шлюбу – це емоційно-ціннісна система поглядів, яка визначає, з одного боку, мотиви вступу до шлюбу (що спонукає людину одружитись або вступити в партнерські стосунки), з іншого – очікування від партнера (які якості, поведінка, рольова модель), а також уявлення про рольові функції в сім'ї (обов'язки, обов'язкові норми, поведінкові стандарти).

Ставлення до шлюбу формується під впливом особистого досвіду, сімейного виховання, культурних норм і соціальних очікувань. Воно не лише відображає внутрішні переконання людини, а й виконує регулятивну функцію в її поведінці — визначає готовність до побудови стосунків, вибір партнера, розподіл ролей у сім'ї. Особливо важливо враховувати, що в сучасному суспільстві ці уявлення можуть бути гнучкими, змінюватися залежно від віку, освіти, життєвих обставин.

Ставлення до шлюбу є складним психологічним конструктом, що охоплює емоційно-ціннісні орієнтири, мотиваційні установки, очікування щодо партнера та уявлення про рольові функції в сім'ї. У сучасної молоді ці компоненти формуються під впливом соціокультурних змін, особистого досвіду та актуальних життєвих обставин.

Згідно з дослідженням О. Шевельдіної та А. Хорунжої, мотиви вступу до шлюбу у студентської молоді поєднують емоційні (любов, прив'язаність) та раціональні (стабільність, соціальний статус) міркування. Авторки підкреслюють, що ціннісні орієнтири молоді є гнучкими та залежать від рівня особистісної зрілості та соціального контексту (Адамова, 2025).

К. Калініченко у своєму дослідженні акцентує увагу на зміні ставлення молоді до інституту шлюбу: зростає толерантність до неофіційних форм партнерства, проте зберігається очікування емоційної підтримки, відповідальності та взаємоповаги у стосунках (Калініченко, 2025).

У статті О. Адамової та В. Токаревої наголошується, що позитивне ставлення до шлюбу серед молоді значною мірою залежить від здатності партнерів до компромісу, відкритого спілкування та взаєморозуміння. Саме ці чинники визначають емоційну стабільність і задоволення у шлюбі (Адамова, 2025).

Особливу увагу заслуговує дослідження О. Баляліної, яка вивчала психоемоційні аспекти ставлення до шлюбу в умовах війни. Авторка зазначає, що в кризовий період шлюб набуває нових смислів – він

сприймається як прояв серйозності почуттів, відповідальності та національної єдності. Очікування щодо партнера також трансформуються: зростає значущість політичних поглядів, громадянської позиції та культурної ідентичності.

Таким чином, психологічне ставлення до шлюбу у молоді є динамічним і багатовимірним, воно відображає не лише індивідуальні потреби, а й соціальні виклики сучасності.

На основі досліджень Т. Трапезнікової, В. Сисенка, А. Вовк, а також узагальнень у сфері соціальної психології (М. Фішбейн, І. Аджен), у структурі ставлення до шлюбу виокремлено три ключові компоненти:

- Когнітивний компонент – охоплює уявлення про шлюб як соціальний інститут, знання про його функції, норми, правила, рольові очікування.

- Емоційний компонент – включає почуття, асоційовані з подружнім життям: любов, довіру, страх самотності, тривогу перед відповідальністю.

- Поведінковий компонент – відображає готовність до реалізації сімейних ролей, прийняття відповідальності, здатність до компромісу та побудови партнерських стосунків (Березовська, 2020).

Ця трикомпонентна модель дозволяє комплексно аналізувати ставлення особистості до шлюбу, враховуючи не лише знання та переконання, а й емоційне забарвлення та практичну готовність до сімейного життя. У сучасних дослідженнях (О. Шевельдіна, К. Калініченко, О. Баляліна) підтверджується актуальність цієї структури, зокрема в контексті трансформації шлюбних орієнтацій молоді під впливом соціальних змін. Позитивне ставлення до шлюбу базується на цінностях любові, взаємоповаги та партнерства. Негативне або амбівалентне ставлення часто виникає через негативний досвід у батьківській сім'ї, страх обмеження свободи або матеріальні чинники (Калініченко, 2025).

Висновки. Ставлення до шлюбу у сучасної молоді є багатовимірним психологічним конструктом, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Молодь дедалі частіше сприймає шлюб як свідомий вибір, заснований на партнерстві та самореалізації. На формування ставлення впливають особистий досвід, сімейні моделі, культурні норми та соціальні очікування. Дослідження підтверджують, що мотиви вступу до шлюбу поєднують емоційні та раціональні чинники. Позитивне ставлення базується на цінностях любові, довіри й відповідальності, тоді як негативне – часто пов'язане з нереалістичними очікуваннями або страхом втрати свободи.

Список використаних джерел

1. Адамова О., Токарева В. До питання про удосконалене ставлення молоді до шлюбу та сімейного життя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 2025. (1), 41-46.
2. Березовська Л. І., Ямчук Т. Ю. Психологія міжособистісних взаємин подружньої пари. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 3 (56). С. 5-13.
3. Вовк А. І. Теоретичне дослідження проблем майбутніх сімей в контексті сформованості шлюбних потенціалів пари. *Вісник львівського університету*. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 9. С. 66–73.
4. Калініченко К. В. Ставлення сучасної української молоді до інституту шлюбу. Молодіжний соціологічний форум НТУ "ХПІ" : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. студентів і аспірантів, присвяченої 140-річчю Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут", 16 травня 2025 р., м. Харків, Україна. Харків : НТУ "ХПІ", 2025. – С. 73-76.

І.О. Козак

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ДО КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Професія психолога відноситься до соціономічних видів діяльності, де спілкування, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється у професійно значущу суттєву характеристику особистості. Всі основні види професійної діяльності психолога здійснюються через організацію спілкування з оточуючими.

Сучасні українські науковці академік С. Максименко, М. Заброцький звертають увагу на те, що людина завжди перебуває у контакті з іншим – партнером реальним, уявним, обраним нав'язаним тощо. Відповідно, інваріантними складовими спілкування називають

такі компоненти, як партнери учасники, ситуація, завдання. Варіативність, зі свого боку, пов'язана з характеристиками самих складових – партнерів у спілкуванні, ситуацій, цілей спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток умінь адекватної самооцінки, орієнтації людини в самій собі власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації та завданні (Максименко, & Заброцький, 2005). Не менш важливою для ефективного спілкування є орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині, оскільки вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Акцентується на ролі пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності, насамперед мислення – здатність аналізувати вчинки бачити мотиви, що спонукають до них. Умовою успішного спілкування людини з іншими людьми вважають також соціально психологічну перцепцію, яка забезпечує ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію (Максименко, & Заброцький, 2005).

Отже, комунікативна компетентність містить не тільки особистісні властивості індивіда, але й у певний спосіб організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу.

Компетентність в спілкуванні охоплює набір навичок, які дозволяють подолати труднощі у взаємодії та спілкуванні, зокрема на рівні сприйняття соціальних сигналів (Баришполець, & Найдьонова, 2009). Це включає вміння відображати на власних діях у спілкуванні та використовувати отриману інформацію для розвитку власної свідомості та рефлексії. Комунікативна компетентність розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності.

Комунікативна компетентність охоплює знання, уміння та чуттєвий досвід, які дозволяють особистості ефективно функціонувати у професійних ситуаціях спілкування. Це включає розуміння мотивів, інтенцій та стратегій поведінки, як у власній, так і у співрозмовників, а також спроможність розпізнавати та адекватно реагувати на фрустрації, що можуть виникати у процесі взаємодії.

Комунікативна компетентність майбутнього психолога має ключове значення для його професійної підготовки. Це не лише забезпечує ефективність спілкування з клієнтами і колегами, але є важливим елементом у побудові взаєморозуміння, довіри та успішних взаємин у професійній сфері психології. Формування цієї компетентності є однією з ключових складових у процесі підготовки майбутніх психологів для ефективною та професійно значущою практики. Професійне спілкування психолога водночас реалізує комунікативну,

перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних та невербальних (оптико кінетичних паралінгвістичних і екстралінгвістичних) засобів (Кошонько, & Лужецька, 2018; Олійник, 2021).

Комунікативна компетентність характеризується високим рівнем репрезентативності, що означає здатність виражати свої думки та ідеї зрозуміло та точно, а також поліінформативністю, коли вона містить у собі різноманітну та корисну інформацію для співрозмовників.

Дослідники зазначають проблеми розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самої комунікації на всіх етапах роботи психолога і в різних сферах його життєдіяльності. І хоча комунікативні уміння не прив'язані до будь якого блоку загальнопсихологічних умінь, проте вони тією чи іншою мірою проявляються в кожному з них. Головне, що комунікативна компетентність виступає запорукою того, що вона відповідає «інформаційно цільовим завданням, обставинам, аудиторії». Це робить комунікацію незамінним компонентом професійно психологічної діяльності (Ханецька, & Федоренко, 2009).

Складові комунікативної компетентності загалом становлять комунікативний потенціал особистості, який характеризує її комунікативні можливості та визначає якість, успішність її спілкування в різних сферах життєдіяльності.

Інші дослідники вважають однією із складових комунікативної компетентності є уміння усвідомлювати й долати комунікативні бар'єри, які можуть виникати при відсутності розуміння ситуації спілкування через соціальні, політичні, релігійні, фахові розбіжності між партнерами. Бар'єри у комунікації можуть мати також психологічний характер, відображаючи індивідуальні психологічні особливості тих, хто спілкується, сформовані у них ставлення (Рабецька, 2018; Рудева, 2009).

Деякі дослідники визначають комунікативну компетентність майбутніх психологів як складне багатоаспектне утворення, яке містить такі комунікативні якості і властивості: спрямованість на спілкування гуманістичну спрямованість, емпатію, соціальний інтелект, соціальну фасилітативність. Як визначальна складова професійної компетентності вона охоплює цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: інформаційну, компетентність соціальної взаємодії, компетентність у сприйманні та розумінні іншої людини, невіддільну від рефлексивності й емпатійності суб'єкта спілкування (Жванія, 2012; Журавльова, 2007;

Рабецька, 2018).

Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів полягає у формуванні та актуалізації таких компетенцій як бажання спілкуватись, отримання задоволення від спілкування; активність контактність; ініціативність; уміння висловлювати свою думку, переконувати інших; уміння виражати свій емоційний настрій; уміння швидко й легко знайти вихід із будьякої складної комунікативної ситуації; уміння реагувати як на справедливу, так і на несправедливу критику; вміння здійснити підтримку, орієнтація на співробітництво; відповідальність, повага дружелюбність. Чинниками, що заважають розвитку комунікативної компетентності є: висока авторитарність; егоїстичність; надмірний конформізм, покірність та послужливість; повна залежність від думки інших надмірна сором'язливість; нерішучість; надмірне почуття провини недовірливість; критицизм; підозрілість; почуття власної зверхності надмірна впертість; недружелюбність; нестриманість та запальність.

Висновки. Успішна формація цієї компетентності в майбутніх психологів залежить від багатьох аспектів. Зокрема, важливе значення має бажання до спілкування та активна участь у ньому, вміння виражати свої думки та емоції, а також готовність до співпраці та підтримки інших. Загрози для розвитку цієї компетентності полягають у таких характеристиках як авторитарність, егоїзм надмірний конформізм, сором'язливість, недовіра та інші негативні риси, які можуть утруднювати або перешкоджати процесу спілкування та взаємодії. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів визначається комплексом якостей та умінь, що позитивно впливають на їхню спроможність ефективно спілкуватися, тоді як негативні риси можуть стати перешкодою у цьому процесі.

Список використаних джерел

1. Баришполець О.Т., Найдьонова Л.А. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
2. Жванія Т.В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: автореф. дис.канд. психол. наук: 19.00.07. Харків. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків, 2012. 22 с.
3. Журавльова Л.П. Психологія емпатії : *монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
4. Кошонько Г., Лужецька О. Професійна комунікативна компетентність психолога як умова успішності його діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України*. 2018. №2. С. 102–114.

5. Максименко С.Д., Заброцький М.М. Технологія спілкування (Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.

6. Олійник І.Я. Розвиток комунікативної компетентності у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. *Наука про цивільний захист як шлях становлення молодих вчених* : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів і студентів. Черкаси : Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв НУЦЗ України, 2021. 356 с.

7. Рабецька Н.Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній підготовці : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 299 с.

8. Рудева Л. Психологічні особливості комунікативної компетентності майбутніх психологів. *Вісник психології і соціальної педагогіки* : зб. наук. прац. 2009. №3. С. 114–121.

9. Ханецька Т., Федоренко А. Вміння формулювати професійні висловлювання як складова комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2021. Вип. 15(60). С. 99–110.

М.О. Куликова

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **С.В. Дорофей**
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Психічний розвиток молодшого школяра, формування його особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової і серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду цей віковий період – відносно спокійний, ріст і розвиток відносно рівномірні. Психологи відзначають, що діти цього

віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих (Костюк, 1989). У них яскраво виявляється наслідувальність – важливе джерело успіхів у початковому навчанні. Молодші учні схильні до емоційного сприймання. Особливістю їхньої розумової діяльності є те, що вони часто обмежуються сприйняттям зовнішніх ознак, понять, явищ.

У молодшому шкільному віці активно розвивається мовлення і швидко росте пасивний словник – кількість слів, що розуміє дитина. Темп збагачення дитячого мовлення нерівномірний, у ньому є фази прискорення й уповільнення. У молодшому шкільному віці значно підвищується здатність заучувати і відтворювати. Зростає продуктивність запам'ятовування навчального матеріалу. В учнів 2-3 класів зростає міцність запам'ятовування. У молодших школярів інтенсивно розвивається точність запам'ятовування тексту. Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. У молодших школярів сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом (Скрипченко, Долинська, & Огороднійчук, 2001).

Вибираючи предмети, вони орієнтуються здебільшого на їх колір та форму. В одних випадках за характерну ознаку предмета вони беруть форму, а в інших – колір. Чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі. Зростає і точність розрізнення форм предметів.

У процесі навчання у школярів розвивається сприймання форм предметів. При цьому в сприйманні першокласників часто форма предметів чітко не виділяється. Також розвивається сприймання простору. Так, першокласники правильно визначають місце предметів (праворуч, попереду, позаду тощо), осмислено сприймають предмети, які знаходяться справа-зліва, попереду-позаду від іншої людини, правильно називають праву і ліву руку людини, яка стоїть навпроти нього. Основним джерелом емоцій у молодших школярів є освітня та ігрова діяльність. Формуванню почуттів сприяють успіхи і невдачі в учінні, взаємини з ровесниками і батьками, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри. До емоційної сфери молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів. Групові заняття та ігри

сприяють розвитку в учнів моральних почуттів і формуванню рис характеру.

У молодшому шкільному віці розвивається почуття симпатії. Воно відіграє важливу роль в утворенні малих груп та позакласних об'єднань. На емоційний стан молодших школярів впливають взаємини у сім'ї та жорстоке ставлення батьків до дитини.

Помітних успіхів досягають молодші школярі в набуванні здатності здійснювати цілеспрямовані дії, долати при цьому зовнішні та внутрішні труднощі. Формуванню їх вольових якостей сприяє передусім шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати своєю увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя.

Виховувати волю дитини означає організовувати її діяльність, навчати розумної поведінки, тренувати в хороших вчинках; формувати здатність до інтенсивної й систематичної роботи, до переборення труднощів у житті і праці; виробляти звичку завжди бути енергійною, рішучою, наполегливою людиною; прищеплювати вміння підпорядковувати свою діяльність свідомо поставленим цілям, переборюючи сторонні бажання, страх, лінощі тощо (Моляко, 2007). Виявлення та оцінювання описаних нижче параметрів – справа більш складна й вимагає спеціальних, поглиблених спостережень. Водночас ці показники характеризують глибинні, а тому більш важливі складові розвитку розумового потенціалу дитини, її обдарованості.

Молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку спеціальних здібностей. Для дітей молодшого шкільного віку характерні активне ставлення до дійсності, що їх оточує, підвищена реактивність, готовність до дії. Однак молодощі школярі швидко втомлюються, а це викликає необхідність урізноманітнення видів діяльності та можливість їх зміни (Моляко, 2007; Скрипченко, Долинська, & Огороднійчук, 2001; Пашнєв, 2007).

Дітям цього віку притаманні конкретність і образність мислення, емоційність, швидка зміна настрою. Недостатність життєвого досвіду й знань компенсується фантазією. Образність мислення, відсутність стереотипу, емоційність, естетичне ставлення до дійсності, що оточує, – ці якості притаманні всім молодшим школярам і свідчить про широкий рівень творчих здібностей вікової категорії у цілому. Саме на цьому етапі починають виявлятися і спеціальні здібності: музичні, літературні, організаторські, здібності до художньо-театральної діяльності.

Специфіка дозвільної сфери обумовлена емоційною привабливістю для молодших школярів. У молодшому шкільному віці розкриваються також літературні здібності. Діти залюбки складають вірші, казки, оповідання. Літературні твори молодших школярів недосконалі за змістом і формою, проте вони мають велике значення для розвитку їхньої психіки в цілому. Л. Виготський вважав, що було б несправедливо і неправильно розглядати дитину як письменника. Її літературна творчість, необхідна перш за все для повного розгортання самого «автора».

В 6-7 років зароджується здібності до художньо-театральної діяльності. Сюжетно-рольова гра, яку Л. Виготський назвав «дев'ятим валом дошкільного виховання», у молодших школярів гармонійно змінюється захопленням ляльковим театром, театром іграшок, інсценуванням казок, байок, віршів.

Більшість молодших школярів виявляє нахили до образотворчого мистецтва (Онацький, 2001). Здібності у цьому виді діяльності проявляються у так званій «гостроті бачення», у високому рівні уяви. У цьому віці починають розвиватися організаційні та конструктивно-технічні здібності. Організаційні здібності виявляються й формуються в іграх дітей. Здібності до конструктивної діяльності – в умінні легко, у швидкому визначенні опорних деталей, вузлів, конструкцій, у вмінні вносити зміни в рішення конструктивно-технічних завдань. Найяскравіше ці здібності виявляються у спорудженні необхідних для гри конструкцій, експериментуванні з конструктором, використанні замість реальних предметів їх ігрових замінників.

Спеціальні здібності, для розвитку яких молодший шкільний вік найбільш сенситивний, можуть бути реалізовані в системі позашкільних закладів. Структура та зміст діяльності цих закладів мають великі педагогічні можливості для розвитку здібностей.

Більшість дітей цього віку люблять займатися такими видами творчості, як малювання, складання віршів, казок, спів, танці, ігри. Головна особливість творчої особистості – потреба у творчості, яка стає життєвою необхідністю (Моляко, 2007). Суттєвим для педагогіки є розуміння дитячої творчості як процесу засвоєння матеріальних і духовних цінностей, що накопичені людством. Саме за таких умов і формується якість творчої особистості. Орієнтація в якостях творчої особистості дає змогу своєчасно виявити творчі здібності, зосередити увагу на їх розвитку, застерегти їх від згасання.

Висновки. Виявлення і розвиток загальних здібностей – актуальна проблема позакласної роботи, бо, по-перше, досить розвинуті загальні

здібності сприяють розвитку спеціальних і дають змогу досягти значних успіхів у виконанні будь-якої діяльності; по-друге, розвиток загальних здібностей значно менше залежить від природних факторів – задатків, бо загальні здібності спираються на розумову діяльність. Отже, у всіх дітей з нормальним розумовим розвитком можна сформулювати процесуальні риси творчої особистості. На розвиток дитини впливає чимало чинників які потрібно враховувати і знати, починаючи від біологічних, соціальних, і, закінчуючи психологічними факторами.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа. 1989. 608 с.
2. Моляко В.О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир : Видавництво ПП «Рута», 2007. 319 с.
3. Онацький В.М. Всі діти обдаровані. *Обдарована дитина*. 2001. № 6. С. 34–42.
4. Пашнєв Б.К. Психодіагностика обдарованості. Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2007. 128 с.
5. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

А.Б. Герасимович

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У сучасному освітньому просторі все більшого значення набуває проблема інклюзивної освіти, що передбачає забезпечення рівного доступу до навчання для кожної дитини, незалежно від її психофізичних

особливостей. Однією з найважливіших умов успішної інклюзії є соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку. Ця проблема є особливо актуальною, оскільки неадаптованість цих дітей до соціального середовища часто призводить до конфліктів, ізоляції, труднощів у спілкуванні та, як наслідок, - до зниження ефективності освітнього процесу в цілому.

Проблема соціально-психологічної адаптації є однією з центральних у спеціальній педагогіці та психології. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) процес адаптації до освітнього середовища набуває особливої складності. Успішна адаптація - це не лише засвоєння навчального матеріалу, але й здатність встановлювати соціальні контакти, регулювати свою поведінку та інтегруватися в колектив. В умовах розбудови інклюзивної освіти, вивчення та усунення бар'єрів на шляху їхньої адаптації є актуальним завданням науково-педагогічної спільноти.

Соціально-психологічна адаптація — це активний процес взаємодії особистості та соціального середовища, в результаті якого відбувається узгодження вимог і очікувань. У дітей з ПІР цей процес ускладнений через низку первинних та вторинних порушень:

Когнітивні дефіцити. Зниження рівня узагальнення, абстрактного мислення та пам'яті ускладнює розуміння соціальних норм і правил.

Порушення емоційно-вольової сфери. Схильність до афективних реакцій, нестійкість уваги та недостатня саморегуляція ускладнюють взаємодію в колективі.

Недоліки комунікативної функції. Обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови та невербальної комунікації перешкоджають повноцінному спілкуванню з однолітками та дорослими.

Психологічна адаптація дитини з ПІР у закладі освіти розглядається як багатокомпонентний процес, що включає академічний, соціальний та емоційний аспекти.

Проблема соціально-психологічної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у закладі освіти є міждисциплінарною і розглядається в межах різних наукових підходів. Комплексний аналіз цих підходів дозволяє не лише систематизувати наявні знання, а й розробити ефективні стратегії педагогічного супроводу.

1. *Психологічний підхід.* Даний підхід розглядає соціальну адаптацію як процес внутрішніх змін особистості, що забезпечують її

гармонійну взаємодію із середовищем. У контексті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку цей підхід ґрунтується на різних теоріях. Серед них, «Діяльнісна теорія» (автори Л. Виготський та О. Леонтьєв) згідно якої, адаптація відбувається через активну діяльність. Комунікативні та соціальні навички формуються в процесі спільної ігрової, навчальної та трудової діяльності. Важливим є поняття «зони найближчого розвитку», яке вказує на те, що дитина з ППР може досягти більших успіхів у взаємодії з дорослим чи більш розвиненим однолітком, ніж самотійно [2, с. 23].

«Теорія особистісного розвитку» (автор Е. Еріксон) розглядає адаптацію як частину загального розвитку особистості. У школі діти з порушеннями інтелектуального розвитку переживають етап «працьовитості проти неповноцінності». Успішна адаптація залежить від того, чи зможуть вони відчувати свою компетентність у взаємодії з однолітками, що, своєю чергою, формує їхню впевненість у собі [2, с. 23].

«Теорія соціального навчання» (автор А. Бандура). Її адаптація відбувається через спостереження та імітацію. Діти засвоюють моделі поведінки, спостерігаючи за однолітками та дорослими. Для дітей з ППР це є ефективним методом, оскільки вони часто краще сприймають інформацію візуально, а не вербально [2, с. 24].

2. *Педагогічний підхід*. Педагогічний підхід зосереджений на створенні педагогічних умов, що сприяють адаптації. Він виділяє три основні напрямки: корекційна педагогіка, соціальна педагогіка та інклюзивна педагогіка.

3. *Соціологічний підхід* аналізує соціальну адаптацію в контексті соціальних інститутів та соціальних норм. До підгрупи соціологічного підходу можна віднести структурно-функціональний та інтеракціоністський підходи.

4. *Корекційний підхід* виділяється окремо, оскільки він має специфічну спрямованість на роботу з порушеннями розвитку. Він передбачає: компенсацію порушень (розвиток обхідних шляхів для досягнення цілей. Наприклад, якщо у дитини проблеми з вербальною комунікацією, можна використовувати альтернативні методи спілкування (піктограми); корекцію дефектів (систематична робота, спрямована на виправлення порушень) та створення зони компенсації (розвиток сильних сторін дитини, що допомагають їй компенсувати слабкі) [4, с. 106].

5. *Інтегративний підхід* є найбільш ефективним у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки поєднує елементи всіх зазначених вище напрямків. Він передбачає:

- Корекційно-розвивальний компонент (корекційна педагогіка) для роботи з індивідуальними порушеннями.
- Соціально-педагогічний компонент (соціальна педагогіка) для створення сприятливого середовища та організації взаємодії.
- Психологічний компонент (психологія) для роботи з мотивацією, емоціями та самооцінкою дитини [4, с. 107].

Висновки. Отже, аналіз наукових підходів до проблеми соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку показує її багатогранність. Кожен підхід - психологічний, педагогічний, соціологічний - виділяє свої аспекти, але лише їхня інтеграція дозволяє створити комплексну систему роботи. У сучасному освітньому контексті це означає перехід від «адаптації дитини до середовища» до «створення інклюзивного середовища, що сприяє адаптації дитини». Це вимагає від педагогів та фахівців глибокого розуміння природи порушень, а також готовності до індивідуальної, гнучкої та системної роботи.

Список використаних джерел

1. Алькема С.Я. Психолого-педагогічний супровід переходу учнів із початкової до середньої школи. Проблеми наступності початкової та середньої школи. Методичний посібник. URL: http://alkema0213.blogspot.com/p/blog-page_4.html (дата звернення: 21.08.2025).

2. Андрійчук І.П. Особливості адаптації студентів-майбутніх психологів до навчання у вищій школі. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 4(8). Vol.2. June 2019. С. 20–26.

3. Бистров А.Є., Синьов В.М. Схильність підлітків з інтелектуальними порушеннями до різних типів віктимної поведінки, та її зв'язок з особистісними особливостями підлітків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 36. С. 132–139.

4. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор. 2011. 468 с.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

К.А. Казьмірова

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

АНАЛІЗ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ З ВРАЗЛИВИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ В КАМ'ЯНЕЦЬ- ПОДІЛЬСЬКІЙ ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Соціальна робота в Україні протягом останніх років переживає значні трансформації, що зумовлені як реформою децентралізації, так і повномасштабним вторгненням російської федерації. Територіальні громади отримали нові повноваження та відповідальність у сфері надання соціальних послуг, що вимагає від них гнучкості та впровадження інноваційних підходів.

Кам'янець-Подільська територіальна громада, розташована у відносно безпечному регіоні на Хмельниччині, стала одним із ключових гуманітарних хабів, що спричинило різке зростання кількості вразливих категорій населення, зокрема внутрішньо переміщених осіб.

Станом на 2022-2025 роки Кам'янець-Подільська територіальна громада зазнала значних демографічних змін. До повномасштабного вторгнення населення громади становило приблизно 100 тис. осіб, з яких більшість проживала в місті. Після лютого 2022 року громада прийняла значну кількість внутрішньо-переміщених осіб. За офіційними даними Управління соціального захисту населення, станом на 2024 рік у Кам'янець-Подільському було зареєстровано понад 18 тисяч внутрішньо-переміщених осіб, що становить майже 18% від довоєнної чисельності населення. Це створило безпрецедентне навантаження на соціальну інфраструктуру та сферу послуг.

Ключову роль у системі соціального захисту відіграє Управління соціального захисту населення Кам'янець-Подільської міської ради. Воно здійснює облік вразливих категорій, призначає державні соціальні виплати та координує надання піл'г. Центральною ланкою в наданні безпосередніх соціальних послуг є Комунальна установа «Кам'янець-

Подільський міський територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг)». Його діяльність включає: надання послуг догляду вдома; роботу відділення денного перебування; надання матеріальної допомоги (гуманітарна допомога, гарячі обіди) та соціальний супровід сімей.

Варто зазначити, що роль громадського сектору в Кам'янець-Подільській територіальній громаді значно зросла саме з початком повномасштабної війни. Громадські та благодійні організації стали основними провайдерами екстреної гуманітарної допомоги, житла та психосоціальної підтримки для внутрішньо-переміщених осіб.

Таблиця 1

Ключові громадські та благодійні організації в Кам'янець-Подільській територіальній громаді та їх діяльність

Організація/ініціатива	Напрями діяльності	Цільові групи
<i>БФ «Карітас» Кам'янець-Подільський</i>	Гуманітарна допомога, психологічна підтримка, житло для ВПО.	ВПО, багатодітні сім'ї, люди похилого віку, особи з інвалідністю
<i>ГО «Об'єднані любов'ю»</i>	Майстер-класи, реабілітація, соціальне підприємництво («Інклюзивна крамниця»).	Діти та молодь з інвалідністю, їхні сім'ї
<i>Волонтерський штаб «Оберіг»</i>	Збір та розподіл гуманітарної допомоги (одяг, їжа, медикаменти).	Внутрішньо-переміщені особи, малозабезпечені, військові
<i>Медичний батальйон «Госпітальєри»</i>	Надання медичної допомоги та евакуація поранених.	Військовослужбовці, постраждали від бойових дій
<i>Центр психологічної підтримки (спільний)</i>	Індивідуальні та групові консультації, тренінги.	Внутрішньо-переміщені особи, ветерани, сім'ї військових

В умовах масового прибуття внутрішньо-переміщених осіб та ускладнення соціальних проблем, громада почала впроваджувати інноваційні практики, які раніше були менш поширеними. Однією з ключових інновацій стало активне використання *кейс-менеджменту*. Цей підхід, що передбачає комплексний супровід клієнта, дозволяє не просто надавати разові послуги, а розробляти індивідуальні плани вирішення проблем. У рамках кейс-менеджменту фахівці (соціальні

працівники, психологи, юристи) координують свої зусилля, щоб допомогти людині пройти шлях від отримання базової допомоги до повної інтеграції. Зокрема, цей метод успішно застосовується для внутрішньо-переміщених осіб, які потребують одночасно житла, працевлаштування та психологічної підтримки. Завдяки міжнародній підтримці (напр., Програма розвитку ООН), фахівці громади проходять спеціалізовані тренінги з кейс-менеджменту.

Окремо зазначимо про соціальну роль волонтерського руху в Кам'янець-Подільській територіальній громаді. Масштабний волонтерський рух у громаді продемонстрував, як громадські ініціативи, що виникають «знизу», можуть оперативно реагувати на кризові виклики. Волонтери компенсували недостатність державних ресурсів у перші місяці вторгнення, організовуючи евакуацію, пошук житла та збір гуманітарної допомоги.

До ключових проблем які стосуються соціальної роботи з вразливими категоріями населення в Кам'янець-Подільській територіальній громаді можна віднести недостатню координацію пов'язану з тим, що попри значну кількість суб'єктів, відсутність єдиної цифрової платформи для обміну інформацією між комунальними службами та громадськими організаціями призводить до дублювання допомоги та неефективного використання ресурсів. Фінансова нестабільність закладається в тому, що багато громадських організацій залежать від грантів та пожертвувань, що робить їхню діяльність нестабільною у довгостроковій перспективі.

Загалом, Кам'янець-Подільська ТГ успішно трансформувала свою систему соціально-психологічної роботи, адаптувавши її до кризових умов, але перед нею стоять подальші завдання щодо забезпечення стабільної та поглибленої підтримки усіх вразливих груп.

Список використаних джерел

1. Пеша І.В., Сопівник І.В., Вакуленко О.В., Овдій Н.М. Соціальна робота у територіальній громаді : *навчальний посібник*. Київ : Видавничий центр НУБіП України. 2024. 305 с.

2. Пеша І.В., Яблонська Т.М. Проблеми розвитку сім'ї в ракурсі державної сімейної політики. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науковопрактичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми)*. Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2019. С. 88–92.

3. Пономаренко Л.І. Теоретичні засади вивчення проблеми впровадження соціальної роботи із вразливими сім'ями та дітьми в умовах об'єднаних територіальних громад. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 67. 2019. С. 214–218. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27497> (дата звернення: 10.09.2025).

4. Столярик, О., Семигіна, Т. Повернутися з війни: психосоціальна підтримка ветеранів/-нок та членів їхніх сімей. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10. №. 1. С. 63–77.

А.С. Маріянчук (Савчук)

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **А.В. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Однією з актуальних проблем, яка постала сьогодні перед психологами та педагогами, є проблема агресивності дітей та підлітків. Психологи-дослідники дедалі більше уваги приділяють вивченню самого феномена агресії, агресивних проявів девіантної та делінквентної поведінки. Соціальна норма визначає історично сформовану в конкретному суспільстві межу, міру, інтервал припустимої (дозволеної чи обов'язкової) поведінки, діяльності людей, соціальних груп, соціальних організацій.

Проблема асоціальних проявів у людській поведінці вивчалася як зарубіжними, так і вітчизняними представниками різних наук, зокрема вченими (Е. Фромм, Дж. Боулбі, А. Капська, Я. Гошовський, Н. Максимова, А. Грись, І. Манілов, В. Щербина-Прилука, Л. Мороз, С. Яковенко), педагогами (Т. Ціпан, В. Татенко, В. Терещенко, Т. Федорченко, В. Кириченко, О. Єжова, М. Фіцула), 4 практичними психологами (І. Горькова, Н. Лісовська, І. Севастьянова, Л. Туріщева), правознавці (С. Ломброзо, У. Безер, А. Рейн, Н. Пихтіна В. Кудрявцев, О. Туришев), соціологи (Е.Дюркгейм, Р.Мертон, Т.Хірші В. Іванов,

О. Ковальова, С. Сергейчик), медики (В. Менделевич, Л. Мірошніченко, П. Сидоров, М. Сованюк).

Кожне суспільство має свою певну систему норм, які містять вимоги до поведінки та обов'язків членів цього суспільства. Протиправна поведінка є наслідком неспроможності або небажання окремої людини знайти дозволений юридичними нормами спосіб задоволення своїх потреб. Зміни, що відбуваються сьогодні в нашому суспільстві, висунули чимало проблем, однією з яких є проблема виховання «важкого підлітка». Актуальність її полягає в тому, що з кожним роком відзначається зростання дитячої злочинності, наркоманії, простежується тенденція до збільшення числа дітей з девіантною поведінкою. Причини відхилень у поведінці дитини виникають як результат політичної, соціально-економічної та екологічної нестабільності суспільства, посилення впливу псевдокультури, змін у змісті ціннісних орієнтацій молоді, несприятливих сімейно-побутових відносин, відсутність контролю за поведінкою, надмірну зайнятість батьків, зростання розлучень. Все це впливає на поведінку дитини, її здатність до саморегуляції, самоствердження, з'являється почуття самотності та незахищеності.

Найгостріше постає проблема агресивної поведінки у підлітковому віці, коли здійснюється перехід до нового щабля розвитку особистості; серед підлітків посилюється негативізм, демонстративна стосовно дорослих поведінка, частішають випадки виявів жорстокості й агресивності. Агресивність супроводжують неадекватне самооцінювання (занижене або завищене), неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям, підлітка; підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень підлітків про своє місце в сім'ї, про ставлення до них однолітків, низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо. Слід зазначити, що агресія підлітків безпосередньо не пов'язана з порушенням усталених правил і норм і відокремлюється від асоціальної поведінки (Третьяченко, Гарькавець, & Коломійцев, 2008).

Становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, у якому діє низка чинників. Агресивна поведінка багато в чому визначається впливом сім'ї. Характер стосунків між батьками, між батьками та дітьми, дисгармонія в сім'ї є чинниками, що впливають на формування агресивної поведінку дітей (Дроздов, 2001). Особистісні характеристики також відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки. До них ми відносимо підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в

підвищеній збудженості, подразливості, а також депресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості в собі.

Основними формами агресивної поведінки є: фізична агресія, тобто застосування фізичної сили проти іншої людини; негативізм, спрямований проти керівництва та встановлених правил; підозрілість, тобто недовіра до людей, яка ґрунтується на переконанні, що вони мають намір зашкодити; вербальна агресія, тобто вираження своїх почуттів через образи, приниження; аутоагресія – агресія, спрямована на самого себе (Гиренко, 2000; Тимошенко, 2015).

Прояв агресії в дитячому віці є проблемою, яка все більше хвилює вчителів і батьків. Завданням психолога повинна стати психокорекційна робота з особами, які більш агресивні в порівнянні з іншими (Глузман, 2006).

Агресивність має якісну і кількісну характеристики. Як і будь-яка властивість, вона має різну ступінь прояву: від майже повної відсутності до її граничного рівня розвитку (Тимошенко, 2015).

Дослідники розділили агресивні прояви на два основних типи: мотиваційна агресія, як самоцінність, інструментальна, як засіб (маючи на увазі при цьому, що і мотиваційна і інструментальна можуть виявлятися як під контролем свідомості, так і поза нею, і поєднуватися з емоційними переживаннями: гнівом, ворожістю) (Глузман, 2006).

Мотиваційна агресія є прямим проявом реалізації властивих особистості деструктивних тенденцій. Визначивши рівень таких деструктивних тенденцій, можна з великим ступенем імовірності прогнозувати можливість прояву відкритої мотиваційної агресії.

Агресія – це невід'ємна динамічна характеристика активності та адаптивності людини (це частина людського існування, його біологічна складова); її можна розділити на конструктивну, коли задоволення потреби відбувається прийнятним способом і деструктивну, коли потреби задовольняються соціально неприйнятним способом та адаптація пов'язана із завдаванням страждання іншим або самому собі; в соціальному плані особистість повинна мати певний ступінь агресивності. У «нормі» ця якість може бути прийнятною і необхідною, інакше людина буде пасивною та конформною (Тимошенко, 2015).

Агресивні акти виступають як: засіб психологічного захисту; засіб задоволення певної потреби; засіб самореалізації, самоствердження; засіб для досягнення будь-якої значущої ціннісної мети; засіб, що допомагає чинити психологічний вплив на іншого індивіда з метою придушення його вольових стимулів (Глузман, 2006).

Отже, у підлітковому віці агресивна поведінка є своєрідним захисним механізмом. Агресивну поведінку підлітків можна розглядати як спосіб: задоволення потреб у спілкуванні; самовираження та самоствердження; реагування на неблагополуччя в сім'ї, жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети (Гиренко, 2000; Глузман, 2006; Тимошенко, 2015).

Висновки. Необхідність дослідження проблеми делінквентної поведінки підлітків визначається реаліями сучасного суспільства, в якому є тенденція накопичувати психологічну напругу і вдаватися до антисоціальних вчинків як до одного з можливих засобів позбавлення стану фрустрації.

Причини девіантної поведінки варто шукати у соціальних умовах існування і в особистих рисах людини, що знижують адаптивні можливості людини, насамперед, у її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях інтелектуальної та емоційно-вольової сфери. Соціальні проблеми, з одного боку, провокують складні життєві обставини, у ході розв'язання яких людина порушує правові норми та правила, а з іншого, впливають на формування особистості людини. Особистісні якості людини ускладнюють реальну оцінку ситуації, не дають змоги прийняти адекватне рішення, свідомо управляти своєю поведінкою, протистояти негативному впливу середовища та інших осіб. Враховуючи чинники, що беруть участь у формуванні агресивної поведінки підлітків, можна попередити чи обмежити вияв форм агресії за рахунок певної виховної роботи.

Список використаних джерел

1. Гиренко С.П. Агресивна поведінка особистості в конфлікті. Вісник Харківського Університету. Серія “Психологія”. 2000. № 472. С. 49–51.

2. Глузман О.В. Агресія та її глибинно-психологічні джерела: навч. посіб. К.: ТОВ Видавництво «Освіта України», 2006. 256 с.

3. Дроздов О.Ю. Ситуативні фактори агресивної поведінки молоді. Актуальні проблеми психології. Том 1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Київ : Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2001. Частина 1. С. 38–49.

4. Тимошенко В.І. Агресивна поведінка: її сутність та причини. Бюлетень Міністерства юстиції України. 2015. № 6 (164). С. 55–63.

5. Третяченко В.В., Гарькавець С.О., Коломійцев О.А. Психологія правослухняної та протиправної поведінки особистості в умовах трансформації українського суспільства : монографія. Луганськ : вид-во Знання, 2008. 344 с.

М.К. Сирбу

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **У.В. Гудима**
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасному українському суспільстві, яке перебуває в умовах соціально-політичних змін, військових викликів і культурного розмаїття, особливої уваги набуває проблема формування толерантної особистості. Старший шкільний вік – це період активного становлення світогляду, ціннісних орієнтацій, громадянської позиції та соціальної відповідальності. У цей час юнаки найчастіше стикаються з проявами непорозуміння, дискримінації, агресії, що потребує розвитку в них здатності до прийняття «іншого», співпереживання, діалогу, поваги до прав і свобод інших людей.

Толерантність є не лише моральною, а й соціально-психологічною якістю, що забезпечує успішну інтеграцію особистості в демократичне суспільство, зниження конфліктності у міжособистісних стосунках, розвиток емпатії, довіри й активної громадянської позиції. У зв'язку з цим виникає необхідність створення цілісної системи психолого-педагогічних умов, які б сприяли формуванню толерантної поведінки та мислення в учнів старшого шкільного віку.

Проблема формування толерантності особистості є предметом особливої уваги сучасних науковців, які досліджують її з різних позицій. Методологічні засади філософії освіти, що закладають основу для формування толерантного світогляду, розглядаються у працях В. Андрущенка, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка та інших. Загальні теоретичні підходи до педагогіки толерантності висвітлюються в дослідженнях М. Андрєєва, О. Безкоровайної, О. Гриви, Г. Коберник, Л. Москальової.

Однак, попри широку наукову зацікавленість, недостатньо уваги приділяється особливостям формування толерантності саме у

старшокласників – вікової категорії, яка проходить активний етап особистісного становлення, осмислення соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій і світогляду. Саме в цьому віці спостерігається підвищена чутливість до соціальної справедливості, міжособистісних відносин, самоідентифікації та визначення свого місця в суспільстві. У зв'язку з цим виникає об'єктивна потреба у створенні ефективних психолого-педагогічних умов, спрямованих на розвиток толерантного ставлення до оточення, прийняття різноманітності та формування культури діалогу.

Отже, вивчення проблеми формування толерантності в старшому шкільному віці є надзвичайно актуальним як у теоретичному, так і в практичному вимірі, оскільки сприяє не лише гармонійному розвитку особистості, але й формуванню гуманістично зорієнтованого молодого покоління.

У своєму дослідженні А. Гончаренко окреслила низку педагогічних умов, що сприяють формуванню гуманних взаємин у дітей. Серед них: забезпечення позитивного психологічного клімату як у сім'ї, так і в закладі загальної середньої освіти; підтримка доброзичливих стосунків між учасниками взаємодії різного віку та статі; організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей, неповторності кожної дитини; розвиток у дітей потреби у морально-ціннісному спілкуванні; а також формування здатності переводити засвоєні норми гуманної поведінки з уявного рівня у практичну площину шляхом їх усвідомлення, прогнозування можливих наслідків і відповідної поведінкової корекції (Гончаренко, 2003).

На думку Н. Скрипник, становлення гуманної особистості можливе лише за умов налагодження особливих взаємин, що сприяють формуванню атмосфери взаємоповаги, довіри та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу, в якому дитина виступає рівноправним і активним учасником (Скрипник, 2012).

Дослідник О. Коберник ґрунтовно аналізував можливості вдосконалення сімейного виховання та налагодження ефективної взаємодії між освітнім закладом і родиною. На його думку, ключовим механізмом у цьому процесі є формування педагогічної культури сучасних батьків. Науковець підкреслює, що саме на цю ідею орієнтовані програми, розроблені науковцями лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання АПН України, програми з формування педагогічної культури сім'ї та родинно-національного виховання. Зміст і методи реалізації цих програм спрямовані на

розвиток у батьків здатності критично оцінювати власну виховну діяльність, вдосконалювати навички аналізу конкретних педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні рішення. Автори наголошують, що основна стратегія виховання в родині полягає в досягненні гармонії між милосердям і справедливістю, ніжністю й вимогливістю, що й становить прояв педагогічної культури батьків (Коберник, 2001).

В. Ляпунова підкреслює значущість таких чинників, як формування толерантного освітнього середовища, налагодження взаємодії дитини з дорослими та однолітками, урахування її індивідуального досвіду, рівня інтелектуального розвитку, емоційного стану, а також залучення до активної творчої діяльності тощо (Ляпунова, 2016).

Доцільно підкреслити, що ефективне виховання толерантних взаємин в учнів старшого шкільного віку можливе лише за умови дотримання окреслених концептуальних підходів, специфічних принципів організації освітнього процесу та створення необхідних психолого-педагогічних умов.

Висновки. Розвиток толерантності в учнів старшого шкільного віку є важливим завданням сучасної освіти, адже саме в цьому віковому періоді формуються засади соціальної зрілості, світогляду та морально-ціннісних орієнтирів особистості. Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що ефективне формування толерантної поведінки можливе лише за умов цілеспрямованого впливу на емоційну, когнітивну та поведінкову сфери учнів. До ключових психолого-педагогічних умов належать: створення безпечного та підтримувального освітнього середовища; застосування особистісно орієнтованих та діалогічних форм взаємодії; впровадження інтерактивних методів навчання, що сприяють розвитку емпатії, поваги до інших, готовності до співпраці та прийняття різноманіття. Лише в комплексі ці чинники забезпечують сприятливе підґрунтя для формування у старшокласників толерантного ставлення до себе та оточення, що є необхідною умовою їхньої успішної соціалізації в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Гончаренко А.М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Київ, 2003. 214 с.
2. Коберник О.М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посібник. Київ : Науковий світ, 2001. 182 с.
3. Ляпунова В.А. Психолого-педагогічні умови формування

толерантності у дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Вип. 52. Харків, 2016. С. 60–69.

4. Скрипник Н.І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаєностосунків у дітей старшого дошкільного віку : монографія. Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. 153 с.

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

О.І. Добрянська

магістрантка 2 курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ДОМІНАНТНА ФОРМА
ІНТЕРІОРИЗАЦІЇ ДОСВІДУ СОЦІУМУ**

У процесі становлення особистості ключову роль відіграє засвоєння соціального досвіду – знань, норм, цінностей, моделей поведінки, що функціонують у суспільстві. Цей процес отримав назву інтеріоризації (від лат. *interior* – внутрішній), тобто переходу зовнішніх соціальних форм у внутрішні психічні структури. Одним із провідних механізмів інтеріоризації є комунікативна діяльність, яка забезпечує включення індивіда в соціум, формування його ідентичності, світогляду, емоційно-ціннісної сфери.

Соціалізація дитини детермінується сформованістю мотиваційно-потребової та операційно-технічної сферами її розумової та мовної діяльності, отже, сформованість комунікативної діяльності характеризує рівень можливостей дитини з оволодіння досягненнями соціуму (Галацин; Хом'як, 2019).

Наразі фахівці з дитячого мовлення відзначають збільшення кількості дітей, у яких відсутня мова. Ці діти мають комплексне органічне порушення, що ускладнює корекційну роботу з цим контингентом.

Комунікативна діяльність – специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудова діяльності, що здійснюється за допомогою мови чи інших знакових систем.

Передумови комунікативної діяльності – умови, за яких може виникнути, існувати та розвиватися комунікативна діяльність. Дані передумови визначаються двома процесами:

1. Немовленнєвою предметної діяльністю дитини, розширенням зв'язків із навколишнім світом через її чуттєве сприйняття;
2. Мовленнєвою діяльністю дорослих та їх спілкуванням з дитиною (вербальною та невербальною).

Сучасне розуміння формування комунікативної діяльності в дітей пов'язані з розумінням онтогенезу психічної діяльності – творчого перетворення суспільно-історичного досвіду, а успіх роботи з її формування залежить від наукових підходів до природи досліджуваного явища.

На думку Г. Андрєєвої, в комунікативному процесі представлені в єдності діяльність, спілкування та пізнання, є взаємозв'язок принципів єдності спілкування та діяльності, що розуміється дослідниками по-різному.

Комунікативні потреби відносяться до трьох основних класів соціальних потреб людини, стоячи в одному ряду з пізнавальними та конструктивними (Калмикова, 2008). У концепції найвищих психічних функцій спілкування займає центральне місце як фактор психічного розвитку людини та умова його саморегуляції. Л. Виготський визначає спілкування як комунікативний процес, «заснований на розумному розумінні та навмисній передачі думок та переживань, що вимагає відомої системи засобів».

Інтеріоризація як психологічне поняття була розроблена Л. Виготським, який підкреслював, що будь-яка вища психічна функція спочатку виникає як соціальна, а потім стає індивідуальною. Комунікація – це не просто передача інформації, а процес спільного створення смислів, у якому відбувається засвоєння соціального досвіду.

Комунікативна діяльність охоплює: мовленнєву взаємодію; невербальні засоби спілкування; емоційно-ціннісне реагування; діалогічну взаємодію.

Саме в діалозі відбувається не лише обмін інформацією, а й формування внутрішнього світу особистості – її переконань, емоцій, установок.

Приклади інтеріоризації через комунікацію.

- Дитина, яка чує від дорослого «Ти молодець, ти впорався», поступово формує внутрішню установку на самооцінку і мотивацію.
- Підліток, який бере участь у дискусії, засвоює не лише аргументи, а й способи мислення, логіку, етичні норми.

- Студент, який обговорює соціальні проблеми, формує власну позицію, що стає частиною його ідентичності.

У педагогічному процесі комунікативна діяльність є основою: соціалізації учнів; формування критичного мислення; розвитку емоційного інтелекту; засвоєння культурних норм.

Особливо важливою є роль діалогу – як форми рівноправної взаємодії, що стимулює рефлексію, самовираження, співпереживання.

Педагог виступає як фасилітатор інтеріоризації – створює умови для осмислення, переосмислення, включення соціального досвіду у внутрішній світ учня (Бех, 2003).

Ми дотримуємося того, що комунікативний процес є складовою процесу спілкування загалом і породжується комунікативними потребами та вміннями. Як і будь-яка діяльність, комунікативна діяльність характеризується мотивованістю, цілеспрямованістю, певною структурою. Ми розглядаємо процес комунікації, орієнтуючись на його комплексне, міждисциплінарне вивчення, взаємозв'язок наук, об'єднаних системотворчими зв'язками (Сімко, 2024).

Під формуванням передумов до комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей ми розуміємо систему різних чинників, умов, засобів, структур, відносин, зв'язків та інших психічних явищ, що забезпечують спонукання та регулювання комунікації. Вивчення цих явищ має виключно значення для розуміння своєрідності комунікативної діяльності у немовленнєвих дітей, оскільки дозволить організувати формування передумов комунікативної діяльності, що сприятиме подальшій соціальній адаптації цієї групи дітей (Сімко, 2024).

Висновки. Комунікативна діяльність є домінантною формою інтеріоризації соціального досвіду. Через мовлення, діалог, емоційну взаємодію індивід засвоює норми, цінності, моделі поведінки. Педагогічний процес має бути організований як комунікативно насичений, діалогічний, рефлексивний. Умови ефективної інтеріоризації – емоційна безпека, культурна чутливість, відкритість до співтворчості.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання рідної мови. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Бех І. Д. Особистісно орієнтована освіта: теоретико-технологічні засади. Київ : Логос, 2003. с. 273–276.
3. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої

діяльності дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.

4. Комуникативна культура майбутнього фахівця: монографія / Катерина Галацин, Алла Хом'як. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 132 с.

5. Сухомлинська О. В. Соціалізація особистості в умовах трансформації суспільства. Київ : ІЗМН, 1998.

6. Сімко А. В. Альтернативна комунікація : навчально-методичний посібник / Укладач Алла Володимирівна Сімко. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О. В., 2024. 144 с.

Т.Ю. Хміль

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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

ДО ПРИЧИН СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Упродовж усієї світової історії самогубство розглядалося по-різному, а погляди на цю поведінку були суперечливими. Релігійні течії, такі як християнство, займали жорстку позицію проти самогубства, вважаючи його образою людства і порушенням моральних принципів. Війна є одними із найсильніших чинників ризику суїцидальної поведінки, особливо серед військовослужбовців. Сімейні проблеми, доступ до зброї, відсутність підтримки з боку сім'ї та друзів також є чинниками, що впливають на ризик суїциду. Першочерговою умовою попередження самогубств серед військовослужбовців є ретельне психологічна діагностика військових. Завжди є група ризику, чії особистісні риси створюють підвищений ризик суїциду, індивідуальна робота з цією категорією осіб, розробка системи профілактичних заходів, широка просвітницька робота з сім'ями (Казмірчук, Швець, Ричка, & Чайковський, 2017).

Можна виокремити найбільш поширені психологічні риси, що

призводять до суїциду: емоційна в'язкість (невротичне зациклювання) – зосередження на певному емоційному стані, панування цього стану (постійне «внутрішнє» повторення переживань, пов'язаних із неприємними подіями); дратівливість, вразливість, висока конфліктність, які проявляються у вибухово-агресивних реакціях, звинуваченнях без уваги до позиції інших осіб; слабкий особистісний психічний захист, зокрема недостатній опір емоційним навантаженням (вразливість, яка спричиняє психічне виснаження військовослужбовця); неадекватна самооцінка – може бути завищеною (схильність звинувачувати інших у власних невдачах) чи заниженою (нерішучість особи щодо реалізації свого потенціалу); гіпертрофована потреба самореалізації – прагнення досягти високого соціального статусу шляхом здобуття визнання будь-яким чином; невпевненість у собі; симбіотичність – потреба в позитивно забарвлених, «тепліх» емоційних зв'язках, щирих стосунках, у розумінні і підтримці, розвинута емпатійність (незадоволення такої потреби може зумовити сильну тугу, сум); слабкий вольовий контроль – утрудненість вольових зусиль під час прийняття рішень, несамотійність; низька активність; песимізм – інтегрований прояв депресивних переживань, станів; схильність до самозвинувачень – може розвинутися до суїцидонебезпечних меж, насамперед, під впливом звинувачень інших; високий рівень тривожності – особливо в стресогенних умовах; особистісна незрілість, інфантильність – унеможливають самоствердження, самореалізацію; властива інфантильним особам імпульсивність зумовлює високу ймовірність суїцидальних дій (Каряка, 2019).

Конфлікти суїцидогенного характеру можна умовно класифікувати на декілька груп: конфлікти, зумовлені специфікою військово-службової діяльності та військово-соціальної взаємодії військовослужбовців. Такі конфлікти пов'язані з труднощами військової служби (індивідуальні адаптаційні труднощі, жорстка регламентація життєдіяльності, вимогливість, значні фізичні та психологічні навантаження, відрив від звичних умов життя основні чинники, що можуть спричинити у певної категорії військовослужбовців суїцидальні настрої).

Особистісно-сімейні конфлікти пов'язані з нерозділенням коханням, зрада коханої (дружини); розлученням; хворобою, смертю близьких; у деяких випадках статевою неспроможністю. Конфлікти, пов'язані з антисоціальною поведінкою суїцидента: побоювання відповідальності (у тому числі кримінальної); побоювання ганьби за негативні вчинки. Стан здоров'я: психічні захворювання; соматичні

(тілесні) захворювання; фізичні недоліки (дефекти мовлення, особливості зовнішнього вигляду, що суб'єктивно сприймаються як недоліки). Матеріально-побутові та інші мотиви. Конфліктна ситуація набуває характеру суїцидогенної, коли військовослужбовець усвідомить її як високо значущу, гранично складну, а свої можливості щодо її подолання (розв'язання) – як недостатні, переживаючи при цьому почуття безнадійності-безпорадності й обираючи суїцидальні дії як єдино можливий вихід.

Зокрема, серед причин конкретних випадків самогубств, які сталися серед військових в останні роки, у результаті аналізу виокремлюються такі: низький морально-психологічний стан військовослужбовця; напружені стосунки з рідними та близькими на фоні матеріально- побутової скрути, вживання спиртних напоїв, ревнощів, сварок, підозр у подружніх зрадах, побутових негараздів; загострення сімейних сварок від невлаштованості у побутовому плані, втрати життєвої перспективи в подальшому після звільнення в запас; емоційні переживання, пов'язані із розривом стосунків з дружиною (чоловіком), коханою дівчиною, співмешканкою; смерть рідних чи близьких; наявність боргів, які військовослужбовець не мав можливості повернути; (пов'язаних із кредитами, ігromанією, необхідністю винаймати житло за високими цінами); невіпорядковані статеві стосунки, венеричні захворювання; почуття провини від негідного вчинку, побоювання ймовірної відповідальності; гострий депресивний стан військовослужбовця, втома від життя, зумовлена проблемами матеріального характеру, відсутністю власного житла; часткова психологічна напруженість військовослужбовців у військових колективах, яка обумовлена значною кількістю добових нарядів; неадекватні ситуативні реакції військовослужбовців, пов'язані з вище перерахованими чинниками.

Серед встановлених причин самогубств домінують почуття провини за вчинені неблаговидні дії (самозвинувачення або звинувачення оточення друзів і близьких людей, а також родичів, як правило, дружин і співмешканок), небажання терпіти життєві негаразди. Суїцидальні дії спровоковані надмірним вживанням спиртних напоїв, особистими переживаннями, пов'язаними з датами втрат близьких та рідних людей, розлученням з коханими, ревнощами у стосунках з жінками.

Безумовно, певна напруженість суїцидальної обстановки обумовлена об'єктивними причинами, основні з яких перераховані вище. Водночас, існує ціла низка причин суб'єктивного характеру, які

пов'язані з недостатнім рівнем організації індивідуальної роботи з підлеглими, порушенням дисципліни та необережності особового складу. Недостатню увагу командування військових частин приділяє складним соціально-побутовим умовам, нестачі коштів на навчання дітей, повторні шлюби (або взагалі незареєстровані стосунки з жінками, які мають дітей); психологічні особливості поведінки таких військовослужбовців вивчаються мало, психологічна допомога і моральна підтримка надається не в повному обсязі.

Недостатній рівень індивідуально-виховної роботи, незнання дійсного стану справ щодо проведення дозвілля особовим складом, сімейних проблем, матеріально-побутових умов проживання, недостатньо ефективна діяльність з вивчення морально-психологічного стану особового складу, профілактики суїцидальної поведінки військовослужбовців поза умовами військової служби стали основними причинами завершених суїцидів, скоєних останнім часом (Кокун, Агаєв, Пішко, Лозінська, & Корня, 2019).

Одним із ключових питань військово-релігійних відносин в Україні є запровадження інституту військового капеланства у Збройних Силах України. Молитва розглядається науковцями як стан і є одним із духовних чинників у свідомості людини, невід'ємною і важливою складовою не тільки загальнолюдської культури, але й психіки людини (Каплій, 2022). Молитва відображає внутрішню духовну потребу людини змінити свій стан і вступити в контакт із священним. Тема релігійного потенціалу особистості має значний науковий і практичний потенціал в час війни (Коваленко, 2020). Особливу увагу в даній роботі ми приділили військовослужбовцям, які кожного дня перебувають у небезпечних умовах, ризикують власним життям, стикаються зі смертю у процесі виконання службових обов'язків.

У сучасних працях українських і зарубіжних дослідників увага приділяється впливу релігійності особистості на її психічне здоров'я, психологічне благополуччя та якість життя. Тому проблема використання релігійного потенціалу у профілактиці суїцидальної поведінки, на наш погляд, є дуже актуальною і своєчасною (Каплій, 2022; Коваленко, 2020). Релігійний потенціал особистості і, зокрема, військовослужбовців може позитивно вплинути на морально-психологічну підготовку та стресостійкість особового складу.

Висновки. Суїцидальна поведінка серед військовослужбовців обумовлюється різними чинниками, тому важливим аспектом її профілактики залишається індивідуальна робота та психодіагностика. Необхідно досліджувати чинники, які покращують психоемоційний

стан військовослужбовців та допомагають долати стресові події.

Список використаних джерел

1. Казмірчук А.П., Швець А.В., Ричка О.В., Чайковський А.Р. Суїциди в збройних силах України: аналіз та напрями їх запобігання. *Проблеми військової охорони здоров'я*. Київ, 2017. Вип. 47. С. 310–319.

2. Каплій О.В. Конституційно-правовий статус військових капеланів в Україні. *Аналітично-порівняльне правознавство*, 2022. № 3. С. 30–35.

3. Каряка І.В., Фартушина С. Психологічні чинників виникнення депресії у військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. Зб-к наук. праць. Київ : НУОУ, 2019. Вип. 3 (53). С.70–76.

4. Коваленко Ю.В. Етнорелігійна ідентичність як форма та спосіб прояву нужди: крос-культурне дослідження. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2020. № 10. С. 71–78

5. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Корня Л.В. Психологічна оцінка суїцидального ризику у військовослужбовців. Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2019 р. 206 с.

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

О.С. Бись

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРА У СФЕРІ ТОРГІВЛІ

У сучасних умовах розвитку ринкової економіки професійна діяльність менеджера у сфері торгівлі набуває особливої уваги, адже саме від її ефективності залежить стабільність та конкурентоспроможність підприємств. Менеджер виступає ключовою

фігурою в організації торговельного процесу, прийнятті управлінських рішень, налагодженні комунікацій з партнерами та споживачами. Успішність його діяльності визначається не лише фаховими знаннями, а й низкою психологічних чинників, що впливають на продуктивність праці, стиль керівництва, здатність до адаптації та самореалізації в динамічному середовищі.

Актуальність дослідження психологічних детермінант ефективності професійної діяльності менеджера у сфері торгівлі зумовлена необхідністю комплексного підходу до підготовки фахівців, які мають не лише професійні компетентності, а й високий рівень емоційного інтелекту, стресостійкості, мотивації до досягнення успіху, відповідальності та комунікативних умінь. Саме ці характеристики, як показують результати сучасних психологічних досліджень, значною мірою обумовлюють ефективність виконання професійних обов'язків.

Отже, вивчення психологічних детермінант дозволяє краще зрозуміти внутрішні механізми професійної ефективності менеджера, розробити психолого-педагогічні засоби впливу на розвиток його професійно важливих якостей, а також сприяти підвищенню загальної результативності торговельної діяльності.

Проблема ефективності професійної діяльності та її психологічних чинників привертала увагу багатьох науковців, серед яких варто виокремити Т. Ільїну, Є. Климова, О. Кононко, А. Маркову, В. Мерліна, В. Моляко, Л. Орбан-Лембрик, Н. Самоукіну, Н. Чепелеву та інших. У їхніх роботах розглядаються загальні аспекти професійної діяльності, психологічна структура професійної компетентності, індивідуально-психологічні особливості працівника, що впливають на успішність виконання професійних функцій. Однак психологічні детермінанти ефективності професійної діяльності саме менеджера у сфері торгівлі досліджені недостатньо, що зумовлює потребу в подальшому вивченні цієї проблеми з урахуванням специфіки торговельної діяльності.

Професійне зростання фахівця обумовлюється комплексом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. До зовнішніх належать соціально-економічні умови, професійне оточення, організаційна культура тощо. Внутрішні чинники включають мотивацію, самооцінку, рівень домагань і стан здоров'я. Дж. Грінхаус виокремлює сім основних груп характеристик, що впливають на професійний успіх: кар'єрні стратегії, міжособистісні взаємини, сімейні обставини, інвестиції в людський капітал, мотиваційні аспекти, організаційні й індивідуальні риси. На його думку, гендер також є значущим чинником, оскільки визначає

специфіку взаємодії між успіхом і вказаними характеристиками (Боришевський, 2013).

Р. Тернер підкреслює, що на кар'єрне зростання впливають ситуаційні, інституційні (організаційні та соціальні), а також особистісні чинники розвитку людини. У США основою успішної кар'єри вважається зв'язок між докладеними зусиллями та досягнутим результатом. Я. Хаммер наголошує, що ключем до кар'єрного просування є активна участь у власному професійному розвитку та постійне удосконалення навичок. У Великобританії ж запорукою кар'єрного успіху є здатність ефективно демонструвати свою професійну компетентність, авторитетність та визнання серед колег.

У вітчизняній психології питання кар'єрного зростання фахівців у сфері продажів досліджувала М. Сурякова. У своїй роботі вона виокремила основні чинники професійного успіху в цій галузі, серед яких: кар'єрне просування протягом певного періоду, досягнення поставлених цілей, підвищення рівня заробітної плати та тривалий стаж роботи в одній компанії. На основі емпіричних даних М. Сурякова сформувала психологічний портрет успішного фахівця з продажу. Такий професіонал вирізняється сильною особистістю та лідерськими якостями у колективній діяльності, довіряє власним рішенням і зазвичай не орієнтується на думку інших, натомість сам часто виступає ініціатором порад. Він проявляє себе як домінантний, енергійний, авторитетний і компетентний лідер, що прагне досягнень і потребує визнання. Йому властива висока комунікабельність, відкритість до соціальних контактів, імпульсивність, ентузіазм, а іноді – агресивність. До недоліків можна віднести недостатній самоконтроль у емоційних проявах та поведінці, схильність до ризику й ненадійність. Водночас він демонструє відкритість у вираженні емоцій, вміння керувати власним емоційним станом, впевнене спілкування, прагнення уникати конфліктів і враховувати емоції інших. Життєва позиція такого фахівця базується на самостійності, незалежності та моральній автономії (Сурякова, 2014).

Рівень професійної самоефективності та успішності кар'єри частково залежить від індивідуально-особистісних характеристик, серед яких важливу роль відіграють емоційний і когнітивний інтелект. До когнітивних здібностей належать здатність зосереджувати увагу, планувати та впорядковувати діяльність, систематизувати інформацію, володіти мовленням, а також аналізувати й інтерпретувати отримані дані.

Згідно з дослідженням Ю. Дзвінчук, рівень поведінкової активності фахівця тісно пов'язаний із формуванням його професійної ідентичності, що свідчить про особистісну значущість обраної професійної діяльності. Професійна ідентичність формується на основі уявлень, переконань, цінностей та стереотипів, пов'язаних із конкретною професією. Кожен фахівець по-своєму усвідомлює, ким він є в межах професійного середовища, які виконує функції та ролі. Ця ідентичність має для нього важливе значення, оскільки відображає його внутрішні цінності та життєві орієнтири (Дзвінчук, 2016).

Дослідники підкреслюють важливість активної участі самої особистості у власному психічному розвитку, самовдосконаленні та особистісному зростанні. Людина постає як ініціатор взаємодії з навколишнім світом, володіючи внутрішнім джерелом активності. Інакше кажучи, становлення особистості та її вдосконалення здійснюються шляхом посилення суб'єктної позиції у стосунках із зовнішнім середовищем та соціумом (Боришевський, 2013; Титаренко, 2003).

Висновки. Ефективність професійної діяльності менеджера у сфері торгівлі значною мірою зумовлюється сукупністю психологічних детермінант, які охоплюють як індивідуально-особистісні якості, так і соціально-психологічні чинники. До ключових психологічних передумов високої професійної результативності належать: мотиваційна спрямованість, емоційний інтелект, здатність до саморегуляції, комунікативна компетентність, стресостійкість, когнітивні здібності, професійна ідентичність, рівень самомотивації та саморефлексії. Успішність менеджера також залежить від здатності адаптуватися до динамічних умов ринку, приймати ефективні управлінські рішення, будувати конструктивні міжособистісні стосунки в команді та з клієнтами. Психологічна зрілість, розвиток лідерських якостей та високий рівень професійної самосвідомості сприяють підвищенню продуктивності праці та досягненню стратегічних цілей організації.

Список використаних джерел

1. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості : науковий журнал*. 2013. № 1. С. 39–47.
2. Дзвінчук Ю.В. Поведінкова активність як фактор формування професійної мобільності медичних сестер. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 32. С. 115–127.

3. Сурякова М.В. Професійна кар'єра спеціалістів з продажу: об'єктивні та суб'єктивні складові. *Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. А. Нобеля. Сер. : Педагогіка і психологія*. 2014. № 1 (7). С. 84–88.

4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.

О.Б. Юр'єва

магістрантка спеціальності 053 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

ОСНОВИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Людині важко звикнути до війни – до її небезпек, випробувань і змінених життєвих пріоритетів. Щоб пристосуватися до бойових умов, необхідно зламати старі моделі мислення та поведінки, адже без цього вижити у смертельно небезпечних ситуаціях неможливо. Однак не менш складним є й повернення до мирного життя. Навіть кілька тижнів на фронті можуть так змінити психіку, що зворотна адаптація триває дуже довго й нерідко супроводжується болісними переживаннями. Особливість психологічних наслідків участі у війні полягає в тому, що вони супроводжують людину протягом усього подальшого життя.

У мирних умовах виникає потреба перебудувати свідомість на новий лад. На фронті все чітко: зрозуміло, хто ворог і як діяти. Натомість у повсякденному житті конфлікти менш визначені, а прямі методи реагування, до яких звикли на війні, заборонені законом. Через це людям із загостреною реакцією на небезпеку важко стримуватися, бути гнучкими та не діяти агресивно – як буквально, так і в переносному значенні. Багато ветеранів намагаються поводитися так, як звикли на війні, хоча внутрішньо усвідомлюють, що це недоречно. Дехто намагається адаптуватися і не привертати уваги, але не всім це вдається – такі люди залишаються «вояками» на все життя (Алещенко, 2005).

Психологічні зриви, озлобленість, нетерпимість, підвищена конфліктність, а з іншого боку – втома й апатія – є природною реакцією

на тривале перебування в умовах фізичної та емоційної напруги. Такі риси стають характерними для так званих «фронтових» або «втрачених» поколінь. Особливо тяжко доводиться тим, хто до війни не мав мирної професії і після повернення почувається зайвим та непотрібним (Білий, 2016).

Цілісне розуміння феномена соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій можливе за таких умов:

- Визнання того, що адаптація є об'єктивним процесом, оскільки вплив суспільства на людину має загальний характер і не залежить від її волі чи бажання.
- Усвідомлення нерозривної єдності об'єктивних і суб'єктивних аспектів життя людини, які разом утворюють дуальну природу адаптації.
- Прийняття того, що оцінка результативності адаптації завжди суб'єктивна – її визначає як сам учасник процесу, так і зовнішній спостерігач.
- Необхідність аналізувати адаптацію ветеранів з позиції нормативно-інтерпретативного підходу, який базується на принципі додатковості, дозволяючи глибше зрозуміти справжню суть цього складного явища.

Ось перефразований варіант науковим стилем із збереженням змісту:

Ми обґрунтували необхідність застосування нормативно-інтерпретативної дослідницької методології для аналізу соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій (СПА УБД). Доцільність цього підходу пояснюється такими положеннями (Бадюк, 2018):

а) Об'єктивна подвійність нормативно-інтерпретативної онтології СПА УБД зумовлена тим, що:

1. Особистість є поєднанням соціально заданих і індивідуально обумовлених компонентів, що визначає двоїсту природу адаптації комбатанта.

2. Оскільки СПА УБД залежить від багатьох змінних і диспозицій, її слід розглядати як складний соціальний процес. Тому для його вивчення доречно застосовувати не динамічні закони, властиві жорстко детермінованим системам, а ймовірно-статистичні соціальні закономірності.

б) Адаптація комбатанта здійснюється через соціалізаційні стратегії. У рамках нормативного підходу ці стратегії виконують дві функції:

- вони допомагають суспільству ефективно інтегрувати людину в систему соціально прийнятних ролей і взаємодій;
- вони виступають алгоритмами подолання численних бар'єрів, які перешкоджають адаптації.

в) В інтерпретативному контексті СПА передбачає використання таких стратегій, що дозволяють людині зберегти або уточнити власну ідентичність. Ці стратегії постійно змінюються під впливом зовнішніх соціальних оцінок і внутрішнього самосприйняття, яке виконує роль «компасу» при тлумаченні соціальних ситуацій.

г) З позиції нормативного підходу СПА УБД включає:

- постійний соціальний контроль щодо відповідності поведінки особистості суспільним нормам і цінностям, що задаються в процесі соціалізації;
- діяльність із подолання адаптивних бар'єрів, які ускладнюють пристосування в конкретних умовах.

д) Комплексне нормативно-інтерпретативне бачення виходить із того, що СПА УБД – це процес осмислення та трансформації об'єктивної соціальної реальності, власного місця в ній і внутрішнього її образу, на основі чого формується індивідуальний адаптивний простір і персональна ідентичність, яка задає смисли життєдіяльності та напрям адаптації.

Методологічну основу становлять принципи активної включеності учасників бойових дій у соціальні спільноти, відображення, єдності свідомості й діяльності, додатковості та соціально-історичної зумовленості людської життєдіяльності. Вони дозволили сформувати концептуальну базу дослідження та визначити сутність нормативно-інтерпретативного підходу до аналізу СПА УБД.

Інтерпретативний підхід зосереджується на виявленні відмінностей між нормативним та інтерпретативним розумінням адаптації, а також на визначенні сутності адаптивних стратегій. У гуманітарних науках утвердилося переконання, що соціальні процеси багато в чому залежать від суб'єктивних інтерпретацій (Тополь, 2015).

У такому підході адаптація розглядається як послідовність змін соціальних ситуацій, які людина осмислює по-своєму. Завдяки цьому вона може:

1. Переосмислювати ситуацію у вигідному для себе напрямі;
2. Змінювати власне сприйняття адаптивних умов;
3. Активувати відповідні стратегії поведінки при зміні суб'єктивно значимих чинників.

Висновок. Адаптивною стає не будь-яка нова ситуація, а лише та, яку людина інтерпретує як значущу.

Список використаних джерел

1. Алещенко В.І. Психологічна реабілітація військовослужбовців з постстресовими психічними розладами : *навчальний посібник*. Харків, ХУПС. 2005. 84 с.
2. Бадюк М.І. Медична реабілітація учасників бойових дій на регіональному рівні. *Екстрена медицина: від науки до практики*. № 1 (27). 2018. С. 21-30.
3. Бадюк М. І. Оптимізація медичної допомоги і військових підрозділах і частинах тактичного рівня Збройних Сил України у сучасних умовах. Україна. *Здоров'я нації*. 2016. №4/1(41). С. 13-18.
4. Білий В. Я. Еволюція поглядів та розвиток системи лікувально-евакуаційного забезпечення військ – уроки для Збройних Сил України. Медичне забезпечення антитерористичної операції: науково-організаційні та медико-соціальні аспекти: зб. наук. праць. Київ : ДП «НВЦ» Пріоритети», 2016. С. 60-7
5. Тополь О. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції. *Вісник Черкаського державного пед. ун-ту*. 2015. Вип. 124. С. 230-233.

mgr Patrycja Gunia

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiki i Filozofii

Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

MIĘDZY EKRANEM A TOŻSAMOŚCIĄ, CZYLI O WYZWANIACH STAWIANYCH WOBEC MŁODZIEŻY

Dorastanie młodzieży we współczesnym świecie, w którym media społecznościowe są integralnym elementem codzienności jest niezwykle trudne. Istnieją platformy internetowe takie jak: Instagram, Snapchat czy TikTok, które stały się nie tylko narzędziem komunikacji, ale również przestrzenią, w której młodzi ludzie budują własną tożsamość i poszukują akceptacji. Dla wielu uczniów korzystanie z mediów społecznościowych stało się naturalnym sposobem spędzania wolnego czasu, a świat cyfrowy równoległą przestrzenią ich życia. Duża intensywność działań w sieci daje zarówno ogromne możliwości jak i zagrożenia, które niosą za sobą konsekwencje w procesie wychowawczym oraz rozwoju psychospołecznym

młodzieży. Niezwykle istotne staje się zrozumienie, w jaki sposób media społecznościowe kształtują obraz siebie u młodych ludzi. Z jednej strony pozwalają one na przestrzeń do twórczej ekspresji, ułatwiają nawiązywanie kontaktów oraz odnalezienie odpowiedzi na nurtujące pytania, jednak z drugiej strony wprowadzają presję kreowania wizerunku, mogą sprzyjać porównywaniu się do innych, a w konsekwencji prowadzić do uzależnienia. Wychowawcy w porozumieniu z rodzicami oraz nauczycielami stają przed bardzo poważnym wyzwaniem, ponieważ ich zadaniem jest wspierać młodych ludzi w świadomym i odpowiedzialnym korzystaniu z dobra jakie dają nowoczesne media, aby stały się one narzędziem rozwoju a nie źródłem problemów.

Media społecznościowe dają możliwość wyrażania siebie i rozwijania kreatywności poprzez korzystanie z różnorodnych platform internetowych. Młodzież chętnie dzieli się tam swoimi pasjami, zainteresowaniami czy sukcesami. Dzięki temu uczniowie mogą doskonalić umiejętności artystyczne, techniczne, a także komunikacyjne. Takie doświadczenia wspierają budowanie pewności siebie, zwłaszcza gdy twórczość spotyka się z pozytywnym odbiorem ze strony rówieśników. Internet daje nieograniczony dostęp do wiedzy oraz informacji.¹¹ Społeczności internetowe umożliwiają szybkie zdobywanie informacji z różnych dziedzin. Młodzież wykorzystuje je zarówno do nauki, jak i do wymiany doświadczeń czy materiałów edukacyjnych udostępnianych przez innych użytkowników. Komunikatory sprzyjają nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, podtrzymywaniu relacji na odległość oraz dają poczucie przynależności i wsparcia emocjonalnego, szczególnie w trudnych chwilach. Internet pełni więc rolę nie tylko narzędzia komunikacyjnego, ale również przestrzeni budowania więzi, rozwijania kompetencji społecznych oraz kształtowania własnej tożsamości. Należy jednak pamiętać, że obok licznych korzyści pojawiają się też zagrożenia. Coraz częściej zwraca się uwagę na problem sztucznie wykreowanych wizerunków w sieci, które wpływają na to, jak młodzi ludzie odbierają rzeczywistość. Młodzież bardzo często porównuje się do innych rówieśników oraz influencerów co może prowadzić do poczucia niedoskonałości, a w konsekwencji do obniżenia samooceny, co niesie za sobą szereg konsekwencji emocjonalnych. Bardzo często obraz życia w Internecie jest idealizowany i nie odzwierciedla rzeczywistości. Wyidealizowany obraz życia prezentowany w Internecie sprawia, że ludzie zaczynają porównywać się z innymi, co rodzi poczucie zazdrości i frustracji. Emocje te mogą

¹¹ A. Andrzejewska, Aktywność młodzieży w mediach społecznościowych – perspektywa osobowa, społeczna i kulturowa. Czasopismo Naukowe SEJ, Warszawa 2021, s. 97–100

przeradzać się w negatywne zachowania, takie jak cyberprzemoc, której ofiarą stają się zarówno rówieśnicy, jak i osoby publiczne.¹² Hejt oraz obraźliwe komentarze mają realny wpływ na zdrowie psychiczne jednostki. Często zdarza się tak, że wirtualne relacje są powierzchowne i nie trwają długo, co ogranicza budowanie prawdziwych więzi opartych na empatii w świecie realnym. Wszystkie te zagrożenia wymagają dużego wsparcia ze strony rodziców, wychowawców oraz nauczycieli, aby uświadamiać młodzież jakie są konsekwencje korzystania z mediów i rozwijać krytyczne myślenie wobec treści jakie możemy znaleźć w Internecie tak, aby wspierać równowagę między życiem cyfrowym a rzeczywistością¹³. Niezwykle istotne jest stworzenie balansu między światem online a rzeczywistym, ponieważ istnieje bardzo krótka granica, którą łatwo przekroczyć. W konsekwencji może to prowadzić do e-uzależnienia, które jest niezwykle powszechne wśród współczesnej młodzieży oraz nawet wśród dzieci¹⁴. Uważam, że konieczne jest spojrzenie na tą sytuację z pedagogicznego punktu widzenia. Media społecznościowe stają się najważniejszym obszarem wychowawczym dla młodych ludzi. Mało kto traktuje media społecznościowe jako tylko formę rozrywki, stały się one bowiem środowiskiem, w którym kształtowane są wizerunki oraz umiejętności społeczne. Myślę, że bardzo istotną kwestią jest wprowadzenie edukacji medialnej do życia szkoły. W tej przestrzeni młodzi ludzie mogliby uzyskać wiedzę na temat krytycznego odbioru treści oraz możliwych zagrożeń, które występują w Internecie. Nauka ta powinna koncentrować się również na wykorzystywaniu narzędzi cyfrowych w celach twórczych oraz edukacyjnych. We współczesnej szkole rola nauczyciela wykroczyła poza przekazywanie wiedzy z zakresu przedmiotów szkolnych, nauczyciel stał się przewodnikiem również po świecie cyfrowym. Dzięki rozmowom, prowadzonym warsztatom oraz projektom edukacyjnym pedagodzy mogą uczyć młodzież jak zachowywać zdrowy balans między czasem spędzonym online a rzeczywistością i związanymi z nią obowiązkami. Niezwykle istotne jest wspieranie rozwijania kompetencji społecznych w sieci takich jak: komunikacja, która jest kulturalna, współpraca w grupach czy odpowiedzialność za słowa i działania w przestrzeni online. Adolescenci często zapominają, że nikt nie jest anonimowy w Internecie, oraz że za wszelkiego rodzaju występkę online można zostać ukaranym. Nauczyciele powinni uczyć młodzieży świadomego

¹² A. Borkowska, *Media społecznościowe w szkole*, NASK Instytut Badawczy, Warszawa 2017, s. 22.

¹³ N. Dąbrowa, *Psychologiczne paradygmaty korzystania z mediów społecznościowych: cechy osobowości, style przywiązania, kompetencje społeczne, poziom uzależnienia, samoocena, motywacja osiągnięć*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2025, s. 121-123

¹⁴ R. Modrzyński, *Nowe uzależnienia młodego pokolenia. Od przyjemności do przymusu*. Wyd. Difin, Warszawa 2021, s. 69-71

korzystania z mediów społecznościowych poprzez tworzenie treści edukacyjnych, udział w projektach grupowych oraz tworzenie prostych kampanii społecznych. Dzięki takim doświadczeniom uczniowie rozwijają swoją kreatywność oraz kształtują umiejętności krytycznej analizy treści często minimalizując negatywne skutki nadmiernego korzystania z mediów cyfrowych¹⁵.

W erze nowoczesnych technologii media społecznościowe pełnią istotną rolę, stając się nieodłącznym elementem życia młodzieży. Dają wiele możliwości – pozwalają wyrażać siebie, rozwijać kreatywność i korzystać z niemal nieograniczonego dostępu do wiedzy. Jednocześnie niosą ze sobą pewne zagrożenia, których młodzi ludzie powinni być świadomi. Kluczową rolę odgrywają nauczyciele i rodzice, którzy powinni być przewodnikami w krytycznym odbiorze treści, oraz powinni prezentować bezpieczne praktyki online do zachowania równowagi między światem cyfrowym a rzeczywistym. Nieocenionym elementem jest edukacja medialna i działania pedagogiczne, ponieważ uczą praktycznego zastosowania korzystania z mediów społecznościowych, tak aby umożliwić rozwój zarówno kompetencji cyfrowych jak i społecznych. Media społecznościowe posiadają znaczący potencjał, który trudno przecenić, dlatego w obecnej rzeczywistości cyfrowej niezwykle istotne jest korzystanie z Internetu w sposób świadomy i odpowiedzialny. Aktywność online powinna sprzyjać rozwojowi kreatywności, wzmacniać poczucie własnej wartości oraz stanowić źródło wiedzy, zamiast stwarzać ryzyko negatywnych konsekwencji dla młodzieży.

Bibliografia

1. Andrzejewska A., Aktywność młodzieży w mediach społecznościowych – perspektywa osobowa, społeczna i kulturowa. Czasopismo Naukowe SEJ, Warszawa 2021
2. Borkowska A., Media społecznościowe w szkole, NASK Instytut Badawczy, Warszawa 2017
3. Dąbrowa N., *Psychologiczne paradygmaty korzystania z mediów społecznościowych: cechy osobowości, style przywiązania, kompetencje społeczne, poziom uzależnienia, samoocena, motywacja osiągnięć*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2025
4. Kordziński J., Nowoczesne nauczanie, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2022
5. Modrzyński R., Nowe uzależnienia młodego pokolenia. Od przyjemności do przymusu. Wyd. Difin, Warszawa 2021

¹⁵ J. Kordziński, Nowoczesne nauczanie, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2022, s. 65

mgr **Patrycja Hrycko**
Uniwersytet Rzeszowski
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

SZKOŁA JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA RELACJI, CZYLI O ZNACZENIU KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W ŻYCIU MŁODYCH DOROSŁYCH

Z pedagogicznego punktu widzenia rozważania na temat szkoły jako przestrzeni, w której uczniowie budują relacje są bardzo istotne. Współczesna szkoła, nie jest już jedynie miejscem, w którym nauczyciele przekazują wiedzę uczniom oraz przygotowują ich do egzaminów końcowych. Jest to przestrzeń, w której młodzi ludzie uczą się jak funkcjonować w społeczeństwie, dokonują próby budowania i rozwijania kompetencji, które są niezbędne w dorosłym życiu. Jednym z najważniejszych obszarów, które rozwijają uczniowie na etapie szkoły średniej są kompetencje społeczne. Jest to zdolność do nawiązywania kontaktów, współpracy, komunikacji oraz empatycznego rozumienia innych. Zbiór tych umiejętności pozwala młodzieży odnaleźć się w bardzo szybko zmieniającej się rzeczywistości, zarówno w relacjach prywatnych jak i na płaszczyźnie zawodowej. Relacje rówieśnicze jakie uczniowie nawiązują w szkole, mają bardzo duże znaczenie w kształtowaniu ich tożsamości, poczucia własnej wartości oraz w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z konfliktami. W czasie szkolnym młodzież w naturalny sposób wstępuje do różnych grup, w których nabywają umiejętności współpracy, odpowiedzialności oraz szacunku.

W okresie dorastania relacje rówieśnicze pełnią bardzo ważną rolę w obszarze psychospołecznym młodzieży. Młodzi ludzie w grupie szkolnej uczą się nawiązywać i podtrzymywać przyjaźnie, a także budują poczucie własnej wartości poprzez akceptację innych członków grup. Licealiści nawiązując relacje, stają się dla siebie nie tylko towarzyszami codziennych zajęć lekcyjnych, ale również budują w sobie poczucie bezpieczeństwa jakie daje im przynależność do grupy. Uczniowie dzielą się emocjami i doświadczeniami, wspierają się w trudnych momentach oraz pomagają sobie rozwiązywać problemy prywatne czy szkolne¹⁶. Spotykają na swojej drodze naturalne trudności takie jak: konflikty, rywalizację czy wykluczenie. Są to doświadczenia, z którymi młodzież musi się zmierzyć oraz znaleźć ich

¹⁶ M. Zieliński, *Media społecznościowe jako narzędzie wsparcia psychologicznego*, Przegląd Psychologiczny, 2019, nr 4, s. 22-29

rozwiązanie. Szkoła powinna być miejscem, w którym każdy uczeń jest zauważony i doceniony a panująca w niej atmosfera sprzyja integracji młodzieży.¹⁷ Dzięki dobrze zorganizowanej pracy zespołowej oraz działaniom klasowym kształtuje się postawy otwartości, szacunku i współpracy między młodzieżą. Efektem tego są relacje rówieśnicze, które są kluczowym obszarem wychowania społecznego. W całym tym procesie rola nauczyciela ma ogromne znaczenie. Jest to osoba, która nie tylko przekazuje wychowankom wiedzę, lecz powinna również być przewodnikiem, mentorem i wzorem postaw społecznych, dzięki któremu młodzież będzie budowała swoje relacje i opierała na tym funkcjonowanie w grupie.¹⁸ Dzięki atmosferze, którą tworzy nauczyciel poziom zaufania, współpracy oraz pozytywnych relacji między uczniami rośnie, pozwalając młodym ludziom czuć się bezpiecznie. Myślę, że jednym z najważniejszych zadań nauczyciela jest przyjmowanie pozycji mediatora w konfliktach, które pojawiają się w grupach rówieśniczych. Poprzez wsparcie osoby dorosłej uczniowie uczą się konstruktywnego rozwiązywania sporów, ograniczając przy tym agresję lub izolację. Nauczyciel powinien reagować na trudne sytuacje pokazując młodzieży, że najważniejsza jest empatia, wybranie drogi kompromisu oraz umiejętność wysłuchania drugiej strony konfliktu. Kolejną rolą nauczyciela jest budowanie integracji, ponieważ to on może inicjować działania, które będą wzmacniały poczucie wspólnoty w klasie. Można do tego wykorzystać projekty zespołowe, zorganizowanie wycieczki klasowej oraz wspólne działania społeczne. Nauczyciel nie powinien być wyłącznie autorytetem, który jest oparty na dyscyplinie, ale powinien być przede wszystkim partnerem w rozmowie, który traktuje uczniów z należyтым szacunkiem i rozbudza w nich empatyczne podejście. Takie rozwiązania sprzyjają kształtowaniu w młodzieży poczucia odpowiedzialności za swoje decyzje.¹⁹ Szkoła dysponuje narzędziami, które okazują się być niezwykle skutecznie, aby wspierać rozwój kompetencji społecznych młodzieży. Najważniejszą formą jest praca w grupach. Podczas zajęć lekcyjnych oraz w ramach realizacji większych projektów edukacyjnych nauczyciele powinni zachęcać uczniów do integracji. Poprzez wspólne rozwiązywanie zadań uczniowie dzielą się obowiązkami, czują poczucie odpowiedzialności za realizację

¹⁷ I. Obuchowska, *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, Wyd. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2004, s. 54

¹⁸ J. Kordziński, *Autorytet nauczyciela czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą*, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020, s. 88

¹⁹ J. Szymańska, *Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka*. W: *Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012, s. 9–19

wyznaczonych zadań. Jest to dobra okazja, aby młodzi ludzie zauważyli, że sukces jednostki bardzo często jest determinowany przez współpracę całego zespołu. Duże znaczenie w budowaniu kompetencji społecznych mają również zajęcia sportowe i artystyczne, które sprzyjają integracji uczniów oraz uczą zasad gry fair play, zdrowej rywalizacji współpracy w drużynie oraz rozwijają kreatywność i zdolność do współtworzenia. Ważną rolę odgrywa również samorząd szkolny, który daje młodzieży szansę podejmowania ważnych decyzji, reprezentowania rówieśników oraz zdobywania pierwszych doświadczeń przywódczych i organizacyjnych. Wszystkie te formy razem stanowią bardzo dużą wartość wychowawczą, która pozwala młodzieży rozwijać konkretne umiejętności oraz kształtować postawy, które są fundamentem przyszłej dojrzałości w społeczeństwie. Nie można pominąć konsekwencji w przypadku braku rozwiniętych kompetencji społecznych. Uczniowie, którzy nie potrafią nawiązać i podtrzymywać relacji często doświadczają poczucia osamotnienia oraz izolacji w dorosłym życiu. Osoby, które wycofują się z życia klasowego, często nieświadomie obniżają swoją samoocenę, wzbudzają poczucie bezradności oraz może to prowadzić do problemów emocjonalnych na przykład: lęków społecznych czy depresji. Osoby, które są pozbawione umiejętności współpracy, otwartości i elastyczności mogą napotkać bariery w przyszłej karierze, a także trudności w utrzymywaniu relacji międzyludzkich, które dają im satysfakcję. Brak rozwiniętych kompetencji społecznych wpływa na całą grupę rówieśniczą, ponieważ młodzież, która nie potrafi współpracować często wprowadza chaos w działaniach klasowych. Bardzo istotne jest, aby szkoła podejmowała świadome działania, które będą mogły wspierać rozwój społeczny, aby uniknąć długotrwałych trudności, które mogą rzutować na dorosłe życie młodych ludzi.

Szkoła tuż obok rodziny jest jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych. W tej przestrzeni młodzież nabywa doświadczenia społeczne, które mają duży wpływ na kształtowanie przyszłych postaw. Najważniejsze kompetencje społeczne takie jak: komunikacja, współpraca w grupie, przejawy empatyczne czy zdolności do rozwiązywania konfliktów są fundamentem procesu edukacyjnego. Bez nich samo wykształcenie oraz zdobywanie wiedzy traci na wartości, ponieważ trudno je wykorzystać w praktyce. Niezwykle istotne jest, aby szkoła była przestrzenią, w której można budować relacje zarówno między uczniami jak i nauczycielami. Konstruując programy wychowawcze oraz dobierając formy aktywności nauczyciele powinni pamiętać, aby wspierać uczniów w rozwijaniu zdolności społecznych, ponieważ dzięki temu możliwe jest przygotowanie młodego

pokolenia do życia w społeczeństwie, które wymaga niezwykle dużo współpracy otwartości oraz odpowiedzialności. Inwestycja w kompetencje społeczne jest inwestycją w przyszłość całego społeczeństwa, ponieważ uczeń, który potrafi współpracować oraz otwarcie się komunikować będzie mógł realizować swoje cele w przyszłym życiu oraz nauczać tych wartości kolejnych nowo poznanych ludzi. Szkoła jest istotnym miejscem w życiu młodych ludzi zarówno do nauki, ale także do przestrzeni zdobywania relacji międzyludzkich, w której rodzi się odpowiedzialność, dojrzałość i empatia.

Bibliografia

1. Kordziński J., Autorytet nauczyciela czyli jak być skutecznym i zmotywowanym wychowawcą, Wyd. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2020

2. Obuchowska I., Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci, Wyd. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2004

3. Szymańska J., Moc i kruchość kompetencji społecznych w życiu młodego człowieka. W: Kompetencje społeczne w edukacji, pracy socjalnej i relacjach, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2012

4. Zieliński M., Media społecznościowe jako narzędzie wsparcia psychologicznego, Przegląd Psychologiczny, 2019, nr 4

Eduard Ivashkevych

Doctor of Psychology, Professor,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

Vitalii Spivak

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Social Work,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

CORRELATION OF ECOLOGICAL PSYCHOLOGY AND RESOURCEFULNESS OF THE PERSON

As we can see, there is no single definition of the psychological resourcefulness of an individual, as well as the mental state of resourcefulness, although the above definitions emphasize the relationships between the psychological resourcefulness of the individual and the process of human adaptation to environmental conditions. Since there is no single

definition of the psychological resourcefulness of the individual, there is no single classification of human functional states. However, it is advisable to consider the states of the organism and the individual, which are distinguished by various researchers as the main and the most general characteristics of the psychological resourcefulness of the individual.

During the study of the psychological resourcefulness of the individual, adaptation and the existence of functional states of a person, science distinguishes several types of states determined by the level of the activity of various mechanisms, systems and organs. First of all, this is relaxation as a state of calm, relaxation and recovery. This state occurs as a result of relieving tension, after strong experiences or physical exertion. The level of functioning of a complex physiological system, which is the psychological resourcefulness of the individual, which has the properties of self-control, self-regulation and self-government. So, psychological resourcefulness is understood as a relatively stable value of a specific reaction, determined by the nature of the stimulus and the characteristics of the entire holistic system, which is the psychological resourcefulness of the individual.

The empirical study was carried out by us in 2024, in November-December on the territory of the Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities. The study involved 40 full-time and distance learning masters who will receive the specialty “Practical Psychologist” in the future. At this, ascertaining stage of the experiment, we divided the psychologists into experimental and control groups, using the randomization method to form groups, that is, by a random method. Therefore, we divided the entire number of psychologists into two groups:

Group E1 – 20 the 1st year higher education students.

Group C1 – 20 the 2nd year higher education students.

To achieve the set goal of the research and to solve the set tasks of studying coping strategies and studying the psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists, the following methods were used:

1. Questionnaire “My Future Profession” (Опитувальник «Моя майбутня професія», 2024).

This questionnaire contains statements that reflect the feelings and experiences of the psychological resourcefulness of the personality of a practical psychologist, which he/she experiences when performing professional duties. The assessment of responses is carried out on a seven-point scale. The questionnaire includes three subscales: emotional exhaustion, depersonalization and assessment of personal achievements. The presence of

a low level of psychological resourcefulness of the personality of a practical psychologist is indicated by high scores on the scales of emotional exhaustion and depersonalization and high scores on the scale that assesses personal achievements.

2. Stress Coping Strategies Questionnaire (SACS) (Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій (SACS), 2024).

3. Questionnaire “Overcoming Difficult Life Situations” (PVZHS) (Опитувальник «Подолання важких життєвих ситуацій» (ПВЖС), 2024). The existing methodology is a Ukrainian-language version of the German questionnaire SVF – 120 by V. Janke and G. Erdmann.

Results and their discussion. Let us analyze the results of the psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists of the control and experimental groups, obtained by us at the stage of the ascertaining study. Let us present the indicators of the distribution of future practical psychologists by high, medium and low levels of psychological resourcefulness of the personality (Table 1).

Table 1

Indicators of distribution of future practical psychologists by high, medium and low levels of psychological resourcefulness of the individual at the stage of ascertainment research (in %)

The level of psychological resourcefulness of the individual	Group E1	Group C1
High	13,45	10,21
Medium	20,88	29,02
Low	65,67	60,77

As the results of the ascertaining study on the psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists of the respondents of the control and experimental groups, given in Table 1, we show the majority of future practical psychologists of each group, who have a low level of formation of psychological resourcefulness of the personality (65,67% in E1 and 60,77% in C1). At the same time, high and average levels of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists of the respondents of the control and experimental groups are represented by no more than 39% of respondents (a high level was diagnosed in 13,45% of future practical psychologists of the E1 group and in 10,21% of respondents of C1 group; the average level, respectively, in 20,88% in E1 and in 29,02% of respondents of C1 group).

In order to provide a detailed stratification of indicators corresponding to high, average and low levels of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists of control and experimental groups, we used the 26-scale semantic differential method. The data we obtained are presented in Table 2.

Table 2

Factorization of data of respondents of the experimental and control groups with a high level of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists using psychodiagnostic methods: the questionnaire «My Future Profession», the questionnaire of coping strategies for stressful situations (SACS), the questionnaire «Coping with Difficult Life Situations» (PVZHS) (in points, using the methods of factor analysis and semantic differential, ascertainment research)

№	Name of the factorial quantity	Factor weight of the quantity	№	Name of the factorial quantity	Factor weight of the quantity
1	Assertiveness	0,7710	14	Emotional acceptability	0,5009
2	Emotional satisfaction	0,7603	15	Emotional indifference	0,4981
3	Stability	0,7558	16	Warmth	0,4875
4	Good health	0,7410	17	Axiological scripts	0,4670
5	Subjectivity	0,6931	18	Openness	0,4519
6	Not fatigue	0,6890	19	Clarity	0,4487
7	Emotional acceptance	0,6671	20	Motivational domains	0,4319
8	Acceptance of values	0,6487	21	High level of the ability to carry out productive professional activities	0,4009
9	Axiological content of cognitive activity	0,6318	22	High level of responsibility	0,3870
10	Perception of one's professional activity as axiological	0,6209	23	Paradigmality of the emotional sphere of a future specialist	0,3765
11	Acceptance and understanding of other people	0,5871	24	Emotional scripts	0,3724
12	Defining life meanings	0,5578	25	Coping strategies	0,3677
13	Orientation in axiological terms	0,5431	26	Positivity	0,3500

Thus, practical psychologists in the process of maintaining adequate relationships in the system of the future practical psychologist, such as the environment, during which both the internal state of the specialist and the parameters of the environment may change, the psychological resourcefulness of the individual obviously plays a decisive, dominant and basic role.

So, based on the results of the ascertaining study we have obtained, we offer different approaches to the concept of ***“psychological resourcefulness of the individual”***. It is considered, first of all, as a certain result of the professional activity of a practical psychologist as a holistic, harmonious, self-governing system that ensures the professional activity of a practical psychologist at the level of “operational calm”, allowing the specialist not only to most optimally resist various natural and social factors of the environment, but also to actively and purposefully influence them. This definition rightly emphasizes the systemic organization of the psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists and the significant role of the purposeful professional activity of a practical psychologist. At the same time, it is important to indicate what determines this orientation and what result can be considered the most optimal. The last aspect in determining the psychological resourcefulness of the personality of a practical psychologist is implied if we consider the psychological resourcefulness of the personality (such as the psychological resourcefulness of the personality only at the level of mental functions in the entire integral connection of its components) as a process as a result of which the reaction of future practical psychologists in response to environmental changes is carried out with the inclusion of previously acquired professional experience into the structure of the professional activity of the practical psychologist.

Literature

1. Опитувальник «Моя майбутня професія». 2024. URL: https://proforientator.info/?page_id=5977.
2. Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій (SACS). 2024. URL: <https://psyttests.org/coping/sacs.html>.
3. Опитувальник «Подолання важких життєвих ситуацій» (ПВЖС). 2024. URL: https://stud.com.ua/125014/psihologiya/podolannya_vazhkih_zhittyevih_situatsiy_ptzhs.

WYCHOWAWCA KLASY WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE- PERSPEKTYWA UCZNIOWSKA

Wychowawca klasy pełni kluczową rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym, stanowiąc ważne ogniwo pomiędzy szkołą a uczniem. Jego zadania, wykraczają współcześnie daleko poza funkcję organizacyjną, obejmując szeroko rozumiane wsparcie wychowawcze, opiekuńcze oraz społeczne. Odpowiada on zarówno za kształtowanie klimatu klasy, budowanie odpowiednich relacji interpersonalnych, jak i wspieranie podopiecznych w ich rozwoju osobistym i społecznym. Dla prawidłowego funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, osoba wychowawcy klasy ma fundamentalne znaczenie, szczególnie w stosunku do najmłodszych wychowanków.

Pojęcie „wychowawca” odnosi się do nauczyciela sprawującego opiekę nad określoną grupą uczniów. Jego zadania obejmują organizowanie życia klasy, dbanie o właściwą atmosferę i relacje interpersonalne, czy wspieranie wychowanków w podejmowaniu decyzji oraz rozwiązywaniu problemów. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, wychowawca klasy jest definiowany jako „nauczyciel prowadzący planową pracę wychowawczą zgodnie z realizacją celów wychowawczych szkoły, (...) to przede wszystkim spolegliwy opiekun, rzecznik interesów uczniów, animator życia społecznego, kulturalnego i naukowego w klasie, a także doradca w spornych sprawach”²⁰. Role, jakie równocześnie pełni w klasie, obejmują zakres kilku podstawowych obszarów aktywności: funkcję opiekuńczą, wychowawczą, administracyjną oraz organizacyjną. Każdy z nich wiąże się z określonymi zadaniami, mającymi istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole.

Funkcja opiekuńcza wymaga wysokich kompetencji specjalistycznych oraz szerokiego doświadczenia. Wychowawca działa jako diagnostyk, identyfikując trudności dydaktyczne i wychowawcze, a także zajmuje się wsparciem i profilaktyką. Jako mediator i doradca, interweniuje w sytuacjach kryzysowych, wynikających zarówno z trudności rodzinnych (patologie, zaniedbania, ubóstwo), jak i specyficznych warunków opiekuńczych (internaty, domy dziecka, rodziny zastępcze). Pełni również rolę animatora

²⁰ B. Fijałkowska, *Wychowawca klasy* [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, (v-ż), Warszawa 2008, s. 504.

rozwoju, inicjując różne formy pracy z uczniami zdolnymi. Skuteczność realizacji tej funkcji opiera na łączeniu wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, czy umiejętności praktycznych²¹.

W ramach realizacji funkcji wychowawczej, odgrywa rolę przewodnika w procesie kształtowania osobowości ucznia. Przydatne będą tu kompetencje diagnostyczne (rozpoznawanie potrzeb, aspiracji, problemów wychowanków), czy umiejętności budowania atmosfery zaufania oraz bezpieczeństwa. Wychowawca, jako doradca, wspiera uczniów w podejmowaniu życiowych czy edukacyjnych decyzji a także jako mediator rozwiązuje konflikty w grupie rówieśniczej. Kluczowe jest przy tym rozwijanie postaw prospołecznych, kształtowanie systemu wartości oraz wdrażanie do norm życia społecznego. Działania te wymagają zarówno wiedzy teoretycznej, jak i doświadczenia w pracy z grupą.

Natomiast znajomość procedur oświatowych, precyzji, czy rzetelności, jest wymagane od wychowawcy w sytuacji realizowania funkcji administracyjnej. Konieczne jest tu prowadzenie dokumentacji szkolnej (dzienników, arkuszy ocen, świadectw) oraz opracowanie analiz i zestawień dotyczących wyników pracy dydaktyczno-wychowawczej klasy. W tym zakresie nauczyciel pełni rolę organizatora i kontrolera, którego działania wpływają na prawidłowe funkcjonowanie szkoły jako instytucji. Wymaga to nie tylko wiedzy formalno-prawnej, ale i umiejętności systematycznej pracy administracyjnej.

Z kolei funkcja organizatorska stawia wychowawcę w roli lidera i koordynatora życia klasy. Odpowiada on za współpracę z uczniowskim samorządem, organizacjami szkolnymi i pozaszkolnymi a także za aktywowanie uczniów do podejmowania działań na rzecz środowiska lokalnego. Jako animator procesów grupowych planuje i prowadzi godziny wychowawcze, monitoruje postępy edukacyjne i zachowania uczniów, inicjuje przedsięwzięcia integracyjne. Nauczyciel łączy zatem funkcję pedagoga, menadżera i animatora życia społecznego²². Całość w takim ujęciu pokazuje wychowawcę klasy jako wielozadaniowego eksperta – pedagoga, psychologa, diagnostę, lidera.

Wyniki badań przeprowadzonych w jednej ze szkół podstawowych w województwie podkarpackim, pozwoliły poznać opinie 74 uczniów klas IV-VIII na temat wychowawcy klasy. Należy zaznaczyć, że zaprezentowane

²¹ B. Fijałkowska, *Wychowawca klasy* [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna...*, op. cit., s. 505.

²² M. Kocór, *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*, [w:] J. Kirenka, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (red.) *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin 2012, s. 166-167.

dane stanowią jedynie część szerszego badania, dotyczącego postrzegania wychowawcy klasy przez uczniów. Mają one charakter wstępny i sygnalizacyjny, umożliwiając ukazanie ogólnych tendencji w badanej grupie, nie obejmując jednak pełnego zakresu analizowanego zagadnienia. Wynika z nich jednoznacznie, że badani w zdecydowanej większości pozytywnie oceniają jego osobę. Ponad 87% respondentów deklaruje sympatię do swojego wychowawcy, zaś tylko ok 12% wyraża postawę negatywną lub obojętną. Równie korzystnie prezentuje się ocena kontaktów z wychowawcą, gdzie ponad 80% uznało je za dobre lub bardzo dobre, co dowodzi, że nauczyciele spełniają swoją rolę w sposób satysfakcjonujący, budując atmosferę zaufania i dobrych relacji, które sprzyjają procesowi wychowania i uczenia się. Niespełna połowa uczniów zauważa i docenia zaangażowanie nauczyciela-wychowawcy w rozwiązywanie problemów klasowych oraz troskę o potrzeby wychowanków (47,3%). Z kolei wysoko oceniane przez uczniów przymioty wychowawcy, to życzliwość i komunikatywność (78,4%), dyspozycyjność wobec potrzeb innych (75,7%), sprawiedliwość (59,4%), a także cierpliwość (52,7%) czy tolerancja (40,5%). Wychowawca jest zatem odbierany jako osoba otwarta, wspierająca i budująca atmosferę wzajemnego zaufania. Negatywne cechy, takie jak niesprawiedliwość (8,1%), wybuchowość (4,1%), obojętność (1,4%) pojawiły się w odpowiedziach uczniów sporadycznie, co świadczy o ich marginalnym znaczeniu. Pozytywne relacje z wychowawcą uczniowie upatrują głównie w braku poczucia lęku wobec jego osoby (50,5%), przejawianej przez niego cierpliwości (45,1%), oraz poziomie zaufania i poczucia bycia rozumianym przez nauczyciela (35,2%).

Uwzględniając natomiast poziom realizacji poszczególnych funkcji pełnionych przez wychowawcę klasy, wyniki badań wskazują na następujące tendencje:

Funkcja opiekuńcza oceniana jest przez badanych uczniów szkół podstawowych wysoko (średni wskaźnik 3,64 w pięciostopniowej skali Likerta), co oznacza, że czują się zaopiekowani przez swojego wychowawcę. Z perspektywy badanych, wychowawca najczęściej angażuje się w rozwiązywanie problemów dotyczących funkcjonowania klasy (63,5%) czy trudności o charakterze edukacyjnym (55,4%). Zdecydowanie rzadziej natomiast podejmuje działania wspierające uczniów w zakresie problemów rodzinnych (8,1%) oraz natury psychicznej (6,7%).

Podobnie wysokie oceny uczniowie formułują w odniesieniu do realizacji funkcji wychowawczej (wskaźnik 3,72). Najważniejsze wartości,

jakie przekazują uczniom to szacunek do innych (87,8%), szczerość (63,5%), przyjaźń (55,4%) czy nauka i poznawanie świata (51,4%), natomiast zdecydowanie rzadziej są akcentowane wartości związane z wiarą (17,6%) oraz troską o środowisko naturalne (17,6%). W opinii respondentów (48,6%), pedagodzy najczęściej uwagi poświęcają uczniom mającym problemy w nauce, organizując im zajęcia wspierające bądź kontaktując się z nauczycielami poszczególnych przedmiotów (44,6%), sporadycznie natomiast proponują profesjonalną pomoc w postaci poradni psychologiczno-pedagogicznej (4%). Do obowiązków wychowawcy należy również cotygodniowe prowadzenie tzw. godzin wychowawczych, które w największym stopniu są wykorzystywane zdaniem uczniów na: zagadnienia związane z klasowymi problemami (77%), omawianiem zakłóceń w relacjach rówieśniczych (55,4%), tematom bezpieczeństwa w środowisku szkolnym i poza nim (52,7%) oraz rozwiązywaniem trudności w nauce (51,4%). Zdecydowanie rzadziej natomiast poruszane są tematy dotyczące indywidualnych zainteresowań uczniów (18,9%) oraz procesu dojrzewania (9,5%).

Najwyższe znaczenie w percepcji uczniów przypisuje się funkcji organizacyjnej, określonej na poziomie wysokim, (ze wskaźnikiem 4,13 w pięciostopniowej skali Likerta). Badani najwyżej w tym zakresie ocenili zaangażowanie wychowawcy w życie klasy, w postaci m.in. organizacji wycieczek (70,3%), uroczystości klasowych (56,8%), czy klasowych zabaw (52,7%). Równie wysoko została doceniona współpraca z samorządem klasy. Zdaniem 1/3 uczniów, niedomaga kwestia współpracy i bieżącego kontaktu z rodzicami wychowanków.

Analiza wyników wskazuje, że wychowawcy klas zdaniem badanych uczniów szkół podstawowych realizują powierzone im funkcje w przeważającej większości wypadków w sposób wysoce satysfakcjonujący, nie budząc większych zastrzeżeń. Uzyskane dane sugerują, że wychowawcy pełnią w życiu uczniów istotną rolę, stanowiąc osoby, na które dzieci mogą liczyć w różnych sytuacjach. Wypowiedzi wychowanków charakteryzują się pozytywnym wydzwiewkiem i sympatią wobec swoich wychowawców.

Bibliografia

1. Fijałkowska B., *Wychowawca klasy* [w:] T. Pilch (red), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. VII, (v-ż), Warszawa 2008.
2. Kocór M., *Kompetencje wychowawcy klasy w ocenie uczniów i nauczycieli*, [w:] J. Kirenka, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (red.) *Wychowawcza rola szkoły*, Lublin 2012.

Natalia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

Kurytsia Denys

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

MALADAPTIVE MOTHER-CHILD RELATIONSHIPS IN A FAMILY AFTER DIVORCE (TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGY OF HEALTH)

The problem of maladaptive situations in the family and their impact on the development of the child's personality after the divorce of parents is one of the key ones in modern family Psychology and Psychotherapy, in family counseling, etc. The family is, in our opinion, the most important psychological phenomenon that accompanies a person throughout his/her life. The significance of its impact on the child's personality, the complexity, multifacetedness and problematic nature of this psychological problem determine a large number of different approaches to studying the features and conditions for the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce. Therefore, the topic of our article is quite relevant for the development of psychological science as a whole (Mykhalchuk, & Onufriieva, 2020).

Divorce of parents is always the result of a crisis in the relationships between spouses. Divorce is always a stressful situation that threatens a mental balance of one or two family members (as a rule, the mother of the child remains to live with the child, although it happens that the child remains with the father). According to statistics, approximately two million marriages are officially dissolved in Ukraine every year, which is about 36-40%% of marriages, that is, hundreds of thousands of children experience the dissolution of parental relations in the family. Thus, in Ukraine, divorce of parents with each passing year becomes an increasingly likely event in the life of a child (or children, if there are several of them in the family) (Tabachnikov, Mishyiev, Drevitskaya, Kharchenko, Osukhovskaya, Mykhalchuk, Salden, & Aymedov, 2021).

According to statistics from recent years, as a result of parental divorce, a large number of children are not only left without one of their parents, but in 23-29%% one or more children are transferred to a children's home. In the best case, these children fall under guardianship or adoption, and in the worst case, they acquire assertive behavior in the near future (starting, conditionally, from 15-16 years old). Therefore, psychologists record a considerable number of asocial disorders: for example, adopted children run away from home, commit various minor or even serious crimes. It is among this group of children that psychologists most often diagnose as addicted to alcoholism, substance abuse, drug addiction, who in 65-80%% try to commit suicide.

The family is the oldest institution of human society. The family has gone through a complex path of its development in psychological and social terms. Starting from tribal forms of dormitories and to the creation of a "large" family as a social macro-group, including several generations living in close contact, to a nuclear, small "nuclear" family, consisting only of parents and children. The following definition of the family is given in the psychological literature: the family is a kind of a center (an insignificant, small social group or a micro-group) of our society, the most important form of organization of personally significant life, based on the marital union and the family ties, that is, on multilateral relations between a husband and a wife, parents and children, brothers and sisters and other relatives who live together and run a common household.

Following this definition, we can conclude that *the family* is a complex multifaceted formation, in which there are four dominant characteristics:

1. The family is a cell (a small social group, a micro-group) of our society.
2. The family is the most important form of organization of personal life.
3. The family is a marital union.
4. The family is a multilateral relationship between spouses and relatives: parents, brothers and sisters, grandparents, who live together and run a common household.

Family life is largely determined by the conditions of the development of a particular society. These conditions determine the functions of the family and they are generalized in legal and moral social norms, and this, in turn, affects family positions and roles and it is reflected in the features of family relationships. In terms of general theory of systems developed by scientists, the family is not a simple set of members of this family, but, first of all, a certain network of relationships between all family members. To understand

the state of the family, something more is needed than a simple analysis of the state of each individual family member. And therefore, it is necessary to analyze the entire family system as a single whole, which will significantly help to reveal the problem of the development of adaptive relationships between a mother and a child in the family after divorce.

According to the definition of scientists (Комплієнко, 2020), a family is an open system that is largely exposed to *external influences*. We think, that a family should take into account into its structure the entire set of various influences and achieve some internal balance. A family as a small social group, scientists note, has a number of psychological features characteristics, such as:

- ◆ the presence of not one, but a number of general family goals that can be changed in the process of family development;
- ◆ partial difference in the interests and orientations of family members;
- ◆ the presence of a married couple, the relationships of which are largely determined by the nature of different interactions in the family;
- ◆ the inclusion of representatives of different generations in the family and a much longer period of close acquaintance between its members than in other social groups;
- ◆ the absence in the family of communication between members organized by their joint activities, in some a way, like in other social groups;
- ◆ multifacetedness and significance of family relationships, their interconnectedness;
- ◆ special openness, vulnerability of family members;
- ◆ superficial or interpersonal level of family relationships (it reflects the emotional attraction of family members, their psychological compatibility);
- ◆ the level of family relationships between family members regarding its functions, goals and prospects (it represents the value-orientational harmonious unity of the family);
- ◆ the level of revealing the essence of family cohesion (it shows the family's resistance to destructive influences that destroys the family).

Scientists indicate that the most important characteristics of the family it is its functionality, structure and dynamics. *The functionality of the family* is its life activity, directly related to the satisfaction of certain, including dominant needs of its members. *The fulfillment of the family's functions* is of great importance both for its members and for the society as a whole. *The educational function* of the family consists of satisfying individual needs in fatherhood and motherhood; in contacts with children and their upbringing; in the fact that parents can “realize themselves” in their children. *The*

economic and household function of the family consists of satisfying the material needs of family members, contributing to the preservation of their health: during the fulfillment of this function by the family, the restoration of physical forces spent in activity is ensured.

The emotional function of the family is to actualize the mechanism of satisfying its members' needs for sympathy, respect, recognition, emotional support and mental protection. This function provides absolutely complete emotional stabilization of the members of our society, actively contributes to the preservation of their mental health. *The function of spirituality and the ability to intercultural communication* with the orientation to the spiritual values of the society and humanity is to satisfy the individual's own needs for joint leisure activities and mutual spiritual enrichment, which plays a significant role in the spiritual development of members not only of the family, but also of the entire society.

The function of primary social control over the person's behavior, actions and activities has the aim at ensuring the implementation of social norms by individual family members, especially those ones, who, due to various circumstances (age, illness, etc.), do not have a sufficiently developed ability to independently build their behavior in full accordance with generally accepted social norms. *The sexual-erotic function* consists in satisfying the sexual-erotic needs of family members. From the point of view of the Ukrainian society, it is important that the family regulates the sexual-erotic behavior of its members, ensuring the biological reproduction and renewal of the society in a whole.

We always say that over time, changes occur in the functional characteristics of the family: some individual functions are lost, others appear in accordance with new social conditions. For example, in recent years, the function of primary social control over the behavior, actions and activities of the individual has changed qualitatively. The level of tolerance for violations of behavioral norms in the sphere of marital and family relations has also increased significantly (the birth of children out of wedlock, the number and extreme openness of marital infidelity, etc.). In recent years, divorce, for certain reasons, has ceased to be considered as a punishment for dishonest, secretive behavior in the family.

Literature

1. Комплієнко І.О. Теоретичний аналіз проблеми дезадаптивних взаємостосунків батьків та дітей. *Актуальні проблеми психології. Методологія і теорія психології: Зб. наук. праць Інституту психології*

ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ-Ніжин, 2020. Vol. XIV(3). P. 99–113.

2. Mykhalchuk N., Onufrieva L. Psycholinguistic features of representation of emotions by the concept of “Fear”. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2020. Вип. 48. С. 206–227.

3. Tabachnikov S., Mishyiev V., Drevitskaya O., Kharchenko Ye., Osukhovskaya E., Mykhalchuk N., Salden V., Aymedov C. Characteristics of Clinical Symptoms in Psychotic Disorders of Combatants. *Психіатрія, психотерапія і клінічна психологія*. 2021. Вип. 12(2). С. 220–230. DOI: 10.34883/PI.2021.12.2.003

Krystian Rembisz

Asystent nauczyciela w niepublicznej szkole podstawowej
«Kraina uśmiechu» w Rzeszowie

WSPRACIE W NAUCE DZIECI O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH. ROLA I ZADANIA ASYSTENTA NAUCZYCIELA

Edukacja włączająca, rozumiana jako dążenie do tworzenia warunków umożliwiających udział w nauce wszystkich uczniów niezależnie od ich możliwości, stawia przed systemem oświaty konieczność reorganizacji praktyk dydaktycznych, zasobów i ról zawodowych. W tym systemie asystent nauczyciela pełni funkcję pośrednią między opieką, wsparciem organizacyjnym a samą pracą dydaktyczną, uczestnicząc w codziennym funkcjonowaniu dziecka w szkole oraz ułatwiając realizację indywidualnych potrzeb edukacyjnych (Booth, Ainscow, 2012, s.1–3). Rola asystenta ma wiele wymiarów: towarzyszenie dziecku, wsparcie w czynnościach samoobsługowych, pomoc w komunikacji, monitorowanie bezpieczeństwa i współpraca z nauczycielem prowadzącym oraz specjalistami. Jednocześnie asystent nie jest zatrudniony po to, by zastąpić nauczyciela w nauczaniu, lecz by umożliwić uczniowi efektywny udział w tych aktywnościach, do których samodzielnie trudno mu dotrzeć (Gołubiew-Konieczna, 2019, s.6–8).

Zrozumienie roli asystenta wymaga szerszego odczytania pojęcia wsparcia edukacyjnego. Edukacja włączająca zakłada, że to szkoła i jej praktyki powinny dostosowywać się do różnorodności uczniów, a nie odwrotnie; stąd koncepcje uniwersalnego projektowania nauczania i wielowymiarowego wsparcia są dziś podstawą rekomendowanych rozwiązań (Chrzanowska, Szumski, red., *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*,

Warszawa: FRSE, 2019, s.54–66). W tym układzie asystent może być traktowany jako element systemu wspomagania, lecz jego efektywność zależy od jasnego określenia kompetencji, koordynacji z nauczycielami oraz od modelu współpracy obowiązującego w placówce. Literatura wskazuje, że najbardziej pożądane są rozwiązania oparte na wspólnauce (co-teaching), w których współpraca między osobami prowadzącymi zajęcia minimalizuje ryzyko stygmatyzacji ucznia i podziału ról na „naszych” i „waszych” (Narkun-Jakubińska, 2022, s.11–17).

Praktyczne zadania asystenta wynikają zarówno z regulacji prawnych, jak i z rekomendacji środowiskowych. W dokumentach opisujących model asystentury zwraca się uwagę na trzy kluczowe obszary: opiekuńczo-organizacyjny (zapewnienie bezpieczeństwa, pomoc w poruszaniu się), wspierający w uczeniu się (pomoc w koncentracji, organizacji pracy, tłumaczenie poleceń) oraz interakcyjny (ułatwianie komunikacji z rówieśnikami i dorosłymi) (Gołubiew-Konieczna, 2019, s.71–77). W praktyce codziennej oznacza to, że asystent może pomagać w przygotowaniu materiałów dostosowanych do możliwości dziecka, w wykonywaniu zadań praktycznych podczas lekcji, w przechodzeniu między zajęciami czy w zachęcaniu do udziału w aktywnościach grupowych. Jednak sukces tych działań jest uwarunkowany przestrzenią współpracy: asystent powinien być włączony w zespoły wspomagania, otrzymywać wskazówki od pedagoga specjalnego i brać udział w krótkich konsultacjach z nauczycielem prowadzącym, by działania były spójne z celami dydaktycznymi i terapeutycznymi (Chrzanowska, Szumski, 2019, s.138–162).

Analizy doświadczeń praktycznych oraz rekomendacje ekspertów podkreślają jednak bariery i zagrożenia związane z zatrudnianiem asystentów. Po pierwsze, brak jednoznacznych standardów dotyczących kwalifikacji i zakresu obowiązków powoduje rozmycie ról: asystent bywa postrzegany jako „drugie dziecko” bądź jako osoba wykonująca zadania opiekuńcze wykraczające poza kompetencje, co może prowadzić do dezintegrowania działań edukacyjnych i utrudniać rozwój autonomii ucznia (Gołubiew-Konieczna, 2019, s.26–30). Po drugie, niewystarczające finansowanie i krótkotrwałe kontrakty ograniczają ciągłość wsparcia oraz inwestycję w rozwój kompetencji asystentów. Po trzecie, stosowanie modelu „jeden naucza, drugi asystuje” bez świadomego planowania może utrwalać segregację ról i stygmatyzację uczniów wymagających wsparcia (Narkun-Jakubińska, 2022, s.13–16).

Mimo tych problemów literatura i badania terenowe pokazują, że przy spełnieniu warunków organizacyjnych i merytorycznych obecność asystenta

przynosi wymierne korzyści. Umożliwia indywidualizację wsparcia w klasie, skraca czas reakcji na kryzysy zachowań, podnosi poczucie bezpieczeństwa ucznia i rodziny oraz odciąża nauczyciela, pozwalając mu skupić się na planowaniu i prowadzeniu zajęć wielopoziomowych (Booth, Ainscow, 2011/2012, s.66–72). Kluczowe jest jednak to, aby asystent był częścią systemu — uczestniczył w szkoleniach, miał określone procedury współpracy oraz by jego zadania były zaplanowane w kontekście IPET lub innego dokumentu indywidualizacji edukacji.

Z perspektywy praktycznych rekomendacji warto zwrócić uwagę na kilka zaleceń wynikających z krajowych analiz. Po pierwsze, należy precyzyjnie określać obowiązki asystenta w porozumieniu z nauczycielem prowadzącym i rodzicami, formułując je w dokumentach szkolnych oraz w IPET, jeśli taki istnieje. Po drugie, asystentom należy zapewnić dostęp do kursów doskonalących oraz do krótkich sesji superwizyjnych, aby ich działania były oparte na aktualnej wiedzy pedagogicznej i terapeutycznej. Po trzecie, warto promować modele wspólnauczania i wspólnego planowania lekcji, które minimalizują ryzyko wykluczania i maksymalizują wykorzystanie kompetencji każdego członka zespołu (Chrzanowska, Szumski, 2019, s.138–174; Narkun-Jakubińska, 2022, s.15–18).

Podsumowując, asystent nauczyciela – prawidłowo rozumiany i wprowadzony do struktury wsparcia szkolnego – może stać się nieocenionym ogniwem w realizacji edukacji włączającej. Jego zadania obejmują szerokie spektrum działań opiekuńczo-organizacyjnych i wspierających proces uczenia się, jednak ich efektywność jest ściśle powiązana z jasnym określeniem roli, odpowiednim przygotowaniem merytorycznym oraz z modelem współpracy obowiązującym w szkole. Wyzwania, takie jak brak standardów, niedofinansowanie czy ryzyko stygmatyzacji, wymagają systemowych rozwiązań – standaryzacji kompetencji, stabilnego finansowania i promocji praktyk współpracy. Tylko wtedy asystent może w pełni realizować swoją misję: towarzyszyć uczniowi w drodze do większej samodzielności, uczestnictwa i sukcesu edukacyjnego (Gołubiew-Konieczna, 2019, s.13–16; Booth, Ainscow, 2011/2012, s.66–76).

Bibliografia

1. Booth T., Ainscow M., *Przewodnik po edukacji włączającej: rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Warszawa: Olimpiady Specjalne Polska, 2011/2012.

2. Chrzanowska I. (red.), Szumski G. (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), 2019.

3. Gołubiew-Konieczna M., *Asystent ucznia. Wsparcie czy ograniczenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej. Rekomendacje dotyczące przydzielania asystenta*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2019.

4. Narkun-Jakubińska Z., Smogorzewska J., Szumski G., Trębacz-Ritter A. i in., *Współnauczanie w praktyce. Poradnik metodyczny dla nauczycieli i nauczycieli współorganizujących kształcenie*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu/Wydawnictwo WUW, 2022.

Dr Anna Śniegulska
Uniwersytet Rzeszowski

KOREPETYCJE JAKO PROBLEM WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Jednym z istotnych problemów współczesnej edukacji, nie tylko polskiej, ale i w wielu innych krajach, jest wzrastający udział uczniów w dodatkowych zajęciach z poszczególnych przedmiotów. Korepetycje, bo o nich mowa, obejmują prywatne lekcje finansowane najczęściej przez rodziców (niekiedy przez samych uczniów), które udzielane są jednej lub wielu osobom. Realizowane są z przedmiotów wykładanych w szkole, które są objęte wymaganiami egzaminacyjnymi. Zajęcia korepetycyjne nie obejmują zatem prywatnych zajęć kształtujących umiejętności artystyczne czy sportowe, które są podejmowane z reguły dla przyjemności czy też rozwoju zainteresowań i pasji [Bray 2012, Gózdź 2012: 64].

W takim rozumieniu zjawisko korepetycji nie jest nowością w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Od dawna uczniowie uczęszczali tzw. korki, aby osiągnąć wyższy wynik na egzaminie np. maturalnym czy wstępnym na uczelnie wyższe. Nowym i niepokojącym jest natomiast gwałtowny w ostatnich latach wzrost liczby młodych osób, która czuje się zmuszona, aby z takich zajęć korzystać. Dodatkowe zajęcia z korepetytorem często zaczynają się już w czwartej klasie szkoły podstawowej i stopniowo zaczynają obejmować coraz więcej przedmiotów. Najczęściej uczniowie korzystają z korepetycji z matematyki i innych przedmiotów ścisłych, a także biologii, języka polskiego i angielskiego. Głównym zaś motywem uczestnictwa w nich jest chęć osiągnięcia wysokich ocen na świadectwie i zdania egzaminu ósmoklasisty z bardzo dobrym wynikiem. Starsi uczniowie chodzą z kolei na dodatkowe lekcje, aby uzyskać taki wynik na maturze, który zapewniłby dostęp na oblegane, tzw. topowe kierunki studiów wyższych. Liczną grupę

uczniów korzystających z takich zajęć są osoby, które mają trudności w zrozumieniu danego przedmiotu, osiągający niskie wyniki w nauce czy też uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Korepetytorami są najczęściej nauczyciele pracujący i emerytowani, studenci, nieraz też uczniowie szkół średnich. Popularne są „korki” indywidualne w kontakcie bezpośrednim lub on-line, rzadziej grupowe.

Coraz częściej opisywany korepetycyjny boom wynika z wielu uwarunkowań. Wskazać można chociażby na niedomagania czy braki systemu edukacji. Tu przede wszystkim wspomnieć należy o przeładowanym programie szkolnym, narzucającym konieczność szybkiego „przerabiania” przez nauczyciela materiału, encyklopedyczny układ treści utrudniający jego zrozumienie czy zbyt liczne klasy. Wszystko to sprawia, że nauczycielowi trudno uwzględnić indywidualne potrzeby edukacyjne uczniów, tak aby każdy z nich opanował materiał w stopniu satysfakcjonującym. Oprócz niedomagań szkoły kluczową rolę odgrywają też czynniki społeczno-kulturowe i cywilizacyjne. Coraz większą wagę przywiązuje się bowiem do edukacji. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy wymaga kompetentnych pracowników, a zatem rośnie rola wykształcenia i wiara w przełożenie kapitału edukacyjnego na kapitał ekonomiczny. Naturalną konsekwencją jest więc wzrost aspiracji edukacyjnych i motywacji do ich realizacji, co następnie sprawia, że zarówno uczniowie, jak i ich rodzice skłonni są do inwestowania w prywatne lekcje, aby zwiększyć szanse edukacyjne [za Gózdź 2012: 66].

Korepetycje niosą wiele konsekwencji pedagogicznych, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Z jednej strony zaburzają równy dostęp do wiedzy, budują przesadną wiarę, że jeśli „zapłacę, to mnie nauczą”, ograniczają czas wolny ucznia, nadmiernie obciążają młodsze dzieci i często wyręczają w samodzielnej pracy. Jednakże w innym aspekcie wspierają edukację gdyż umożliwiają indywidualne podejście do ucznia, kształtowanie wiary w siebie, zdobywanie wiedzy i umiejętności w sprzyjającej atmosferze, jak i pokonywanie intelektualnej bezradności. Gdy korepetytorem jest osoba odpowiedzialna i świadoma celów dydaktycznych jest w stanie stworzyć warunki, by uczeń zrozumiał dane treści kształcenia, potrafi zarazić pasją i wzbudzić chęć do nauki, jak i przezwyciężyć niewiarę w swoje możliwości intelektualne [Nowak 2015: 97-99].

Biorąc pod uwagę tendencje rozwojowe społeczeństw, możemy założyć, że znaczenie korepetycji będzie wzrastać. Stąd warto podkreślić, iż prawdziwie wartościowe lekcje powinny opierać się na samodzielnej pracy ucznia i nauce. Nie powinny być formą wyręczania dziecka, ale jego konstruktywnym wspieraniem w aktywnym zdobywaniu wiedzy.

Niewłaściwe formy zajęć korepetycyjnych występują wtedy, gdy korepetytor wyręcza ucznia w realizacji obowiązków szkolnych, przykładowo rozwiązując za niego zadania, opowiadając lektury czy dyktując wypracowania. Działania takie przynoszą co prawda efekt w postaci dobrej oceny, ale nie rozwijają samodzielności ucznia, wytrwałości w pracy i poczucia sprawstwa.

Bibliografia

1. Bray M. (2012); Korepetycje. Cień rzucany przez szkoły. Warszawa.
2. Gózdź J. (2012); Zjawisko korepetycji w percepcji i doświadczeniach młodzieży, „Colloquium” Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych, III/2012.
3. Nowak J. (2015); Korzystanie z korepetycji przez opolskich maturzystów – próba rozeznania skali zjawiska, Rzeszów.

РОЛЬ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МЕТОДУ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

О.В. Міцик

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПЕРЕДУМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Гуманістичний підхід пропонує досить оригінальне і збалансоване розуміння креативності, в основі якого покладено положення про універсальність творчості, її доступність для кожного, про роль творчості не лише як способу адаптації людини щодо зовнішніх умов, оточуючої дійсності, але і як інструменту їх якісних змін тощо. Відомий сучасний український дослідник психології творчості В.О. Моляко розглядає творчий потенціал як «ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому», «творча людина... потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, в яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку» (Моляко, 2007 : 6–10). Творчий потенціал закладений у кожному, і це відкриває потенційні можливості для його розвитку.

Креативні особистості виявляють помірковане ставлення до оточуючих, бажання до неформальних стосунків у спілкуванні; такі індивіди здатні співпереживати та співчувати іншим людям, вони прагнуть бути в центрі колективу. Дані результати вказують на зв'язок між інтелектуальною активністю суб'єкта й активністю у сфері суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Інші дослідники співвідносять поняття «творчий потенціал» з поняттям «когнітивна креативність». Однак потенційна креативність може виявитися в поведінці людини, тобто може набути якостей

поведінкової креативності, а може і не виявитися взагалі. Такий підхід є досить вузьким, адже не можна зводити творчий потенціал особистості лише до її когнітивної креативності (Горностаї, 2005).

Структурними компонентами творчого потенціалу є пізнавальні потреби, креативні здібності, а також домінуюча пізнавальна мотивація. Вона висвітлюється через пошукову активність, виявляється у підвищеній сензитивності особистості, вибірковості до всього нового і незвичного. Спеціальним фактором творчого процесу постає здатність людини оцінювати, на основі якої можна зробити свідомий вибір та прийняти обмірковане, виважене рішення. Ця здатність забезпечує для індивіда можливості самоконтролю, впевненості творчої особистості в собі, її самостійності тощо.

Науковці визначають творчий потенціал як системну характеристику особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. Ця система складається із таких структурних компонентів: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність; при цьому домінуючу роль відіграє пізнавальна мотивація людини; інтелектуальний компонент виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення; легкості асоціацій; у високих рівнях розвитку творчої уяви; спеціальних здібностей; емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки; вольовий компонент характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю; якості уваги; самостійність; здатність до вольової напруги; спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності, вимогливість до результатів власної творчості.

Творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості впродовж її вікового дозрівання. Він базується на уявленні і фантазії, асоціативних зв'язках, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності.

Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й

ризик, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи із головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С. Рубінштейна про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, необхідно розуміти, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу). Для розуміння самої постановки питання про творчий потенціал особистості виокремлюють низку факторів: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) (Моляко, 2007).

Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає «відкритою можливістю» самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації. Якщо зусилля людини перевищують за величиною її наявні ресурси (прагнення і цінності особи вищі, ніж її актуальні ресурси), то вона власними зусиллями збільшує свої ресурси й можливості (як психологічні, так і матеріальні), а отже й горизонти свого саморозвитку. У цьому випадку можна говорити, що людина, проявляючи творчий потенціал, одночасно його і нарощує. Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей і їх реалізацією.

Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму.

Серед методів дослідження творчого потенціалу особистості, її соціально-психологічної оцінки привертають увагу методи складання портретів особистостей спеціалістів. За їх допомогою оцінюють вираження (розвиток) творчих якостей особистості (професійна сфера). Вихідними, безумовно, мають бути параметри, що відображають особистість в цілісності, а саме три основні блоки, які характеризують зміст її основних сторін: спрямованість особистості (система стосунків з навколишньою дійсністю, що виражається через мотиви поведінки, потреби, почуття, інтереси особистості); можливості особистості (психологічні передумови успішності її професійної діяльності, виразником яких виступають здібності, креативність); психологічні особливості поведінки (стиль), що визначають темперамент і характер (Третяк, 2005).

Творча активність визначається мірою залучення особистості до перетворювально-творчої діяльності на основі творчого потенціалу. Вона є умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особи та механізмом реалізації її творчих здібностей. Творча активність виявляється у трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і поширення творчого досвіду і знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі здобутого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку.

Реалізація творчого потенціалу в педагогічній діяльності незмінно пов'язана з механізмом інтелектуальної активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів. Від багатого творчого потенціалу як підсвідомого процесу залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку особистості.

Творчий потенціал – це передумова для творчого процесу, з одного боку, та його результат – з іншого. І якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал. Відповідно, таку життєву стратегію можна охарактеризувати як життєтворчість. Якщо ж спостерігається зворотний процес – пасивність, інфантилізм особистості, при яких вона не розвиває вроджених задатків, можливостей, здобутих від середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активності в пошуках застосування власних можливостей і уподобань, то відбувається процес збіднення особистості.

Висновки. Творчий потенціал – системна характеристика особистості, що дає їй можливість творити, знаходити нове, приймати рішення та діяти оригінально й нестандартно в різних ситуаціях. Ця система складається з структурних компонентів: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості, її орієнтацію на творчу активність; інтелектуальний компонент виражається в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення; легкості асоціацій; емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості, емоційне налаштування на творчий процес, що висвітлює емоційно-образні характеристики психіки; вольовий компонент характеризує здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю.

Список використаних джерел

1. Горностай П.П. Креативність і гармонійність особистості (психотерапевтичний аспект). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Психологічні науки: зб. наук. праць. Серія № 12. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2005. № 9 (33). С. 3–7.
2. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія і суспільство*. 2007. №4. С. 6–10.
3. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посібник. 2-е вид., доп. Київ : Либідь, 2001. 288с.
4. Третьак Т.М. Вплив негативних чинників на реалізацію і розвиток творчого потенціалу особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 10. С. 69–72.

О.В. Савіцька

кандидат психологічних наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях з проблем особистісно-професійного розвитку розробляються питання формування системи компетентностей майбутнього фахівця, які забезпечать його успішну професійну діяльність. Здійснено чимало наукових розвідок присвячених проблемам сутності компетентності, її типології та структури у фахівців різних професій та спеціальностей (Антонова Н.О., Бакаленко О.А., Березюк Т.П., Бібік Н.М., Вінтюк Ю., Вітвіцька С.С., Кокун О.М., Олексенко С.В., Пометун О.І., Рибалка В.В., Саюк В.І. Черевко В.П. та ін.).

В умовах реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в закладі вищої освіти створюються умови формування системи професійних компетентностей, які дозволять фахівцю бути конкурентноспроможним та забезпечують безупинний особистісно-професійний розвиток і самовдосконалення. Мінливість та невизначеність сучасного світу висувають особливі вимоги до системи компетентностей фахівця та дозволяють розглядати її не лише як особливу інтегративну професійно-особистісну характеристику, результат професійної підготовки (Чорний, 2021; Саюк, 2012; Бібік, 2004; Швалб, 2010), але й як індикатор

готовності до конкретного виду професійної діяльності (Марущак, 2016; Барінова, 2014) та умову безупинного особистісно-професійного розвитку та професіоналізму (Кремінь, 2007; Бех, 2001).

Складність та багатогранність професійної діяльності зумовлює багаторівневу структуру професійної компетентності. Зазвичай, залежно від галузі діяльності в ній виокремлюють такі складові: спеціальна/фахова (когнітивна), методична, (операційна/діяльнісна), інформаційна, психологічна, мотиваційна, особистісна тощо.

Варто зазначити, що ситуації внутрішньої та зовнішньої невизначеності породжуючи низку протиріччя при взаємодії з зовнішнім та внутрішнім світом спонукають до продуктивного конструктивного їх вирішення за відсутності алгоритму професійних дій стосовно них, неоднозначність їх вирішення. Це підштовхує до творчості, пошукової активності, породження нових смислів, осмисленого перетворення ситуації за умови розвитку у фахівця специфічних здатностей, які утворюють такий елемент професійної компетентності як методологічна.

Відповідно до сучасних наукових психологічних уявлень методологічна компетентність, розглядається як інтегрована здатність особистості, основними складовими якої можна вважати : а) когнітивну складову (критичне осмислення і творче застосування відомих форм та методів пізнання; здатності до проєктування; наукову рефлексію та методологічну культуру, тобто особливу культуру мислення, що ґрунтується на методологічних знаннях); б) діяльнісну (інструментальну) складову, яка включає знання методології наукового дослідження та вміння застосовувати їх для пошуку нових знань, сукупність дослідницьких умінь, навичок; здатність до наукового пошуку та обґрунтування; в) особистісно-мотиваційну складову, яка утворена з потреб у пізнанні сутності нового, пізнавальної мотивації, внутрішньої мотивації до науково-дослідницької діяльності, особливого способу цілепокладання; г) соціально-поведінкову складову, що визначається сукупністю моделей поведінки та спілкування в науковому співтоваристві; навички наукової комунікації та взаємодії; самопрезентації та презентації результатів наукової діяльності тощо (Савицька, 2020).

Вочевидь визначаючи методологічну компетентність, ми маємо на увазі інтегральне багатовимірне особистісне утворення, до якого входять методологічні знання з галузі науки, яка є підґрунтям професійної діяльності; комплекс дослідницьких умінь, зокрема, визначення причинно-наслідкових зв'язків; збереження логічних зв'язків з науковим

арсеналом; проектування та конструювання дій та процесів; актуалізація та творче застосування теорії, концепції при пошуку розв'язку задачі; методологічна рефлексія, творчі здібності та мотиваційна складова.

Зважаючи на специфіку компонентів методологічної компетентності її становлення є тривалим, багаторівневим процесом, який призведе до системних змін у когнітивній, особистісній, емоційній сферах та поведінці майбутнього фахівця. Викликати ці зміни можливо через проектування змісту освіти, добір форм та методів навчання, а також забезпечення необхідного психологічного супроводу розвитку особистості фахівця.

Розроблена нами структурно-функціональна модель розвитку методологічної компетентності здобувачів вищої освіти дає уявлення про поетапність її розвитку на змістовому і функціональному рівнях і може бути представлена як система блоків: 1) інформаційно-цільовий; 2) змістовий; 3) операційно-технологічний; 4) рефлексивно-діагностичний; 5) результативний (Савицька, 2020).

Висновки. На кожному з етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти (адаптації, інтенсифікації, ідентифікації) можливий цілеспрямований розвиток методологічної компетентності через реалізацію проблемного навчання, залучення студентів до самостійної пошуково-дослідницької та проєктної діяльності. Саме цей шлях дозволяє забезпечити фундаменталізацію вищої освіти; посилення науковості; усвідомленості і ґрунтовності; моделювання професійної діяльності; психологізації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія*. Вип.19, № 1 (31), 2014. С. 29–35.
2. Бех І.Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Теорія та практика управління соціальними системами*. № 3 (4). Київ : Промінь, 2001. С. 57–62.
3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук*. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
4. Кремень В. Нові вимоги до освіти та її змісту. *Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулumu) загальної середньої освіти для 21 століття*: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 черв.2007 р., м. Київ. Київ : ТОВ УВПК «Ескоб», 2007. С. 3–10.
5. Марущак О.М. Поняття компетентності у педагогічній

діяльності. *Креативна педагогіка*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97–108.

6. Савицька О.В. Модель розвитку методологічної компетентності студентів закладів вищої освіти. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів: у 3-х томах. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 19. Т.1. С. 160–161.

7. Саюк В.І. Професійна компетентність як основа розвитку сучасного викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012 №3 (71). С. 57-61.

8. Чорний А.М. Психологічні особливості проектування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Хмельницький, 2021. 420 с.

9. Швалб Ю.М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті. *Вища школа*. 2010. №2. 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.Л. Комісарук

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Новий сенс сучасного професіоналізму та ролі особистості в його формуванні спричинив за собою радикальну переоцінку цінностей професійного розвитку. Зросли вимоги до фахівця, його підготовки та освіти, до відповідальності суб'єкта за свою кар'єру, за своє професійне майбутнє. Для молоді – майбутніх суб'єктів суспільних відносин – на перший план вийшли проблеми усвідомленого і особистісно-орієнтованого вибору професії, отримання професійної освіти і оволодіння професією, професійного росту та самовдосконалення.

Студентський вік – початок переходу від юності до дорослості, найважливіший період розвитку самосвідомості і зрілої самооцінки. Феноменально це виявляється в усвідомленні своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки та діяльності. У завершальній стадії знаходиться і професійне самовизначення студентів. Все це робить не тільки можливою, але і необхідною спеціальну роботу з управління процесом професійної самосвідомості студента, формування його професійної Я-концепції.

Професійна самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення студента: усвідомлення своїх життєвих цілей і побудову планів, які пов'язані з самореалізацією в професійній сфері, усвідомлення своїх професійних намірів (що він хоче), своїх можливостей, здібностей, обдарувань (що він може, межі його самовдосконалення), усвідомлення вимог, що пред'являються діяльністю, професійною групою (що від нього вимагають) (Свіденська, 2008; Шевченко, 2006).

Професійна самосвідомість формується під впливом навколишнього професійного середовища і професійної діяльності. Придбання професійних знань, умінь, включення студентів у різні види практичної діяльності, прийняття професійних цілей та ідеалів у професійній діяльності виступає ефективною умовою розвитку майбутнього фахівця ще на стадії навчання. Висока продуктивність процесу становлення професійної самосвідомості обумовлюється сформованістю активної життєвої та професійної позиції особистості, що враховує як власні потреби, так і інтереси соціуму (Митрофанова, 2019).

Із зростання професіоналізму професійна самосвідомість змінюється, також змінюються самі критерії оцінювання себе як професіонала. Розширення професійної самосвідомості виражається у зростанні числа ознак професійної діяльності, що відбиваються у свідомості фахівця, у подоланні стереотипів, в цілісному баченні себе в контексті усієї професійної діяльності. Можливість адаптації індивіда до вимог професії стає здійсненою лише завдяки свідомому розвитку самої людини, її життєвих уявлень і професійних планів. Активність самої особистості, спрямована на свідомий вибір професійного шляху, визначення і вибір життєвих планів, готовність до їх коригування, прогнозування кар'єри, все це набуває провідну роль в сучасних умовах динаміки виробництва та постійних інновацій (Андрійчук, 2003; Афанасьєва, 2013; Вірна, 2003).

Об'єктивним психолого-педагогічною умовою формування професійної самосвідомості, на яке необхідно звернути увагу, є вивчення вимог самої професії, що пред'являються до майбутнього фахівця. У сучасних умовах ці вимоги досить динамічні і змінюються під впливом змін в економічних, виробничих та суспільних відносинах. Такий факт повинен бути актуалізований в плані орієнтації особистості, націлюючи її на процеси власного професійного становлення, професійну мобільність. Тому при підготовці молоді в навчальних закладах професійної освіти є доцільним і актуальним в сучасних умовах звернути увагу на вивчення вимог професії до особистості фахівців конкретних галузей виробництва, на ознайомлення з проблемами, які можуть виникати в практиці роботи, на дослідження професійно-особистісного потенціалу та його розвитку на більш ранніх етапах трудової діяльності.

Однією з умов формування професійної самосвідомості, на наш погляд, є розуміння майбутніми фахівцями психологічного сенсу професійно значущих властивостей особистості. Сформованість чітких уявлень про психологічні складові особистості фахівця сприяє активному професійному становленню майбутніх фахівців. В умовах конкуренції психологічна готовність до професійної діяльності стає складовою частиною професійної освіти особистості (Вірна, 2003). Однією з провідних складових професійної підготовки є розвиток у випускників професійно-психологічної готовності до освоєння трудової та професійної діяльності. Професійно-психологічна підготовка виступає одним з базових компонентів успішності людини в трудовій діяльності, формування його професійної самосвідомості.

Студент, який розвиває свою професійну самосвідомість, проявляє оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, впевненіший у своїй професійній компетентності, відкритий в професійних комунікаціях, готовий напружено працювати, ставить перед собою реалістичні професійні цілі, готовий приймати на себе відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого, з готовністю висуває нові ідеї та плани.

Висновки. Формування професійної самосвідомості включає в себе: самопізнання майбутніми фахівцями професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що пред'являються професією до фахівця, формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника; усвідомлення прикладного значення професійно-психологічних знань для майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. Формування позитивної «Я-концепції» особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2003. 192 с.
2. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Серія «Психологічні науки». 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29–32.
3. Вірна Ж. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
4. Митрофанова С.С. Становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів як освітня проблема. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р., № 3, Т. 2. 2019 р., С. 54–59. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.10>
5. Свіденська Г. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 19 с.
6. Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.

О.М. Супрович

магістрантка 2 курсу спеціальності 053 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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Проаналізувавши різні підходи до визначення психологічної готовності до професійної діяльності можна зробити висновок, що більшість науковців давали визначення готовності спираючись на особистісний підхід. О.С. Колісніченко зазначає, що поняття

психологічної готовності людини до виконання професійних дій базуються на уявленнях про властивості, якості, риси особистості, сукупності індивідуальних особливостей, що зумовлюють стиль діяльності та базуються на оцінці професійно важливих властивостей людини, які виявляються при зіставленні показників властивостей із показниками критеріїв, що визначають успішність професійної діяльності (Кожалієва, 2005).

Досліджуючи питання готовності до професійної діяльності І.Е. Ковальська трактує її як стійке психологічне утворення, що забезпечує його здатність до успішного виконання завдань (Ковальська, 2009). Функціональний напрям досліджує готовність до діяльності як особливий стан психіки, який, будучи сформованим, забезпечує більш високий рівень досягнень у майбутній професійній діяльності. Особистісний підхід – в ньому психологічна готовність розглядається як результат підготовки до діяльності і як компонент розвитку людини в цілому. В рамках даного підходу психологічну готовність досліджували такі науковці як: Ващенко Г. (Ващенко, 2009); Екжанова Є.А. (Екжанова, 2011). Кожалієва Ч.Б. (Кожалієва, 2005).

В розгляді психологічної готовності на особистісному рівні можна виділити два підходи. Одні розглядають її як комплекс різноманітних властивостей і відношень особистості, інші – як інтегральне, цілісне утворення, яке називається мотиваційною готовністю, яка розуміється «як система спонукань, ідеалів, потреб, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів, властивих даній особистості». Відповідно до цього підходу, готовність розуміється як складне психологічне утворення, що з'являється у людини безпосередньо перед діяльністю і залежить від особливостей майбутньої діяльності, від особистісних властивостей і якостей людини, і яке включає ряд компонентів (мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольвий, операційно-поведінковий), які у своїй сукупності впливають на успішне або менш успішне здійснення діяльності.

Згідно Мачихіної В.Ф., у структуру готовності входять наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї і інші стійкі мотиви);
- орієнтаційний (знання, уявлення про особливості і умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);

- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками і вміннями, процесами аналізу і синтезу, порівняння та узагальнення та ін.);
- вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями);
- оціночний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) (Мачихіна, 2022).

Психологічна готовність може бути тривалою та короткочасною. Тривала готовність являє собою систему інтегрованих властивостей, знань, досвіду особистості. Ця готовність поєднує в собі усвідомлення ролі певної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні завдання, установку на актуалізацію наявних знань. Короткочасна психологічна готовність являє собою особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та стійкої спрямованості свідомості на її виконання (включає в себе різного роду установки на усвідомлення завдання, моделі майбутньої поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку власних можливостей в їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату).

Усталеного, остаточного визначення готовності до діяльності в науці поки ще не сформувалося. Виділяють три основні підходи до її розуміння:

1) готовність розуміється як складне утворення, яке включає у себе когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти, як сукупність знань, вмінь та навичок, професійно важливих якостей особистості, які повинен мати фахівець для успішного виконання діяльності;

2) готовність розуміється як певний функціональний стан, що сприяє успішній діяльності, забезпечує її високий рівень;

3) готовність розуміється як складне особистісне утворення, що включає професійно важливі якості особистості, вміння і психологічні стани.

О.Б. Сидоренко (Сидоренко, 2014) на основі аналізу зазначених підходів запропонувала розуміти психологічну готовність до діяльності як інтегративне утворення, що складається із трьох взаємозумовлених і взаємозалежних підструктур:

1) функціональна, до якої входять компоненти: мотиваційний (мотиви вибору професії і спеціальності, орієнтація на її цінності тощо);

когнітивний (знання спеціальних дисциплін); операційний (наявність вмінь і навичок, необхідних для вирішення професійних завдань, модулювання своєї діяльності);

2) емоційна (настроєність на вирішення професійних завдань, впевненість у собі як у фахівці, стан задоволеності професією тощо);

3) особистісна (професійно важливі якості особистості: вольові, моральні та ін.).

Таким чином, професійна компетентність є необхідною і достатньою умовою, що дозволяє певним чином характеризувати суб'єкта праці як кваліфікованого фахівця на етапі професіоналізму «базового» і «нормативного». При цьому провідну роль у психологічній готовності зростанні відіграють такі важливі складові особистості працівника, як: фундаментальність фахових знань, отриманих під час навчання і виробничої практики у вищому навчальному закладі; відповідність психо-фізіологічних характеристик обраній професії; здатність до навчання і усвідомленого сприйняття потрібної для трудової діяльності нової інформації; розвиток комунікативних здібностей. Людина на етапі «нормативної готовності» може ефективно виконувати фахові завдання, але ще не усвідомлює цілісності системи робочої структури.

При формуванні психологічної готовності спостерігаються якісні зміни особистості: оновлення емоційно-вольової сфери; гуманізація ціннісних орієнтацій; вдосконалення образу «Я»; мотивація до професійної діяльності стає, в основному, внутрішньою; розширюється світогляд і спосіб мислення. Кульмінація цього процесу знаходиться: в усвідомленому сприйнятті себе, як кваліфікованого фахівця; творця спочатку окремих елементів трудової діяльності, згодом кар'єри та соціально-економічного становища, і, нарешті, власної долі.

Висновки. Аналізуючи сучасний досвід підвищення рівня ефективності психологічної підготовки майбутнього практичного психолога, можна зробити висновки щодо важливої ролі таких психолого-педагогічних умов забезпечення високого рівня сформованості його професійних компетенцій, як професійно-особистісний потенціал викладачів, інтерактивний характер навчально-професійної підготовки, рейтингова система оцінювання навчально-пізнавальних досягнень та стимулювання розвитку конкурентоздатних якостей особистості кожного випускника.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : *Полтавський вісник*, 2009. С. 168.
2. Екжанова Є.А. Системний підхід до розробки програми корекційно-розвивального навчання дітей з порушенням інтелекту. *Дефектологія*. 2011 р. № 6. с. 25.
3. Кожалієва Ч.Б. Особливості змісту освіти у молодших розумово відсталих учнів шкільного віку. *Дефектологія*. 2005. № 1. С. 42.
4. Ковальська І.Е. Формування психологічної готовності членів громадських формувань до охорони державного кордону : *автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук. : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах»*. Хмельницький, 2009. 23 с.
5. Мачихіна В.Ф. Організаційно-педагогічні аспекти навчання і виховання розумово відсталих дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. *Дефектологія*. 2022 р. № 4 с.19.
6. Сидоренко О.Б. Самооцінка як фактор психічного здоров'я та емоційного благополуччя молодшого школяра. *Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління : матеріали Всеукраїнських психолого-педагогічних Демиденківських читань*. Бердянськ : БДПУ, 2013. С. 43–45.

Alla Yatsjuryk

Ph.D. in Psychology, Professor's Assistant,
International Economic and Humanitarian University
named after Academician Stepan Demyanchuk,
Rivne, Ukraine

Dorofeyeva Olena

Ph.D in Philology, Assistant Professor, Assistant Professor of
Department
of Foreign Languages and Intercultural Communication,
Khmelnyskyi National University,
Khmelnyskyi, Ukraine

THE WAYS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS OF PHILOLOGICAL FACULTIES AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The purpose of our research is to show the model of the development of creativity of students of special faculties at foreign language classes in the paradigm of Differential and Management Psychology. An empirical study of

students' creativity was analyzed by us during 2023-2024 at the Universities of the philological faculties (the experiment was provided at the International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demyanchuk in Rivne (MEGU) and at Khmelnytskyi National University). 113 students were participated in our research. Given the research objectives of our research, students were divided into experimental and control groups by the method of randomization (using technology of paired design):

- experimental groups:

- E1 (29 students) – students of the 1st course of the philological faculty of the International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demyanchuk in Rivne (MEGU);

- E2 (28 students) – students of the 2nd course of the philological faculty of Khmelnytskyi National University;

- control groups:

- C1 (28 students) – students of the 1st course of the philological faculty of Khmelnytskyi National University;

- C2 (28 students) – students of the 2nd course of the philological faculty of the International University of Economics and Humanities named after Academician Stepan Demyanchuk in Rivne (MEGU).

In our research we used “The methodology of Research on Creative Thinking” by J. Guilford, modified by O.E. Tunik (2023).

Results and their discussion. As the criteria for the development of creativity, we took its parameters, such as flexibility, originality, speed, metaphorical thinking, as well as individual psychological characteristics of the individual and creative reflection.

In the process of experimental research, the activity with methods aimed at studying the personal characteristics of students, their creativity was carried out in a naturally organized test mode. When examining students, their age characteristics, were taken into account. In general, the study took on a group nature with elements of individual activity. The study of the creativity of the personality of students was carried out in such a way: teachers and psychologists, who played the role of experts, solved the tasks individually; students of both the control and experimental groups had to: a) complete the tasks in the usual test mode; b) complete the tasks in situations of creative activity at the lessons of foreign language and specially organized developmental classes by us with a significant role of the creative example of the teacher, who is able to thus transmit his/her own creative activity to students. In the study of creativity, we took into account the influence of the

factors identified by us in the theoretical part of the activity, which determine the development of students' ability to perform creative activities, make creative decisions. It should also be noted that we conducted lessons of foreign language with elements of creativity at both the formative and ascertaining stages of research, because otherwise it would be impossible to investigate the dynamics of students' creativity.

In accordance with the goals and objectives of our research, the necessary mathematical apparatus was used to process the obtained data: correlation and factor analysis, comparative analysis were carried out using the SPSS 11 statistical data processing package. This research has a number of characteristics. At *the first stage of the experiment* to determine the leading factors in the development of creativity and identify the relationships between various parameters of creativity of students, the study in the experimental groups was organized in the form of creative lessons on the subject "Oral and written language practice (the English language)". At the stage of the ascertaining research, a total of 18 lessons were provided in each group. At the formative stage of the experiment (the stage of predicting the development of creative personality traits taking into account the influence of the most significant factors and conditions) in the experimental groups for three years, developmental classes were organized.

In the creative activity of students in creating metaphors, figurative comparisons and original judgments, the leading factor in the motive for choosing a particular statement is, in our opinion, the emotional involvement of the author in a real educational situation. In order for students to emotionally accept the idea of performing creative tasks as one that is personally meaningful for each student, the classes took on a free, non-evaluative character and continued in a comfortable, friendly atmosphere. The teacher took an active creative position and by his/her example encouraged students to demonstrate creative personality qualities.

Let us analyze the data we obtained on the indicators of verbal and nonverbal creativity of students according to "The methodology of Research on Creative Thinking" by J. Guilford, modified by O.E. Tunik (2023). Students of both the experimental and control groups received rather low results on the indicators of verbal and nonverbal creativity. Also, observation of students during their solution of the tasks proposed by us allows us to draw the following conclusions. Thus, students of groups E1, C1, C2 are characterized by low formation of educational skills, which are expressed in:

- distortion of the content of theorems, which negatively affects the solution of tasks by students;

- lack of skills and abilities: a) purposefully search for a solution to the problem; b) build a connection between data and missing values; c) identify significant dependencies and key points in solving tasks.

In general, these students are dominated by the convergent type of thinking. Students of groups E1, C1, C2, having sufficient knowledge of the program material, can apply them when solving standard problems. Complications, as a rule, are arisen in the process of transition to solving problems of a new type. But, having mastered the methods of solving these problems, students productively solve similar problems. In this case, we can predict the dynamics of the internal cognitive structures of the subject in the future, although at present these students are dominated by the convergent type of thinking.

Group E2 consists of students who are characterized by a slightly higher level of productive thinking than students in other groups, which is expressed in its operational characteristics (analysis, synthesis), etc. For example, they are characterized by:

- reducing a complex task to a somewhat simplified chain of simple subtasks;

- transferring already acquired knowledge to new conditions of this activity;

- putting forward and justifying hypotheses in the process of solving problems (the ability to create creative products).

Thus, divergent and evaluative thinking prevails in this group, although it has insufficient level of the development, and this does not allow us to speak of sufficiently (or even highly) developed creativity of students. Such differentiation of students by the level of formation of their educational skills, based on the predominance of a certain type of mental operations, types of thinking (convergent, divergent, evaluative, etc.) allows us, when organizing educational activities, to plan the application of all types of differentiated teacher influences on students during the formative experiment.

The data obtained by us using “The methodology for Study of Creative Thinking” by J. Guilford, modified by O. E. Tunik (2023), are also confirmed by the results obtained using the methodology for studying personality creativity (see results in Table 1).

Table 1

Development of creative thinking of students (in %, ascertainment study)

A high level of creative thinking by its type	E1	E2	C1	C2
Productive-synthetic	18,36	24,79	20,13	19,75
Productive-analytical	31,09	39,16	29,37	28,11
Productive and informational	23,85	29,71	24,09	23,17
Reproductive and prescription	16,58	17,31	14,55	18,37

Thus, we see that few students in the experimental and control groups are characterized by *productive-synthetic* (high and average indicators of the development of all parameters of creative thinking) and *reproductive-receptive* (high and average speed of thinking with low flexibility, originality and elaboration) *types of creative thinking*. A third part of students in all groups have a productive-analytical type of thinking (high and average indicators of flexibility (sometimes it is speed) and elaboration of thinking), the fourth part of students in each group is characterized by *a productive-informational type of thinking* (high and average indicators of the development of speed (sometimes we mean flexibility) and originality). Although, the results for all types of thinking of students of group E2 are somewhat higher than in a case of students in other groups.

For students of groups E1, C1, C2, the usual ways of solving the tasks we proposed are the obsessive reproduction of the same solution method; these students also tried to prevent the rest from finding the right solution, which, in turn, contaminated the process of creative activity, creative development of the personality, which was the goal of our research. Therefore, we helped students of all groups individually in the case of solving a task of the same level of complexity.

In particular, we took into account that solving a stereometric problem consists of *five stages*: 1) preparation for the solution; 2) search for an action plan; 3) drawing up a solution plan; 4) implementation of the solution; 5) discussion of the solution found (generalization of the found algorithm for performing actions).

Literature

1. “The methodology of Research on Creative Thinking” by J. Guilford, modified by O.E. Tunik. 2023. URL: <https://testbook.com/ugc-net-psychology/guilford-theory-of-creativity>.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

**МАТЕРІАЛИ ХІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

27 жовтня 2025 року

Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Дніпро – Кривий Ріг – Жешів –
Париж, 2025

Головний редактор
Відповідальний секретар

Л.А. Онуфрієва
Д.І. Куриця

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 28.10.2025 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 12,79. Тираж 100. Зам. 168

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