



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН

МАТЕРІАЛИ

ХVІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ



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



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ
ТА МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН**

МАТЕРІАЛИ

XVIII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

23 квітня 2026 року

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

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

*Рекомендовано до друку вченою радою
факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №4 від 24.03.2026 р.)*

А 43 Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин:
Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2026 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. 318 с. Укр., англ., пол. URI: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10072>

Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» присвячуються 18-й річниці заснування 10 квітня 2008 року спільної науково-дослідної лабораторії психології навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка й Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України та 18-й річниці заснування Збірника наукових праць «Проблеми сучасної психології» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка й Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

У матеріалах XVIII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» окреслено найактуальніші проблеми сучасної психології, представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників у галузі психології відповідно за спільних міжнародних науково-дослідницьких проєктів.

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

ЗМІСТ

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

Азарова Ю.О.

Діалектика означника і означуваного в психоаналізі Ж. Лакана 11

Гончарук Н.М., Тичковська К.П.

Структурно-змістовий аналіз мотиваційної готовності жінок до
військової служби у Збройних силах України 17

Кушнірук Д.М.

Поняття стресостійкості у вітчизняному та зарубіжному
науковому дискурсі 24

Продан К.О.

Особливості сприйняття коучингу в різних культурах 28

Antiukhova N., Simko A.

Empirical research of creative type of thinking 31

Ivashkevych Ed., Hudyma O.

Psychosemantics of psychological resourcefulness of the person 36

Meissner-Łozińska J.

Dziedzictwo Janusza Korczaka w działalności studentów
Uniwersytetu Rzeszowskiego 40

Yatsiuryk A., Kurytsia D.

New paradigm of the research of individual creativity 43

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Білюк Я.В.

Психологічний аналіз причин виникнення залежної поведінки у
підлітків 48

Голубєва А.Ю.

Казкотерапія як метод подолання порушень емоційної сфери у
молодших школярів 51

Гудима О.В., Ковтун А.І.

Психосоціальні детермінанти агресивної поведінки підлітків 55

Доманова К.С.

Вплив освітнього середовища на розвиток емоційного інтелекту
школярів молодшого шкільного віку 58

Кузьміна О.Т.	
Казкотерапія як засіб розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку	60
Мельник Ж.В., Довгопол І.Д.	
Психологічні детермінанти соціальної активності особистості у волонтерській діяльності	64
Опалюк Т.Л., Уфнаровська В.В.	
Психологічні умови розвитку особистісної готовності до подружнього життя	67
Руснак І.Р.	
Психологічні аспекти впливу індивідуальних характеристик особистості на формування креативності	69
Славіна Н.С., Кушнір А.А.	
Вплив дитячо-батьківських відносин на рівень тривожності дітей дошкільного віку	72
Слободецька Т.М.	
Психологічні закономірності становлення когнітивної сфери у старших дошкільників	76
Харченко В.Є., Акатова О.С.	
Взаємозв'язок психологічного самопочуття підлітків та проявів нігілізму	79
Gruca-Miąsik U.	
Опіка jako praktyka odpowiedzialności – ku pedagogice odpowiedzialnej troski	85
Gunia P.	
Samotni w tłumie obserwujących, czyli o potrzebie autentycznych więzi w życiu młodego pokolenia	87
Śniegulska A.	
O matce, która kształtuje człowieka – w świetle opinii studentek	90

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Галкіна (Климковецька) К.В.	
Психологічна корекція самооцінки підлітків засобами арттерапії	94
Баранська Я.О.	
Особливості розвитку наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	97

<i>Будзінська Я.Б.</i>	
Особливості розвитку концентрації уваги в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення	101
<i>Мельник Л.П., Ярошенко О.Є.</i>	
Соціальна справедливість як чинник успішної психологічної реабілітації та реінтеграції ветеранів	105
<i>Пасічник Л.П., Гошовський Я.О.</i>	
Теоретико-методологічне обґрунтування модуля роботи з почуттям провини в корекції адиктивної поведінки особистості	107
<i>Сагачко Н.В.</i>	
Роль самоспівчуття у психологічному благополуччі особистості при перфекціонізмі	110
<i>Шавров В.О.</i>	
Психологічні чинники формування стресостійкості військовослужбовців в умовах професійної діяльності	114
<i>Шаврова М.В.</i>	
Психологічні особливості адаптації підлітків до дистанційного навчання	117

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Білоус Ю.-Р. Л.</i>	
Психологічні засади аналізу сновидінь як методу виявлення мотиваційних тенденцій	122
<i>Гоцуляк Н.Є., Конон А.В.</i>	
Харчова поведінка як предмет психологічного та міждисциплінарного дослідження	129
<i>Демчик К.І.</i>	
Психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до сприймання мистецтва живопису	132
<i>Кіфюк А.В.</i>	
Психологічні особливості взаємозв'язку агресивності та соціальної адаптованості дітей молодшого шкільного віку	135
<i>Рибка І.В.</i>	
Психологічні засади впливу індивідуальної поведінки підлітків на взаємини із ровесниками	138
<i>Самсонова І.А.</i>	
Характеристика чинників, які впливають на продуктивність пам'яті молодших школярів	141

Славіна Н.С., Чичановський М.М.	
Психологічний аналіз феномена страху	145
Стасин М.В.	
Емоційні відмінності чоловіків і жінок середнього віку в умовах воєнного стану	149
Чайковська О.М., Матвійчук А.О.	
Адиктивна поведінка: психологічні механізми формування та особистісні детермінанти	152
Нруско Р.	
Budowanie poczucia własnej wartości w świecie zdominowanym przez social media	155

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В ОСВІТНЬОМУ Й ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСАХ

Голик І.В.	
Психологічні чинники булінгу в освітньому середовищі та засоби його профілактики	159
Завальницька А.М.	
Методика діагностики толерантності в юнацькому віці	161
Клівіцька С.Я.	
Психологічні особливості девіантної поведінки в підлітковому віці	165
Пазинюк О.А.	
Особливості спілкування у підлітковому віці	168
Фортельний О.В.	
Психологічні аспекти міжособистісної довіри у студентів	173
Чайковська О.М., Настюк Н.А.	
Особливості психології конфліктів у студентському середовищі	175
Khupavtseva N., Simko R., Kulchytska A.	
The developing of soft skills in the facilitative interaction of students	177
Mykhalchuk N., Koval I.	
Psychology of project activities at foreign language classes	182

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Бута А.-М.В.	
Хронічна втома як предиктор деструктивних станів особистості	187

Гуляє І.А.	
Резилієнтність особистості як механізм адаптації до кризових життєвих обставин	190
Домбровська З.В.	
Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження професійного вигорання вчителів	193
Кувіла Б.Ю.	
Психологічні особливості стресу у студентів	196
Манілов І.Ф.	
Деякі теоретичні положення мультимодальної сугестивної психотерапії	200
Пастушенко В.С.	
Структура та детермінанти психічного здоров'я особистості	204
Радченко Л.В.	
Соціальна активність як чинник психоемоційного здоров'я літніх людей	207
Соловодова А.В.	
Психологічні чинники формування життєстійкості особистості в умовах війни	210
Kostruba N.S.	
Cognitive-behavioral approach as a tool for maintaining mental health in the face of modern challenges	213

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Дідик Н.М., Корбутяк А.Ю.	
Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів	218
Дорофей С.В., Володарчук Н.О.	
Психологічні чинники формування професійної ідентичності у студентському віці	221
Кінашук О.О.	
Психологічні засади успішної самореалізації майбутніх учителів початкової школи	223
Савіцька О.В.	
Розвиток толерантності до невизначеності як складової Soft Skills майбутнього фахівця	226
Шевчук О.В.	
Феномен цифрової втоми у студентів	229

Ivashkevych Er.

Experimental tasks for the development of the image of world of future translator 232

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Гоцуляк Н.Є., Назарчук А.В.

Принципи управління і планування кар'єрної стратегії у психології 237

Дубина Л.І.

Кар'єрні орієнтації старшокласників у період війни: психологічні передумови розвитку підприємницького мислення 240

Обриська А.М.

Трансформація тривожних станів особистості в умовах суспільно-політичних змін 244

Петрюк В.О.

Агресія як захисний механізм особистості в умовах хронічного стресу: спостереження в контексті воєнного часу 247

Печенюк Д.С.

Гендерні та вікові особливості професійної мотивації робітників 249

Стрілець У.В.

Професійні деформації: сутність та причини виникнення 251

ПСИХОЛОГІЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Артеменко А.О., Сімко Р.Т.

Психологічні аспекти стилів управління керівника в організації 255

Головатюк (Пац) В.О.

Роль психолога у психологічному забезпеченні позитивного соціально-психологічного клімату у трудовому колективі 258

Гуревська В.С.

Конфлікти в колективі: причини та способи вирішення 262

Мельник Т.В.

Значення соціальної перцепції у міжособистісній взаємодії 264

Пастух Л.В.

Фактори та чинники мотивації професійної діяльності педагогів в умовах війни 267

Скальська Л.О.	
Роль комунікативної компетентності у професійному спілкуванні	271
Славина Н.С., Онуфрійчук А.Р.	
Фактори, що впливають на формування соціально-психологічного клімату колективу	274

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Гулько С.В., Тьор Л.В.	
Структура взаємозв'язків психологічного стану цивільного населення в умовах окупації	279
Мачарадзе В.В.	
Психографологія як допоміжний інструмент вивчення емоційної стійкості особистості в умовах війни	283
Покровська О.Ю., Коц С.М.	
Психологічний стан цивільного населення віком 50-70 років в умовах воєнних дій	287
Сімко Р.Т., Войтова І.Ю.	
Психологічні особливості дітей-переселенців та фактори їх емоційного благополуччя	289
Kharchenko Y., Onufriieva L.	
Traumatic and post-traumatic impact of war on teens in Ukraine	293

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Вовченко О.А.	
Ментальне відновлення дитини з ООП з умов психологічної травматизації	298
Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О.	
Розвиток суб'єктності старшокласників з ООП як показник їхньої готовності до соціальної інтеграції	302
Barlóg K.	
Problemy z włączaniem do grupy przedszkolnej dzieci z ASD - z dyskursu nad trudnościami w realizacji edukacji inkluzyjnej	304
Leśniak J.	
Edukacja włączająca jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby uczniów	306

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Гапонов А.С.

Вплив воєнних подій на рівень тривожності та психологічне благополуччя дорослих 309

Совецька О.Е.

Особливості психологічного супроводу військовослужбовців в умовах підготовки до бойових дій 313

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДВАЛИНИ АТРИБУТИВНИХ ОЗНАК ОСОБИСТОСТІ: ФУНКЦІЇ, РОЗВИТОК, ЗДІЙСНЕННЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ

Ю.О. Азарова

аспірантка лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати,
Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ДІАЛЕКТИКА ОЗНАЧНИКА І ОЗНАЧУВАНОВОГО В ПСИХОАНАЛІЗІ Ж. ЛАКАНА

«Мова», «знак», «означник» і «означуване» – фундаментальні поняття сучасної лінгвістики. Але в середині ХХ ст. вони активно інтегруються в методологічне поле інших гуманітарних дисциплін і стають частиною їхнього категоріального апарату. Найбільш продуктивно це відбувається в «структурному психоаналізі» Жака Лакана.

Теоретичне обґрунтування даних понять подано в працях Фердинанда де Соссюра, Чарльза Сандерса Пірса, Вільяма Морріса, Еміля Бенвеніста, Луї Єльмслева. Проте саме модель Соссюра, що представлена в книзі «Курс загальної лінгвістики» («*Cours de linguistique générale*») (1916), отримує парадигмальний статус в сучасній науці.

В 1950-ті рр. Лакан уважно знайомиться з роботами Соссюра та здійснює «лінгвістичний поворот» у психоаналізі. Запозичуючи у швейцарського вченого поняття «знаку», «означника», «означуваного», «референта», «сигніфікації», Лакан вводить їх (з деякими змінами) у свою теорію.

Далі на цій основі Лакан розвиває власну термінологію: «первинний означник» (*primaire signifiant*), «ковзання» (*glissant*), «плаваючий означник» (*glissant signifiant*), «точка кріплення» (*point de capiton*), «чистий означник» (*pur signifiant*), «означник без означуваного» (*signifiant sans signifie*), «ланцюжок означників» (*chaîne de signifiants*).

Застосовуючи ідеї лінгвістики, Лакан по-новому описує Едіпів комплекс, стадії психологічного та сексуального розвитку дитини, форми ідентифікації, принципи роботи несвідомого, способи реалізації бажання, механізми психічного захисту індивіда, клінічні структури (психоз, невроз, перверсію) та їх симптоматику.

Залучення термінів лінгвістики до психоаналізу є саме тим, що визначає головну інтелектуальну новацію Лакана і демонструє специфіку його «структурного психоаналізу». Орієнтація на лінгвістику та

семіотику також відрізняє підхід Лакана від інших пост-фрейдистських шкіл (его-психології, когнітивної психології, екзистенційної психології, etc.).

Розглянемо цей термінологічний кластер детальніше.

Соссюр визначає знак як «союз» двох елементів – «означуваного» і «означника» (Saussure, 1916/2011: 67). Знак – це синтетична конструкція, де поєднуються ідея та звуковий образ. Ідею Соссюр називає *означуваним* (або *сигніфікатом*), а звуковий образ – *означником* (або *сигніфікантом*) (Saussure, 1916/2011: 68).

«Означуване» (*signifie*) – це ідея або поняття, тобто *смісловий компонент знаку*. Означуване виражає концептуальний план буття знаку. Означуване – це не реальний об'єкт, до якого відсилає знак (референт), а скоріше ментальний образ, цілісне уявлення про предмет в нашій свідомості.

«Означник» (*signifiant*) – це звукова форма, тобто *фізичний компонент знаку*. Означник виражає матеріальний план буття знаку. Означник – це не просто звук сам по собі, але конкретний акустичний образ. Означник представляє фонологічний елемент знаку, який, зазвичай, має характер фонем.

Соссюр підкреслює, що ідея або поняття безпосередньо не пов'язані зі звуковим образом, тому в різних мовах вони можуть мати різне звучання. Однак сам зв'язок між ідеєю (поняттям) і звучанням (фонетичним паттерном) є апіорі необхідним, тому що він забезпечує сигніфікацію, тобто процес означення (Saussure, 1916/2011: 67-68).

Соссюр представляє знак у вигляді діаграми (Saussure, 1916/2011: 69).



Мал. 1. Ф. де Соссюр. «Діаграма знаку».

«Діаграма знаку» ілюструє, що:

- Означуване і означник тісно пов'язані один з одним;
- Вони утворюють рівноцінні сторони знаку;
- Зв'язок між ними має довільний (арбітрарний) характер.

Соссюр також акцентує увагу на наступному:

- Означуване стоїть над означником;
- Вони розділені рисою, яка, з одного боку, *протиставляє їх*, а, з іншого боку, *висвітлює їхній глибокий зв'язок*;
- Стрілки вказують на взаємну обумовленість процесу сигніфікації.

При вивченні діаграми знаку виникає питання: *чому Соссюр ставить означуване над означником?* На це Соссюр дає ясну і логічну відповідь: хоча зв'язок між ідеєю і звуковим образом є вільним (арбітрарним), ланцюжок звуків стає словом (елементом мови) тільки тоді, коли він висловлює ідею або поняття (тобто коли він має сенс). Тому *означуване має пріоритет над означником.*

Лакан дуже високо цінує теорію знаку Соссюра і часто використовує її для експлікації основних положень психоаналізу (Lacan, 1953–1954/1987: 248; Lacan, 1955–1956/1993: 183-222; Lacan, 1957–1958/2017: 7, 15, 26, 40-41; Lacan, 1972–1973/1998: 17-18, 29-30, 33-35; Lacan, 1957/2006: 414-415). Однак, в той же час, позиція Лакана суттєво відрізняється від позиції Соссюра.

Для ілюстрації цієї різниці Лакан замінює «*діаграму Соссюра*» іншою схемою, яку він називає «*алгоритмом Соссюра*» (Lacan, 1957/2006: 414).

$$\frac{S \text{ (Signifiant)}}{s \text{ (signifié)}}$$

Мал. 2. Ж. Лакан. «Алгоритм Ф. де Соссюра».

В «*алгоритмі Соссюра*» Лакан здійснює *інверсію (перевертання) місць означуваного і означника*. Лакан анонсує «*пріоритет означника над означуваним*» (Lacan, 1957/2006: 415). Він підкреслює: «*означник стоїть “над” означуваним. Слово “над” відповідає рисі (бар’єру), що розмежовує два рівні*» (Lacan, 1957/2006: 415).

Така (тематична) зміна схеми має відображення не лише в перестановці позицій чисельника і знаменника, але й в самому (графічному) написанні формули: означник представлений великою літерою, а означуване – маленькою літерою і курсивом.

Відсутність стрілок і кола показує неможливість стійкого і фіксованого відношення між означником і означуваним. Риса між ними символізує не стільки союз, скільки протилежність (опозицію). Також риса (бар’єр) демонструє певний опір або напруження, які притаманні процесу сигніфікації.

Виникає питання: *чому Лакан перевертає схему Соссюра і ставить означник над означуваним?* Пріоритет означника над означуваним Лакан пояснює тим, що означуване є лише продуктом гри означників, тобто, що означуване є просто результатом процесу сигніфікації.

Лакан звертає увагу на те, що означуване знаходить свою сутність лише в процесі сигніфікації. «Гра одного означника з іншим, якраз і породжує той зв'язок між означником і означуваним, який ми окреслюємо

як означник «над» означуваним» (Lacan, 1957–1958/2017: 26). Отже, саме означник виражається в означуваному, а не навпаки.

Ця базова різниця між позиціями Соссюра і Лакана далі визначає й інші (другорядні) відмінності:

- Якщо Соссюр вважає, що означник і означуване є рівноправними, то Лакан стверджує, що означник є первинним феноменом, який продукує означуване. Тому, якщо в теорії знаку Соссюра означуване прямо і безпосередньо дано, то в теорії знаку Лакана – воно є вторинним і похідним.

- Якщо Соссюр вважає, що зв'язок між означником і означуваним є доволі стійким і міцним, то Лакан стверджує, що він є вкрай слабким. Для визначення специфіки такого зв'язку Лакан запроваджує французький термін «ковзання» (*glissant*).

Лакан висуває гіпотезу про «безперервне ковзання» (*glissement incessant*) означуваного під означником (Lacan, 1957/2006: 418-419). «Коли один означник замінює інший означник, то він витісняє перший “під бар'єр”, де він тепер заміщає собою означуване» (Lacan, 1957–1958/2017: 26).

$$\frac{S}{S'} \rightarrow \frac{S}{S}$$

Мал. 3. Ж. Лакан. «Ковзання означуваного під означником».

Саме так досягається ефект сигніфікації, в результаті якого народжується значення, хоча фактично ми не можемо просто перейти з однієї сфери (царини означника) в іншу сферу (царину означуваного), тому, що світ понять належить до ідеального, а світ звуків – до матеріального.

- Якщо Соссюр вважає, що означник і означуване обумовлюють один одного, то Лакан стверджує, що їхня детермінація відносна. Тому означник може відриватися від означуваного і функціонувати цілком автономно. Означник дуже часто стає дискретним елементом (в математичному сенсі) та працює незалежно від означуваного.

- Відповідно, Лакан також вводить поняття «означник без означуваного». Це «чистий означник», який презентує «порожній» (нульовий) елемент диференціальної системи. Він не має жодного значення. «Будь-який реальний означник – це означник, який нічого не означає (*every real signifier is a signifier that signifies nothing*)» (Lacan, 1955–1956/1993: 185).

- Лакан підкреслює *нередукованість означника*. Навіть якщо означник вже нічого не означає, він, однак, залишається нередукованим.

«Саме звідси виникає порядок означників, який є відмінним від порядку значення (*This is where the order of signifier begins, insofar as it differs from the order of meaning*)» (Lacan, 1955–1956/1993: 189).

- Лакан припускає наявність порядку «чистих означників», де мовні означники взагалі існують до означуваного. Таким порядком в психоаналізі є несвідоме. Це можливе завдяки тому, що «в роботу несвідомого залучені механізми, які здійснюють процес означення» (Lacan, 1957/2006: 430).

Отже, Лакан наголошує, що «лінгвістичний аналіз дозволяє побачити головні засоби утворення смислу, зрозуміти його як продукт, що генерується завдяки комбінуванню означників» (Lacan, 1957–1958/2017: 41). Тому Лакан приділяє серйозну увагу не тільки діалектиці означника і означуваного, але й самій грі означників.

Мета Лакана – презентувати «означник і означуване як два різних порядки, які з самого спочатку розділені рисою (бар'єром), який чинить опір сигніфікації (*signifier and signified as being two distinct orders separated initially by barrier resisting signification*)» (Lacan, 1957/2006: 415).

Найважливіше у відкритті Соссюра, – пише Лакан, – це стільки знаменита довільність чи арбітрарність (*arbitrariness*), скільки особливе поняття бар'єру. Яка функція бар'єру? Він показує нам, що означник не відразу відсилає до означуваного, а вступає в гру з іншими означниками. Поява значення завжди опосередкована грою означників.

Звідси Лакан вводить ще одне цікаве поняття – «ланцюжок означників». Формування значення, – продовжує він, – вимагає «необхідність такого топологічного субстрату, для пояснення якого я використовую термін “ланцюжок означників” (*the necessity of such topological substratum for which I ordinary use the term “signifying chain”*)» (Lacan, 1957/2006: 415).

Ланцюжок означників – це група означників, які, вступаючи у взаємодію один з одним, продукують значення. Гра означників створює диференціальне поле, тобто простір, де розгортається значення. «Отже, означник, за власною природою, завжди передує будь-якому значенню» (Lacan, 1957/2006: 419).

Ланцюжок означників, – наголошує Лакан, – має універсальний характер. «Ланцюжок означників має таку структуру, що його ... можна використовувати для позначення чогось зовсім іншого, ніж він самий» (Lacan, 1957/2006: 419). Наприклад, психоаналіз застосовує ланцюжок означників для опису несвідомого та інших психічних феноменів.

Лакан підкреслює, що «всі процеси несвідомого відбуваються в просторі мови і мовлення» (Lacan, 1953/2006: 201). Якщо нам необхідно

точно «визначити топографію несвідомого, то я стверджую, що це і є топографія, яка визначена алгоритмом S/s (*to define the topography of this unconscious, I say that it is the very topography defined by the algorithm S/s*)» (Lacan, 1957/2006: 428).

«Несвідоме – це вісь (*axis*) між означником і означуваним» (Lacan, 1972–1973/1998: 66). Несвідоме існує як «лакуна» у свідомості, тобто функціонує як витіснений зміст свідомості. Багато ідей, думок, фантазій і бажань (особливо еротичного змісту), які суб'єкт вважає для собі неприйнятними, табуються і поступово витісняються зі свідомості.

Витіснення (бар'єр) як раз і показує внутрішній розкол суб'єкта. З одного боку, воно окреслює сферу, яку ми контролюємо (свідомість), а з іншого боку – сферу, яку ми не контролюємо (несвідоме). Лакуна символізує порожнечу (невисловлене або нереалізоване бажання) та висвітлює певну нестачу в бутті суб'єкта.

Формально, – зауважує Лакан, – «вісь між означником і означуваним ніде не існує, але вона, принаймні, пролягає саме там, де її знайшов Фройд – у несвідомому» (Lacan, 1957/2006: 430-431). Несвідоме є наслідком внутрішнього розколу суб'єкта. «Несвідоме – це безодня всередині людини» (Lacan, 1957/2006: 435).

Такий розкол всередині людини є результатом механізму витіснення, оскільки воно нагадує «лезо, яке розщеплює моє бажання між відмовою означника і нестачею буття (*edge that split my desire between a refusal of signifier and a lack of being*)» (Lacan, 1957/2006: 430).

Отже, Лакан активно використовує терміни лінгвістики в психоаналізі. Він ідентифікує багато понять Фрейда з лінгвістичними структурами: наприклад, несвідоме – з грою означників, груди – з материнським означником, фалос – з батьківським означником, тощо. Заборону на інцест (в комплексі Едіпа) Лакан інтерпретує як «перше значення».

В «алгоритмі S/s» Лакан стисло резюмує своє бачення знаку, означника і означуваного. Знак детермінований не тільки складними зв'язками між означником і означуваним, але й грою самих означників. Відповідно, конструювання значення спирається на закони і правила, які керують системою означників.

Яким же чином Лакан працює з означником? Спочатку Лакан досліджує функцію означника, потім фокус уваги переходить на гру означників, яка створює значення. Далі Лакан показує як ланцюжок означників генерує структурний ефект і, нарешті, пояснює конкретні проблеми несвідомого.

Список використаних джерел

1. Lacan J. (1953/2006). The Function and field of speech and language in psychoanalysis (1953). In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 197–268.
2. Lacan J. (1957/2006) The Instance of the letter in the unconscious, or Reason since Freud (1957). In: *Écrits: The first complete edition in English*. New York: W. W. Norton, 2006. P. 412–441.
3. Lacan J. (1953–1954/1987). The Seminar. Book I. Freud's Papers on Technique (1953–1954). Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 315 p.
4. Lacan J. (1955–1956/1993) The Seminar. Book III. The Psychoses (1955–1956). London: Routledge, 1993. 342 p.
5. Lacan J. (1957–1958/2017) The Seminar. Book V. Formations of the Unconscious (1957–1958). London: Polity Press, 2017. 529 p.
6. Lacan J. (1964/1994). The Seminar. Book XI. The Four fundamental concept of psychoanalysis (1964). London: Verso, 1994. 291 p.
7. Lacan J. (1972–1973/1998) The Seminar. Book XX. Encore: On Feminine Sexuality, the Limits of Love and Knowledge (1972–1973). New York: W.W. Norton & Co., 1998. 150 p.
8. Saussure F. de. (1916/2011). Course in general linguistics (1916). N.Y.: Columbia University Press, 2011. 240 p.

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

К.П. Тичковська

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ЖІНОК ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Повномасштабна агресія російської федерації, що розпочалася 24 лютого 2022 року, стала системоформувальним чинником глибинної трансформації українського суспільства, докорінно змінивши соціальну

реальність як військових, так і цивільного населення. Для мешканців прифронтових територій повсякденне існування набуло ознак екзистенційного виживання, що супроводжується втратою життєвого простору, соціальних зв'язків і базових умов безпеки. Водночас найбільш інтенсивні трансформаційні процеси відбулися у середовищі військовослужбовців, щодо яких війна виступила каталізатором функціональних змін. Характер і глибина цих змін залежать від комплексу факторів – від бойових умов до індивідуально-психологічних характеристик особового складу, що узгоджується з положеннями сучасної військової психології.

У структурному вимірі трансформації насамперед торкаються організаційної архітектури та чисельності Збройних Сил України. До початку повномасштабної фази війни інституційна модель ЗСУ значною мірою зберігала інерційні риси пострадянської військової доктрини, орієнтованої на великі, ієрархічно жорсткі формування. Загальна чисельність особового складу на той момент становила близько 250 тисяч військовослужбовців. У відповідь на виклики сучасної війни відбувається перехід до більш гнучких, мобільних та автономних підрозділів. Одночасно спостерігається значне нарощування чисельності особового складу – до 700 тисяч осіб, що було досягнуто передусім за рахунок мобілізаційного ресурсу, добровольчого руху та резервістів (Visit Ukraine, 2023). У такий спосіб після 24 лютого 2022 року відбулося не лише кількісне зростання, а й якісна зміна парадигми комплектування Збройних Сил України. Було скасовано обмеження, притаманні мирному часу, та впроваджено комплекс надзвичайних організаційно-правових механізмів, спрямованих на оперативне та ефективне залучення людського ресурсу в умовах тотальної оборони держави (Стешенко, 2022).

Наукові джерела, вивчені нами, акцентують на тому, що активно здійснювався набір добровольців до лав Територіальної оборони, яка фактично перетворилася на паралельну армію для підтримки регулярних Збройних Сил України. Також створено Інтернаціональний легіон для іноземних добровольців. Лише за перші 5 місяців війни до лав ТрО та легіону вступило понад 100 000 осіб (Баргилевич, 2023). Дотично до означеної проблеми спрощено процедури контрактної служби в Збройних Сил України та скасовано обмеження мирного часу. В результаті значно збільшилася кількість нових контрактників. Якщо у 2021 році їх було 37 000 осіб, то лише за 10 місяців 2022 року укладено контракти з понад 130 000 охочих (Савін, 2023).

Закономірним відображенням поступального розвитку сучасного українського суспільства є те, що до лав військовослужбовців на засадах правової визначеності, добровільності та усвідомленого громадянського вибору здійснюється залучення жінок і дівчат. Навіть в умовах воєнного стану, коли держава функціонує в режимі підвищеної мобілізаційної готовності, цей процес зберігає баланс між національною безпекою та дотриманням прав і свобод особистості, передбачаючи водночас окремі, об'єктивно зумовлені особливості військового обліку.

Першоосновою та непорушним фундаментом залучення жінок до лав військовослужбовців постає принцип добровільної служби – свідомого, вільного і глибоко вмотивованого вибору громадянина стати на захист держави. Саме ця добровільність надає службі не лише правового, а й морально-етичного виміру, перетворюючи її на акт особистої відповідальності, громадянської зрілості та відданості національним цінностям. Жінки можуть вступати до Збройних сил України на тих самих умовах, що й чоловіки: підписання контракту із ЗСУ або іншими військовими формуваннями; проходження військово-лікарської комісії (ВЛК); базова підготовка (навчання). Вони можуть обіймати більшість військових посад, включно з бойовими.

Наступним наріжним принципом залучення жінок-військовослужбовиць постає військовий облік – системоформувальний механізм державної обороноздатності, що втілює впорядкованість, відповідальність і стратегічне передбачення. Саме через нього держава здійснює раціональне структурування людського ресурсу, забезпечуючи готовність суспільства до викликів часу та ефективну мобілізацію в умовах загрози. Військовий облік набуває не лише адміністративного, а й глибокого суспільного значення, виступаючи проявом взаємної відповідальності громадянина і держави. Згідно з українським законодавством (Порядок організації та ведення військового обліку призовників..., 2023) жінки певних спеціальностей (медичних, фармацевтичних, зв'язку, ІТ тощо) повинні перебувати на військовому обліку, а інші можуть ставати на облік добровільно. Облік ведеться через територіальні центри комплектування та соціальної підтримки (ТЦК та СП).

Визначальним чинником консолідації національного потенціалу перед обличчям екзистенційних викликів постає мобілізація. Вона уособлює здатність держави до швидкої й рішучої концентрації людських і матеріальних ресурсів, перетворюючи суспільство на цілісний організм, спрямований на захист суверенітету й територіальної

цілісності. Мобілізацію застосовують не лише як правовий інструмент, а як прояв громадянської зрілості та готовності до самопожертви в ім'я майбутнього держави. Водночас, на відміну від чоловіків, жінки не підлягають обов'язковій мобілізації, і їх можуть залучати лише добровільно за власним бажанням.

Окрім військової служби, жінки можуть долучатися до альтернативних форм участі: добровольчих формувань; медичних підрозділів; волонтерських організацій; територіальної оборони.

Для більш глибокого наукового дослідження психологічної готовності жінок до військової служби нами було застосовано анкетування як метод збору первинних даних. Психологічний експеримент охоплював вибірку 82 респонденток віком 18-23 роки. Основою анкети стало вивчення мотивації – динамічного процесу, який керує поведінкою і визначає її організованість, активність і стійкість.

Концептуально значущим параметром дослідження мотиваційної сфери респонденток жіночої статі виступила спрямованість їхньої мотиваційної готовності до військової служби. Саме цей показник дозволив виявити не лише декларативне ставлення до служби, а й глибинну орієнтацію особистості щодо потенційного виконання військового обов'язку в умовах сучасних безпекових викликів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Спрямованість мотивації жінок щодо проходження військової служби у Збройних Силах України

№ з/п	Спрямованість мотивації	К-ть респонденток (у %)	
		Військова служба у ЗСУ	Альтернативні форми допомоги ЗСУ
1.	Позитивна	35,4%	71,4%
2.	Негативна	26,8%	17,6%
3.	Невизначена	37,8%	11,0%

У таблиці відображено результати емпіричного аналізу спрямованості мотивації жінок щодо потенційного залучення до військової служби у Збройних Силах України, а також їхніх орієнтацій на альтернативні форми підтримки обороноздатності держави. Подані дані дозволяють здійснити порівняльний аналіз структури мотиваційних установок у двох взаємопов'язаних площинах: безпосередньої військової служби та опосередкованої участі у підтримці ЗСУ.

Згідно з отриманими результатами, у контексті готовності до проходження військової служби переважає невизначена мотиваційна позиція (37,8%), що може свідчити про недостатню сформованість чітких ціннісних орієнтацій. Позитивна спрямованість становить 35,4%, що

відображає наявність достатньо виразного потенціалу до усвідомленого прийняття військової ролі. Натомість негативна мотивація (26,8%) засвідчує існування стійкої відмови від ідеї безпосередньої військової служби у значній частини вибірки.

Водночас, аналіз залучення до альтернативних форм допомоги ЗСУ демонструє іншу структуру мотиваційних пріоритетів. Тут домінує позитивна спрямованість (71,4%), що свідчить про значно вищу готовність респонденток до опосередкованої участі у підтримці Збройних Сил України через невоєнні або допоміжні механізми участі, такі як медична служба, добровольчі формування, волонтерська діяльність, служба у територіальній обороні. Негативна позиція знижується до 17,6%, тоді як частка невизначених відповідей становить лише 11,0%, що фіксує поодинокі прояви цієї позиції серед респондентів (див. Рис.1).

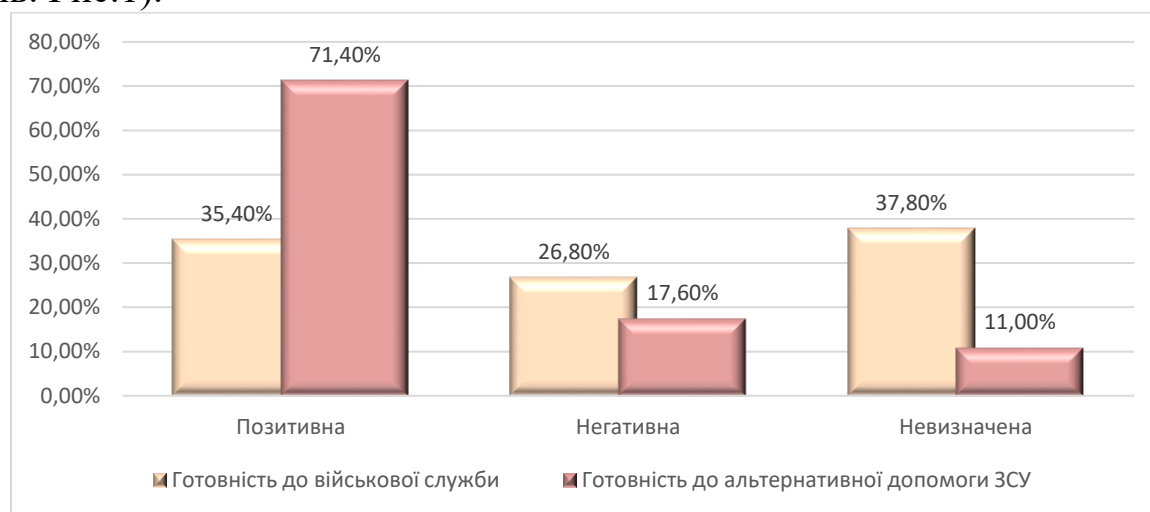


Рис. 1. Спрямованість мотиваційної готовності у старшокласників

Отже, наведені дані свідчать про наявність суттєвого розриву між готовністю до безпосередньої військової служби та схильністю до альтернативних форм допомоги, що може інтерпретуватися як прояв диференціювання мотиваційних установок залежно від рівня особистісних ризиків і характеру залучення до оборонної сфери.

Сучасні реалії актуалізують потребу не лише у збільшенні чисельності особового складу, а й у якісному розумінні внутрішніх психологічних механізмів, які визначають готовність жінок до військової служби. Основні чинники мотивації жінок щодо проходження військової служби у Збройних Силах України включають поєднання ціннісно-смислових, соціально-особистісних і ситуативно-обумовлених детермінант, серед яких: критична ситуація в країні, прагнення захищати

Україну та близьких, перебування на військовому обліку, вплив авторитетних осіб, смерть рідних від рук загарбників та ін. У цьому контексті дослідження мотиваційних чинників набуває не лише теоретичної, а й практичної значущості, оскільки дозволяє глибше зрозуміти потенціал жіночої участі в системі національної безпеки та сприяє формуванню ефективних підходів до комплектування та підтримки Збройних Сил України (див. табл. 2).

Таблиця 2

Основні чинники мотивації жінок щодо проходження військової служби у Збройних Силах України

№ з/п	Мотиваційні установки	К-ть респонденток (у %)
1.	Відсутність усвідомлених мотивів	34,80%
2.	Перебування на військовому обліку	21,70%
3.	Прагнення захищати Україну та близьких	17,40%
4.	Критична ситуація в країні	10,90%
5.	Смерть близької людини від рук загарбників	4,30%
6.	Повноліття	4,30%
7.	Невизначеність	4,30%
8.	Вплив авторитетних осіб	2,20%

Аналіз відповідей засвідчив неоднорідну картину мотиваційних установок жінок. Найбільша частка опитаних (34,8%) констатувала відсутність усвідомлених стимулів до проходження військової служби в Збройних Силах України, що свідчить про недостатність внутрішніх чи зовнішніх переконань або дистанціювання від військової сфери. Водночас 21,7% респонденток вказали на інституційно зумовлені чинники, зокрема постановку на військовий облік, можливі мобілізаційні заходи (хоча на жінок вони не поширюються) або вплив територіальних центрів комплектування як потенційні катализатори залучення до служби. Це відображає значущість зовнішнього адміністративного впливу у формуванні готовності жінок до військової діяльності. Значна частка (17,4%) декларували наявність внутрішнього бажання служити, що можна розглядати як прояв свідомої громадянської позиції та особистісно вмотивованого вибору. Ще 10,9% респонденток пов'язували можливу мотивацію з поглибленням критичної ситуації в державі, що свідчить про реактивний характер їхньої готовності, зумовлений зовнішніми обставинами.

Окремі поодинокі відповіді окреслили специфічні мотиваційні тригери: 4,3% вказали на втрату близьких на фронті як чинник потенційного залучення; ще 4,3% пов'язували мотивацію з досягненням

повноліття, що може свідчити про формальне усвідомлення вікових юридичних меж; 2,2% респонденток зазначили вплив авторитетних осіб як мотиваційний фактор (див. Рис. 2).

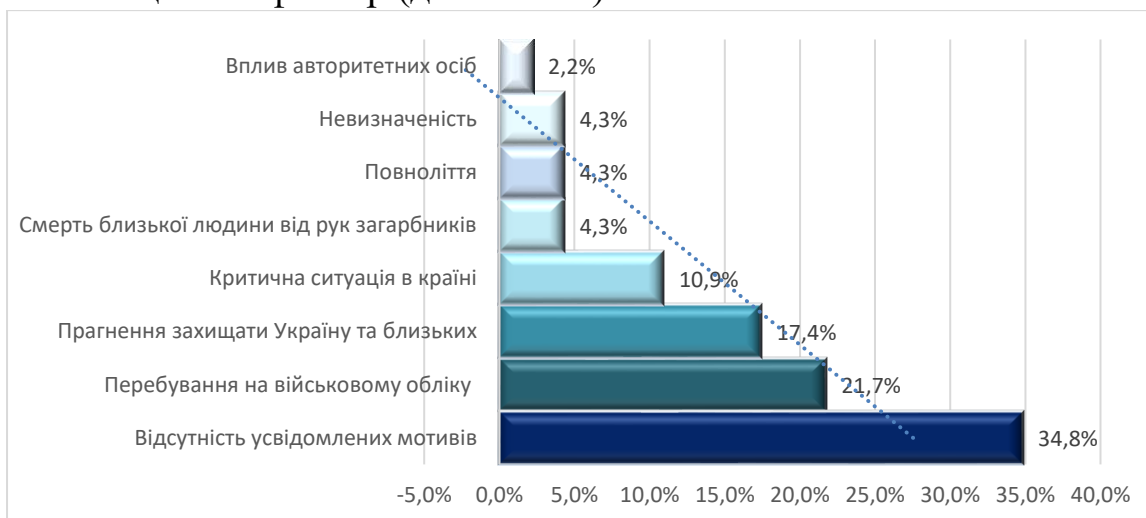


Рис. 2. Структура мотиваційних установок жінок щодо проходження військової служби у Збройних Силах України

Отримані результати загалом демонструють переважання пасивних або зовнішньо зумовлених мотиваційних установок над внутрішньо усвідомленою готовністю до військової служби, але це має важливе значення для подальшого аналізу психологічної структури військової мотивації молоді, оскільки відображає варіативність ставлення до військової служби.

Висновок. У результаті структурно-змістового аналізу мотиваційної готовності жінок до військової служби у Збройних Силах України встановлено, що сучасні соціально-воєнні умови суттєво трансформують систему ціннісних орієнтацій і мотиваційних установок молоді. Емпіричні дані засвідчили неоднорідність мотиваційної готовності респонденток, у якій домінують як невизначені позиції, так внутрішня готовність до служби. Виявлено значний розрив між готовністю до безпосередньої військової служби та схильністю до альтернативних форм участі, що відображає диференціювання рівнів особистісної залученості залежно від ступеня ризику. Основними детермінантами мотивації виступають ціннісно-сміслові орієнтації, ситуативні чинники воєнного часу, соціальний вплив та інституційні механізми військового обліку. Отримані результати підкреслюють необхідність подальшого поглибленого вивчення психологічних механізмів формування готовності жінок до військової служби як важливого компонента оборонного потенціалу держави.

Список використаних джерел

1. Баргилевич А. Територіальна оборона: уроки війни, поточні виклики, шляхи їх вирішення. *Армія-inform*. 2023. URL: <https://armyinform.com.ua/2023/12/01/terytorialna-oborona-uroky-vijny-potochni-vyklyky-shlyahy-yih-vyrishennya/>
2. Порядок організації та ведення військового обліку призовників, військовозобов'язаних та резервістів : Постанова КМУ від 30.12.2022 № 1487. *Офіційний вісник України*. 2023. № 5. С. 140, ст. 409.
3. Савін Т. Від армії за навчанням не сховаєшся. Як в Україні вистежуватимуть ухильників у ЗВО. *Фокус*. 2023. URL: <https://focus.ua/uk/eksklyuzivny/603526-vid-armiji-za-navchanniam-ne-shovayeshsya-yak-v-ukrajini-vistezhuvatimut-uhilyantiv-u-zvo>
4. Стешенко А. Веніславський: загальна мобілізація до кінця війни навряд чи буде скасована. *Дорослий погляд на світ*. 2022. URL: https://lb.ua/society/2022/05/23/517716_venislavskiy_zagalna.html
5. Military potential of Ukraine and russia: Comparison as of 2023. *Visit Ukraine*. 2023. URL : https://visitukraine.today/blog/2731/military-potential-of-ukraine-and-russia-comparison-as-of-2023?utm_source

Д.М. Кушнірук

студентка 4 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

ПОНЯТТЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА ЗАРУБІЖНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У психологічній науці поняття «стрес» і «стресостійкість» є фундаментальними для розуміння адаптаційних можливостей людини. Стрес традиційно розуміють як стан максимального психічного напруження, що виникає в організмі людини у процесі діяльності або поведінки під впливом несприятливих, значних за силою та тривалістю зовнішніх і внутрішніх неспецифічних дій, умов навколишнього

середовища. Це сукупність захисних фізіологічних реакцій, що настають у відповідь на вплив різних несприятливих факторів таких як холод, голодування, а також психічних та інших фізичних чинників (Слободяник, 2024). Історично концепція стресу та, відповідно, стресостійкості, бере свій початок у роботах видатних фізіологів та психологів. Фундаментальні основи були закладені Волтером Кенноном, який запропонував концепцію реакції «бий або біжи» (fight-or-flight response). У своїй теорії науковець наголошує увагу саме на автоматичній фізіологічній реакції організму на загрозу, яка мобілізує необхідні для виживання ресурси.

У зарубіжній психології існує кілька провідних теоретичних підходів до розуміння стресостійкості, які акцентують увагу на різних аспектах адаптації до стресових ситуацій. Однією з найпопулярніших є модель боротьби зі стресом (копінгу), запропонована американськими психологами (Lazarus, 2003). Їхня транзакційна теорія стресу та копінгу розглядає стрес як динамічний процес. Модель описує процес когнітивного оцінювання людиною стресового чинника, щоб визначити достатність ресурсів для ефективного реагування на виклики стресора. Вона включає три ключові компоненти:

- первинну оцінку, що передбачає визначення особистістю того, чи становить стресор загрозу, чи є він релевантним для її благополуччя;
- вторинну оцінку, що є скануванням та оцінкою власних ресурсів і стратегій, які потрібні для подолання стресу;
- переоцінку, що відображає безперервний процес переосмислення стресора та оцінки ресурсів для його подолання, що дозволяє адаптувати свої стратегії (Lazarus, 2003).

Згідно з цією моделлю стрес є неминучим, однак людина може навчитись його долати. Цей конструкт буферизує негативний вплив стресу на психічне та фізичне здоров'я і містить три взаємопов'язані компоненти:

- залученість (глибока віра у себе, свою діяльність та її значущість);
- контроль (переконання, що людина може впливати на події свого життя, а не бути жертвою обставин);
- виклик (схильність сприймати перешкоди як виклики та можливості для зростання, а не як загрози власному благополуччю) (Ульянова, 2023).

Життестійкі особистості схильні використовувати трансформаційні копінг-стратегії, перетворюючи стресові події на менш загрозливі або навіть на можливості для розвитку. У західній психології набула

популярності теорія резильєнтності, яка підкреслює здатність індивіда адаптуватися та процвітати, незважаючи на труднощі або значний стрес у житті. Резильєнтність науковці трактують як здатність «відновлюватися» або «відскакувати» від негараздів, фрустрації та інших нещасть. Розвиток цієї властивості передбачає формування таких сильних сторін, як оптимізм, соціальна підтримка та навички вирішення проблем (Lazarus, 2003).

У вітчизняній психології стресостійкість часто розуміють як інтегративну системну властивість особистості, для якої є характерною взаємодія фізіологічного, емоційного, когнітивного та інтуїтивного компонентів. Така взаємодія формує основу для свідомого набуття навичок саморегуляції, що дозволяє успішно досягати цілей в емоційно складних ситуаціях та підтримувати стан рівноваги (Сорока, 2025). Українські науковці розглядають стресостійкість у чотирьох основних площинах: як інтегральну властивість особистості (це фундаментальна та притаманна кожній людині характеристика); як комплексну властивість особистості (це багатогранний атрибут, що охоплює різні психологічні та поведінкові аспекти); як здатність протистояти негативному впливу стрес-факторів (це спроможність або навичка, що дозволяє індивіду протидіяти або витримувати шкідливі наслідки стресорів); як складну системну характеристику людини (це взаємопов'язана система всередині індивіда, яка включає різні компоненти, що працюють разом для управління стресом) .

Група українських науковців розглядають стресостійкість як комплекс симптомів особистості, що має конкретну структуру функціонування, підкреслюючи ключову роль психологічних та фізіологічних властивостей людини у протидії впливу стресу (Ishchenko, Hubarieva, Soroka, Usyk & Chemonina, 2025).

Слободяник Н.В. характеризує стресостійкість енергійністю, низьким рівнем тривожності, почуттям оптимізму, емоційною стабільністю та домінантним позитивним емоційним тлом (Слободяник, 2024). Натомість Ульянова Т. підкреслює роль фізіологічних факторів, зокрема типу вищої нервової діяльності, що визначає рівень витривалості та опірності факторам стресу (Ульянова, 2023). Згадані нами вітчизняні підходи підкреслюють багатогранність стресостійкості, її динамічний характер та можливість розвитку. Так, цю властивість осмислюють як багатоструктурне та багаторівневе утворення, яке включає взаємодію різних психологічних та фізіологічних елементів.

У результаті аналізу наукової літератури щодо визначення змісту, суті та характеристик стресостійкості нами виявлений помітний контраст у фокусі між вітчизняною та зарубіжною психологією. Західні науковці часто акцентують увагу на механізмах подолання (копінгах) та специфічних особистісних властивостях (життєстійкості, резильєнтності), які допомагають індивіду адаптуватися до стресу. Такий підхід часто трактує стресостійкість як набір стратегій або буферних властивостей. Натомість вітчизняні вчені-психологи схильні розглядати цю характеристику індивіда як його інтегративну, багатокомпонентну індивідуально-психологічну диспозицію, що включає як фізіологічні, так і психологічні аспекти, з акцентом на саморегуляції та збереженні стабільності.

Отже, емоційна саморегуляція є наскрізним елементом, який об'єднує різні теоретичні підходи у розумінні стресостійкості. Зауважимо, що у зарубіжному науковому дискурсі іноді можна зустріти деякі нюанси у вживанні термінології. Проте інші закордонні джерела зазначають, що «стресостійкість досить часто розглядають як особистісний симптомокомплекс із деякою структурою функціонування» або «інтегративної властивості особистості» [75]. Така розбіжність вказує на відсутність єдиного погляду навіть у рамках зарубіжної психології або на різницю в акцентах між різними науковими школами. Можливо, це пов'язано з тим, що західні дослідники можуть використовувати інші терміни такі, як «життєстійкість» або «резильєнтність», для опису схожих властивостей, які дозволяють індивіду витримувати стрес. Незважаючи на термінологічні відмінності, концептуально зарубіжні науковці також визначають стресостійкість як складну, багатокомпонентну властивість особистості, що інтегрує різні аспекти функціонування.

Список використаних джерел

1. Слободяник Н.В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія, 2024. Том 35(74), №4. DOI : <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/14>
2. Ульянова Т. Індивідуально-психологічні особливості стресостійкості психологів. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія «Педагогіка. Психологія», 2023. Випуск 3. С. 85–91. DOI : <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-3.13>
3. Ishchenko, Y., Hubarjeva, D., Soroka, I., Usyk, D., & Chemonina, L. (2025). Emotional Education as a Means of Developing Social Competence in

Primary School Students in Wartime. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 1–13. URL : <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2294>

4. Lazarus, R.S. (2003). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review Inc.*, University of California, Berkeley, California. 22 p. URL : <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>

5. Salovey, P., Mayer, J.D. (2009). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9.3. pp. 185–211.

К.О. Продан

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **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

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ КОУЧИНГУ В РІЗНИХ КУЛЬТУРАХ

Ставлення до коучингу значною мірою визначається культурним контекстом у якому він реалізується. Кожне суспільство формує власні психологічні умови, ціннісні орієнтири та моделі взаємодії, що впливають на сприйняття ролі коуча, характер процесу та очікувані результати.

Сучасна практика коучингу як методу особистісного й професійного розвитку сформувалася переважно в західному середовищі, зокрема в англосаксонських країнах. Для цього культурного простору характерні індивідуалізм, рівність учасників взаємодії, відкритість до саморефлексії та активна позиція клієнта. У межах такої моделі коуч постає не наставником чи експертом, а партнером, який допомагає людині самостійно знаходити рішення та розкривати свій потенціал [3].

Проте, поширення коучингу на міжнародному рівні потребує врахування культурних особливостей. Глобалізація бізнесу та

професійної діяльності сприяє впровадженню коучингових практик у різних країнах, однак універсальне застосування західних підходів не завжди є ефективним. У суспільствах із вираженою ієрархічністю або колективістськими цінностями (зокрема в багатьох країнах Азії) взаємодія часто ґрунтується на авторитеті, соціальному статусі та чітко визначених ролях. За таких умов сприйняття коуча як рівного партнера може викликати нерозуміння або недовіру.

Ефективність роботи в міжкультурному середовищі залежить не лише від професійних умінь, а й від рівня культурної компетентності. Концепція культурного інтелекту (CQ), запропонована Крістофером Ерлі та Сун Анг і розвинена Девідом Лівермором, визначає здатність діяти результативно в умовах культурного розмаїття [4]. На відміну від академічного інтелекту (IQ), який є сталим, CQ можна розвивати. Для коуча це означає перехід від «культурної сліпоти» до «культурної гнучкості». Розвинений культурний інтелект допомагає встановлювати довіру, формувати психологічний контакт, коректно надавати зворотний зв'язок і підвищувати результативність процесу [1].

Одним із ключових бар'єрів є різне розуміння ролі коуча. Західна модель ґрунтується на принципі рівності: коуч не є експертом у житті клієнта, а виступає своєрідним «дзеркалом», що допомагає знаходити власні рішення. В ієрархічних культурах (зокрема у країнах Східної Азії та Близького Сходу) такий підхід суперечить соціокультурним очікуванням. Домінує висока дистанція влади, тому клієнт схильний наділяти коуча роллю наставника. Відмова від експертної позиції може сприйматися як ознака некомпетентності, що створює напруження та викликає розчарування.

Ризики виникають і при прямому копіюванні західних комунікативних технік. Західний коучинг заохочує радикальну чесність, прямі запитання та конструктивну критику. У культурах, орієнтованих на гармонію, важливою є концепція «збереження обличчя». Пряме запитання про помилки може сприйматися як порушення етикету чи образу. Замість відкритості клієнт прагне захистити гідність і уникнути визнання невдачі.

У ієрархічному середовищі очікування відвертого зворотного зв'язку часто є нереалістичним. Клієнт, вихований у повазі до статусу, демонструє згоду навіть без внутрішнього прийняття. Це спотворює процес: замість трансформації виникає формальна ввічливість. Тому успіх коучингу залежить від здатності адаптувати інструменти так, щоб

вони не загрожували культурній ідентичності й психологічному комфорту.

Важливим чинником є джерела мотивації. Західна модель ґрунтується на індивідуалізмі, де основною метою є самореалізація та досягнення особистих амбіцій. У колективістських культурах (зокрема в країнах Латинської Америки, Африки та Азії) ідентичність людини тісно пов'язана з групою. Запитання, орієнтовані виключно на індивідуальні цілі, можуть спричиняти внутрішній конфлікт. У таких умовах ефективний коучинг має враховувати інтереси спільноти та апелювати до колективного блага.

Не менш значущим є сприйняття часу. У західній традиції час розглядається як лінійний ресурс із чітким регламентом і дедлайнами. У східних та південних культурах він гнучкий, а побудова довіри важливіша за таймінг. Спроба швидко перейти до справи може сприйматися як нетактовність [3].

Одним із ключових викликів у міжнародному коучингу є питання конфіденційності. У різних культурних середовищах саме поняття приватності має різні смислові відтінки, що безпосередньо впливає на очікування клієнтів та стиль роботи коуча [5].

У культурах, орієнтованих на індивідуалізм, конфіденційність розглядається як важлива умова професійної взаємодії. Клієнти очікують, що вся інформація, озвучена під час коучингової сесії, залишиться виключно між ними та фахівцем. Будь-яке порушення цього принципу може призвести до втрати довіри та припинення співпраці [2].

У колективістських суспільствах конфіденційність часто має інший характер. Особисті дані можуть сприйматися як частина групового ресурсу, а рішення клієнта нерідко узгоджуються з родиною, командою чи керівництвом. У таких умовах коуч стикається з дилемою: як зберегти професійні стандарти конфіденційності, не порушуючи культурних норм, що передбачають колективне обговорення [5].

Згідно теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що результативність коучингу в міжкультурному середовищі визначається не лише професійними навичками, а й культурною компетентністю. Універсальне застосування західних моделей не завжди відповідає очікуванням клієнтів із ієрархічних чи колективістських суспільств, де важливими є авторитет, гармонія та групові цінності. Саме культурний інтелект дозволяє адаптувати методи взаємодії, враховувати специфіку комунікації та уникати бар'єрів, що забезпечує довіру, психологічний комфорт і реальні трансформаційні результати.

Список використаних джерел

1. Plaister-Ten J. Towards Greater Cultural Understanding in Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. Special Issue* 2009. № 3. P. 64–76.
2. Khalifa M. Cultural Adaptations in Life Coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*. 2020. Vol. 18, № 2. P. 45–58.
3. Whitmore J. Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership. 5th ed. London : Nicholas Brealey Publishing, 2017. 256 p.
4. Livermore D. Leading with Cultural Intelligence: The Real Secret to Success. [New York] : AMACOM, 2015. 288 p.
5. Briner R., Reynolds S. Cross-cultural perspectives in executive coaching. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2017. Vol. 26, № 4. P. 511–523.

Nataliia Antiukhova

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Germanic Philology and
Translation,
Educational and Scientific Institute of Philology,
Taras Shevchenko National University of Kyiv,
Kyiv, Ukraine

Alla Simko

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Speech Therapy and Special
Methods,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

EMPIRICAL RESEARCH OF CREATIVE TYPE OF THINKING

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method was the method of organizing empirical research.

In order to obtain more valid results of our research from the general

sample (which includes 1250 respondents) by the method of randomization, experimental and control groups were formed, which included 194 of students:

- *experimental groups*: E1 – 47 first-year students of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University; E2 – 54 second-year students of the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv;

- *control groups*: C1 – 45 first-year students of the the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv; C2 – 48 second-year students of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University. The experiment lasted from September, 2024 to April, 2025. The experiment also involved 26 foreign language teachers from all the mentioned universities, 57 foreign language teachers from secondary schools № 1, 5, 7, 8 in Kamianets-Podilskyi and secondary schools № 101, 121 in Kyiv and 8 psychologists from these schools.

In order to identify the level of the development of the motivational component of students' creativity, the following techniques were used:

- *The Methodology "Motivation of the professional activity"* by K. Zamfir in the modification of A. Rean (2023). The purpose of using this technique is to identify creative motivation of students in their professional activities. The methodology is based on the concept of internal and external motivation. Respondents are offered a list of motives for professional activity and they were instructed to assess their significance for themselves on a five-point scale. Our research uses indicators of intrinsic motivation, which are a source of creative motivation.

- *"The Methodology of determining the orientation of the individual"* (by V. Smekalo and M. Kucher) (2023). This technique is used to determine the creative orientation of the specialist. The text of the methodology contains 27 statements and three answers to each of them. The respondents have to choose one of the proposed answers to each statement.

- *"The Methodology of determining the orientation of the individual"* (Mykhalchuk, Ivashkevych Ed., Kharchenko, & Ivashkevych Er., 2025) identifies the following types of orientation: self-orientation, focus on the case (on the profession), focus on solving the problem. We believe that creative orientation can be diagnosed as business orientation, because the manifestation of creative personal traits takes a place in the process of professional activity. Then, according to the key of "The Methodology of determining the orientation of the individual", the level of creative orientation of the student was determined.

We've justified the choice of this task by the fact that pedagogical mastery is the highest level of education and training, which is constantly improving and is available to every teacher who works by vocation and loves children. The creativity is an integral, the most important component of pedagogical skills, because through creative activity in pedagogical process it is possible to reach the highest heights, such as the possibility to provide innovative activity. Pedagogical mastery is a process of self-development and self-improvement, a way to achieve the level of acme. It is known that the driving force of the person's development are contradictions, cognitive dissonance and their overcomings. In the professional activity of each teacher the main contradiction that ensures the development of students is the contradiction between the abilities, giftedness of a man and the requirements of pedagogical activity, rules of conducting the pedagogical process and so on. The development is not only initiated by the requirements of the activity, but also it is regulated by both quantitatively and qualitatively. The personal development is carried out by providing a certain quality characteristic of efficiency, adaptation to the requirements and conditions of creative activity. Contradictions between goals, objectives and the means are available to achieve them, between aspirations and opportunities to meet them, between tendencies to variability and to stereotyping. All these characteristics are solved by human activity. The abilities are known to develop only in the process of students' activity. Creative abilities are developed in the activities that require a creative approach to its implementation. Since creativity is organically inherent in the pedagogical activity, the creative abilities of the teacher should be considered not so much as special talents, but as a high level and harmonious combination of all pedagogical skills. This is a level of mastery at which the abilities acquire a new quality, they are expressed in a creative, original, non-standard style of the person's activity. The latter is characterized, first of all, by independent formulation of problems, the so-called intellectual initiative, an original way of solving tasks, the desire and the ability to see something new in the ordinary things.

A total of 96 works were analyzed (54 works by students who participated in the ascertainment study; 42 works by teachers from schools in Kyiv, Kamianets-Podilskyi and Kamianets-Podilskyi district). The analysis of these results provided the opportunity to make the following gradation of the criteria for pedagogical skills:

I. Students of the 4th course: 1. Knowledge of the subject. 2. High level of preparation for pedagogical activity. 3. The ability to teach the material. 4.

Love for one's subject. 5. Erudition, general culture and contact with the audience, culture of communication. 6. The authority of the teacher. 7. The ability to optimize the educational process. 8. The ability to activate those who study. 9. Implementation of education into the learning process. 10. Improvement of pedagogical skills. 11. The ability to establish discipline. 12. The ability to organize individual activity with students. 13. The ability to conduct psychological and pedagogical diagnostics independently, without the help of a school psychologist. 14. High intellectual development of the teacher. 15. Contact with colleagues at work.

II. Teachers of schools in the Kamianets-Podilskyi district: 1. Knowledge of the subject. 2. Love for their subject. 3. The ability to teach the material. 4. A high level of preparation for pedagogical activity. 5. The ability to establish a discipline. 6. Teacher's authority. 7. Erudition, general culture. 8. The ability to optimize the educational process. 9. The ability to activate those students who study. 10. The improvement of pedagogical skills. 11. A contact with the audience, culture of communication. 12. Implementation of education in the learning process. 13. The ability to organize individual activity with students. 14. The ability to conduct psychological and pedagogical diagnostics independently, without the help of a school psychologist. 15. High intellectual development of the teacher. 16. A contact with colleagues at work.

III. Teachers of schools in Kyiv and Kamianets-Podilskyi: 1. A high level of preparation for pedagogical activity. 2. Knowledge of the subject. 3. The ability to teach the material. 4. Erudition, general culture. 5. Love for some peculiar subject. 6. Improvement of pedagogical skills. 7. Teacher's authority. 8. The ability to establish discipline in the classroom. 9. The ability to optimize the educational process. 10. The ability to activate those pupils who study. 11. A contact with the audience, high culture of communication. 12. High intellectual development of the teacher. 13. Implementation of education into the learning process. 14. The ability to conduct psychological and pedagogical diagnostics independently, without the help of a school psychologist. 15. The ability to organize individual activity with pupils. 16. Contacts with colleagues.

According to our observation and assessment of experts (who were 8 school psychologists), all respondents were assigned to a certain type of the activity that is preferable for them (for teachers this refers to real professional activity of specialists). The pupils themselves chose the type of such activity that they would like to use more in their future work). The results obtained by us are presented in Table 1.

Table 1

**Results of ranking students and teachers by the type of the activity
(in %, ascertainment study)**

A type of the activity	Students of the 1st and the 2d courses	Students of the 3d and the 4th courses	Teachers of schools in Kamianets-Podilskyi	Teachers of schools in Kyiv and Kamianets-Podilskyi
Reproductive	11,75	15,17	8,37	4,75
Reconstructive-variative	24,83	28,29	42,14	35,64
Heuristic	23,17	25,63	21,36	38,59
Creative	40,25	30,91	28,13	21,02

Thus, the data in Table 1 indicate that students of both junior and senior years are oriented, first of all, onto performing creative activities in their future professional field, and then to *reconstructive-variative* and *heuristic types*. Teachers (both in the city and district schools) use mainly reconstructive-variative types of the activity at their lessons, then heuristic and creative types. On the one hand, this allows us to conclude that students have a great interest in the features and a nature of creative activities, which will contribute to the involvement of future teachers into the process of participating in the conditions of formative experiment, stimulate them to form their creative potential. On the other hand, the results obtained prompted us to find out the reasons why already professional teachers do not give preference to creative activities in their work.

Literature

1. Mykhalchuk N., Ivashkevych Ed., Kharchenko Ye., Ivashkevych Er. The Methodology of determining the orientation of the individual. Rivne: Rivne State University of the Humanities, 2025. 124 p.

2. The Methodology “Motivation of the professional activity” by K. Zamfir in the modification of A. Rean. 2023. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/collections/64e13f0e-4027-4653-810b-6e9b8e849b91/search>

3. The Methodology of determining the orientation of the individual (by V. Smekalo and M. Kucher). 2023. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/collections/64e13f0e-4027-4653-810b-6e9b8e849b91/search>

Eduard Ivashkevych

Dr. in Psychology, Professor,
Professor of the Department of General and Practical Psychology,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

Oleksandr Hudyma

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Head of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

**PSYCHOSEMANTICS OF PSYCHOLOGICAL
RESOURCEFULNESS OF THE PERSON**

Psychological resourcefulness of an individual is a conditional limit of environmental parameters, including social ones, while adequate adaptation is impossible. The characteristics of the adaptive barrier are strictly individual ones. According to scientists, they largely depend on both biological factors of the surrounding environment and the constitutional type of a person, and on social factors and individual psychological characteristics of the individual, which determine the psychological resourcefulness of the individual. We include the self-esteem of the individual, the system of his/her values, to such personal formations. Therefore, we must conclude that the success of the psychological resourcefulness of the individual is determined by the normal functioning of the systems of the physiological and mental levels. However, these systems cannot function without encountering each other. It is quite likely that there is a component that ensures the interconnection of these two levels and ensures normal human activity. We must also assume that this component must have a dual nature: on the one hand, mental one, and on the other hand, physiological nature. Emotions are such a component in the system of regulation of the process of 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).

2. Stress Coping Strategies Questionnaire (SACS) (Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій (SACS), 2024).

In order to provide a detailed stratification of indicators corresponding to the average level of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists of the respondents of the control and experimental groups, we used the 26-scale semantic differential method. The data we obtained are presented in Table 1.

Table 1

Factorization of data of respondents of the experimental and control groups with a middle 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	Anxiety	0,6759	14	Psychopathological manifestation of anxiety	0,5318
2	Psychological resourcefulness	0,6603	15	Integrity of the individual	0,5233
3	Balance	0,6577	16	Neurotic anxiety	0,5200
4	Anxiety about the outcome of professional activity	0,6421	17	Situational influences	0,5129
5	Metasubjectivity	0,6309	18	Alarming response features	0,5055
6	Adaptability	0,6209	19	Anxiety as a disorder	0,5023

7	Motivational role	0,6001	20	Motivational aspects of behavior	0,4967
8	Adaptive mechanisms of the psyche	0,5992	21	Emotional aspects of behavior	0,4817
9	Adaptation mechanisms of professional activity	0,5889	22	Disturbing aspects of behavior	0,4498
10	Primary motivations	0,5761	23	Motivational aspects of professional activity	0,3619
11	Replacing adequate forms of behavior with primary motivations	0,5671	24	Emotional aspects of professional activity	0,3515
12	Personal factors	0,5568	25	Axiological aspects of professional activity	0,3109
13	The psychological significance of anxiety	0,5402	26	Secondary motivations	0,3007

Thus, in respondents with an average level of psychological resourcefulness of the personality of a practical psychologist, anxiety is a basic concept that defines anxiety itself. The sources of anxiety can be any disruption of the balance of the system of a future practical psychologist – the environment due to insufficient mental or physical resources of the individual, satisfaction of his/her needs; fears associated with the possible inability to realize significant aspirations in future.

Anxiety is the result of the occurrence or expectation of frustration; an uncertain threat, the nature and time of which cannot be predicted. The inclusion of the psychological variable threat into the structure of the psychological resourcefulness of the individual, the feeling of which is the central element of anxiety, which determines its biological significance as a signal of adversity and danger. Anxiety is sometimes perceived by us as a form of adaptation of the organism under conditions of acute or chronic stress. Anxiety is rather a signal indicating a violation and activating the psychological resourcefulness of the individual of future practical psychologists. Anxiety can play a protective or motivational role, accompanying various pains, including psychological ones. The emergence of anxiety indicates an increase in behavioral activity, a change in the nature of behavior or the inclusion of mechanisms of intrapsychic adaptation of future practical psychologists to the conditions of professional activity.

The importance of the motivational role of anxiety for the development of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists allows us to consider anxiety as the basis of a number of secondary motivations, and the reduction of anxiety as a powerful reinforcement of the professional activity of a psychologist. Anxiety stimulates

activity and contributes to the destruction of the shortcomings of adaptive behavioral stereotypes, replacing them with more adequate forms of behavior, which is the basis for the development of psychological resourcefulness of the personality. Unlike pain, anxiety is a signal of danger that has not yet been realized. The prediction of this danger is purely probabilistic in nature: situational, personal factors, features of transactions of the system of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists – the environment. Moreover, personal factors may be somewhat more important than situational ones: the intensity of anxiety reflects the individual characteristics of future practical psychologists to a greater extent than a real significance of the threat for the development of psychological resourcefulness of the personality.

There are many points of view on various aspects of anxiety: the differences between anxiety and fear, the problem of normal and pathological anxiety, taking into account their role in the development of psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists. There is also no single point of view on whether anxiety is a single phenomenon or a set of certain mental phenomena. Thus, we believe that anxiety and fear differ in that anxiety is felt out of connection with a specific stimulus of the professional activity of a practical psychologist, and fear is always correlated with a specific object of the professional activity of a practical psychologist. We also have the opinion that anxiety arises when the integrity of the personality is threatened, and fear it is when physical existence is threatened. We are generally inclined to recognize anxiety as less defined and expressed than fear.

In the case of distinguishing between normal and pathological anxiety, we point out that anxiety is a phenomenon of psychopathology, and fear is a normal or pathological phenomenon depending on the structure of the state in which it is observed. But both anxiety and fear determine the formation of the psychological resourcefulness of the personality of future practical psychologists. We divide anxiety into normal, neurotic, psychotic, but still we consider anxiety as the only essentially pathological phenomenon that can acquire a pathological character under conditions of inadequate intensification of anxiety, its generalization or displacement of anxiety reactions to certain rather specific stimuli.

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>.

Justyna Meissner-Łozińska

Uniwersytet Rzeszowski

DZIEDZICTWO JANUSZA KORCZAKA W DZIAŁALNOŚCI STUDENTÓW UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO

Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka, zakorzeniona w idei podmiotowości dziecka, szacunku wobec jego godności oraz uważności na jego potrzeby rozwojowe, zachowuje niezmienną żywotność w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i społecznych. Jej istotnym odzwierciedleniem jest działalność Studenckiego Kręgu Korczakowskiego, funkcjonującego przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego, który stanowi przestrzeń integracji refleksji teoretycznej z praktyką pedagogiczną. Członkowie Koła, czerpiąc inspirację z dorobku Starego Doktora, podejmują zróżnicowane inicjatywy ukierunkowane na wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, w szczególności poprzez działania o charakterze edukacyjnym, opiekuńczym, wychowawczym i pomocowym. Aktywność ta sprzyja nie tylko pogłębianiu kompetencji zawodowych studentów, lecz również kształtowaniu ich wrażliwości społecznej oraz odpowiedzialności za środowisko akademickie i lokalne.

Historia, misja i zadania SKK

Studencki Krąg Korczakowski powstał w 1992 roku, w strukturach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie. Po przekształceniu uczelni w Uniwersytet Rzeszowski, kontynuował swoją działalność jako uniwersyteckie koło naukowe funkcjonujące przy Instytucie Pedagogiki. Inicjatywę jego powołania zainaugurowała studencka sesja naukowa poświęcona pedagogicznej spuściźnie patrona Kręgu – Janusza Korczaka, w której uczestniczyli studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. W kolejnych latach działalność Kręgu rozwijała się, przyjmując charakter trwałej platformy, ujmującej komplementarnie teorię i praktykę pedagogiczną.

Istotnym jej wymiarem stała się współpraca z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi na poziomie lokalnym i ogólnopolskim. Kolejne kadencje zarządu wносиły nowe inicjatywy oraz sposoby implementacji idei korczakowskich, co sprzyjało systematycznemu doskonaleniu form pracy, poszerzeniu oferty działań edukacyjnych oraz zwiększaniu zasięgu oddziaływania Kręgu. W rezultacie SKK trwale wpisał się w strukturę życia

akademickiego, stanowiąc przestrzeń rozwoju kompetencji zawodowych, zainteresowań naukowych oraz wrażliwości społecznej studentów.

Podstawowa działalność SKK skupia się wokół myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, koncentrując się na problematyce godności dziecka, jego prawach oraz odpowiedzialności dorosłych wobec najmłodszych. Za kluczowe uznano ideały wybitnego pedagoga, takie jak partnerska relacja z dzieckiem, poszanowanie jego autonomii, potrzeba słuchania i rozumienia dziecięcych emocji oraz wszechstronnego wsparcia i rozwoju. Misją SKK uczyniono zatem realizowanie w praktycznym działaniu najważniejszych założeń koncepcji Korczaka, co wyraża się zarówno w przypominaniu jego dorobku, jak i podejmowaniu różnorodnych przedsięwzięć o charakterze opiekuńczym i wychowawczym. Zadania, jakie realizuje Koło, to m. in.:

- propagowanie idei korczakowskich,
- pogłębianie naukowych zainteresowań członków,
- umożliwianie studentom wzbogacania własnej wiedzy oraz rozwijania umiejętności w dziedzinie działalności opiekuńczo-wychowawczej,
- kształtowanie wrażliwości studentów na potrzeby dzieci w różnych sytuacjach życiowych, oraz problemy środowiska lokalnego,
- podejmowanie działań na rzecz dzieci i dorosłych znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej,
- rozwijanie zainteresowań i wartościowego spędzania wolnego czasu,
- zdobywanie przez studentów nowych kompetencji niezbędnych w pracy pedagogicznej,
- rozwijanie predyspozycji do pracy opiekuńczo-wychowawczej,
- doświadczanie satysfakcji z działalności na rzecz osób potrzebujących pomocy [<https://www.ur.edu.pl/pl/125221>, dostęp 7.04.2026].

Naukowa, dydaktyczna oraz społeczna aktywność SKK

Działalność Kręgu ma charakter wielowymiarowy i obejmuje łączenie refleksji naukowej z praktyką pedagogiczną inspirowaną myślą J. Korczaka. Jego aktywność naukowa wyraża się między innymi poprzez organizację inicjatyw lokalnych i udział w ogólnopolskich projektach edukacyjnych. Pod kierunkiem kolejnych opiekunów SKK zorganizowano kilkanaście konferencji naukowych oraz praktyczno-szkoleniowych, podejmujących aktualne problemy pedagogiki opiekuńczej, w tym zagadnienia przemocy wobec dzieci, uzależnień młodzieży, wsparcia rodziny dysfunkcyjnej, czy kondycji psychicznej młodego pokolenia. Istotnym obszarem działalności są liczne warsztaty i seminaria o interdyscyplinarnym charakterze, realizowane we współpracy z przedstawicielami praktyki – m. in: poradniami

psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, ośrodkami pomocy społecznej oraz organizacjami pozarządowymi. Współpraca ta umożliwiła zarówno realizację projektów badawczych, jak i rozwój kompetencji zawodowych studentów.

SKK podejmował także działania ukierunkowane na aktywizację dzieci i młodzieży w procesy edukacyjne, poprzez organizację interaktywnych warsztatów, konkursów, kampanii społecznych czy działań prospołecznych w przestrzeni lokalnej.

Ważnym elementem aktywności była realizacja projektów finansowanych ze środków ministerialnych oraz uczelnianych, a także działalność publikacyjna, przyczyniająca się do upowszechnienia wiedzy z zakresu wychowania, edukacji czy ochrony praw dziecka.

Dorobek Kręgu został doceniony m. in. wyróżnieniem w ogólnopolskim konkursie StRuNa (Studencki Ruch Naukowy), odbywającym się pod patronatem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w kategorii Koło Naukowe Roku 2015.

Równolegle rozwijana działalność społeczna, obejmująca akcje charytatywne, kampanie profilaktyczne oraz współpracę ze środowiskiem lokalnym, sprzyja kształtowaniu postaw odpowiedzialności społecznej i obywatelskiego zaangażowania. Dużą popularnością cieszą się od wielu lat m. in: udział w ogólnopolskiej akcji „Poła Nadziei” (zbieranie środków finansowych dla Podkarpackiego Hospicjum dla Dzieci), organizacja warsztatów dla seniorów przebywających w Domach Opieki Społecznej, czy współpraca z Domem Samotnej Matki, Schroniskiem dla Samotnych Mężczyzn w Rzeszowie, licznymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, oświatowymi czy medycznymi.

Obecnie, SKK dostosowuje swoją aktywność do zmieniających się uwarunkowań społeczno-edukacyjnych, wykorzystując nowoczesne narzędzia komunikacji i promocji, organizując wydarzenia o charakterze hybrydowym, oraz rozwijając działalność w przestrzeni cyfrowej. Zabiegi te, wzmacniają obecność Kręgu w przestrzeni publicznej oraz wspierają rozwój kompetencji pedagogicznych i społecznych jego członków.

Wyraźnie zatem widać, że dziedzictwo pedagogiczne Janusza Korczaka znajduje odzwierciedlenie również dzisiaj, w działalności studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego, stanowiąc istotny punkt odniesienia dla podejmowanych inicjatyw edukacyjnych i społecznych. Studencki Krąg Korczakowski jest przykładem realnego łączenia dyskursu naukowego z praktyką, zaś różnokierunkowy charakter podejmowanych inicjatyw, sprzyja

nie tylko rozwojowi kompetencji zawodowych studentów, lecz również kształtowaniu ich postaw społecznych, wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka oraz gotowości do podejmowania odpowiedzialnych działań w środowisku lokalnym. Stanowi jednocześnie ważny element budowania relacji pomiędzy środowiskiem akademickim a instytucjami edukacji, opieki i wsparcia, przyczyniając się do upowszechniania idei pedagogiki zaangażowanej społecznie.

Bibliografia

1. J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, wyd. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012. <https://www.ur.edu.pl/pl/125221>, dostęp 7.04.2026.

Alla Yatsiuryk

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Psychology,
International Economic and Humanitarian University named after
Academician Stepan Demianchuk,
Rivne, Ukraine

Denys Kurytsia

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

NEW PARADIGM OF THE RESEARCH OF INDIVIDUAL CREATIVITY

The purpose of our research is to show Ethnocultural Psychology and Management and Business Psychology as new areas of research of individual creativity.

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method was the method of organizing empirical research.

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 Demianchuk in Rivne (MEGU) and at Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko 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 Demianchuk in Rivne (MEGU);

- E2 (28 students) – students of the 2nd course of the Faculty of Foreign Philology of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University;

- control groups:

- C1 (28 students) – students of the 1st course of the Faculty of Foreign Philology of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko 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 Demianchuk in Rivne (MEGU).

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 conducting the experiment, we took into account the age characteristics of students. We took into account that the peculiarities of the child's psyche somewhat complicate an adequate picture of the student's behavior in the process of traditional psychodiagnostic examination. Therefore, a comfortable psychological atmosphere was created in the experimental classes, and game methods of working with students were used. Although we believed that the creative example of a student (experimenter) should be somewhat moderate, because students should work independently, without outside help, and only then can we hope for the maximum manifestation of the creative abilities of students. We also took into account the possibility of students to imagine a certain experimental situation in their own way, somewhat differently than an adult perceives it. The experiment took place in a familiar educational atmosphere for students, during traditionally organized high education. In the experimental classes, the basic principles of the humanistic approach to education were taken into account in the process of conducting foreign literature lessons, and, therefore, teachers

perceived all students as creative individuals, open to self-improvement and the development of their own abilities and potentials, and it was these situations that created outstanding opportunities for students to develop their own creativity.

In our research we used Methodology “Identifying general erudition” (Nabochuk, & Ivashkevych Er., 2020); “Methodology for determining empathy” (Юсупов, 2022); Psychological Test «Simple Symbol Personality Test» (DRBJ, & SHERRY, 2022); Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being” (2022).

In the experimental and control groups there is the proportion of students with a synthetic thinking style, which is characteristic of creative individuals, and it is very small (see Table 1; these data were obtained from the Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being” (2022)). It is also somewhat worrying that the number of students who are characterized by a certain individual style is “placed” unevenly in the style paradigm, which significantly complicates the solution of tasks and problems by students within micro-groups.

Table 1

Thinking styles of students in experimental and control groups (in %, ascertainment study)

Dominant thinking style	E1	E2	C1	C2
Synthetic	8,32	14,74	11,03	7,56
Idealistic	21,73	18,36	22,19	25,84
Pragmatic	24,08	29,17	21,71	28,13
Analytical	12,37	17,03	19,06	21,77
Realistic	33,50	20,70	26,01	16,70

In order to study the correlation dependences of creativity parameters and individual psychological characteristics of the personality, data from four groups of students selected by us were used. The results according to all the methods described by us were taken into account. Correlation analysis was carried out using the SPSS 10 statistical data processing package with an assessment of the statistical significance of the correlation coefficient. It should be noted that in the case of identical results (the difference between which is not statistically significant), we will present the results of students from the experimental and control groups in one common Table. Thus, a close correlation was found between the parameters of creativity, general erudition and empathy of students (see Table 2).

Table 2

Matrix of intercorrelations of indicators of creativity, erudition and empathy of students in the experimental and control groups

Quality (methodology)	Correlation coefficient Degree of reliability	Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being” (2022)				Psychological Test «Simple Symbol Personality Test» (DRBJ & SHERRY (2022))	
		Speed	Originality	Constructive activity according to the function of the subject	Constructive activity by other criteria	Speed	Originality
1	2	3	4	5	6	7	8
Erudition (Набочук & Івашкевич Ер., 2020)	Correlation Reliability	0,451 0,05	0,308 0,05	0,457 0,01	0,039 0,005	0,406 0,01	0,398 0,01
Empathy (Юсупов, 2022)	Correlation Reliability	0,427 0,05	0,223 0,043	0,358 0,01	0,166 0,001	0,382 0,05	0,256 0,05



- correlation is significant at the confidence level 0,05;
- correlation is significant at the confidence level 0,01.

The presented results allow us to state the presence of close positive relationships between originality of thinking and general erudition ($p < 0,05$), constructive activity according to the “function” attribute and constructive activity according to other attributes (metaphoricality) according to Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being” (2022) and erudition, speed and originality of thinking according to the Test “Identifying general erudition” (Набочук, & Івашкевич Ер., 2020) ($p < 0,01$). Empathy is closely correlated with speed of thinking, constructive activity according to the function of the subject according to Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being” (2022), speed according to the Test “Identifying general erudition” (Набочук, & Івашкевич Ер., 2020) and to Psychological Test «Simple Symbol Personality Test» (DRBJ, & SHERRY, 2022) ($p < 0,05$).

Thus, we define the ability to be creative taking into account different, sometimes even opposite characteristics of this process. Despite all the differences in these definitions, we nevertheless have something in common, such as the ability to be creative, which is defined as the ability to create something new, original, non-standard, which has not existed before. We

began our own empirical research in this field and analyzed a lot of different definitions of creativity, and we recognized only one thing in common among them. It is the creation of something unique.

At its core, “a creative process” is one that results in something that is not contained in the initial conditions of a task or a situation. This, first of all, involves *creating something new*. In addition, creativity itself is quite subjective characteristics, it assumes that a person has acquired the ability to use the possibilities of his/her creative potential, creativity. The concept of “creativity” (from the Latin *creatio* – creation, image) is translated from Latin means “the ability to create”, that is in the most general form is the creation of new, original, more perfect material and spiritual values, which have objective or subjective significance for a person. We think, that in Ethnocultural Psychology and Management and Business Psychology this concept is defined as “the ability to be surprised and to know, the ability to find solutions in non-standard situations, to discover new things and, at the same time, the ability to have a deep, holistic awareness of the experience acquired by the subject”. We emphasize not the quality of the result, but the characteristics and processes that activate creative productivity, stimulate the individual to make original decisions.

Literature

1. Набочук О.Ю., Івашкевич Е.Е. Методика «Виявлення загальної ерудиції». Рівне: РДГУ, 2020. 102 с. URL: <https://repository.rshu.edu.ua>
2. Юсупов І.М. «Методика для визначення емпатії». 2022. URL: http://psih.pp.ua/10387_методика_діагностика_рівня_емпатії_і_м_юсупова.html
3. DRBJ & SHERRY. Psychological Test «Simple Symbol Personality Test». 2022. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Simple-Symbol-Personality-Test>
4. Psychological Test “Wishes, gender, personality and well-being”. 2022. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9143145/>

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФОРМУВАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

В.Я. Білюк

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Старший підлітковий вік характеризується підвищеною психологічною вразливістю та чутливістю до впливів навколишнього середовища, що зумовлює особливу складність перебігу цього періоду розвитку. Унаслідок інтенсивних фізіологічних змін, пов'язаних із завершенням пубертатного етапу, а також активних психічних трансформацій, підлітки часто стикаються з труднощами у регуляції емоційних станів, подоланні стресових ситуацій і прийнятті конструктивних рішень. Це, своєю чергою, підвищує ризик формування дезадаптивних моделей поведінки.

Згідно з теоретичними положеннями Д.Б. Ельконіна, віковий інтервал 15–17 років є перехідним етапом від підлітковості до юності, який супроводжується якісними змінами в структурі особистості. На цьому етапі відбувається активне професійне та особистісне самовизначення, формування системи цінностей, переконань і світоглядних орієнтацій. Одним із провідних новоутворень є почуття дорослості, що проявляється у прагненні до автономії, самостійності та визнання з боку соціального оточення. Водночас формується здатність до рефлексії, що дозволяє підлітку аналізувати власні переживання, вчинки та життєві перспективи.

Поступовий перехід від зовнішньо зумовлених оцінок до внутрішньої самооцінки супроводжується розвитком самосвідомості та саморегуляції. Підліток прагне до самоствердження, самовиховання, самовираження і самореалізації, що проявляється у спробах визначити

власну ідентичність і зайняти певне місце в соціумі. Водночас цей процес нерідко супроводжується внутрішніми конфліктами, невпевненістю та суперечливістю оцінок себе і навколишнього світу. Завершення підліткового періоду пов'язане з так званою кризою 17 років, яка є закономірним етапом переходу до юності та характеризується підвищеним рівнем психологічного напруження, тривожності та невизначеності щодо майбутнього.

У цей період значно зростає кількість стресових і фруструючих ситуацій, пов'язаних із навчальною діяльністю, міжособистісними стосунками, професійним вибором та очікуваннями з боку суспільства і родини. Нездатність ефективно долати такі труднощі може призводити до формування залежної поведінки як способу психологічного захисту або втечі від реальності. Таким чином, залежність виступає своєрідним механізмом компенсації, який тимчасово знижує рівень емоційного напруження, але водночас поглиблює особистісні проблеми.

Сучасні соціокультурні умови значною мірою впливають на розвиток особистості підлітка. Високі вимоги до успішності, конкурентність, інформаційне перевантаження та невизначеність майбутнього створюють додаткові стресогенні фактори. Попри прагнення молоді спростити власне життя, реальність виявляється значно складнішою, що породжує внутрішні суперечності та емоційні труднощі. У таких умовах формується послідовний процес: спочатку виникає стрес, який переходить у фрустрацію, а згодом – у пошук способів її подолання, серед яких можуть переважати деструктивні стратегії.

Вагомим чинником формування залежностей є особливості сімейного виховання. Зокрема, потуральна модель виховання, яка не передбачає формування відповідальності та самостійності, створює умови для інфантилізації особистості. У таких сім'ях дитина не стикається з чіткими межами та вимогами, що ускладнює формування адекватних соціальних навичок. У сучасному суспільстві поширюється тенденція до надмірної зайнятості батьків, які зосереджені на матеріальному забезпеченні родини. Унаслідок цього знижується рівень емоційного контакту з дитиною, що негативно впливає на процес її соціалізації.

Недостатня підготовленість до самостійного життя проявляється у відсутності базових життєвих навичок, відповідальності та здатності приймати рішення. Порівняння з більш самостійними однолітками може спричиняти зниження самооцінки та втрату соціального статусу в групі, що, своєю чергою, викликає фрустрацію. В умовах відсутності

сформованого внутрішнього локусу контролю підліток схильний перекладати відповідальність за власні труднощі на зовнішні обставини або інших людей, що поглиблює конфлікти з батьками та оточенням.

Відсутність відповідальності, самостійності та навичок емоційної регуляції сприяє розвитку егоцентричних рис. У стані фрустрації підліток прагне підвищеної уваги, підтримки та співчуття, однак не завжди отримує їх у достатній мірі. Обмеженість довірливих стосунків із батьками та конкуренція за увагу серед однолітків призводять до переживання самотності та ізоляції. Це підсилює внутрішню напругу і стимулює пошук альтернативних способів зниження емоційного дискомфорту.

У таких умовах формується схильність до різних видів залежної поведінки, включаючи хімічні (алкогольну, тютюнову, наркотичну) та нехімічні (емоційні, міжособистісні, поведінкові) залежності. Особливу небезпеку становить вплив значущих осіб із девіантною поведінкою, які можуть виступати як «провідники» до деструктивних форм самореалізації. Вони часто створюють ілюзію свободи, незалежності та дорослості, що є особливо привабливим для підлітків, однак фактично сприяють формуванню психологічної залежності та втраті автономії.

Важливим профілактичним чинником є залучення підлітка до різноманітних видів діяльності – навчальної, спортивної, творчої та соціально корисної. Така діяльність сприяє формуванню відповідальності, розвитку комунікативних навичок і розширенню кола соціальних контактів. Наявність значущих інтересів і цілей знижує ймовірність залучення до девіантних форм поведінки та сприяє гармонійному розвитку особистості.

Натомість відсутність змістовної зайнятості створює передумови для формування деструктивних соціальних зв'язків. Підліток, прагнучи самоствердження та визнання, може долучатися до неформальних груп, які часто мають негативний вплив. Особливо ризикованим є спілкування з особами старшого віку, які можуть нав'язувати спотворені уявлення про свободу та незалежність, що зрештою призводить до формування залежностей.

Окрім соціальних і психологічних чинників, важливу роль відіграють біологічні аспекти розвитку. Гормональні зміни, характерні для підліткового віку, впливають на емоційну нестабільність, імпульсивність і підвищену чутливість до міжособистісних стосунків. Зокрема, перші романтичні переживання можуть набувати надмірної інтенсивності та супроводжуватися ідеалізацією партнера. У таких

випадках стосунки нерідко набувають ознак залежності, що проявляється у втраті особистісної автономії, емоційній прив'язаності та труднощах у припиненні деструктивних взаємин.

Висновок. Старший підлітковий вік є критичним періодом у становленні особистості, який характеризується поєднанням внутрішніх і зовнішніх суперечностей. Сукупність біологічних, психологічних і соціальних чинників визначає підвищений ризик формування залежної поведінки. Водночас своєчасна підтримка з боку родини, освітнього середовища та соціальних інститутів, а також створення умов для розвитку самостійності, відповідальності та особистісної зрілості можуть суттєво знизити цей ризик і сприяти гармонійному розвитку підлітка.

А.Ю. Голубєва

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Дідик**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема емоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку. Саме в цей період формуються основи особистості, емоційна стабільність і здатність до саморегуляції. За даними українських дослідників (Бех, 2015), емоційні труднощі у цьому віці можуть впливати на навчальну успішність та міжособистісні стосунки.

Ефективним методом подолання порушень емоційної сфери є казка. Згідно досліджень, вона виконує функцію символічного відображення реальності, що дозволяє дитині безпечно проживати складні емоції та формувати адаптивні моделі поведінки.

Казкотерапія – це не просто читання казок, а цілеспрямований психологічний метод, який активно застосовується для допомоги дітям,

зокрема молодшим школярам, у подоланні труднощів емоційного розвитку.

Казкотерапія є видом бібліотерапії, що «використовує казку для інтеграції особистості й розширення свідомості людини, розвитку її творчих здібностей, налагодження контакту із власним внутрішнім світом та конструктивної взаємодії з оточенням» (Вознесенська, 2017: 60).

Казкотерапія – це метод психокорекції, який використовує казкові сюжети, образи та символи для впливу на емоційний стан дитини. Через казку дитина легше сприймає складні життєві ситуації, вчиться розуміти свої почуття та знаходити способи їх вираження. Казки допомагають: ідентифікувати себе з героєм, побачити модель поведінки, знайти позитивне вирішення проблеми, сформуванню віри у власні сили.

Перевагами казкотерапії є: безпечність і природність методу; відсутність прямого тиску на дитину; розвиток уяви та мислення; формування емоційної компетентності; універсальність (може застосовуватись у школі та вдома); м'який і ненав'язливий вплив; доступність і природність для дітей; розвиток емоційного інтелекту; зміцнення довіри між дитиною та дорослим.

Особливо ефективною казкотерапія буде для молодших школярів, оскільки у них активно розвивається уява; формується емоційний інтелект; є потреба в безпечному способі вираження переживань. Казка створює безпечний простір, де дитина може “прожити” свої страхи, тривоги чи конфлікти через героїв, не відчуваючи загрози.

Молодший шкільний вік (6–10 років) характеризується активним розвитком емоційного інтелекту, формуванням самосвідомості та здатності до саморегуляції. Водночас у цей період часто виникають такі емоційні та поведінкові порушення: підвищена тривожність, страхи, агресивність, емоційна нестійкість, труднощі у соціалізації.

А.П. Фрадинська, Ю.В. Лазаревська зауважують, що психокорекційні казки створюються не просто так, тож щоб казка або історія набула чинності і надала допомогу, необхідно дотримуватися певних правил її створення: казка має бути в чомусь ідентичною проблемі дитини, але ні в якому разі не мати з нею прямої схожості; казка повинна пропонувати текст досвіду, використовуючи який дитина може зробити новий вибір при вирішенні своєї проблеми; казковий сюжет повинен розгортатися в певній послідовності (А.П. Фрадинська, Ю.В. Лазаревська, 2015).

Метод казкотерапії ефективний при таких емоційних порушеннях: тривожності, страхах, агресивній поведінці, замкнутості, труднощах у спілкуванні, низькій самооцінці.

Основними прийомами казкотерапії є:

1. Читання та обговорення казок: дорослий читає казку і разом із дитиною обговорює вчинки героїв, їхні почуття. Розповідь казки (дає змогу виявити її спонтанні емоційні прояви, які зазвичай не спостерігаються в поведінці дитини, але в той же час діють у ній).

2. Складання власних казок: дитина створює історію, де відображає свої переживання. Дитина фантазує, створює казку і водночас прописує власну підсвідому проблему на папері, що вже має вплив на емоційну сферу, та дає можливість викиду негативних емоцій. Н. Нікітіна зауважує, що процес обговорення та створення терапевтичної казки знімає внутрішню напругу у дитини, допомагає подолати травматичний досвід, біль утрат, тривоги (Нікітіна, 2024 : 33).

3. Рольова гра (інсценізація): програвання сюжетів допомагає краще усвідомити емоції. Допомагає розкрити емоції дитини, побачити її поведінку в діяльності, рівень комунікативних навичок. Дитина, виступаючи в ролі казкового героя, розкривається на внутрішньому рівні. Проговорене знижує у дитини рівень напруги, знищує страх. Важливою є підтримка близьких, здатність вчити позитивно мислити, радіти життю, знаходити основу, щоб рухатися далі, відновивши почуття власної гідності та бажання позбутися травматичного досвіду (Нікітіна, 2024 : 31).

4. Малювання чи ліплення сюжету казки: візуалізація допомагає виразити те, що складно сказати словами і має терапевтичний ефект. Емоційні переживання відреагуються на арттерапевтичному матеріалі. Допомагає дитині втілювати все, що її хвилює, почуття та думки. Таким чином можна звільнитися від тривоги або іншого почуття, яке турбувало.

5. Казкотерапевтична діагностика. Використання ляльок у процесі консультування дає змогу провести психодіагностичне обстеження дітей. За допомогою певних казок і ляльок можна діагностувати ті чи інші проблеми дитини (А. П. Фрадинська, Ю. В. Лазаревська, 2015).

Отже, казкотерапія допомагає дітям зняти напругу, дозволяє пережити та проговорити власний травматичний досвід. Діти, відповідаючи на запитання до казки, обов'язково ототожнюють себе із головним героєм. Тому його емоції і події життя проєктуються на

досвід дитини, що дозволяє побачити вихід із критичної ситуації, у якій вона опинилася (Нікітіна, 2024 : 33).

Н.В. Бездідько зауважує, що перед розповіддю казки необхідно створити позитивний емоційний настрій, заспокоїти дитину, ввести її в стан таємничості, зацікавленості побачити і почути щось незвичайне (Бездідько, 2021: 114). Тому саме від першого знайомства дітей з казкою залежить їх подальше емоційне ставлення до неї.

Для створення психокорекційної казки психологу можна використовувати такий алгоритм:

- підібрати героя, близького дитині за статтю, віком, характером;
- описати життя героя у казковій країні так, щоб дитина знайшла схожість зі своїм життям;
- помістити героя в проблемну ситуацію, схожу на реальну ситуацію дитини, і приписати герою всі переживання дитини; – пошук героєм казки виходу з проблемної ситуації, що створилася;
- усвідомлення героєм казки своєї неправильної поведінки і становлення на шлях змін (А. П. Фрадинська, Ю. В. Лазаревська, 2015).

Наприклад, якщо дитина боїться темряви, можна використати казку про героя, який теж мав цей страх, але поступово його подолав. Через сюжет дитина отримує модель поведінки без прямого повчання. Рекомендуємо для застосування казкотерапії з молодшими школярами книгу А.В. Руденко «Ігри і казки, які лікують» (Руденко, 2017), де під кожен емоційну проблему молодшого школяра підібрано окрему казку.

Висновок. Казкотерапія є ефективним методом подолання порушень емоційної сфери у молодших школярів. Вона дозволяє дитині через символічний світ казки зрозуміти себе, навчитися керувати емоціями та знаходити позитивні рішення життєвих труднощів. Казкотерапія є ефективним інструментом психолого-педагогічного впливу, що гармонізує внутрішній стан молодших школярів, розвиває навички саморегуляції та покращує їх соціальну адаптацію.

Список використаних джерел

1. Бездідько Н.В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021. Вип. 9, т. 2. С. 109–114.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. *Виховання особистості*. Том 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с
3. Грига М.С. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість молодшого школяра. *Психологічні засади розвитку*,

психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти. 2020. С. 93–96.

4. Енциклопедичний словник з арт-терапії / за ред. О.Л. Вознесенської, О.М. Скнар, О.А. Бреусенко-Кузнєцова, О.О. Деркач, Л.В. Мови та ін. Київ : ФОП Назаренко Т.В., 2017. 312 с.

5. Нікітіна Н. Казкотерапія як метод роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах війни. *New Inception*. 2024. 1-2 (15-16). С. 26–35.

6. Руденко А.В. Ігри і казки, які лікують. Харків: Основа, 2017. 208 с.

7. Фрадинська А.П., Лазаревська Ю.В. Казкотерапія, як засіб психокорекції емоційної сфери молодших школярів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 10. С. 66–68.

О.В. Гудима

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

А.І. Ковтун

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня
спеціальності С4 Психологія,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження психосоціальних детермінант агресивної поведінки підлітків зумовлена глибокими трансформаціями в структурі сучасного суспільства. Підлітковий вік є критичним етапом онтогенезу, що характеризується не лише фізіологічною перебудовою, а й інтенсивним пошуком ідентичності. У контексті соціально-політичної нестабільності, збройних конфліктів та загального зростання тривожності в суспільстві, агресія часто стає для підлітка формою адаптивної реакції або захисним механізмом. Цифровізація життя та поширення кібербулінгу створюють нові виклики, де розмивання відповідальності в мережі стимулює деструктивні прояви. Розуміння

саме детермінант (першопричин) агресії дозволяє перейти від констатації фактів до ефективної превенції та психокорекції.

Ескалація воєнних дій в Україні зумовлює зростання психоемоційного напруження серед різних вікових груп, що часто трансформується в немотивовані прояви агресії як у дорослих, так і в підлітковому середовищі. На тлі фундаментальної трансформації соціокультурних цінностей та економічної структури суспільства, особливої актуальності набуває аналіз соціально-психологічних детермінант агресивної поведінки підлітків. Зазначені чинники, інтегруючи об'єктивні умови буття та суб'єктивне сприйняття реальності, характеризуються специфічними закономірностями свого прояву та функціонування [1].

Існуючий дисонанс між інтенсифікацією агресивних тенденцій у підлітковому середовищі та дефіцитом комплексного наукового аналізу цього складного соціально-психологічного феномену зумовлює необхідність ґрунтовного вивчення природи підліткової агресії. Актуальним постає завдання з моделювання системи соціально-психологічних детермінант її формування, а також розробки дієвого інструментарію профілактики та корекції деструктивних проявів поведінки.

Лімінальність підліткового віку детермінує стан психологічної нестабільності та онтологічної невизначеності, що суттєво інтенсифікує рівень стресогенності та тривожності особистості. За таких умов агресивні реакції часто виступають компенсаторним механізмом відновлення суб'єктивного контролю або екстерналізацією внутрішньоособистісних конфліктів. Дослідження чинників підліткової агресивності є стратегічно важливим, оскільки цей сензитивний період характеризується не лише трансформацією існуючих психічних структур, а й генезою ціннісно-моральних орієнтирів. Сучасна соціокультурна ситуація фіксує у підлітків дефіцит моральних імперативів, переважання споживацьких установок та емоційну лабільність, де агресія стає деструктивним способом самопрезентації. Посилення асоціальних тенденцій, втрата емоційного самоконтролю та зростання вразливості неповнолітніх зумовлені синергією макросоціальної напруги та специфікою вікового розвитку [2].

В основі підліткової агресії лежить комплекс внутрішніх чинників, серед яких ключове місце посідає емоційна незрілість. Несформованість навичок саморегуляції та низький рівень емоційного інтелекту заважають підлітку конструктивно виражати гнів. Важливу роль відіграє

Я-концепція: нестабільна або занижена самооцінка спонукає до використання агресії як інструменту самоствердження. Крім того, когнітивні викривлення (схильність інтерпретувати нейтральні дії оточуючих як ворожі) створюють ілюзію необхідності «превентивного удару», що закріплює агресивні патерни поведінки [3].

Соціальне середовище виступає головним ретранслятором моделей поведінки. Найпотужнішим фактором є сімейне виховання: авторитарний стиль, дефіцит емоційної близькості або наявність домашнього насильства формують у підлітка переконання, що сила – це єдиний шлях до вирішення конфліктів. Не менш значущим є вплив референтної групи однолітків, де агресія часто стає квитком до високого статусу в групі. Додатковим деструктивним фактором виступає сучасне інформаційне поле, яке через соціальні мережі та медіаконтент часто нормалізує насильство, роблячи його звичною частиною повсякденності.

Агресивна поведінка підлітків не є результатом дії лише одного фактора, а виникає як синергія біологічної схильності (темпераменту) та несприятливого психосоціального контексту. Соціальна дезадаптація виступає водночас і причиною, і наслідком агресивності, створюючи замкнене коло [4].

Висновок. Агресивна поведінка підлітків не є наслідком однієї ізольованої причини. Вона постає як результат складної взаємодії біологічної схильності (особливостей темпераменту, гормонального фону) та соціального контексту. Детермінанти діють за принципом синергії: несприятливе сімейне середовище підсилює внутрішню емоційну нестабільність, що призводить до деструктивних форм самовираження. Ефективна профілактика повинна мати комплексний характер: від корекції сімейних стосунків до розвитку в підлітків «м'яких навичок» (soft skills) – емпатії, медіації та стресостійкості. Тільки системний підхід, що враховує і внутрішні психологічні особливості, і зовнішній соціальний вплив, дозволить знизити рівень конфліктності в підлітковому середовищі та сприятиме гармонійній соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Архипова Т.М. Психологічні причини агресії підлітків в умовах війни. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 1(59). С. 22–29.
2. Архипова Т.М. Система психосоціальних чинників негативних психоемоційних станів підлітків, що визначають їх готовність до агресивних проявів. *Наукові інновації та передові технології*. 2024.

№ 6 (34). Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагог». С. 1474–1488.

3. Zimmerman, G. M., Messner, S. F. Neighborhood context and the gender gap in adolescent violent crime. *American Sociological Review*, 2014, 75(6), 958-980.

4. Zych, I., Farrington, D. P., Ttofi, M. M. Protective factors against bullying and cyberbullying : A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 2018, 45, 4–19.

К.С. Доманова

студентка 4 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

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній психології освіти проблема розвитку емоційного інтелекту набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням ролі соціально-емоційних компетентностей у процесі становлення особистості. Освітнє середовище виступає ключовим чинником, що визначає не лише когнітивний розвиток дитини, але й формування її емоційної сфери, здатності до саморегуляції та міжособистісної взаємодії [3].

Емоційний інтелект розглядається як інтегративна властивість особистості, що включає здатність до усвідомлення, розуміння та регуляції емоцій, а також ефективного використання емоційної інформації у процесі діяльності та спілкування. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку цих здібностей, оскільки саме в цей час активно формуються механізми самоконтролю, емпатії та соціальної адаптації [1].

Освітнє середовище визначається як сукупність соціально-психологічних, педагогічних та матеріальних умов, у яких відбувається розвиток дитини. Його структура включає психологічний клімат, стиль педагогічної взаємодії, особливості організації навчального процесу та характер міжособистісних відносин у колективі. Саме ці компоненти створюють умови для формування емоційного досвіду та розвитку емоційної компетентності.

Одним із ключових факторів є психологічний клімат у класі. Позитивний клімат, що характеризується довірою, підтримкою та відкритістю, сприяє розвитку емоційної стабільності, емпатії та здатності до конструктивної взаємодії. Натомість негативний клімат, який супроводжується конфліктами та напруженістю, може призводити до підвищення тривожності та труднощів у соціалізації [4].

Важливу роль відіграє стиль педагогічної взаємодії. Демократичний стиль сприяє формуванню у дітей впевненості, самостійності та емоційної рефлексії, тоді як авторитарний стиль обмежує розвиток емоційної виразності та формує залежність від зовнішньої оцінки. У цьому контексті педагог виступає не лише джерелом знань, але й значущим агентом емоційного розвитку, який моделює зразки поведінки та міжособистісної взаємодії.

Не менш значущим є вплив взаємодії з однолітками. Соціальна взаємодія у класі створює умови для розвитку емпатії, навичок співпраці та вирішення конфліктів. Дослідження свідчать, що позитивна групова динаміка сприяє підвищенню рівня емоційного інтелекту, тоді як конфліктність і соціальна ізоляція негативно впливають на емоційний розвиток дитини [5].

Окремої уваги заслуговує організація навчальної діяльності. Використання інтерактивних методів навчання, ігрових технологій та творчих завдань сприяє розвитку емоційної чутливості та здатності до самовираження. Такі підходи дозволяють дітям не лише засвоювати знання, але й отримувати емоційний досвід, що є важливим для формування емоційного інтелекту [2].

Висновок. Освітнє середовище виступає системним чинником розвитку емоційного інтелекту школярів молодшого шкільного віку. Його вплив реалізується через психологічний клімат, стиль педагогічної взаємодії, організацію навчальної діяльності та міжособистісні відносини у колективі. Формування сприятливого освітнього середовища є необхідною умовою розвитку емоційно компетентної особистості, здатної до ефективної соціальної взаємодії та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. *Психологічні перспективи*. 2019. № 33. С. 47–50.
2. Коваленко О.М. Освітнє середовище як чинник розвитку емоційної сфери молодших школярів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 2. с. 114–116.
3. Максименко С.Д. *Загальна психологія*. Київ : Центр учбової літератури, 2018. с. 210–215.
4. Савчин М.В. *Педагогічна психологія*. Київ : Академвидав, 2019. С. 156–162.
5. Zins J. E., Bloodworth M. R., Weissberg R. P., Walberg H. J. The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2004. Vol. 17, № 2–3. P. p. 195–200.

О.Т. Кузьміна

студентка 2 курсу спеціальності 053 Психологія,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

Науковий керівник: **Ю.В. Нікітчик**

викладач кафедри педагогічної та вікової психології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
Дніпро, Україна

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В епоху активного розквіту цифрових технологій і широкого доступу до будь-якої інформації батьки мають змогу отримувати корисні поради та рекомендації щодо розвитку їхньої дитини. В нашому сучасному суспільстві активно порушується питання стосовно надбання деяких навичок, що будуть всебічно допомагати розвитку людини як в особистісному, життєвому та професійному плані. Такі навички мають назву *soft-skills*, серед яких важливе місце посідає творчість та креативність.

Казкотерапія – це арт-терапевтичний метод, який застосовується для полегшення розуміння та усвідомлення власних емоцій та

переживань, а також для їх прояву в соціально допустимому вигляді. Спеціалісти використовують казкотерапію в трьох напрямках: психодіагностики (проективні методики), психокорекції (вплив на розвиток), психотерапії та психологічного консультування (зцілення, профілактика). Казкотерапія налічує наступні види: використання архетипу казки; складання казок; казкова подорож; рецептурні та медитативні казки; драматерапія казки; малювання казки (Магдисюк, Федоренко, & Земелюк, 2019 : 59–61).

Тимків І. зазначає, що в межах казкотерапії можна використовувати:

- народні казки (оповідки про тварин і стосунки людини з ними, магичні, побутові, страхітливі), які будуть актуальними в навчально-виховному процесі;
- авторські художні казки, що створюються задля вирішення конкретної проблеми та мають метафоричний характер, якій допомагає знайти шляхи вирішення ситуації;
- психокорекційні казки, що створюються для роботи з конкретною особою та проблемою, з якою вона зіштовхнулася. В рамках казки ця особа стає головним героєм: має вигадане ім'я або ж представляється у вигляді метафори. Дуже важливим аспектом є пошук альтернативні шляхи вирішення проблеми та поява нових героїв – друзів, помічників чи наставників (Тимків, 2021: 62–63).

Понамарьова В.Л. та Захарченко В.В. включають у класифікацію казкотерапії дидактичні та медитативні казки. Дидактичні казки створюються педагогами для подання навчальних завдань. У медитативних казках відсутні негативні персонажі, конфлікти й вони характеризуються, як інструмент для зняття напруги, розвитку особистісного ресурсу та створення позитивних моделей взаємовідносин (Понамарьова, & Захарченко, 2021: 190).

Сучасний тлумачний психологічний словник визначає творчість як психічний процес створення нових цінностей, ніби продовження і заміна дитячої гри. Діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Будучи, по суті, культурно-історичним явищем, має і психологічний аспект – особистісний і процесуальний. У творчості особливе місце займає творча уява (Шапар, 2007: 520).

Уява (фантазія) – це психічна діяльність, яка полягає у створенні думками образів та ситуацій, що ніколи не сприймалися людиною в дійсності. Натомість творча уява припускає самостійне створення образу, речі, ознаки, що не мають аналогів, нових, реалізованих в оригінальних і

цінних продуктах діяльності. Невід'ємний бік технічної, художньої та іншої творчості (Шапар, 2007: 560–561).

Дошкільний вік вважається сенситивним для розвитку уяви і, відповідно, для побудови фундаменту творчих процесів. Уява молодшого дошкільника здебільшого характеризується своєю обмеженістю, бурхливістю, непрактичністю та орієнтується на сюжетно-рольову гру. Натомість у старшому дошкільному віці дитина фантазує більш яскраво та чітко, спрямовуючи свої потоки уяви на сюжетно-рольову гру. Коли батьки читають малюку оповідання, він може почати «виправляти» текст, щоб покарати поганців і захистити невинних та слабких героїв. У 6-7 років дитина може програвати деякі ігрові ситуації на основі відомих їй казок, щоб, наприклад, позбутися переживань, які її турбують. Окрім цього казка допомагає дитині розібратися й зрозуміти деякі морально-етичні питання, розв'язати складні ситуації та підвищити рівень володіння рідною мовою (Дуткевич, 2007: 184–191).

Трирічний малюк здатен створити свою найпершу казку. Дошкільники завдяки казкотерапії занурюються у світ своїх улюблених героїв – співпереживають, відчувають персонажа. Такий механізм дозволяє дитині бути співавтором певної історії, де будуються його правила, не діють норми нашої реальності та прослідковується відсутність стереотипів. Казка – це допоміжний інструмент дитини, що руйнує вже звичні межі, дозволяє дитині подивитися на ситуацію під чарівним кутом та залишається відкритою для численних інтерпретацій будь-якої кількості дошкільників (Дуткевич, 2007: 187; Понамарьова, & Захарченко, 2021: 191).

Тимків І. переконана у актуальності казкотерапії в процесі роботи позашкільних навчальних закладів, зокрема дитячих та юнацьких клубів, центрів творчості та спеціалізованих студій. Ці заклади мають особливу гнучкість та динамічність у своїй роботі, а їхній пріоритет полягає в розвитку у вихованців творчості, креативності та нестандартного мислення. Завдяки можливості корегування навчально-виховної програми в закладах позашкільної освіти, елементи казкотерапії інтегруватимуться в освітній процес (Тимків, 2021: 60).

Василевська О., Дворніченко Л. відповідно до положень казкотерапії виокремлюють 5 блоків роботи з дітьми, серед яких особливо значущим для нас постає блок творчого самовираження. Він реалізує завдання розвитку творчих проявів у повсякденному житті, посилення спонтанності й сепарації від умов тренінгового процесу. Основні його прийоми – самостійне складання картин з піску, постановка

спектаклів, вигадування власної казки та малювання казок об'ємними фарбами (Василевська, & Дворніченко 2020: 28–29).

У процесі застосування казкотерапії в роботі з дошкільниками варто пам'ятати про особливості розвитку дитини. Молодшим дошкільникам важко сприймати текст без наочної опори, особливо коли просять переказати твір. Старшим дошкільникам складно передавати внутрішнє значення твору. Бриль М. зазначає, що під час психотренінгів із дітьми можна використовувати казкотерапевтичні МАК, наприклад, «Дідусеві казки» (авт. І. Івженко, худ. В. Нізовцев). Метафоричні асоціативні картки – це інструмент арт-терапії, який може застосовуватися в роботі з клієнтами в якості допоміжного механізму задля вирішення деяких питань чи ситуацій, які мають надто проблемний характер сприйняття для людини. Бриль М. також наголошує, що завдяки спільній роботі казкотерапії з МАК у дитини формуються уявлення про базові життєві цінності, а казки дають дитині свободу думок, бажань, дій та почуттів (Дуткевич, 2007: 185; Магдисюк, Федоренко, & Земелюк, 2019 : 113; Бриль, 2020: 90).

Висновки. Казкотерапія – це один з методів арт-терапії, основна сутність якого полягає в різноманітних маніпуляціях з народними, авторськими або ж психокорекційними казками з метою психотерапії, психокорекції, психодіагностики та розвитку особистості. Казкотерапія має ефективний вплив на розвиток творчих здібностей та креативності дошкільника, а також сприяє розвитку таких психічних процесів, як уява, мовлення, пам'ять та мислення. Для творчого розвитку дитини казкотерапія має бути включена в програму дошкільних та позашкільних навчальних закладів освіти. Казкотерапія повинна застосовуватися, враховуючи вікові особливості дитини, в комплексі з іншими арт-терапевтичними методами, зокрема з МАК, а також академічними навчаннями.

Список використаних джерел

1. Бриль М.М. Гра як засіб розвитку емоційного інтелекту дитини на заняттях з психотренінгу. *Розвиток творчої компетентності учнів мистецьких шкіл. Від традицій до інновацій*. Херсон. 2020. С. 88–90.

2. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. вип. 6. 2020. С. 24–31.

3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: навч. пос. Київ : Центр учбової літератури. 2007. 392 с.

4. Магдисюк Л.І., Федоренко Р.П., Земелюк М.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 152 с.

5. Понамарьова В.Л. Захарченко В.В. Розвиток творчих здібностей у вигляді казкотерапії у дітей дошкільного віку. *The VII International Science Conference «Science and practice, problems and innovations»*. Ottawa. Canada. 2021р. С. 189 – 192

6. Тимків І. Казкотерапія: філософсько-освітня рефлексія. *Філософія освіти*. вип. 27(2). Київ. 2021 р. С. 56-65

7. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

Ж.В. Мельник

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

І.Д. Довгопол

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Психологічні детермінанти соціальної активності особистості у волонтерській діяльності становлять складну ієрархічну систему внутрішніх чинників, що спонукають людину до безоплатної допомоги іншим та визначають стійкість її соціальної позиції. Ключове місце в цій системі посідає мотиваційна сфера, де альтруїстичні прагнення тісно переплітаються з потребою в самоактуалізації, приналежності до спільноти та пошуком сенсозиттєвих орієнтирів.

Важливою детермінантою виступає розвинена емпатія, яка дозволяє особистості не лише ідентифікувати потреби інших, а й трансформувати співчуття у конкретну дієву активність, що стає основою формування нової соціальної ідентичності [5].

Окрім ціннісних орієнтацій, значну роль відіграє локус контролю та рівень суб'єктивного благополуччя, оскільки саме внутрішня

впевненість у здатності впливати на суспільні процеси стає запобіжником емоційного вигорання та забезпечує довготривалість волонтерських ініціатив.

Водночас соціальна активність у волонтерстві виступає потужним інструментом психологічної саморегуляції, де подолання зовнішніх викликів сприяє особистісному зростанню, зміцненню резильєнтності та формуванню високого рівня громадянської відповідальності, що робить волонтера не лише об'єктом допомоги, а й активним суб'єктом суспільних трансформацій [1].

Отже, психологічне підґрунтя волонтерства полягає в гармонійному поєднанні індивідуальних психологічних ресурсів із соціально значущими цілями, що забезпечує цілісний розвиток особистості в процесі її активної взаємодії з оточуючим світом [1].

Одним із найменш очевидних, але фундаментальних психологічних чинників волонтерської активності є її роль як специфічної копінг-стратегії, спрямованої на подолання кризових станів через зміщення фокуса уваги з власних травмуючих переживань на допомогу оточуючим.

У ситуації суспільної нестабільності волонтерська діяльність надає особистості відчуття контролю над ситуацією, що є критично важливим для збереження психічного гомеостазу та запобігання розвитку депресивних станів. Психологічна детермінація такої активності також тісно пов'язана із феноменом соціальної ідентифікації, де участь у волонтерських спільнотах задовольняє базову потребу в афіліації та створює мережу соціальної підтримки, яка виступає потужним буфером проти стресу.

Високий рівень рефлексії дозволяє волонтеру усвідомлювати значущість свого внеску, що призводить до зростання самоповаги та формування позитивної Я-концепції, де альтруїзм стає невід'ємною частиною особистісного ядра. Більше того, соціальна активність у волонтерському середовищі сприяє розвитку емоційного інтелекту, оскільки постійна взаємодія з різними категоріями осіб потребує гнучкості комунікативних стратегій та високої здатності до емпатичного слухання [2].

Так, волонтерство стає не лише формою соціального служіння, а й складним процесом внутрішньої трансформації, де особистість через допомогу іншим знаходить ресурси для власного психологічного відновлення та інтеграції в оновлену систему суспільних цінностей, що

підтверджує взаємозалежність між індивідуальним психологічним благополуччям та активною громадянською позицією.

Узагальнюючи результати дослідження, можна констатувати, що психологічні детермінанти соціальної активності у волонтерській діяльності являють собою складний симбіоз індивідуально-типологічних властивостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій та когнітивних механізмів саморегуляції особистості. Встановлено, що ключовим рушієм волонтерства є не лише альтруїстична спрямованість, а й глибока потреба індивіда в осмисленості власного існування, яка реалізується через соціально значущу дію та зміцнення базової довіри до світу [2]. Волонтерська активність виступає як ефективний інструмент особистісного зростання, що дозволяє людині трансформувати соціальну тривогу у конструктивну діяльність, розвивати емоційну стійкість та формувати ідентичність, засновану на цінностях солідарності та відповідальності. Психологічна значущість волонтерства полягає у його здатності забезпечувати вторинну вигоду для ментального здоров'я суб'єкта через зниження ризику соціальної ізоляції та підвищення суб'єктивного відчуття щастя від приналежності до спільноти [4].

Висновок. Підтримка та розвиток волонтерського руху мають розглядатися не лише як ресурс для вирішення суспільних проблем, а й як стратегічний напрям зміцнення психологічного ресурсу нації, де активна громадянська позиція стає надійною основою для формування психічно здорового, адаптивного та ціннісно орієнтованого суспільства.

Список використаних джерел

1. Вайда Т.С. Психологія волонтерства: теоретико-методологічні аспекти та практичний досвід : *монографія*. Львів : Світ, 2023. 210 с.
2. Зарицька В.В. Психологічні детермінанти альтруїстичної поведінки особистості в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2024. Вип. 58. С. 112–117.
3. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Психологічна допомога та реабілітація в умовах війни : метод. посіб. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 180 с.
4. Мушкевич М.Ю. Психологія резильєнтності особистості: теорія та практика. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 240 с.
5. Clary, E.G., Ridge, M. The Functional Approach to Volunteer Motivation. *Handbook of Research on Volunteer Administration*. 2022. P. 88–105.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

В.В. Уфнаровська

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

Трансформація сучасного інституту сім'ї змістила акценти з «соціального обов'язку» на «психологічне благополуччя». Сьогодні шлюб тримається не на зовнішніх обставинах, а на внутрішній зрілості партнерів. Проте статистика розлучень свідчить про глибокий розрив між бажанням мати щасливу сім'ю та реальною здатністю її побудувати. Питання готовності до подружнього життя стає не просто теоретичною проблемою, а стратегічною умовою збереження ментального здоров'я суспільства [1].

Трансформація інституту сім'ї в сучасному світі супроводжується переглядом традиційних поглядів на шлюб, скороченням кількості офіційних союзів та зростанням статистики розлучень. Офіційний статус дедалі частіше поступається пріоритету психологічного комфорту та емоційної близькості. Однак така зміна парадигми висвітлює проблему особистісної незрілості партнерів, що стає деструктивним фактором для сімейного благополуччя та виховання дітей. Недостатній рівень знань про сімейні ролі та низький емоційний інтелект зумовлюють необхідність глибокого вивчення психологічних умов формування шлюбного потенціалу. Це має критичне значення для розробки практичних методик побудови стабільних і гармонійних стосунків [2].

1. Феномен готовності. Готовність до шлюбу – це багатокомпонентна структура, яка не з'являється автоматично з досягненням повноліття. Вона включає:

Когнітивний аспект – знання про сімейні ролі, обов'язки та етапи розвитку стосунків;

Емоційний аспект – здатність до емпатії, саморегуляції та прийняття недосконалостей іншого;

Поведінковий аспект – володіння навичками конструктивного вирішення конфліктів та ведення спільного побуту.

2. Ключові психологічні умови формування готовності. Розвиток особистісного потенціалу для сімейного життя можливий лише за наявності певних внутрішніх умов [3]:

1. Емоційна зрілість та диференціація «Я». Особистість має бути здатною відокремити власні емоції від емоцій партнера. Низька диференціація призводить до залежних стосунків, де критика сприймається як катастрофа, а розбіжність у поглядах – як зрада.

2. Наявність позитивного батьківського сценарію (або його переосмислення). Модель сім'ї, засвоєна в дитинстві, часто стає автоматичною програмою поведінки. Умовою розвитку готовності є критична рефлексія цього досвіду: здатність залишити деструктивні патерни в минулому та свідомо обрати нові вектори взаємодії.

3. Комунікативна компетентність. Йдеться про вміння «говорити словами через рот»: висловлювати потреби без маніпуляцій, слухати без засудження та знаходити компроміс, який не принижує жодного з партнерів.

3. Психологічні бар'єри та виклики. Основними перешкодами на шляху до гармонійного союзу виступають:

Інфантилізм – очікування, що партнер заповнить внутрішню пустку або візьме на себе роль «батька/матері»;

Страх близькості – захисні механізми, що заважають відкриватися та бути вразливим;

Нереалістичні очікування – ідеалізація шлюбу, яка розбивається об перший же побутовий конфлікт.

4. Шляхи розвитку шлюбного потенціалу. Психологічна готовність потребує активного формування. Це може відбуватися через:

Самопізнання – розуміння своїх цінностей, кордонів та мотивів вступу в шлюб;

Психологічну освіту – вивчення психології статі та криз сімейного життя;

Консультації – роботу з фахівцем для опрацювання травм, що заважають побудові довірливих стосунків.

Висновок. Готовність до подружнього життя – це динамічний процес самовдосконалення. Створення стабільної та щасливої сім'ї можливе лише тоді, коли людина сприймає шлюб не як кінцеву мету, а як простір для взаємного розвитку. Формування емоційної зрілості та комунікативної гнучкості є фундаментом, без якого неможливо побудувати міцний дім, незалежно від сили початкових почуттів.

Список використаних джерел

1. Вовк А.І. Роль сім'ї у розвитку шлюбного потенціалу дитини: науковий журнал з соціології та психології. *Габітус*. 2022. №34. С. 64–69.
2. 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. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>.
3. Потапчук Є.М., Вовк А.І. Методичні основи тренінгово-розвивальної програми з підготовки до шлюбу: структура та зміст. *Наукові перспективи*. 2024. Вип. 11 (53). С. 1530–1542.

І.Р. Руснак

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ

Основним показником креативності особистості є її творчі якості, які представляють собою індивідуально-психологічні властивості, що відповідають вимогам творчої діяльності і сприяють успішному виконанню поставлених завдань. Креативній особистості притаманна чітка спрямованість на творчість, яка гармонійно поєднується з високим рівнем розвитку власних рис і якостей. Завдяки цьому вона здатна досягати важливих соціальних та особистісних результатів у конкретних або кількох сферах діяльності. Особливе значення має наявність творчих здібностей, які розглядаються як індивідуально-психологічна здатність до реалізації творчих завдань. Ці здібності є похідними від психофізичних характеристик особистості і тісно пов'язані зі специфічними уміннями, що проявляються в окремих видах творчої діяльності.

На думку В.Л. Антонішина у дослідженні структурних елементів креативності велика увага приділяється індивідуальності. Вона охоплює

такі аспекти, як темперамент, характер, інтереси, задатки, персональну історію розвитку. Дослідниця зазначає, що компонент «індивідуальність» включає сукупність унікальних властивостей біологічного, фізіологічного та психологічного характеру, які впливають на формування креативних здібностей людини. В.Л. Антонішина також наголошує на ролі темпераменту в розвитку креативного потенціалу особистості, зауважуючи, що він впливає не лише на швидкість і гнучкість мислення, але й на здатність знаходити нестандартні шляхи вирішення проблем (Антонішина, 2011).

А.В. Вознюк звертає увагу на значущість темпераменту в контексті творчої активності. За його позицією, креативність залежить від здатності швидко засвоювати нову інформацію та створювати нетрадиційні ідеї, що йде далі за межі простої критики чи аналізу вхідних даних (Вознюк, 2023).

Згідно з поглядами експертів, креативні підходи та оригінальні ідеї щодо вирішення проблем найчастіше проявляються в моменти розслаблення, коли увага людини розсіяна, а не сконцентрована на конкретній задачі. Це підтверджує Л. І. Дідковська у свою чергу, вона наголошує на важливості інтелектуальних здібностей у розвитку креативності та виділяє кілька груп людей з різними рівнями таких здібностей:

1. Особи з високим коефіцієнтом інтелекту (понад 135 балів за шкалою Векслера), яких називають «кмітливими».

2. Так звані «відмінники» – особистості з видатними навчальними досягненнями, серед яких можуть бути школярі, здобувачі вищої освіти та висококваліфіковані професіонали.

3. «Компетентні» – люди з великим професійним досвідом і знаннями.

4. «Талановиті» – особи, чий інтелектуальний потенціал визнається суспільством завдяки успішній діяльності у важливих суспільних сферах.

5. «Дійсні креативи» – люди, які генерують багато оригінальних ідей та прагнуть вирішувати складні завдання.

6. «Мудрі» – особистості з винятковими аналітичними здібностями та вмінням прогнозувати події у щоденному житті (Дідковська, 2013).

Отже, рівень креативності кожної з цих груп може проявлятися у різних формах: в окремих аспектах діяльності, повсякденному житті чи систематично.

Креативність визначається як стабільна властивість людини, яка сприяє її здатності до активної соціально значущої творчості. Креативною є та особистість, яка володіє певними внутрішніми передумовами, такими як нейрофізичні задатки, індивідуальні якості та специфічні риси

когнітивної сфери, що разом створюють базу для прояву творчого потенціалу.

Подібну точку зору висловлювали багато вчених, акцентуючи на впливі зовнішніх чинників, які формують здібності та мотиви для реалізації креативного потенціалу. Такі особистості створюють і досягають нетрадиційних результатів у різних видах діяльності.

В.І. Ковальчук додає, що креативна особистість володіє трьома ключовими аспектами: внутрішніми передумовами для творчої активності; особистісними якостями, які сприяють нестандартному вирішенню задач; а також особливою структурою інтелектуальної сфери. До цього належать і нейрофізіологічні задатки, які дозволяють ефективно виконувати пошукові та творчі види діяльності (Ковальчук, 2009).

У багатьох дослідженнях було встановлено залежність розвитку креативності від таких чинників, як інтелектуальні здібності, рівень освіти та стать. Вони зазначили, що з віком значення соціально-культурних детермінант для розвитку креативності поступово зростає. У студентському віці формування творчих здібностей значною мірою залежить від оточення та свідомих зусиль, спрямованих на їх розвиток. Натомість у дорослому віці зв'язок між інтелектуальними здібностями та здатністю до креативності слабшає.

Отже, дослідження вказують, що серед особистісних факторів, які впливають на креативність, головну роль відіграють явища, пов'язані з емоційною та мотиваційною сферою: це інтелектуальна, комунікативна та загальна емоційність, творча активність, діяльнісна спрямованість, внутрішня мотивація й орієнтація на досягнення успіху активними діями.

Особи з високим рівнем креативності також не виявляють схильності до надцінних ідей або параноїдальних тенденцій. Вони мають оптимістичний погляд на життя, здатні знайти позитив навіть у складних обставинах. Високо креативні індивіди проявляють толерантність до інших людей, визнають цінність чужих ідей і поглядів, що вирізняє їх демократичним підходом у соціальній взаємодії.

Натомість особи із низьким рівнем креативності демонструють переважно тривожно-замкнений тип характеру. Для них характерними є боязкість, нерішучість, надлишковий скептицизм та відсутність впевненості у власних здібностях – риси, які не властиві людям із розвиненими творчими якостями.

Висновок. Розвиток креативності залежить від загального інтелектуального потенціалу особистості, її здатності до пізнавально-творчої діяльності, яка базується на достатньому рівні розвиненості дивергентного мислення, уяви, пам'яті та мовлення. Креативність тісно

пов'язана з низкою психологічних і типологічних характеристик особистості, які включають зовнішні й внутрішні аспекти індивідуальності: психологічні властивості особистості та характерологічні показники.

Список використаних джерел

1. Антонішина В.Л. Структурний аналіз поняття «креативність» у психолого-педагогічних дослідженнях. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. *Збірник наукових праць*. Київ, 2011. Вип. 15, Кн. I. С. 97 – 107.

2. Вознюк А.В. Особливості розвитку педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості*. Збірник наукових матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 46 – 50.

3. Дідковська Л.І. Психологічні особливості феномена креативності у старшокласників. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 21. С. 117–128.

4. Ковальчук В.І. Феномен креативності в діяльності керівника навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». 2009. Т. 1. С. 89–93.

Н.С. Славіна

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

А.А. Кушнір

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Для розвитку позитивних дитячо-батьківських стосунків дорослі повинні мати певний рівень знань по проблемі виховання і взаємини з дитиною (Є.О. Смирнова, М.В. Бикова та інші).

Основою сімейного мікроклімату, на думку дослідників А.С. Макаренка, А.В. Петровського, А.І. Захарова, А.Б. Добрович та інших, є міжособистісні відносини, що і визначають його клімат. Саме по

відношенню батьків до своєї дитини, як вважає Є.М. Волкова, можна припустити, яким він стане в майбутньому.

Проблемою впливу батьківського відношення до дитини займалися такі дослідники як А.В. Петровський, А.І. Захаров, В.Н. Мясіщев, Р.А. Зачепицький та інші.

С. Соловейчик вважає, що відносини батьків до дитини відрізняються високою психологічною напруженістю і різноманітністю у своїх проявах. Найбільш частими, на його думку, типами відносин є: уважні, боязкі, марнолюбні, сердиті, дратівливі, що пристосовуються, товариські, сенсаційні, наполегливі, постійні, упевнені, підбадьорюючі.

П.Ф. Лесгафт виділив шість позицій батьків стосовно дітей, що роблять вплив на поведінку дитини:

1. Батьки не звертають уваги на дітей, принижують, ігнорують їх. У таких родинах діти часто виростають лицемірними, брехливими, у них часто спостерігається невисокий інтелект чи затримка розумового розвитку.

2. Батьки постійно захоплюються своїми дітьми, вважають їх зразком досконалості. Діти найчастіше виростають егоїстичними, поверхневими, самовпевненими.

3. Гармонічні відносини, побудовані на любові і повазі. Діти відрізняються добросердям і глибиною мислення, прагненням до знань.

4. Батьки постійно не задоволені дитиною, критикують і гудять її. Дитина росте дратівливою, емоційно хитливою.

5. Батьки надмірно балують і оберігають дитину. Діти ростуть ледачими, соціально незрілими.

6. Батьки, на позицію яких впливають фінансові труднощі. Їхні діти ростуть з песимістичним відношенням до навколишнього світу. Якщо ж не впливають, то діти спокійні, скромні.

А.С. Макаренко звертає увагу на такі відносини в родині як співіснування, конфронтація, співдружність.

Аналіз літератури показує, що, незважаючи на розмаїтість понять, що описують батьківські відносини, практично у всіх підходах можна помітити, що батьківське відношення по своїй природі суперечливо. Є.О. Смирнова та М.В. Бикова виділяють два протилежних моменти в батьківських відносинах: безумовний (містить такі компоненти, як прийняття, любов, співпереживання тощо) та умовний (об'єктивна оцінка, контроль, спрямованість на виховання визначених якостей).

Таким чином, у нас є всі підстави зробити висновок про те, що взаємини в сім'ї можуть носити різносторонній характер. На дитячо-батьківських відносинах позначається тип сім'ї, позиція, що займають дорослі, стилі відносин та роль, що вони відводять дитині в сім'ї. Під впливом типу батьківських відносин формується її особистість.

Одним з факторів, що впливають на появу тривожності у дітей, як вказують Є.І. Захарова, А.М. Парафіян та інші, є батьківські відносини. У дисертаційному дослідженні Є.М. Марич зроблено аналіз основних підходів до визначення взаємозв'язку особливостей сімейного виховання та емоційного і особистісного розвитку дитини. Зупинимося на його основних моментах.

В той же час дослідниками було доведено, що для дитини спілкування з оточуючими людьми є основною формою її життєдіяльності, ставлення дитини до предметного довкілля опосередковане спілкуванням з дорослими, а формування її психіки відбувається в процесі спілкування. Також було показано і те, що і у дорослого в ситуації спілкування з дитиною когнітивні та емоційні процеси змінюються, змінюється поведінка. Г. Ковальов та Л. Радзіховський відзначають, що «психічні процеси людини змінюються в ситуації спілкування тому, що спілкування в якійсь «латентній» формі міститься в них і тоді, коли людина сама... Будова психічних функцій схожа з будовою процесів спілкування».

Джерелом глибинного емоційного неблагополуччя дитини є випадки навіюваної або заниженої у порівнянні з іншими самооцінки. Занижена самооцінка блокує активність дитини в спілкуванні, під тягарем докорів та звинувачень дитина «гальмується», а дорослому здається, що вона нечутлива, хоч в даному випадку стан дитини – це мимовільно включене захисне гальмування, воно є бар'єром для того, щоб не відчувати подальшого руйнівного впливу на психіку. Саме тому, як підкреслює Н. Жутікова, «гальмівні реакції» слід враховувати як індикатор неприйняття «стимулу» дитиною. Так, наприклад, під час занять конфлікт між дорослим та дитиною може стати причиною інтелектуальної недостатності, яка сприймається як розумова відсталість. Повільні діти нерідко у втомленого дорослого викликають нетерпіння, роздратованість, окрики, грубі образи, а у дитини повторення цих ситуацій викликає «гальмівну реакцію» на різке звертання, потім цей спосіб реагування розповсюджується і на інші види діяльності, що і створює основу картини розумової відсталості: у дитини паралельно з

гальмівною реакцією на різкий тон дорослого та псевдо розумовою відсталістю розвиваються лінощі мислення, втрачається активність у спілкуванні і, загалом, пізнавальна активність.

Сильним подразником для дітей, який не мобілізує, а блокує активну увагу, пригнічує здатність сприймати, мислити, є прояв дорослими негативних емоцій. На такі прояви чутливо «резонує» емоційний розвиток дитини. Відбиток надмірного тиску зі сторони дорослого залишається на все життя, виявляючись у підвищеній емоційно-особистісній залежності, як дефіцит самостійності, невпевненості у собі, у неочікуваних проявах кризи розвитку (вередливість, негативізм, впертість).

Звідси стає очевидним, що рівень можливої соціальної адаптації таких дітей знижений, оскільки сильний та значущий дорослий своїм постійним тиском створює у дитини стійку шкідливу домінанту у роботі мозку. Вона виступає як постійно діючий вогонь «збудження», «цензор» страшного дорослого над свідомістю дитини або його образ в емоційно несприятливих проявах. Це призводить до знесилення центральної нервової системи. Нерішучість, прагнення виправдатися, відсутність сміливості уникати небажаного співрозмовника – все це є основними проявами або наслідками такої конфліктної взаємодії. Діапазон проявів може бути від крайньої сором'язливості до гласного протесту, від сором'язливої нерішучості до афективних вибухів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити наступні причини порушень дитячо-батьківських відносин: вікові поведінкові особливості дітей: недооцінка самостійності, чутливість до фізичного та психічного приниження, схильність до зміни настрою; неузгодженість вимог, очікувань та реальних оцінок дитячої та дорослої поведінки, що проявляється в обмеженні свободи дій; протилежності інтересів тощо; ефект неадекватності в структурі потребово-мотиваційній сфері особистості, що проявляється в незадоволеності актуальних потреб і, перш за все, потреб в самоствердженні.

Список використаних джерел

1. Боярова О. Сімейне виховання – запорука психічного здоров'я дитини. *Психолог*. 2006. 32-33 (січ) С. 21–23.
2. Косарева О.І. Батьки і діти: психологічні моделі міжособистісної взаємодії. *Дошкільне виховання*. 2005. № 5. С.11–13.
3. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2008. 432 с.

Т.М. Слободецька

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ СТАНОВЛЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Інтелектуальний розвиток дошкільника – це рівень розвитку розумових здібностей, тобто запас знань і розвиток пізнавальних процесів. Сюди входить кругозір дитини, сукупність отриманих знань, розуміння основних закономірностей світу (Дуткевич, 2012).

Показниками розумового розвитку дитини є: запитання, судження, особливості сприйняття та виконання завдань, зміст і форми ігор, характер спілкування з дорослими та однолітками. У розумовому процесі виділяють судження, розуміння, міркування, інтелектуальні почуття.

Інтелектуальні можливості дошкільника дуже високі. У період старшого дошкільного віку діти не просто називають предмет та пояснюють його зовнішні, видимі особливості, але й досліджують внутрішні зв'язки. Старший дошкільний вік є часом, коли дитина вчиться робити узагальнення, умовиводи, з'являється здатність до початкових форм абстрактного мислення. Разом з навчанням та вихованням, важливою є соціальна ситуація розвитку, побудова дружніх взаєностосунків з однолітками, дружня атмосфера в сім'ї. Батьки та вихователі для покращення розумового розвитку, повинні зважати на захоплення дитини, підтримувати її позитивні риси та змінювати негативні, а також звертати увагу на індивідуальні особливості дитини (Савченко, 2019).

Вивчення та аналіз психолого-фізіологічної та педагогічної літератури дозволило визначити наступні особливості інтелектуального розвитку дітей 5-7 років:

– опосередкованість встановлення деяких відносин між предметами, яка заснована на узагальненні свого колишнього досвіду;

- процес упорядкування інформації (наявної та нової), що протікає на основі вдосконалення психічних процесів;
- зростаюча результативність пізнавальних процесів: здатність до довільного смислового запам'ятовування і відтворення, до сприйняття предметів і явищ, цілеспрямованого вирішення поставлених пізнавальних і практичних завдань;
- починається процес формування зіставлення навколишньої дійсності з поясненням, оцінкою вказівок дорослих і однолітків;
- формується адекватна самооцінка, що характеризує рівень свідомості дитини;
- це період розвитку знакового опосередкування;
- зростає пізнавальна активність: спрямований, стійкий інтерес до окремого об'єкта чи явища, прагнення до отримання знань;
- повне оволодіння звуковою системою рідної мови;
- засвоєння основних граматичних категорій і їх синтаксичних виразів;
- прояв диференційованого відбору мовних засобів у висловлюваннях в залежності від ситуації та учасників спілкування;
- поява і подальше вдосконалення пізнавальної форми спілкування з дорослими та однолітками;
- елементи самостійності в інтелектуально-ігровій діяльності;
- виникнення мотиву демонстрації своїх знань, обізнаності;
- встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

До структури інтелектуальних здібностей старшого дошкільника входять такі компоненти:

- процеси мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, абстрагування);
- вирішення елементарних інтелектуальних завдань;
- наочне моделювання;
- просторове сприйняття;
- оперативна пам'ять (здатність запам'ятовувати та відтворювати конкретну, символічну, семантичну, поведінкову інформацію);
- вербальна гнучкість (здатність реагувати на запитання в обмежених часових рамках, швидкість переключення, підбір необхідних слів, різноманіття та багатство словникового запасу);
- символічне опосередкування (відношення одного поняття до іншого, пізнаване через третє та ін.);

- гнучкість розумових процесів;
- система когнітивних (пізнавальних) параметрів (ідентифікація, інтроспекція, імплікація, трансформація);
- креативність (творча уява);
- логічні операції (логічне оперування в вербальному плані, відносність понять та ін.) (Любченко, 2014).

Формування пізнавальних і емоційних процесів відбувається у взаємозалежності. Розвинена емоційна сфера сприяє ефективному пізнанню, а пізнавальні досягнення дитини, своєю чергою, підсилюють позитивні емоції та впевненість у собі.

Емоції можуть як сприяти, так і заважати пізнавальній діяльності. Позитивні емоції підвищують інтерес до навчання, активізують увагу, мислення, уяву, зміцнюють пам'ять. Натомість негативні емоції (страх, тривога) знижують пізнавальну активність, викликають утому й знижують мотивацію до пізнання.

Психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Якобсон, Д. Ельконін) підкреслювали, що розвиток пізнання неможливий без емоційної основи. Емоції є внутрішнім рушієм пізнавальної діяльності: вони сигналізують про успіх або невдачу, викликають інтерес, задоволення, радість відкриття нового. У дошкільному віці це проявляється в емоційній насиченості гри, спілкуванні, малюванні та експериментуванні.

Емоції виконують низку функцій: спонукальну (мотивують діяльність), регулюючу (допомагають контролювати поведінку) та комунікативну (забезпечують взаємодію з іншими). У дітей дошкільного віку емоції відзначаються безпосередністю і яскравістю, однак поступово з'являється здатність до емоційної стриманості й розуміння почуттів інших.

Важливим показником емоційного розвитку є формування емпатії – здатності співпереживати іншим. Вона розвивається у спільній діяльності, грі, спілкуванні з однолітками та дорослими. Саме через емоційне спілкування дитина засвоює соціальні норми, формує моральні уявлення та ставлення до себе.

Висновок. У дошкільному віці пізнавальні та емоційні процеси формуються у взаємозв'язку. Позитивний емоційний стан забезпечує активність і продуктивність пізнавальної діяльності, а розвинена пізнавальна сфера сприяє емоційній стабільності дитини. Взаємодія цих процесів створює передумови для гармонійного розвитку особистості дошкільника.

Список використаних джерел

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Любченко І.І. Мислення у старших дошкільників як запорука успішного навчання і виховання // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. Умань. 2014. № 3. С. 209 – 214.
3. Савченко Л.Л. Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. № 71. С. 221–224.

В.Є. Харченко

кандидат психологічних наук, доцент,
Київський інститут бізнесу та технологій,
Київ, Україна

О.С. Акатова

магістр психології,
Київський інститут бізнесу та технологій,
Київ, Україна

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОПОЧУТТЯ ПІДЛІТКІВ ТА ПРОЯВІВ НІГІЛІЗМУ

Феномен нігілізму має тривалу історію розвитку і бере свій початок ще з античності. Першочергово нігілізм формувався як філософське поняття, однак з часом почав розглядатися і у психологічному контексті. Коріння нігілізму можна побачити у скептичних філософських школах античності, однак як структуроване явище він набуває форми значно пізніше – вже у сучасній Європі (Cunningham, 2002).

У сучасному суспільстві дослідження підліткового нігілізму набуває особливої гостроти в умовах тривалого воєнного конфлікту в Україні. Згідно з даними масштабного дослідження «Impact of the Russian Invasion on Mental Health of Adolescents in Ukraine» (Osokina, 2023), українські підлітки стикаються з безпрецедентним рівнем кумулятивної травми та щоденних стресів пов'язаних із руйнуванням соціальних зв'язків, поганим самопочуттям та невизначеністю майбутнього.

Важливим аспектом розуміння підліткового нігілізму є концепція емоційної складності. Як зазначають Н. Бейлен та співавтори (Bailen et al., 2019) у дослідженні «Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity», опублікованому в журналі *Emotion*, емоційна сфера підлітків характеризується високою варіативністю та складністю переживань, що часто призводить до пасивності та різких перепадів настрою.

Підлітковий період сам по собі є кризовим етапом розвитку. Еріксон у «Дитинстві та суспільстві» визначив його як фазу пошуку ідентичності, де головним конфліктом є протистояння між «ідентичністю» та «невизначеністю ролей». Замість складного запитання «Хто я?» з'являється простіше ствердження: «Ніщо не має сенсу – тому й не має значення, хто я є, і ким я маю бути» (Erikson, 1995).

Отже, нігілізм у підлітків – не випадковість і не модна тенденція. Це реакція на культурний і сучасний контекст епохи: прискорення реальності, фрагментація смислів, інформаційне перенавантаження, руйнування традиційних структур, негативне самопочуття. Там, де немає стабільності, виникає порожнеча, і якщо вона не наповнюється новими смислами – її займає нігілізм. В межах даного дослідження феномен нігілізму у підлітків розглядається не як відокремлена світоглядна позиція, а як сукупність установок і переживань, пов'язаних із самопочуттям, емоційним станом та пошуком сенсу власного життя.

Метою дослідження є встановлення взаємозв'язку між проявами підліткового нігілізму та психологічним благополуччям підлітків.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену нігілізму та особливостей його прояву у підлітковому віці.
2. Визначити рівень психологічного благополуччя підлітків.
3. Дослідити прояви підліткового нігілізму в освітньому середовищі за допомогою авторських анкет.
4. Проаналізувати взаємозв'язок між психологічним самопочуттям підлітків та їх ставленням до соціальних норм, навчання і власного майбутнього.

Дослідження самопочуття підлітків як можливого чинника формування та прояву нігілістичних тенденцій було проведене у січні 2026 року. У вибірці взяли участь 31 підліток віком від 12 до 18 років, серед яких 16 дівчат та 15 хлопців. Усі респонденти є україномовними, бо проходили опитування українською мовою. Опитування

здійснювалося дистанційно за допомогою онлайн-інструменту Google Forms, що забезпечило зручність та анонімність участі.

Для оцінки психологічного благополуччя та проявів нігілізму використовувалися: WHO-5 – шкала психологічного благополуччя (розроблена Всесвітньою організацією охорони здоров'я); Авторська анкета 1 «Прояви підліткового нігілізму в освітньому середовищі»; Авторська анкета 2 «Ставлення до життя, правил і майбутнього».

Для оцінки суб'єктивного психологічного благополуччя підлітків було використано шкалу WHO-5 (Індекс благополуччя Всесвітньої організації охорони здоров'я).

Спочатку розглянемо загальну характеристику досліджуваної вибірки по шкалі WHO5, середнє значення показника WHO-5 у вибірці становить 13,16 балів. Це свідчить про те, що у більшості підлітків спостерігається помірний рівень емоційної стабільності та життєвої задоволеності, проте наявність зовнішніх або внутрішніх стресових факторів обмежує повне відчуття благополуччя. Водночас мінімальне значення у вибірці становить 4 бали, що розглядається як індикатор психологічного неблагополуччя та підвищеного ризику емоційних труднощів. Максимальне значення (20 балів) відповідає високому рівню психологічного благополуччя та свідчить про ефективну емоційну регуляцію у окремих респондентів.

За авторською анкетною 1 «Прояви підліткового нігілізму в освітньому середовищі» кількісні варіюють у межах від 37 до 122 балів, що свідчить про наявність у вибірці респондентів із різним ступенем вираженості нігілістичних проявів. Середнє значення показника становить 73,48 бала, при середньоквадратичному відхиленні 20,404, що вказує на достатньо значну варіативність результатів у межах вибірки.

Авторська анкета використовувалася як допоміжний інструмент кількісної оцінки рівня підліткового нігілізму. Основна увага дослідження була зосереджена на перевірці мети за допомогою стандартизованих методик, тому детальний аналіз внутрішньої структури анкети не здійснювався.

За авторською анкетною 2 «Ставлення до життя, правил і майбутнього» отримані кількісні результати у вибірці варіюють від 18 до 57 балів, а середнє значення становить 37 балів при середньоквадратичному відхиленні 9,518. Така варіативність результатів свідчить про помірну неоднорідність ставлення підлітків до соціальних правил, авторитетів, навчальної діяльності та уявлень про власне

майбутнє, що є типовим для підліткового віку як етапу активного переосмислення соціальних норм і цінностей.

Серед підлітків високий рівень самопочуття асоціюється з більш стабільною емоційною сферою та ефективними стратегіями подолання стресу. З психології розвитку відомо, що емоційна стабільність у підлітковому віці сприяє формуванню більш адаптивного ставлення до соціальних норм, авторитетів і майбутніх планів (Favini, 2025). Тобто позитивне самопочуття є захисним фактором, який обмежує вираженість нігілістичних тенденцій.

З метою перевірки висунутої гіпотези щодо взаємозв'язку між рівнем суб'єктивного психологічного благополуччя та вираженістю нігілістичних проявів у підлітків було здійснено кореляційний аналіз. Зокрема, для виявлення характеру та сили взаємозв'язків між показниками шкали WHO-5 та результатами авторських анкет застосовано коефіцієнт кореляції Пірсона, що дозволяє оцінити лінійні зв'язки між кількісними змінними. Розглянемо кореляції окремо з кожною з авторських анкет.

Кореляційний зв'язок між показниками шкали WHO-5 та авторською анкетою 1 «Прояви підліткового нігілізму в освітньому середовищі» представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Кореляційний зв'язок між показниками суб'єктивного психологічного благополуччя (WHO-5) та рівнем нігілістичних проявів за авторською анкетою 1

		Всього WHO5	Всього Ав.ан.1
Всього WHO5	Корреляція Пірсона	1	0,505
	Знач. (двустороння)		0,004
	N	31	31
Всього Ав.ан1	Корреляція Пірсона	0,505	1
	Знач. (двустороння)	0,004	
	N	31	31

Кореляційний аналіз за методом Пірсона, наданий у Таблиці 1. показав помірно позитивний зв'язок між рівнем самопочуття респондентів (WHO-5) та результатами авторської анкети 1 з оцінки підліткового нігілізму:

- Коефіцієнт $r = 0,505$

- Двостороннє значення $p = 0,004$

Отриманий коефіцієнт свідчить про статистично значущий зв'язок: чим вищий рівень самопочуття, тим нижчий рівень проявів підліткового нігілізму, і навпаки.

Отже, кореляційний результат за авторською анкетой 1 «Прояви підліткового нігілізму в освітньому середовищі» підтверджує, що емоційна стабільність підлітків пов'язана з меншим рівнем нігілістичних проявів у навчальному середовищі та більш адаптивним ставленням до соціальних норм і авторитетів.

Кореляційний зв'язок між показниками шкали WHO-5 та авторською анкетой 2 «Ставлення до життя, правил і майбутнього» представлено у Таблиці 2.

Таблиця 2.

Кореляційний зв'язок між показниками суб'єктивного психологічного благополуччя (WHO-5) та рівнем нігілістичних проявів за авторською анкетой 2

		Всього WHO5	Всього Ав.ан.2
Всього WHO5	Корреляція Пірсона	1	0,422
	Знач. (двустороння)		0,018
	N	31	31
Всього Ав.ан.2	Корреляція Пірсона	0,422	1
	Знач. (двустороння)	0,018	
	N	31	31

Кореляційний аналіз методом Пірсона між рівнем самопочуття респондентів (WHO-5) та результатами авторської анкети 2, представлений у Таблиці 2. показав:

- Коефіцієнт $r = 0,422$
- Двостороннє значення $p = 0,18$

Отримане значення r демонструє помірний позитивний напрямок зв'язку: тенденційно, респонденти з вищим самопочуттям демонструють нижчий рівень проявів нігілізму за шкалою анкети 2. Проте, оскільки рівень статистичної значущості не досягає стандартного порогу ($p > 0,05$), цей зв'язок не є статистично підтвердженим і його слід розглядати як орієнтовний.

Хоча статистично значущого зв'язку за анкетой 2 не виявлено, тенденційний позитивний коефіцієнт кореляції ($r = 0,422$) може свідчити

про можливий взаємозв'язок між самопочуттям та світоглядними проявами підліткового нігілізму, зокрема песимістичним ставленням до соціальних норм, авторитетів, навчання й уявлень про власне майбутнє.

Отже, результати демонструють складну і багатовимірну природу підліткового нігілізму, де деякі його прояви прямо пов'язані з самопочуттям, а інші – більш ситуативні і не завжди корелюють із загальним станом емоційного благополуччя.

Отримані результати стали підґрунтям для розробки рекомендаційної реабілітаційно-корекційної тренінгової програми «Покращ свій стан». Основний акцент програми спрямований не на безпосереднє зниження нігілістичних установок, а на підвищення рівня суб'єктивного психологічного благополуччя підлітків, розвиток емоційної усвідомленості, самоприйняття та навичок саморегуляції.

Проведене дослідження підтвердило актуальність вивчення підліткового нігілізму як складного психосоціального феномену. Аналіз теоретичних джерел показав, що нігілізм має глибоке філософське походження та поступово набув психологічного змісту, особливо у контексті кризових періодів розвитку особистості.

Висновок. Результати емпіричного дослідження засвідчили наявність взаємозв'язку між психологічним самопочуттям підлітків та проявами нігілістичних установок. Було встановлено, що зниження рівня психологічного благополуччя може сприяти посиленню нігілістичних тенденцій, зокрема негативного ставлення до соціальних норм, навчальної діяльності та власного майбутнього.

Список використаних джерел

1. Bailen, N. H., Green, L. M., Thompson, R. J. Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*. 2019. Vol. 11. No 1. P. 63–73.
2. Cunningham C. *Genealogy of Nihilism*. Routledge, 2002. 334 p.
3. Erikson E. *Childhood and Society*. Vintage Publishing, 1995. 400 p.
4. Favini A., Lunetti C., Tommaselli M. C., Quarto T. *Psychosocial Adjustment During Adolescence: The Role of Emotional Stability*. 2025.
5. Osokina O., Silwal S., Bohdanova T., Hodes M., Sourander A., Skokauskas N. Impact of the Russian Invasion on Mental Health of Adolescents in Ukraine *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2023. Vol. 62. No 3. P. 335–343.

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

OPIEKA JAKO PRAKTYKA ODPOWIEDZIALNOŚCI - KU PEDAGOGICE ODPOWIEDZIALNEJ TROSKI

Postmodernistyczna wizja człowieka przedstawia go jako jednostkę beztroską, kierującą się w życiu wartościami hedonistycznymi, będącą jedynym kreatorem reguł i zasad swojego postępowania. W takim kontekście opieka, moralność, rodzina przestają mieć znaczenie podobnie jak stałość systemów aksjologicznych, gdyż każdorazowo jednostka musi wybierać w oparciu o własne kryteria wartościowania. [1]

Kluczowe pojęcie, w niniejszych rozważaniach, *opieka* wywodzić należy z łacińskiego słowa *cura*, które tłumaczy się jako *troska*. Opiekować się kimś oznacza troskę o kogoś. [2] „Tym przecież jestem, o co się troskam”. [3]

W filozofii współczesnej szeroko dyskutowana jest kategoria odpowiedzialności. Hans Jonas, formułując „zasadę odpowiedzialności”, podkreślał, że etyka musi uwzględnić trwałe skutki działań oraz ochronę tego, co kruche i przyszłe. [4] Podobnie jak Heidegger, Jonas przyjmuje pojęcie *techne* jako punkt wyjścia do swojej analizy technologii. Jednak w odróżnieniu od Heideggera rozpatruje je z perspektywy etycznej: w starożytności *techne* pełniła ograniczoną funkcję praktyczną. W czasach współczesnych technika i technologia stały się miarą postępu. Stały się tak ważne, że należy je rozumieć jako siłę napędową postępu, jako podstawową formę rozwoju ludzkości. [5] Technologia stała się „powołaniem” ludzkości. Jednak sami staliśmy się przedmiotami manipulacji technologicznej: badania nad technikami przedłużania życia, kontroli zachowań i manipulacji genetycznej wskazują na nieznane terytorium. Niesie to ze sobą głębokie implikacje etyczne. [6]

Choć Jonas pisał głównie o cywilizacji technologicznej, jego intuicja jest kompatybilna z pedagogicznym rozumieniem opieki: odpowiedzialność polega na trosce o rozwój i bezpieczeństwo tych, którzy są zdani na innych, oraz na myśleniu o długofalowych konsekwencjach interwencji wychowawczych.

W praktyce opieka jest zatem szczególnym przypadkiem odpowiedzialności: dotyczy nie abstrakcyjnego „człowieka”, ale konkretnej osoby, w konkretnych warunkach, z konkretnymi ograniczeniami. Pedagogiczna odpowiedzialność opieki przejawia się w gotowości do

ponoszenia kosztów (czasowych, emocjonalnych, organizacyjnych) oraz w rozpoznaniu, że dobro osoby zależnej nie jest „projektem opiekuna”, lecz wspólnym zadaniem wymagającym uważności.

W praktyce edukacyjnej kluczowe jest rozpoznawanie potrzeb uczniów i jest to pierwszy krok, ale należy podkreślić, że w edukacji jest to trudne, ponieważ potrzeby uczniów są często niewyrażone (wstyd, lęk), ukryte (maskowanie trudności), albo błędnie interpretowane (etykietowanie zachowań). W tym sensie odpowiedzialna opieka wymaga kompetencji uważności, zdolności słuchania, obserwacji i interpretacji bez uprzedzeń.

Dodatkowo należy mieć na uwadze adekwatność i proporcjonalność czynności opiekuńczych. Zadaniem opiekuna jest nabycie umiejętności znalezienia proporcji: na ile wspierać, a na ile zostawić przestrzeń na samodzielność? Tutaj ujawnia się normatywny charakter opieki: dobrą opiekę można oceniać nie tylko po intencjach, lecz po skutkach – czy wsparcie zwiększyło sprawczość, czy ją ograniczyło.

Ważnym faktorem w opiece jest relacyjność i granice. W kontekście instytucjonalnym opieka musi uwzględnić granice: prywatności, godności, autonomii. Relacje opiekuńcze są narażone na niejawne nadużycia (emocjonalne uzależnianie, manipulację, zawstydzanie).

Etyka troski, rozumiana poważnie, nie jest „miękką” – ona wymaga rygoru: opiekun powinien być gotów do autorefleksji i do tego, by poddać swoje działania ocenie.

Współczesne debaty pokazują, że etyka troski jest szczególnie przydatna tam, gdzie klasyczny język praw i sprawiedliwości bywa niewystarczający: w niepełnosprawności, wykluczeniu, pracy opiekuńczej, starości, opiece paliatywnej.

Troska dotyczy zarówno warunków materialnych, jak i symbolicznych: języka, relacji w klasie, uznania godności oraz realnej obecności.

Opieka jako kategoria moralna ujawnia, że moralność nie jest wyłącznie domeną zasad i deklaracji, lecz przede wszystkim praktyk relacyjnych. Zestawienie perspektywy filozoficznej (etyka troski, odpowiedzialność, krytyki partykularyzmu i paternalizmu) z perspektywą pedagogiczną (opieka jako warunek wychowania, ochrona podmiotowości, instytucje opiekuńczo-wychowawcze) pozwala sformułować trzy wnioski.

Po pierwsze, opieka jest moralnie pierwotna w tym sensie, że dotyczy nieusuwalnych faktów ludzkiej kondycji: zależności, kruchości i potrzeby wsparcia. Po drugie, opieka jest moralnie wymagająca: domaga się kryteriów adekwatności, szacunku i rozliczalności, aby nie przejść w paternalizm. Po trzecie, opieka ma wymiar publiczny i instytucjonalny: dobra szkoła i dobre

instytucje opieki to takie, które nie tylko „działają”, ale które potrafią troszczyć się w sposób upodmiotawiający i sprawiedliwy.

W tym sensie pedagogika, traktując opiekę jako kategorię moralną, otrzymuje narzędzie analityczne i normatywne zarazem: pozwala ono badać i projektować praktyki wychowawcze jako praktyki odpowiedzialnej troski.

Bibliografia

1. U. Gruca-Miąsik, *Opieka jako kategoria moralna z perspektywy Familiologa*, [w:] *Familiologia XXI wieku wyzwania i oczekiwania*, U. Gruca-Miąsik (red.), Wyd. UR, Rzeszów 2014, s. 13.

2. Tamże, s. 14.

3. M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 451.

4. H. Jonas, (1979) *Zasada odpowiedzialności: Etyka dla cywilizacji technologicznej*, (wyd. polskie: m.in. 1996)

5. Por. Bernstein, Richard J. (1995): *“Rethinking Responsibility”*. *The Hastings Center Report*, Vol. 25, No. 7. s.17.

6. Hein Berdinesen *”On Hans Jonas <The Imperative of Responsibility>” e-journal for philosophy & culture, Philosophia 17/2017, pp. 16-28*

mgr Patrycja Gunia

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiki i Filozofii

Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

SAMOTNI W TŁUMIE OBSERWUJĄCYCH, CZYLI O POTRZEBIE AUTENTYCZNYCH WIĘZI W ŻYCIU MŁODEGO POKOLENIA

W czasach zdominowanych przez technologie młode pokolenie dorasta w środowisku, które charakteryzuje się stałą łącznością. Aplikacje takie jak: Instagram, TikTok i Facebook dają możliwość, aby utrzymać kontakt z setkami, a nawet tysiącami osób w jednym czasie. Choć na pierwszy rzut oka może wydawać się to dziwne, to mimo zwiększającej się liczby obserwowanych osób i wirtualnych znajomości, coraz częściej młodzi ludzie doświadczają uczucia samotności. Staje się to bardzo niepokojącym zjawiskiem, ponieważ kontakty w realnym świecie znacząco tracą na wartości. Sytuacja ta, stawia wiele pytań, które dotyczą jakości relacji budowanych w przestrzeni cyfrowej oraz potrzebę autentycznych więzi z innymi. Celem niniejszego artykułu jest analiza relacji między ilością a jakością relacji społecznych w kontekście mediów społecznościowych oraz wskazanie,

dlaczego autentyczne więzi pozostają kluczowym elementem dobrego samopoczucia psychicznego młodego pokolenia.

Media społecznościowe wytyczają nową definicję relacji międzyludzkich. Funkcje „zaobserwowanie” lub „dodanie do listy znajomych” są formą wirtualnej obecności w życiu innej osoby. Informacje przekazywane są w skrócony sposób za pomocą krótkich wiadomości, reakcji w postaci emotikonów lub udostępniania treści. Jest to powierzchowny, łatwo dostępny i szybki rodzaj interakcji między użytkownikami. Z psychologicznego punktu widzenia mogą one tworzyć iluzję poczucia przynależności do danej grupy, bądź społeczności. W ramach swojej „cebulowej teorii szczęścia” J. Czapiński zwraca uwagę, na dobrostan człowieka, który nie wynika wyłącznie z jednego czynnika, lecz jest złożony i wpływają na niego: satysfakcja osiągnana np. w pracy, odpoczynek, warunki bytowe czy życie rodzinne. Szczególne znaczenie przypisuje on jednak relacjom z innymi ludźmi, które odgrywają kluczową rolę w poczuciu ogólnego zadowolenia.¹ Młodzi ludzie zauważają, że ich wpisy są komentowane, zdjęcia lub artykuły zdobywają polubienia, a ich historie są oglądane. Niemniej jednak brak głębszej rozmowy, bezpośredniego kontaktu i empatii oznacza, że te relacje nie zawsze spełniają podstawową potrzebę uczucia, że ktoś nas rozumie i akceptuje.²

Dobrostan psychiczny to zachowanie zdrowego balansu między akceptacją siebie, odnalezieniem sensu życia, autonomią, wpływem na otoczenie i satysfakcjonującymi relacjami z innymi.³ Algorytmy promują treści atrakcyjne wizualnie i emocjonalnie zachęcają do tworzenia wyidealizowanego obrazu siebie, co często eskaluje w problem z poczuciem własnej wartości i porównywaniem się do innych ludzi. Młodzi użytkownicy prezentują najlepsze i zarazem najszcześniejsze momenty z życia, co prowadzi do porównań społecznych i wywierania presji na osiągnięcie sukcesu, bądź rywalizacji z innymi. Najczęściej ofiarami tego zjawiska stają się młode osoby, które upodabniają się do sławnych osób i zapominają o bycia sobą. Poprzez to relacje online stają się przestrzenią autoprezentacji, a nie autentycznej wymiany doświadczeń, gdzie nie ma miejsca na błędy, problemy oraz wady. Jest to wyidealizowany świat, w którym łatwo zatracić samego siebie. Komunikacja cyfrowa, choć jest bardzo wygodną formą w znacznym stopniu ogranicza komunikację niewerbalną poprzez między innymi: intonację głosu, gesty, mimikę twarzy. To te elementy składają się na poczucie bliskości i wzajemnego zrozumienia. Zakres kontaktów międzyludzkich może prowadzić do relacji powierzchownych i utrudniać rozwój umiejętności społecznych,

¹ J. Czapiński, *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa 1994, s.12-14.

² Tamże, s. 18

³ J. Cieślińska, *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, Kraków, 2013, s. 95-112.

takich jak empatia, rozwiązywanie konfliktów i asertywność. Dodatkowo młodsze pokolenie działa w kulturze, w której ludzie oczekują natychmiastowych przywilejów i nagród. Odpowiedź powinna zostać podana natychmiast, a brak odpowiedzi często traktowany jest jako odrzucenie.

Prawdziwe przyjaźnie opierają się na zaufaniu, szczerości i otwartości. Do zbudowania mocnej więzi, opartej na wartościach potrzeba wiele czasu i zaangażowania obydwu stron. Młodzież w trakcie dorastania przeżywa intensywny okres kształtowania tożsamości, który bezpośrednio wpływa na ich dorosłe życie. Wsparcie, które daje nam najbliższe środowisko tj.: rodzina, przyjaciele lub partnerzy pomaga w budowaniu stabilnego obrazu siebie. Poprzez pogłębione relacje mamy możliwość konfrontacji z własnymi słabościami, które uczą odpowiedzialności i współpracy. A. Zbieg, A. Sowińska i B. Żak zaproponowali model pozwalający ocenić siłę naszych relacji, uwzględniający nie tylko długość kontaktu, lecz także jego intensywność i aktualność. Brak stałego kontaktu może sprawić, że przyjaźń stanie się raczej symboliczną więzią.⁴ Niezwykle istotnym jest, iż media społecznościowe same w sobie nie stanowią zagrożenia, lecz są narzędziem do utrzymywania relacji na odległość lub poszukiwania społeczności o podobnych zainteresowaniach. Problem pojawia się dopiero, gdy zastępują one bezpośredni kontakt i stają głównym wyznacznikiem poczucia wartości.

Warto zwrócić uwagę na rosnącą samotność wśród młodego pokolenia, konieczne jest podjęcie działań interwencyjnych na różnych poziomach, aby zapewnić młodzieży prawidłowe funkcjonowanie w środowisku. Kształtowanie wiadomości na temat mediów powinno obejmować nie tylko kwestie bezpieczeństwa w sieci, ale także refleksję nad jakością relacji online. Należy szerzyć umiejętności krytycznego myślenia o treściach, z którymi się styka młodzież oraz do świadomego zarządzania czasem spędzonym w mediach społecznościowych. Rodzina powinna stanowić fundament edukacji medialnej jako naturalne miejsce kontaktu z technologią. Niezbędnym dopełnieniem tego procesu jest szkoła, która jako forum dialogu społecznego uczy krytycznego spojrzenia na media i budowania porozumienia mimo różnic poglądów⁵. Tworzenie odpowiednich warunków do współpracy, rozmów oraz wspólnych przeżyć może pomóc w zapobieganiu izolacji społecznej. Kluczową rolę odgrywa również rodzina. Otwarte dialogi na temat emocji, akceptacja oraz dostępność dorosłych stanowią podstawę do kształtowania zdrowych wzorców relacji interpersonalnych. Młodzi ludzie, którzy

⁴ A. Zbieg, A. Sowińska, B. Żak, *Siła relacji interpersonalnej: wstępna weryfikacja koncepcji i metody pomiarowej*, „Psychologia społeczna” Warszawa 2015, s. 335-351.

⁵ P. Drzewiecki, *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, Warszawa 2010, s. 41.

doświadczają prawdziwej bliskości i wsparcia w domu, mają większą łatwość w przenoszeniu tych pozytywnych doświadczeń na inne relacje.

Bez wątpienia młode pokolenie funkcjonuje w świecie, w którym popularność często mierzy się liczbą obserwujących, a aktywność w sieci jest wskaźnikiem pozycji społecznej. Niemniej jednak, za cyfrowymi statystykami może ukrywać się poczucie samotności oraz brak zrozumienia. Więzi oparte na: wzajemnym wsparciu, szczerości, przyjaźni i akceptacji, zawsze będą elementami zdrowia psychicznego i społecznego. Bez tych wartości niemożliwe jest zbudowanie trwałej relacji, opartej na empatii, ponieważ są to typowe dla ludzi cechy, których media nie są w stanie zastąpić. Mimo, że narzędzia komunikacyjne rozwijają się bardzo szybko, młodzi ludzie nadal potrzebują tego samego, co poprzednie pokolenia: bliskości, zrozumienia i prawdziwej obecności drugiej osoby.

Bibliografia

1. Czapiński J., Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej, Warszawa 1994.

2. Cieślińska J., Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych, Kraków 2013.

3. Drzewiecki P., Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej? Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym, Warszawa 2010.

4. Zbieg A., Sowińska A., Żak B., „Siła relacji interpersonalnej: wstępna weryfikacja koncepcji i metody pomiarowej”, Psychologia Społeczna, Warszawa 2015.

Dr Anna Śniegulska
Wydział Pedagogiki i Filozofii
Uniwersytet Rzeszowski

O MATCE, KTÓRA KSZTAŁTUJE CZŁOWIEKA – W ŚWIETLE OPINII STUDENTEK

W ciągu swojego życia pełniemy wiele ról społecznych [zob. Sztompka 2020: 230 i n.; Szmátka 2007: 130-141], które określają nasze prawa, obowiązki, a także kształtują poczucie tożsamości i radości z życia. Szczególne znaczenie mają role rodzinne, które opierając się na bliskich relacjach i emocjach, dają poczucie bezpieczeństwa, kształtują więzi i uczą odpowiedzialności. Role te są przy tym rozumiane jako powtarzające się wzorce zachowań, dzięki którym określone osoby realizują funkcje rodziny i zaspokajają potrzeby jej członków [za Walęcka- Matyja 2014: 12]

Kluczową rolą rodzinną jest rola matki, warunkująca prawidłowy rozwój dziecka w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej i duchowej. Matka jest bowiem tą osobą, która tworzy ognisko domowe, zaspokaja potrzeby członków rodziny, pełni funkcje macierzyńskie wobec dzieci, kształtując ich cechy osobowe [Cudak 2014: 21] oraz warunkując pomyślność w życiu dorosłym.

Podstawowym celem jaki obrałam w prezentowanych badaniach było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jak młode kobiety, będące studentkami, postrzegają wychowawczą rolę matki? Badania przeprowadziłam za pomocą techniki ankiety.

W badaniach wzięły udział 222 studentki, które zdobywają wykształcenie na takich uczelniach jak Uniwersytet Rzeszowski i Politechnika Rzeszowska. Kierunki, na których studiowały respondentki były zróżnicowane, np.: bezpieczeństwo wewnętrzne, filologia polska, filologia angielska, logopedia, medycyna, ochrona środowiska, prawo, pedagogika (medialna, opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacyjna, przedszkolna i wczesnoszkolna), projektowanie graficzne, psychologia i zarządzanie zasobami ludzkimi.

Przeprowadzone badania ankietowe pozwoliły na wyodrębnienie 16 kategorii treściowych, które składają się na obraz roli matki w wychowaniu dziecka.

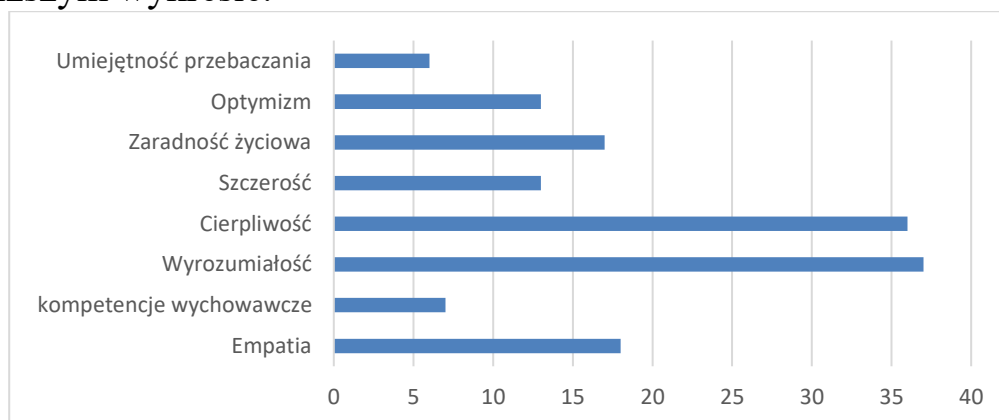
Tab. 1.

Kategorie treściowe wychowawczej roli matki w opiniach studentek

Kategorie treściowe	Liczba badanych (N=222)	%
Opieka	172	77,5
Miłość	169	76,1
Relacja	93	41,9
Rozumienie	80	36,0
Troska	95	42,8
Wsparcie	73	32,9
Odpowiedzialność	67	30,2
Pomoc	67	30,2
Dyscyplina	65	29,3
Uczucia	61	27,5
Przekaz wartości	46	20,7
Zasady i normy	46	20,7
Zaufanie	45	20,3
Edukacja szkolna	45	20,3
Komunikacja	39	17,6
Akceptacja	32	14,4

Źródło: opracowanie własne

Biorąc pod uwagę wskazania respondentek, wychowawcza rola matki to przede wszystkim opieka, rozumiana jako zaspokajanie potrzeb dziecka oraz miłość. Te dwie kategorie są według badanych kluczowe dla bycia matką, jak i dla właściwego rozwoju dziecka. Inne kategorie, które uzyskały stosunkowo dużą reprezentację w tej grupie stanowią: relacja z dzieckiem, rozumienie jego specyfiki rozwoju i potrzeb oraz troska, rozumiana jako „ciągłe troszczenie się o dziecko”, jak i „zatroskanie”. Interesującą kategorią okazała się „edukacja szkolna”, co sugeruje, że młode kobiety dostrzegają obecnie znaczenie matki np. w motywowaniu dziecka do nauki, wspieraniu w edukacji czy szerzej w rozwoju edukacyjno-zawodowym. Oprócz wymienionych atrybutów wychowawczej roli matki 94 badane osoby (42,3%) wskazały, że aspektem jej roli matki są cechy osobowościowe i charakterologiczne. Cechy te zaznaczono na poniższym wykresie.



Wykres 1. Pożądane cechy matki

Źródło: opracowanie własne

Analizując kategorię „cechy matki”, kobiety studiujące w najwyższym procencie wskazują na „wyrozumiałość” (39,4%) oraz „cierpliwość” (38,3%). Ważna jest też empatia (19,1%), jak i zaradność życiowa (18,1%). Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 7,4% badanych wskazało na ważność kompetencji wychowawczych. 4 badane kobiety dodały kategorię „inne”, wskazując na dojrzałość do roli matki, stabilność emocjonalną, bycie szczęśliwą, umiejętność przebaczenia.

W świetle uzyskanych wyników badań, możemy powiedzieć, że rola matki przez współczesne młode kobiety postrzegana jest w sposób bardzo szeroki i wieloaspektowy. Nie polega wyłącznie na miłości macierzyńskiej i opiece, ale wyraża się w nawiązywaniu z dzieckiem konstruktywnych relacji, spędzaniem z nim czasu, tworzeniem klimatu zaufania, wsparcia i pozytywnych emocji. Wychowawcza rola matki to także właściwa komunikacja, dbanie o edukację oraz przekaz wartości etycznych. Działania te powinny opierać się na określonych cechach osobowościowych i

charakterologicznych kobiety, szczególnie na wyrozumiałości, cierpliwości i empatii. Zdaniem badanych matka „kształtuje człowieka”, wpływając w rozmaity sposób na całe jego dorosłe życie. W związku z tym refleksja nad problematyką macierzyństwa jest ważnym kierunkiem w refleksji pedagogicznej, wymagającym stałych i systematycznych analiz.

Bibliografia

1. Cudak H., Rola matki w zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dziecka, „Pedagogika Rodziny”, 2 (1)/2012.
2. Sztompka P., Słownik socjologiczny. 1000 pojęć, Kraków 2020.
3. Szmatka J., Małe struktury społeczne, Warszawa 2007.
4. Wałęcka- Matyja K., Role i funkcje rodziny, [w:] Psychologia rodziny, I. Janicka, H. Liberska (red.) Warszawa 2014.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ, АДАПТАЦІЇ ТА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

К.В. Галкіна (Климковецька)

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Дідик**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Підлітковий вік є критичним періодом формування самооцінки, яка значною мірою визначає подальший розвиток особистості. Нестабільність емоційного стану, вплив соціального середовища та підвищена чутливість до оцінки з боку оточення часто призводять до формування заниженої або завищеної самооцінки.

Самооцінка є одним із ключових компонентів структури особистості, що визначає рівень її соціальної адаптації та поведінкові реакції. Вона формується під впливом соціального середовища та індивідуального досвіду (Бех, 2015).

Характерними особливостями самооцінки підлітків є: суперечливість, нестійкість, залежність від думки однолітків, схильність до самокритики, невпевненість у собі, страх осуду, прагнення до самоствердження (Павелків, 2015).

Використання арт-терапевтичних програм з підлітками створює безпечне і підтримуюче середовище, де вони вільно виражають власні переживання. Це зміцнює у підлітків емоційну стійкість, розвиває соціальні навички та формує гармонійну особистість.

Результати практичного використання арт-терапевтичних програм О.В. Дрозд та Я.В. Алексєєвою засвідчують, що арттерапія допомагає формувати позитивну самооцінку, підвищують комунікативні навички та розвивають творчі здібності (Дрозд, & Алексєєва, 2024 : 58).

Н.Ф. Шевченко, Г.П. Січевська вважають арттерапевтичні засоби ефективним інструментом розвитку креативності, підвищення самооцінки, самовираження і психологічного благополуччя у підлітків, тому що активізують відчуття, виражають почуття, думки і досвід засобами мистецтва, стимулюють уяву і творчість, сприяють самопізнанню і самовираженню (Шевченко, & Січевська, 2025 : 138).

О.В. Дрозд, Я.В. Алексєєва описують, що арттерапія використовує різні механізми для впливу на підлітків:

1. Емоційна експресія, оскільки дозволяє підліткам безпечно виявляти власні емоції, що є для них складними та важкими. З допомогою малювання, скульптури чи інших художніх форм, підлітки виражають власний емоційний стан, що не можуть описати словами. Це зменшує стрес, досліджує емоції, дозволяє їх зрозуміти і прийняти.

2. Саморозкриття, створення мистецьких творів підліткам допомагає краще зрозуміти себе, власні почуття, думки і цінності, переживання і бажання. Допомагає саморефлексія з допомогою своїх творчих робіт. Творчий процес сприяє самоідентифікації і розвитку самосвідомості, підвищує самооцінку і віру в себе, розвиває креативність і здатність вирішувати проблеми.

3. Комунікація, арттерапія є невербальним способом спілкування, який є корисним для підлітків, яким важко словесно виражати власні думки та почуття. Арттерапія допомагає підліткам розкритися з допомогою мови мистецтва, навчитися спілкуванню і вираженню власних почуттів і думок. Спільна арттерапевтична діяльність налагоджує зв'язки з оточуючими і покращує комунікацію.

4. Регуляція емоцій, арттерапія допомагає підліткам контролювати власні емоції конструктивним способом. Арттерапія знижує агресивність і конфліктність у підлітків через самовираження їх негативних емоцій творчими засобами. Творчість дає відчуття регуляції емоцій і навчає контролювати стресові ситуації. Арттерапія допомагає підліткам опанувати стратегії контролю над емоціями і зрозуміти копінг-механізми, що застосовуються у повсякденному житті з метою подолання труднощів.

5. Розвиток практичних навичок. Наприклад, навички розв'язання проблем, самоконтролю, співпраці, концентрації уваги.

6. Катарсис, як емоційне звільнення від негативних почуттів, що допомагає справлятися із травмою і складними ситуаціями.

7. Зцілення. Арт-терапія допомагає підліткам у зціленні від травм, втрати та складних почуттів. Творчий процес може дає можливість виражати власні емоції і знайти підтримку.

8. Підвищення самооцінки, оскільки арт-терапія допомагає підліткам набути самовпевненості, самоповаги, знайти віру в себе. Це покращить їх загальний психоемоційний стан (Дрозд, & Алексєєва, 2024 : 57).

Т.С. Гаміна, О.Ю. Гончар зазначають, що арттерапія – це не панацея, проте вона є цінним інструментом у допомозі підліткам для розв’язання проблем. Створення мистецьких творів збільшує впевненість в собі і позитивне ставлення до себе, тому що підлітки бачать результат власної праці і отримують від інших позитивний фідбек (Гаміна, & Гончар, 2012).

Нами проведено арттерапевтичну програму для підлітків «Я-цінність». Мета програми – корекція заниженої чи нестійкої самооцінки підлітків, формування позитивного образу «Я», розвиток самоприйняття підлітків через арттерапевтичні методи.

Завдання арттерапевтичної програми:

- 1) розвиток самопізнання та рефлексії;
- 2) формування позитивного «Я-образу»;
- 3) зниження внутрішньої критичності;
- 4) розвиток впевненості у власних ресурсах;
- 5) опрацювання емоцій через творчість;
- 6) формування навичок самопідтримки.

Проведено 10 арттерапевтичних занять на такі теми:

Заняття 1. «Я зараз і я в очах інших»

Заняття 2. «Мої сильні сторони»

Заняття 3. «Моя історія успіху»

Заняття 4. «Мої емоції»

Заняття 5. «Я очима інших»

Заняття 6. «Мій внутрішній критик»

Заняття 7. «Мій ресурс»

Заняття 8. «Я майбутній»

Заняття 9. «Я у стосунках»

Заняття 10. «Я цінний/цінна»

Результати повторної діагностики після проведення формувального експерименту з допомогою арттерапевтичної програми в експериментальній групі довели ефективність арттерапевтичних засобів для підвищення самооцінки підлітків.

Висновок. Арттерапія сприяє корекції самооцінки підлітків, підвищенню їх віри у себе, позитивному самоприйняттю, розвиває самопізнання та рефлексію, формує позитивний образ Я, знижує самокритику, підвищує впевненість у власних ресурсах, формує навички самопідтримки.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. *Виховання особистості*. Том 2. Чернівці : Букрек, 2015. 640 с.
2. Гаміна Т С., Гончар О.Ю. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник. Луганськ : Альма-матер, 2012. 523 с
3. Дрозд О.В., Алексєєва Я В. Арттерапія як засіб становлення дітей підліткового віку. *Габітус*. Випуск 66. 2024. С. 54–58.
4. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник Вид. 2-е, стер. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
5. Шевченко Н.Ф., Січевська Г.П. Розвиток креативності підлітків арттерапевтичними засобами метафоризації та малюнку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. Том 36 (75). № 1. 2025. С. 138–144.

Я.О. Баранська

здобувачка 1 курсу групи SoL1–B25
спеціальності 016 Спеціальна освіта спеціалізації 016.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.Б. Белова**
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Мислення як універсальний складний і багатогранний процес пізнання активно вивчався з позиції фізіології, психології та педагогіки. Зокрема, Р. Parsamansesh, М. Vysochyn стверджували, що мислення надзвичайно тісно пов'язане з фізіологічними процесами організму і є

результатом діяльності мозку як центрального регулятора. Воно впливає на функціонування організму через складні механізми взаємодії психічних і фізіологічних процесів, а не лише відображає дійсність. Когнітивні установки та особливості мислення можуть змінювати фізичний стан людини, який проявляється у таких явищах, як плацебо та ноцебо, коли очікування впливають на самопочуття [6].

З позиції J. Dashiell мислення – це не ізольована функція мозку, а результат роботи цілого організму. У традиційній концепції мислення пояснювалося як переміщення нервових імпульсів між асоціативними центрами кори. Але вчений пропонує ширший підхід: він включає сенсомоторні дуги, які поєднують центральні та периферичні механізми, а також внутрішні реакції організму. Важливу роль відіграють вісцеральні процеси – емоційні та фізіологічні зміни, що супроводжують мислення. Особлива увага приділяється мовленнєвому апарату: ларингеальні та артикуляційні реакції розглядаються як фізіологічна основа формування думки. Таким чином, мовлення стає не лише засобом вираження, а й ключовим фізіологічним механізмом мислення [4].

У працях О. Кокуна зазначено, що образне мислення пов'язане з роботою скронево-тім'яних ділянок кори головного мозку, тоді як абстрактно-вербальне – формується у лобових відділах кори головного мозку. Саме лобова кора відповідає за постановку цілей, які людина визначає для себе, а також за оцінювання обставин у контексті цих цілей. Ліва півкуля асоціюється з усвідомленими, логічними процесами мислення, тоді як права – з інтуїтивними формами мислення [3].

З позиції психології В. Клюк, акцентує увагу на значенні логічного мислення як вищого рівня розумової діяльності, що формується на основі наочно-образного мислення. Вченим виділено чотири важливих та основних характеристик наочно-образного мислення: послідовність, доказовість, чіткість і несуперечливість міркувань. Розвиток мислення є складним процесом, який залежить від рівня сформованості мисленнєвих операцій, інтелектуальної активності та здатності особистості до узагальнення і абстрагування [2].

У дослідженні М. Maric та М. Sakas мисленнєва діяльність розглядається через прояви метакогніції як здатності до усвідомлення, контролю та регуляції власних пізнавальних процесів. Автори зазначають, що у дітей з нормотиповим розвитком мислення виражається у здатності використовувати як вербальні, так і невербальні стратегії під час розв'язання завдань, що свідчить про активне залучення різних рівнів

когнітивної обробки інформації. Зокрема, встановлено, що мисленнєва діяльність у процесі розв'язання проблем включає планування дій, контроль результатів та корекцію помилок, що є ознакою сформованості метакогнітивних процесів.

Рівень розвитку мислення з віком зростає та залежить від соціально-освітніх факторів: рівня освіти батьків, умов навчання, що підтверджує складний і багатофакторний характер його формування. Це підкреслює те, що мислення у нормотипових дітей є динамічним процесом, який удосконалюється у навчальній, виховній діяльності та взаємодії з середовищем [5].

У дослідженні О. Белової мисленнєва діяльність дітей з порушеннями мовлення розглядається як недостатньо сформований пізнавальний процес, що безпосередньо впливає на ефективність навчальної діяльності. Як правило інтелектуальна складова у цих дітей не страждає, але відмічають уповільненість операційних дій, фрагментарність, труднощі під час аналізу, узагальнення, класифікації та формулювання висновків, що свідчить про недостатній розвиток вербально-логічного мислення [1].

Для вивчення наочно-образного мислення у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення систематизовано методики для діагностики цього психічного процесу, що спонукало до оновлення методики. Під час дослідження дитині пропонували уважно розглянути зображення та з'єднати лінією кожен частину фрукта з відповідним цілим плодом. Після встановлення пари вона пояснювала свій вибір. Педагог фіксував правильність поєднання, характер пояснення. За кожен правильно з'єднаний предмет нараховувався 1 бал. На основі бальної системи оцінювання виділено 3 рівні: низький, середній та високий рівні.

Матеріали обстеження показали, що у всіх досліджених дітей з порушеннями мовлення спостерігався високий рівень розвитку наочно-образного мислення. Такі діти безпомилково виконували завдання, уважно слухали експериментатора, були активні, проявляли зацікавленість у виконанні завдань та демонстрували здатність до швидкого аналізу й узагальнення отриманої інформації. Наприклад, дитина з дислалією працювала впевнено, самостійно, демонструвала високий рівень концентрації уваги, логічність мислення та здатність до правильного встановлення причинно-наслідкових зв'язків (з'єднавши частини фруктів з цілісним образом).

Висновок. Аналіз науково-теоретичних та практичних матеріалів засвідчує, що у дошкільників з порушеннями мовлення мислиннева діяльність не пошкоджена. Наше дослідження підтверджує думку вчених про те, що інтелектуальні здібності у цієї групи дітей є збережені і є основою для подальшого успішного розвитку мовлення, навчальної діяльності та корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Белова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. 1 (355). С.106–114. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>

2. Клак В.О. Психологічні особливості розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: НаУОА, 2019. № 9. С. 21–25. <https://journals.oa.edu.ua/Psychology/article/view/2538>

3. Кокун О. Психофізіологія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с. 58с chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1608/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%84%D1%96%D0%B7%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf

4. Dashiell J. F. A Physiological-behavioristic description of thinking. University of North Carolina. P.1–20. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://pure.mpg.de/rest/items/item_2309891/component/file_2309890/content

5. Maric M., Sakac M., Metacognition in preschool children-indicators, developmental and socio-educational differences. *Ceskoslovenska Psychologie*. 2020. 64 (1). P. 1–17. URL: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.f4e52de1-d9cc-4364-9597-120ac856da54>

6. Parsamansesh P., Vysochyn M. A Psychological Exploration of the Power of Our Mindset and Its Influence on Physiological Health. *Cureus*. 2024. 16(1): e52505. P.1–7. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10874242/pdf/cureus-0016-00000052505.pdf>

Я.Б. Будзінська

здобувачка 1 курсу групи SoL1–B25

спеціальності 016 Спеціальна освіта, спеціалізації 016.01 Логопедія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

Науковий керівник: **О.Б. Бєлова**

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Увага є невід'ємним механізмом будь-якої діяльності людини. Значний інтерес до її вивчення зумовлений різними науковими підходами та теоріями – фізіологічними, психологічними й педагогічними.

З фізіологічної точки зору вибіркова обробка інформації визначає увагу. Науковцями (X. Chen, T. Engel, T. Moore, R. Xia) було встановлено тісний зв'язок між нейронними коливаннями та розгортанням уваги. Нейронні мережі, що відповідають за вибірку увагу, традиційно розглядалися як відокремлені від систем, які регулюють загальний рівень активації. Водночас і увага, і збудження чинять схожий вплив на активність нейронних популяцій у сенсорних ділянках кори. У межах уваги виділяють цілеспрямовану (ендогенну) увагу, яка виникає через внутрішні сигнали (наприклад, представлення правила, стратегії та концентрації або мотиваційного стану). Та увагу, керовану стимулом (екзогенну), яка формується під впливом фізичних властивостей об'єктів [3].

За дослідженнями M. Kon, D. Larranaga, S.Lee, A. Sereno – увага вважається основою інтелектуальної функції. Крім того, її порушення є основною характеристикою багатьох людських розладів. Розуміння того, як людський мозок породжує такий складний когнітивний процес, залишається в полі вивчення. Прості моделі, що складаються з нейронів із фізіологічно правдоподібними властивостями (широко спостерігаються в мозку), дають уявлення про значення фізіологічних

властивостей; розкривають конкретні механізми уваги і пам'яті їх взаємозв'язок з поведінкою; вказують, що ураження однієї мережі призводить до кореляцій уваги та пам'яті (подібності) або до відсутності кореляцій (відмінностей); доводять, що інстанції можуть впливати на розуміння того, як увага і пам'ять представлені та пов'язані в корі головного мозку [5].

У своїй праці Zhong-Lin Lu зазначав, що увага вирішує проблему інформаційного перевантаження в когнітивних системах обробки, вибираючи певну інформацію для подальшої обробки або керуючи ресурсами, застосованими до кількох джерел інформації одночасно [7]

З психологічної площини увага – це свідомо концентрація на певному явищі з ігноруванням інших стимулів (Е. Titchener) [6]. Відбувається процес вибіркового зосередження на окремому аспекті інформації, суб'єктивному чи об'єктивному. W. James зазначав, що «увага – це оволодіння розумом, у чіткій і яскравій формі [4].

Розвиток уваги в дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком формується під час навчальної діяльності, виникає здатність спрямувати увагу під впливом складних інструкцій дорослого; з'являються елементарні форми довільної уваги під впливом самоінструкції (з опорою на зовнішні допоміжні засоби); розширюється обсяг уваги; зростає стійкість (під час ігрової діяльності). Увага у дітей дошкільного віку перебуває на стадії формування, всі види і властивості її зазнають суттєвих змін. Також відмічаються й особливості в її розвитку: нетривала зосередженість; піддатливість зовнішнім впливам; залежність від цікавих занять; труднощі у переключенні; залежність від віку; слабкий розподіл уваги [1].

За дослідженнями О. Белової, увага дітей з порушенням мовлення мають певні відмінності: зменшення стійкості, концентрації уваги внаслідок загальної втоми; неадекватні коливання уваги часто без будь-якої причини; неспроможність дітей зосередитися на розв'язанні завдання; не можуть зосередитися і підтримувати нормальний рівень уваги протягом тривалого часу; обсяг, стійкість, розподіл, переключення уваги в них гірші, ніж у ровесників з типовим розвитком. На відмінно від дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком у дошкільників з порушеннями мовлення є окремі відхилення у розвитку уваги, а саме: нестійкість, зниження рівня концентрації, низька довільність, загальмованість, що призводить до труднощів у структуруванні

діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу сприйнятої інформації; виконання завдань за словесною інструкцією тощо [2].

Для вивчення концентрації уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, нами було проаналізовано ряд діагностичного матеріалу, що супроводжувало модернізації методики. Під час дослідження педагог пропонував дитині картку з предметами, поділену на дві частини. У кожному стовпці розміщені малюнки, серед яких є однакові. Завдання дитини уважно розглянути обидва стовпця та знайти пари ідентичних предметів, озвучуючи їх. Кожна правильна відповідь оцінювалась в 1 бал. На основі бальної системи виділено три рівні розвитку уваги низький, середній, високий.

Результати дослідження показали, що у 50% дошкільників з порушеннями мовлення виявлено високий рівень концентрації уваги. Такі діти відрізнялись своєю активністю, допитливістю, наполегливістю під час виконання завдань. Наприклад, хлопчик з дислалією був енергійний, цілеспрямований та швидкий, працював зосереджено протягом тривалого часу, не виявляв ознак втомлюваності. При виконанні завдань зберігав стійкий інтерес, проявляв активність і самостійність, не потребував допомоги.

Діти із середнім рівнем (33,3%) були нерішучі, сором'язливі, невпевнені у собі, вагались під час виконання завдання, потребували емоційно-мотиваційної підтримки (похвали, заохочення). Наприклад дівчинка з дизартрією була несмілива, відволікалась та потребувала нагадувань для продовження роботи. Концентрація до діяльності була нестійкою. Допомога була необхідною час від часу, проте після підказки дитина могла самостійно продовжити виконання завдання.

Діти з низьким рівнем (16,7%) були пасивними, розсіяними, байдужими до виконання завдання, потребували постійну стимулювальну допомогу, тому, що часто відволікались на будь-який подразник. Наприклад дівчинка з дизартрією була не активна, потребувала повторного пояснення інструкції щодо, виконання завдання, швидко втомлювалась, втрачала інтерес до діяльності. Допомога була необхідною для продовження та завершення роботи.

Отже, аналіз теоретичних та експериментальних матеріалів дослідження виявив, що увага є важливим компонентом пізнавальної діяльності особистості. Її фізіологічним механізмом стає збудження та активність нейронних зв'язків у сенсорних ділянках кори головного мозку. Виділяють різні властивості уваги, які забезпечують повноцінну

діяльність. У дітей з нормотиповим розвитком увага не страждає і розвивається відповідно віку, у дошкільників з порушеннями мовлення, вона потребує корекційного впливу.

Висновок. Аналіз результатів дослідження показав, що рівень концентрації уваги у дітей з порушеннями мовлення варіювався від високого до низького, зокрема, у 50% виявлено – високий рівень, в 33.3% – середній і в 16.7% – низький. Отримані результати дають підстави стверджувати, що, попри наявність мовленнєвих порушень, значна частина дітей зберігає достатній рівень концентрації уваги, однак інші потребують спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Белова О. Психологія осіб з порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. 340с. [Електронне видання URL: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/8012> , с.38

2. Белова О.Б. Дескрипція розвитку вербальної уваги в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Збірник наукових праць «Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи»*. Умань, 2023. 1(9). С.12 – 22. <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/279330>

3. Chen X., Engel T. A., Moore T., Xia R.. Common and Distinct Neural Mechanisms of Attention *Trends Cogn Sci*. 2024. Vol. 28 No. 6 P. 554–567. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11153008/>

4. James W. The Principles of Psychology. New York: Henry Holt. 1890. Vol. 1. P. 403–404. URL: <https://www.gutenberg.org/files/57628/57628-h/57628-h.htm>

5. Kon M., Larranaga D., Lee S.-M., Sereno A. Physiological Mechanisms of Attention and Working Memory *in book: Oxford Research Encyclopedia of Neuroscience* 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/389132520_Physiological_Mechanisms_of_Attention_and_Working_Memory

6. Titchener E. B. Attention as sensory clearness. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. 1910. No. 7(7). P. 180–182. URL: <https://philpapers.org/rec/TITAAS-2>

7. Zhong-Lin Lu Mechanisms of attention. *Published in final edited form as: Jpn J Psychon Sci*. 2008. Vol. 27. No. 1. P. 38–45 URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC2879667/>

Л.П. Мельник

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

О.Є. Ярошенко

здобувач вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

СОЦІАЛЬНА СПРАВЕДЛИВІСТЬ ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА РЕІНТЕГРАЦІЇ ВІТЕРАНІВ

Актуальність теми дослідження зумовлена гострою потребою у вивченні взаємозв'язку між правовим статусом особистості та її ментальним здоров'ям. В умовах сучасних суспільно-економічних трансформацій соціальна справедливість виступає не лише юридичною категорією, а й критичним чинником психологічного благополуччя. Поглиблення соціальної нерівності та економічна нестабільність провокують у населення відчуття незахищеності, хронічний стрес та соціальну апатію, що вимагає переосмислення правових засобів через призму їхнього впливу на психоемоційний стан людини.

Особливої значущості ця проблематика набуває для України в контексті реінтеграції ветеранів та постраждалих від війни. Для цієї категорії громадян правова справедливість є базовою умовою подолання «моральної травми» (*moral injury*). Необхідність гармонізації українського законодавства з європейськими стандартами розглядається нами як шлях до створення «безпечного середовища», де повага до прав людини та принцип недискримінації стають інструментами психологічної реабілітації та відновлення базової довіри до державних інституцій.

Крім того, актуальність теми визначається необхідністю подолання явища «вторинної травматизації», яка виникає через розрив між задекларованими гарантіями та бюрократичними перепонами під час їх реалізації. Формування дієвих механізмів контролю є важливим не лише для юридичної практики, а й для зниження рівня соціальної напруги та

запобігання відчуттю соціального відчуження у вразливих верств населення.

Отже, дослідження правових засобів забезпечення соціальної справедливості має глибокий міждисциплінарний характер. Воно є ключовим для побудови людиноцентричної правової політики, яка сприяє не лише формальному захисту прав, а й формуванню резильєнтності суспільства, зміцненню ментального здоров'я громадян та забезпеченню справжньої психологічної інклюзії ветеранів у цивільне життя [3].

Сучасний дискурс психологічної допомоги ветеранам дедалі частіше виходить за межі суто клінічного підходу, визнаючи, що успішне відновлення особистості після бойового досвіду неможливе без відчуття соціальної справедливості як фундаментальної етико-правової опори.

Соціальна справедливість у цьому контексті постає не просто як сукупність законодавчо закріплених пільг, а як потужний когнітивний чинник, що визначає здатність ветерана до реінтеграції у цивільне суспільство та подолання наслідків моральної травми [1].

У психологічному вимірі відчуття справедливості корелює з базовою потребою людини в безпеці та передбачуваності навколишнього світу, яка зазвичай руйнується в екстремальних умовах війни. Коли ветеран повертається до мирного життя, він підсвідомо здійснює оцінку соціального обміну: чи є його внесок і жертва визнаними державою та суспільством через прозорі, гідні та доступні правові механізми. Будь-який розрив між задекларованими гарантіями та реальним бюрократичним досвідом сприймається не як технічна помилка системи, а як акт «інституційної зради», що стає тригером для вторинної травматизації.

Саме тому правові засоби забезпечення справедливості – від автоматизованого нарахування виплат до пріоритетного доступу до житла та реабілітації – виконують роль своєрідного «психологічного каркаса», який допомагає ветерану відновити почуття власної гідності та локус контролю над власним життям. Психологічна реабілітація лише тоді є успішною, коли вона підкріплена впевненістю особистості у тому, що її права не потребують виснажливої боротьби з держапаратом, а надаються як природна вдячність соціуму [5].

Висновок. Гармонізація національного законодавства з міжнародними стандартами соціального захисту є не лише юридичним зобов'язанням, а й стратегічним кроком до зміцнення колективної

резильентності, адже лише відчуття приналежності до справедливої спільноти дозволяє ветерану трансформувати бойовий досвід у конструктивну соціальну енергію та повноцінно повернутися до цивільної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Барабаш О.О. Ефективність правового виховання у забезпеченні соціальної рівності. Правові новели. *Науковий юридичний журнал*. 2022. №22. С. 7–12.
2. Зайчук О.В. Теоретико-правові основи формування державної політики України. Київ : Ліра-К. 2019. 312 с.
3. Роулз Дж. Теорія справедливості. Київ : Дух і Літера. 2021. 476 с.
4. Сен А. Розвиток як свобода. Київ : Критика. 2021. 398 с.
5. Сидоренко Л.М. Роль правового виховання у формуванні правової культури. *Український журнал правничих наук*. 2021. Т. 12. № 3. С. 56–63.
6. Тихонов О.П. Вплив правового виховання на правосвідомість молоді. Київ : Фенікс. 2023. 310 с.

Л.П. Пасічник

аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна

Я.О. Гошовський

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Луцьк, Україна

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДУЛЯ РОБОТИ З ПОЧУТТЯМ ПРОВИНИ В КОРЕКЦІЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному психологічному дискурсі почуття провини розглядається як один із провідних деструктивних чинників, що детермінують виникнення та закріплення адиктивної поведінки. Неспроможність особистості конструктивно опрацювати почуття провини призводить до формування замкненого кола: самозвинувачення

провокує адиктивну реалізацію як спосіб емоційної анестезії, що, в свою чергу, лише поглиблює відчуття провини.

Попри наявність численних програм реабілітації, питання цілеспрямованої роботи з внутрішніми механізмами прийняття та трансформації почуття провини в межах короткострокових тренінгових впливів залишається недостатньо розробленим. Це зумовлює необхідність створення спеціалізованого модуля, який би інтегрував когнітивні та емоційні аспекти роботи з цією категорією клієнтів.

Метою роботи є теоретично обґрунтувати змістове наповнення та структуру тренінгового модуля, спрямованого на усвідомлення та прийняття почуття провини як одного з основних етапів в системі психологічної корекції адиктивної поведінки особистості.

Насамперед, зауважимо, що за Л. Карамушка (Карамушка, 2022), тренінгова програма є «локальною» формою реалізації психологічних технологій. В свою чергу психологічні технології, як вид гуманітарних технологій (технології безпосередньо пов'язані з життєдіяльністю людини, групи людей, соціальних систем), В. Панок вважає одним з основних елементів практичної психології та цілісною методичною системою. Складовими психологічної технології за В. Панком є: діагностична частина, інтерпретаційна (пояснювальна) частина та корекційна частина (Карамушка, 2022).

Базуючись на підході Л. Карамушка (Карамушка, 2022) до створення психологічних тренінгів, ми включили в структуру модуля тренінгової програми такі компоненти: інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний. Автор зазначає, що реалізація вказаних компонентів відбувається за допомогою спеціальних інтерактивних технік, які знаходяться у певному змістовно-смісловому співвідношенні з компонентами модуля (Карамушка, 2022).

Так, на першому етапі (інформаційно-смісловому) з метою актуалізації проблеми та створення основи для усвідомлення та прийняття почуття провини, пропонуємо звернутися до роботи з метафорою. Дослідниками N. Müller, A. Nagels, C. Kauschke метафора визначається як розуміння одного поняття в термінах іншого (Müller, Nagels, & Kauschke, 2022).

Наприклад, за допомогою слова «гіркий» можна описати емоцію, яку важко означити словами. Авторами зазначено, що афект (інтенсивність та неприємність вхідного подразника) людьми сприймається універсально, натомість, кінцева концепція емоції обумовлена особистим досвідом, культурним та мовним походженням

людини. Водночас, існує багато, так званих, концептуальних метафор на основі почуттів, що ілюструють внутрішній стан людини: «теплі обійми», «людина з холодним серцем», «запахло зрадою», «я бачу» тощо. Робота з метафорою може проходити двома способами: створення власної метафори або робота з готовим текстом (казкою, притчею тощо) (Müller, Nagels, & Kauschke, 2022).

Окрім наведеної вище інтерактивної техніки, для втілення інформаційно-сислового компонента, В. Івкін, Л. Карамушка, К. Терещенко пропонують використання інших спеціальних технік: метод незавершених речень; робота в малих групах; робота в парах; групові дискусії; творчі завдання; мозкові штурми; міні-лекції тощо (Карамушка, 2022 : 56–57; Терещенко, & Івкін, 2024 : 110).

Наступний, діагностичний, компонент модуля реалізується за допомогою використання психологічних практикумів, діагностичних інтерв'ю, діагностичних аналітичних завдань тощо. Наприклад, мотиваційне інтерв'ювання, яке розроблене психологами В. Міллером та С. Ролніком, визначається як специфічна форма клінічного діалогу, спрямована на фасилітацію внутрішніх ресурсів особистості. Цей метод дозволяє активізувати власну детермінацію клієнта та зміцнити його вольову готовність до трансформації деструктивних поведінкових патернів (Карамушка, 2022 : 56–58; Терещенко, & Івкін, 2024 : 110–115; Atkinson, & Coley, 2026).

Щодо корекційно-розвивального компоненту, то його впровадження забезпечується виконанням творчо-аналітичних інтерактивних технік, проведенням дискусій «з відкритим закінченням», рольових ігор, аналізу життєвих ситуацій (метод кейсів), корекційно-розвивальних вправ тощо (Карамушка, 2022 : 56–58; Терещенко, & Івкін, 2024 : 112–115).

Виділимо окремо метод рольових ігор у тренінгу. Це інтерактивний метод навчання, під час якого учасники відтворюють реальні або змодельовані ситуації, виконуючи певні ролі, щоб відпрацювати навички поведінки, спілкування чи прийняття рішень (наприклад, діалог між «Залежним» та «Критикуючим родичем»; внутрішній діалог між «Почуттям провини» та «Відповідальністю»). Імітаційне моделювання дозволяє учаснику «прожити» складну ситуацію в безпечних умовах тренінгу.

Висновок. Розроблена структура модуля відображає поетапний перехід від діагностики деструктивних переживань до формування навичок саморефлексії. Чітка архітектура блоків дозволяє послідовно

опрацювати емоційну напругу, когнітивні викривлення та поведінкові патерни, що зумовлюють адиктивну реалізацію. Структурна організація модуля забезпечує цілісний вплив на особистість адикта. Кожен структурний елемент спрямований на деконструкцію циклу «провина–вживання», що робить запропоновану модель гнучким інструментом у системі комплексної реабілітації осіб з адиктивною поведінкою.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Психолого-організаційні технології: зміст, структура, види та форми реалізації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 1(25). С. 50-61. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.6>

2. Терещенко К.В., Івкін В.М. Тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. № 2(32). С. 108–118. <https://doi.org/10.31108/2.2024.2.32.9>

3. Atkinson, C., & Coley, F. Integrating motivational interviewing into educational psychology practice: «a way of doing what you do». *Educational Psychology in Practice*. 2026. №42(1). С. 84–102. <https://doi.org/10.1080/02667363.2025.2559350>

4. Müller, N., Nagels, A. & Kauschke, C. Metaphorical expressions originating from human senses: Psycholinguistic and affective norms for German metaphors for internal state terms (MIST database). *Behavior Research Methods*. 2022. №54. С. 365–377. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01639-w>

Н.В. Сагачко

аспірантка,

Київський інститут сучасної психології та психотерапії,

Київ, Україна

РОЛЬ САМОСПІВЧУТТЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ БЛАГОПОЛУЧЧІ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПЕРФЕКЦІОНІЗМІ

Перфекціонізм розглядається у психологічній науці як багатовимірний конструкт, який має як адаптивні, так і дезадаптивні прояви, а також є трансдіагностичним процесом, який чинить вагомий вплив на психічне та фізичне здоров'я особистості (Egan, Wade, & Shafran, 2011; Smith et. al, 2021). Адаптивний перфекціонізм пов'язують

із прагненням до високих стандартів, досягненням поставлених цілей і переживанням позитивних емоцій, пов'язаних із успіхом та самореалізацією (Akay, & Bratton, 2017; Lo, & Abbott, 2019; Rice, Richardson, & Tueller, 2014). В той же час, дезадаптивний перфекціонізм асоціюється з підвищеним ризиком розвитку психопатологічних станів, погіршенням фізичного здоров'я, а також виникненням труднощів у соціальному та/або професійному функціонуванні (Callaghan et al., 2023; Curran, & Hill, 2019; Limburg et al., 2017).

Наукові дослідження показують, що дезадаптивні перфекціоністи мають нижчий рівень психологічного благополуччя, задоволеності життям та самооцінки, ніж адаптивні перфекціоністи чи неперфекціоністи (Park, & Jeong, 2015).

Важливу роль у поясненні взаємозв'язків перфекціонізму та психологічного благополуччя особистості відводиться самоспівчуттю (self-compassion).

Так, за дослідженням Benedetto et al. (2024) саме самоспівчуття є «буферним фактором», який зменшує негативний вплив дезадаптивного перфекціонізму на психологічне благополуччя.

Самоспівчуття - це здорове ставлення до себе, це цінність, яку можна розвивати, і це конструкт, який привертає все більшу увагу в клінічній психології і досліджується також в контексті перфекціонізму.

За Neff (2003) самоспівчуття включає три основні складові: доброту до себе – відображає позитивне самосприйняття та розуміння себе у випадках невдачі, а не сувору самокритику; людяність – сприйняття власного досвіду як частини загального людського досвіду, а як ізолюючого, неоднозначного і відокремленого; усвідомленість – збалансоване сприйняття критичних думок і почуттів замість надмірного ототожнення з ними. Самоспівчуття - це емоційно позитивне ставлення до себе, здатність захищати себе від негативних наслідків самоосуду, ізоляції та депресивних роздумів (Neff, 2003).

При дезадаптивному перфекціонізмі саме ця здатність часто є ослабленою, оскільки внутрішній досвід особистості пов'язаний із самокритикою, жорсткими стандартами і страхом бути «недостатньо хорошим». Особи з високим рівнем дезадаптивного перфекціонізму та низьким самоспівчуттям за даними наукових розвідок демонструють загальний дистрес, підвищену тривожність та депресивні занепокоєння (Ferrari et al., 2018; Kawamoto et al., 2022; Tobin, & Dunkley, 2021).

Отже, самоспівчуття виступає важливим психологічним ресурсом, який може впливати на зменшення рівня психологічного дистресу та зменшувати деструктивний вплив дезадаптивного перфекціонізму на психологічне благополуччя особистості (Benedetto et al., 2024; Kawamoto et al., 2022; Tobin, & Dunkley, 2021).

Сучасні наукові дослідження вказують на те, що дезадаптивний перфекціонізм є одним із предикторів підвищення рівня психологічного дистресу та, як наслідок, зниження рівня психологічного благополуччя особистості, тоді як самоспівчуття виступає важливим внутрішнім ресурсом, який послаблює його негативний вплив.

Висновок. У зв'язку з цим інтервенції, спрямовані на підвищення самоспівчуття, потрібно розглядати як напрям для відповідної психологічної корекції у роботі з особами, які демонструють прояви дезадаптивного перфекціонізму, з метою зниження його наслідків для функціонування особистості.

Список використаних джерел

1. Akay S., & Bratton S. The effects of Adlerian play therapy on maladaptive perfectionism and anxiety in children: A single case design. *International Journal of Play Therapy*. 2017. № 26(2). P. 96–110. URL: <https://doi.org/10.1037/pla0000043>

2. Benedetto L., Macidonio S., & Ingrassia M. Well-being and perfectionism: Assessing the mediational role of self-compassion in emerging adults. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2024. № 14(5). P. 1383–1395. URL: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14050091>

3. Callaghan T., Greene D., Shafran R., Lunn J., & Egan S. J. The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: a systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*. 2023. № 53(2), P. 121–132.

URL: <https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2277121>

4. Curran T., & Hill A. P. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological bulletin*. 2019. № 145(4). P. 410–429. URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000138>

5. Egan S. J., Wade T. D., & Shafran R.. Perfectionism as a transdiagnostic process: a clinical review. *Clinical psychology review*. 2011. №31(2). P. 203–212. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.04.009>

6. Ferrari M., Yap K., Scott N., Einstein D. A., Ciarrochi J. Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *PLoS One*. 2018. №13(2). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0192022>

7. Kawamoto A., Sheth R., Yang M., Demps L., & Sevig T.D. The Role of Self-Compassion Among Adaptive and Maladaptive Perfectionists in University Students. *The Counseling Psychologist*. 2022. №51. P. 113 - 144. URL: <https://doi.org/10.1177/00110000221129606>

8. Limburg K., Watson H. J., Hagger M. S., & Egan S. J. The Relationship Between Perfectionism and Psychopathology: A Meta-Analysis. *Journal of clinical psychology*. 2017. №73(10). P. 1301–1326. URL: <https://doi.org/10.1002/jclp.22435>

9. Lo A., & Abbott M. J. Affective, cognitive, and behavioural responses to repeatedly demanding performance expectations across adaptive and maladaptive dimensions of perfectionism. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. 2019. №51(4). P. 278–289. URL: <https://doi.org/10.1037/cbs0000144>

10. Neff K. Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself. *Self and Identity*. 2003. № 2(2). P. 85–101. URL: <https://doi.org/10.1080/15298860309032>

11. Park H.-J., & Jeong D. Y. Psychological well-being, life satisfaction, and self-esteem among adaptive perfectionists, maladaptive perfectionists, and nonperfectionists. *Personality and Individual Differences*. 2015. № 72. P. 165–170. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.08.031>

12. Rice K. G., Richardson C. M., & Tueller S. The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of personality assessment*. 2014. № 96(3). P. 368–379. URL: <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>

13. Smith M. M., Sherry S. B., Ray C., Hewitt P. L., & Flett G. L. Is perfectionism a vulnerability factor for depressive symptoms, a complication of depressive symptoms, or both? A meta-analytic test of 67 longitudinal studies. *Clinical psychology review*. 2021. № 84. Article 101982.

URL: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101982>

14. Tobin R. M., & Dunkley D. M. Self-critical perfectionism and lower mindfulness and self-compassion predict anxious and depressive symptoms over two years. *Behaviour Research and Therapy*. 2021. №136. Article 103780. URL: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103780>

В.О. Шавров

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультет соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

Науковий керівник: **Т.Є. Комісова**

кандидат біологічних наук, професор,
завідувач кафедри анатомії, фізіології людини
та медичної підготовки імені професора Я.Р. Синельникова,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах зростання інтенсивності професійної діяльності військовослужбовців та підвищеного психоемоційного навантаження особливої значущості набуває проблема формування їх стресостійкості. Виконання службових обов'язків у ситуаціях, що супроводжуються ризиком для життя, високим рівнем відповідальності та необхідністю оперативного прийняття рішень, вимагає від військових значних психологічних ресурсів і здатності ефективно діяти в умовах напруження.

У військовослужбовців, які беруть участь у масштабних бойових діях, поступово виснажуються функціональні резерви організму, що зумовлює підвищення рівня психоемоційного напруження та потребу у відновленні психологічних ресурсів. У таких умовах важливим чинником стресостійкості є здатність особистості ефективно адаптуватися до впливу стресогенних факторів та адекватно реагувати на них із збереженням психічного і фізичного здоров'я в екстремальній обстановці.

Тривалий вплив стресогенних факторів професійної діяльності може призводити до психоемоційного виснаження, зниження рівня психологічної адаптації та погіршення ефективності виконання службових завдань. Формування стресостійкості військовослужбовців можливе за умови достатнього розвитку її структурних компонентів, зокрема емоційної стабільності, здатності до саморегуляції та психологічної витривалості.

Психологічна стійкість виступає важливим ресурсом особистості, що забезпечує збереження психічного здоров'я, стабільність емоційних станів та ефективність професійної діяльності в умовах підвищеного навантаження.

Проблема психологічної стійкості військовослужбовців у сучасній психологічній науці розглядається як одна з ключових у контексті професійної діяльності в умовах бойового стресу. У новітніх дослідженнях підкреслюється, що психологічна стійкість є багатокомпонентним утворенням, яке включає емоційну стабільність, здатність до саморегуляції, адаптаційний потенціал особистості та ефективні копінг-стратегії (Мерзлякова, 2023; Павлушенко, 2025).

У працях українських науковців обґрунтовується необхідність системного підходу до формування стресостійкості військовослужбовців, який передбачає поєднання психологічної підготовки, розвитку особистісних ресурсів та формування навичок поведінки у стресогенних умовах (Кокун та ін., 2022; Алещенко, 2025).

Окрему увагу дослідники приділяють структурним компонентам стресостійкості. Зокрема, виділяються емоційно-вольовий, когнітивний, мотиваційний та поведінковий компоненти, які забезпечують ефективне функціонування військовослужбовців у складних умовах професійної діяльності (Українець, 2024).

Отже, сучасні дослідження засвідчують посилення наукового інтересу до проблеми психологічної стійкості військових, її структури та механізмів формування.

Метою дослідження є визначення психологічних чинників формування стресостійкості військовослужбовців в умовах професійної діяльності.

Стресостійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах підвищеного психоемоційного навантаження та зберігати психологічну рівновагу (Максименко, 2021 : 42).

Професійна діяльність військовослужбовців супроводжується впливом численних стресогенних факторів, серед яких особливе значення мають небезпека для життя, високий рівень відповідальності, дефіцит часу та фізичні перевантаження.

Формування стресостійкості залежить від розвитку психологічних ресурсів особистості, зокрема емоційної стабільності, самоконтролю та здатності до саморегуляції (Кокун, 2012 : 67).

Сучасні дослідження свідчать, що розвиток стресостійкості є результатом цілеспрямованої психологічної підготовки, яка включає формування навичок саморегуляції, когнітивної гнучкості та ефективних копінг-стратегій (Кокун та ін., 2022; Алещенко, 2025).

Важливим компонентом психологічної стійкості є здатність до управління емоційними станами, що дозволяє знижувати рівень тривожності та ефективно діяти у стресових ситуаціях (Маковій, 2024).

Значну роль у формуванні стресостійкості відіграє соціальна підтримка, згуртованість військового колективу та позитивний морально-психологічний клімат (Українець, 2024).

Індивідуально-психологічні особливості особистості, рівень професійної підготовки та життєвий досвід також визначають рівень стресостійкості військовослужбовців (Приходько, 2021 : 34).

Отже, формування стресостійкості є комплексним процесом, що включає розвиток психологічних ресурсів, формування адаптаційних механізмів та забезпечення психологічної підтримки (Кокун, 2012; Приходько, 2021; Павлушенко, 2025).

Висновок. Стресостійкість є важливим психологічним ресурсом військовослужбовців, що забезпечує ефективність їх професійної діяльності та збереження психічного здоров'я.

Формування стресостійкості залежить від розвитку навичок саморегуляції, психологічної підготовки, соціальної підтримки та індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних програм розвитку психологічної стійкості військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Алещенко В. Розвиток психологічної підготовки військовослужбовців до дій у стресогенних умовах [Електронний ресурс]. 2025. Режим доступу: <https://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/19094>

2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : *монографія*. Київ : Інформаційно-аналітичне агентство, 2012. 200 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1651/1/Кокун_Монограф_12.pdf

3. Кокун О.М., Мороз В.М., Пішко І.О. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових стресорів. Київ, 2022. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731412/1/Посібник_.pdf

4. Максименко С.Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2021. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738699/1/Загальна_психологія_Максименко_2021.pdf

5. Маковій Н. Психологічна стійкість та психічна саморегуляція в умовах війни. 2024. Режим доступу:

https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11075/1/Маковій_Психологічна%20стійкість.pdf

6. Мерзлякова О. Resilience or Psychological Stability: Concept, Measurement, and Application. 2023. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737733/>

7. Павлушенко С. Аналіз наукових підходів до психологічної стійкості військовослужбовців. 2025. Режим доступу: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/324601>

8. Приходько І.І. Психологія діяльності в особливих умовах : словник-довідник. Харків : Національна академія Національної гвардії України, 2021. 118с. Режим доступу: https://books.ndcnangu.co.ua/knigi/Slovník_psihologiya_diyalnosti.pdf

9. Приходько І.І. Психологічна програма відновлення військовослужбовців після виконання бойових завдань. 2023. Режим доступу: https://books.ndcnangu.co.ua/statti_NDL_3/prihodko_2023_DOI10.51561.cspych.67.5.457.pdf

10. Українець В. Компоненти стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів. 2024. Режим доступу: <https://eprints.zu.edu.ua/41357/1/19.pdf>

М.В. Шаврова

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультет соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

Науковий керівник: **Т.Є. Комісова**
кандидат біологічних наук, професор,
завідувач кафедри анатомії, фізіології людини
та медичної підготовки імені професора Я.Р. Синельникова,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Трансформація сучасної освітньої парадигми зумовлена інтенсивною інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій та переходом до дистанційних форматів навчання. Ця тенденція набула критичного

значення внаслідок глобальних пандемічних викликів, масштабних соціальних перетворень та стрімкої цифровізації суспільства. Для України особливої гостроти проблема набула в умовах воєнного стану, що змусило систему освіти миттєво адаптуватися до екстремальних умов функціонування.

Дистанційне навчання докорінно змінює архітектуру освітнього процесу: від деформації традиційної взаємодії «учитель-учень» до перегляду механізмів формування навчальної мотивації, навичок самоорганізації та підтримки психологічного благополуччя здобувачів освіти. У цьому контексті на передній план постає питання адаптації особистості до віртуального освітнього середовища. Найбільш вразливою категорією є підлітки, чий вік характеризується інтенсивним становленням самосвідомості, переоцінкою ціннісних орієнтирів та перебудовою системи соціальних комунікацій, що вимагає розробки нових психолого-педагогічних стратегій супроводу.

Адаптація є фундаментальним об'єктом психологічних досліджень завдяки своїй універсальній ролі в забезпеченні стабільності систем під час динамічних змін. У науковій літературі виділяють три основні напрями вивчення проблеми: теоретико-змістовний: розкриття сутності поняття (Ю. Александровський, Ф. Березін); діяльнісний: виявлення особливостей пристосування в праці та навчанні (В. Рождественський, Я. Стреляу); факторний: аналіз умов, що зумовлюють перебіг адаптації (О. Мороз, М. Раттер).

Психологічна сутність адаптації полягає в активному пристосуванні особистості до соціального середовища при збереженні власної суб'єктивності. Зокрема, Т. Дуткевич наголошує на важливості цих механізмів у підлітковому віці для успішної соціалізації.

В умовах воєнного стану особливої актуальності набуває впровадження дистанційних технологій. Відповідно до нормативної бази, цей процес вимагає не лише технічного забезпечення, а й створення умов для ефективної взаємодії вчителя та учня. Ключовим викликом при цьому стає соціальна адаптація здобувачів освіти, яка виступає гарантом збереження їхнього психічного здоров'я та особистісного зростання.

Проблеми дистанційного навчання та його психологічні особливості розглядаються у працях М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиця та М.І. Жалдака, які визначають дистанційне навчання як особливе освітнє середовище, викладання в якому передбачає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Смульсон та ін., 2024). Проблема соціально-психологічної адаптації підлітків до нових умов

навчання була предметом дослідження багатьох науковців, серед яких І. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. Фролова та ін.

Педагогічні аспекти організації дистанційного навчання досліджуються у працях О.О. Андрєєва та інших науковців, які підкреслюють важливість використання цифрових ресурсів і сучасних освітніх платформ у навчальному процесі (Андрєєв та ін., 2013).

У сучасних дослідженнях велика увага надається вивченню психоемоційного стану учнів під час дистанційного навчання. Зокрема, у працях Д.А. Ядрової та І.В. Панасюк аналізується вплив дистанційного навчання на психологічний стан школярів та визначаються труднощі, пов'язані зі зниженням навчальної мотивації та підвищенням рівня тривожності (Ядрова, Панасюк, 2021).

Метою дослідження є визначення психологічних особливостей адаптації підлітків до дистанційного навчання та аналіз чинників, що впливають на ефективність цього процесу.

Дистанційне навчання в сучасній науковій інтерпретації розглядається як високотехнологічна форма організації освітнього простору, де взаємодія між суб'єктами навчання реалізується за допомогою цифрових інструментів. Такий формат забезпечує гнучкість освітньої траєкторії, сприяє індивідуалізації навчання та інтенсивному розвитку цифрової компетентності учнів (Смульсон та ін., 2024).

Водночас перехід до віртуального середовища висуває специфічні вимоги до психіки підлітка. Якщо традиційна класно-урочна система базується на безпосередній міжособистісній комунікації, то дистанційний формат суттєво обмежує невербальні та соціальні аспекти взаємодії. Оскільки підлітковий вік є сенситивним періодом для формування соціальної ідентичності та розвитку комунікативних здібностей (Дуткевич, 2012), дефіцит «живого» спілкування стає серйозним дестабілізуючим чинником.

Емпіричні дані (Ядрова, & Панасюк, 2021) свідчать, що соціальна депривація в цифровому просторі часто провокує емоційний дискомфорт, зростання рівня тривожності та зниження навчальної мотивації. Це актуалізує питання психологічної готовності школярів до нових форм діяльності. Успішність адаптації в таких умовах корелює не лише з технічною грамотністю, а й з розвитком вольової регуляції, навичок тайм-менеджменту та персональної відповідальності за освітній результат (Радчук, 2022).

Перебудова звичних патернів поведінки та опанування нових стратегій навчання є тривалим процесом, що потребує зовнішньої

підтримки. Важливу роль у мінімізації негативних наслідків цифровізації відіграє соціально-психологічний супровід з боку педагогів та батьків. Створення сприятливого психологічного клімату, системний зворотний зв'язок та чітка структурованість навчального процесу є фундаментальними передумовами збереження ментального здоров'я та академічної успішності учнів (Коваль та ін., 2024).

Отже, адаптація підлітків до дистанційної освіти постає як багатовимірний феномен, що інтегрує в собі психологічні, соціальні та дидактичні компоненти.

Адаптація підлітків до дистанційного навчання є складним динамічним процесом, детермінованим сукупністю внутрішніх (мотивація, саморегуляція) та зовнішніх (підтримка родини, педагогічна майстерність) чинників.

Висновок. Цифрова трансформація освіти відкриває нові горизонти для навчання, проте створює ризики для емоційної стабільності підлітків через обмеження соціальної взаємодії.

Ефективна адаптація можлива лише за умови комплексного підходу, що включає розвиток когнітивних навичок самоорганізації та забезпечення емоційної підтримки всіх учасників освітнього процесу.

Перспективи подальших розвідок вбачаються у розробці конкретних психолого-педагогічних інструментів (тренінгів, методичних рекомендацій), спрямованих на полегшення інтеграції учнів у цифрове освітнє середовище, особливо в умовах тривалих кризових станів.

Список використаних джерел

1. Андрєєв О.О., Бугайчук К.Л., Каліненко Н.О. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання. Харків : Міська друкарня, 2013. 212 с.

2. Блажівський М.І. Поняття адаптації у сучасній науковій літературі [Електронний ресурс] *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2014. Вип. 1. С. 233–242. Режим доступу: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/handle/1234567890/1155>

3. Гнатюк О.В. Проблеми дистанційного навчання учасників освітнього процесу в сучасних умовах. 2021. – Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727328>

4. Ядрова Д.А., Панасюк І.В. Вплив дистанційного навчання на емоційний та психічний стан учнів і студентів. 2021. – Режим доступу: <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/19958>

5. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

6. Коваль І.С., Яремко Р.Я., Пасічник С.В. Психологічні особливості адаптації здобувачів вищої освіти до навчання в умовах воєнного стану. 2024. – Режим доступу: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/download/2892/2774/>

7. Радчук Г.К. Психологічні особливості впровадження дистанційного навчання. 2022. – Режим доступу: <https://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/28315>

8. Смульсон М.Л. Психолого-педагогічні засади дистанційного навчання: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді», 22 листопада 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6, № 2. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6222>

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

Ю.-Р.Л. Білоус

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНАЛІЗУ СНОВИДІНЬ ЯК МЕТОДУ ВИЯВЛЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Сновидіння впродовж століть залишаються одним із найбільш загадкових феноменів людської психіки. Вони привертали увагу філософів, лікарів, психологів і нейробіологів, що призвело до формування різних теоретичних моделей їхнього походження та психологічного змісту.

Науковий і практичний інтерес до аналізу сновидінь (Barris, 2010; Beaulieu-Prévost, 2009; Roesler, 2018) значно зріс у зв'язку з тим, що сучасні підходи до психотерапії (Güven, 2018; Leonard, & Dawson, 2018) та консультивання (Barcaro, Botteghi, & Paoli, 2016; Domhoff, 2000) активно інтегрують методи дослідження підсвідомого. Поглиблення розуміння мотиваційних тенденцій через сновидіння допомагає психологам точніше визначати потреби клієнта, будувати ефективні стратегії роботи та підтримувати людину у подоланні кризових станів (Güven, & Bilim, 2021). З іншого боку, актуальним є питання адаптації класичних теорій сновидінь (Jung, 2018; Nir, & Tononi, 2010) до реалій сьогодення та особливостей українського соціокультурного середовища.

У межах нашого дослідження висвітлюється проблема внутрішніх мотиваційних процесів людини через символічну мову сновидінь, а також аналіз того, як ці процеси впливають на поведінку в реальних життєвих ситуаціях. **Мета статті** – вивчити зв'язок між тематикою сновидінь і мотиваційними тенденціями індивідів, визначити, які мотиви (досягнення, належність, влада, самореалізація) проявляються в

сновидіннях і наскільки вони корелюють із мотиваційними профілями особистості.

У сучасній літературі описано декілька підходів до аналізу змісту сновидінь, серед яких виділяють метод вільних асоціацій, інтерпретацію метафоричного змісту та вивчення повторюваних тем як якісні методи, а також кількісний аналіз структурних елементів сновидіння (Domhoff, 2000). Нами було застосовано щоденник сновидінь та контент-аналіз мотиваційних тенденцій сновидінь. Щоденник сновидінь – це інструмент фіксації змісту сновидінь, який застосовують у психологічних дослідженнях для аналізу маніфестного та латентного змісту сновидінь, емоційних реакцій та повторюваних символічних структур. Метод ґрунтується на регулярному самоспостереженні – у щоденнику здійснюється фіксація снів: дата, час пробудження, короткий опис сну (до 300 слів), емоції під час і після сну (шкала 1–5), інтенсивність запам'ятовування (1–5), ключові символи/персонажі/події. Психологічний аналіз сну включає такі ключові позиції:

– підшкала А: центральні мотиви сновидіння (досягнення/успіху належності/автономії, лідерства/підпорядкованості, довіри/недовіри, самореалізації/сенсу, захисту власних меж, самоконтролю, фізіологічних базових потреб та ін.);

– підшкала В: емоційні відтінки (страх/тривога, гнів, сором, радість, захоплення, смуток, відраза);

– підшкала С: символічні коди (образ випробування, образи дороги/шляху, образи води/моря, образи тварин та їх поведінкова інтерпретація, символи смерті/відродження, образи потужності/безсилля);

– підшкала D: оцінки активності (активна дія, пасивність, спостереження, переміщення під впливом обставин).

За даними аналізу 75-ти респондентів було отримано такі результати експериментального дослідження (див. табл. 1).

Таблиця 1

Контент-аналіз категорій сновидіння за результатами анкетування

Підшкала А		Підшкала В		Підшкала С		Підшкала D	
Мотиви сновидінь		Емоційні відтінки сновидінь		Символічні (латентні) образи		Активність і соціальна позиція сновидця	
Досягнення	21,7 %	Позитивні	24,7 %	Сюжети-випробування	33,5 %	Активна участь	28,3 %

Належність / взаємодія	28,1 %	Нейтральні	31,5 %	Дорога / шлях	34,1 %	Пасивність	12,5 %
Влада / контроль	16,7 %	Негативні	43,8 %	Вода	12,3 %	Спостереження / примусове переміщення	36,2 %
Безпека / загроза	58,2 %			Тварини	31,7 %	Втрата контролю	23,0 %
Автономія / свобода	52,5 %			Трансформації / оновлення	32,5 %		
Самореалізація/ сенс	43,9 %			Сила / безсилля	8,7%		
Базові потреби	38,1 %						

Примітка: деякі категорії мотивів і символічні образи можуть у респондентів проявлятися одночасно.

Як бачимо, у структурі сновидінь респондентів провідними є мотиви автономії та безпеки (високі значення А4 та А5). Емоційний фон загалом змішаний: позитивний індекс середній, тоді як негативний – підвищений. Символічні образи з'являються часто, особливо сюжети дороги, сюжети-випробування та трансформації (високий С total). Активність помірна: респондент частково контролює події, однак часто виступає спостерігачем. Загальний профіль свідчить про активні внутрішні пошуки, адаптаційні процеси та наявність емоційної напруги. Аналіз категорій сновидіння за результатами анкетування дав змогу отримати такі дані:

Підшкала А. Мотиви сновидінь. Найчастіше у сновидіннях з'являються сюжети, пов'язані з ризиком, переслідуванням або відчуттям небезпеки (58,2%). Це може свідчити про підвищений рівень фонові тривоги, актуальні стресори або потребу психіки у переробці загрозливих переживань. Сновидіння часто торкаються теми виходу з обмежувальних обставин, пошуку незалежності, подолання перешкод (52,5%).

Це може бути показником внутрішньої потреби у самоствердженні чи подоланні зовнішніх тисків. Значна частина учасників бачить сни, у яких фігурують творчість, пошук мети, внутрішня цілісність (43,9%). Це вказує на рефлексивний тип переживань та актуалізацію питань самоідентичності. Сни, пов'язані з базовими фізіологічними потребами,

також є поширеними (38,1%), що може відобразити напруження, перевтому або соматичні сигнали.

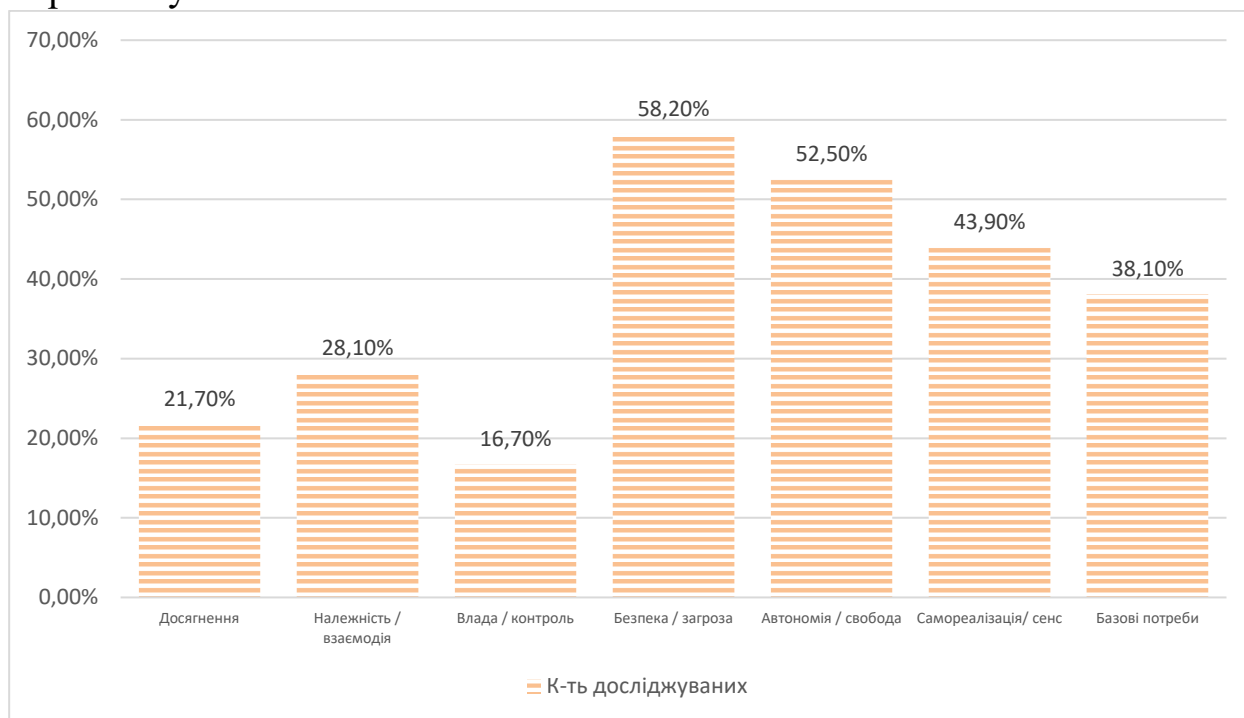


Рис. 1. Провідні мотиви сновидінь

Належність/взаємодія (28,1%), досягнення (21,7%), влада/контроль (16,7%) – фігурують рідше, але демонструють епізодичні конфлікти у сфері соціальних відносин і самооцінки (див. рис 1).

Підшкала В. Емоційні відтінки сновидінь. Негативний емоційний фон переважає (43,8%) (див. рис 2).

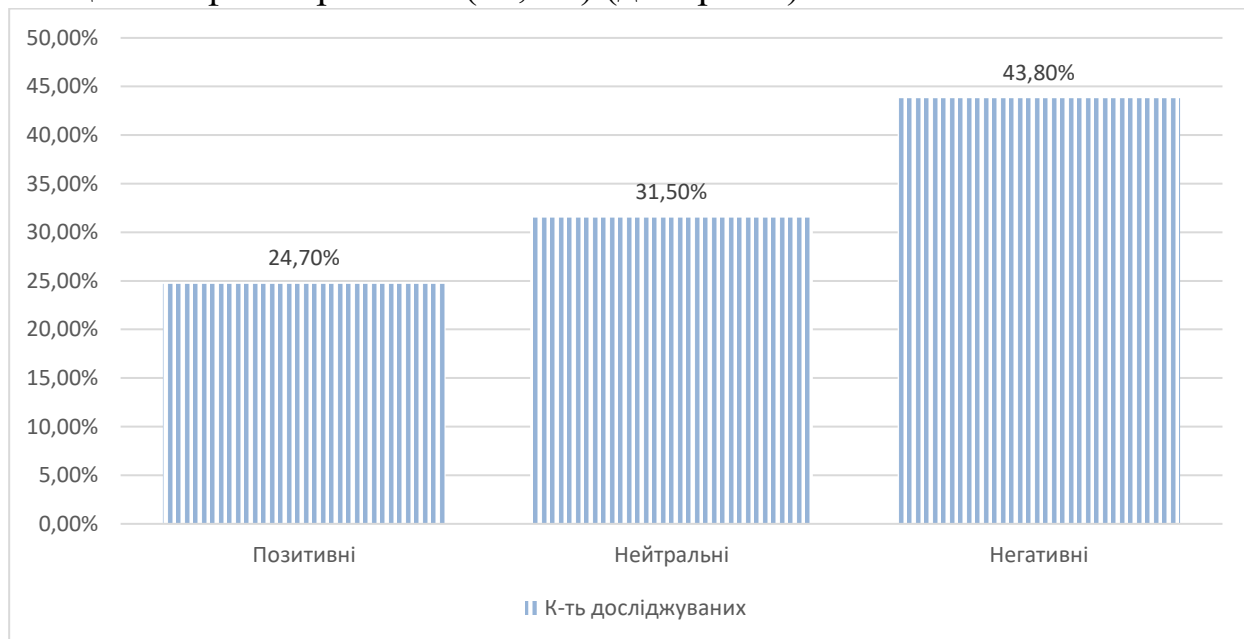


Рис. 2. Емоційні відтінки сновидінь

Страх, тривога та сором є найчастішими переживаннями у сновидіннях. Це узгоджується з домінуванням мотивів загрози. Нейтральні емоції – 31,5%. Значна частина снів не несе виразного емоційного заряду, що може свідчити про адаптивну переробку інформації. Позитивні емоції – 24,7%. Хоча позитивні переживання представлені найменшою мірою, вони відіграють роль компенсаторних або ресурсних емоційних станів

Підшкала С. Символічні (латентні) образи. Домінування символу дороги/шляху (34,1%) – це провідний мотив, що вказує на переживання змін, пошуку напрямку, невизначеності та персонального розвитку. Сюжети-випробування (33,5%) відображають внутрішні конфлікти, бар'єри та потребу у подоланні труднощів. Трансформації/оновлення (32,5%) символізують процеси самооновлення, зміни ідентичності, вихід зі старих ролей. Тварини (31,7%) можуть бути проєкції інстинктивних бажань, страхів або ресурсних якостей. Втрата контролю (23,0%) показує переживання безсилля або підвищену залежність від зовнішніх обставин. Образи води (12,3%) та сили/безсилля (8,7%) – менш поширені, але важливі як індикатори емоційної глибини та регуляції (див. рис 3).

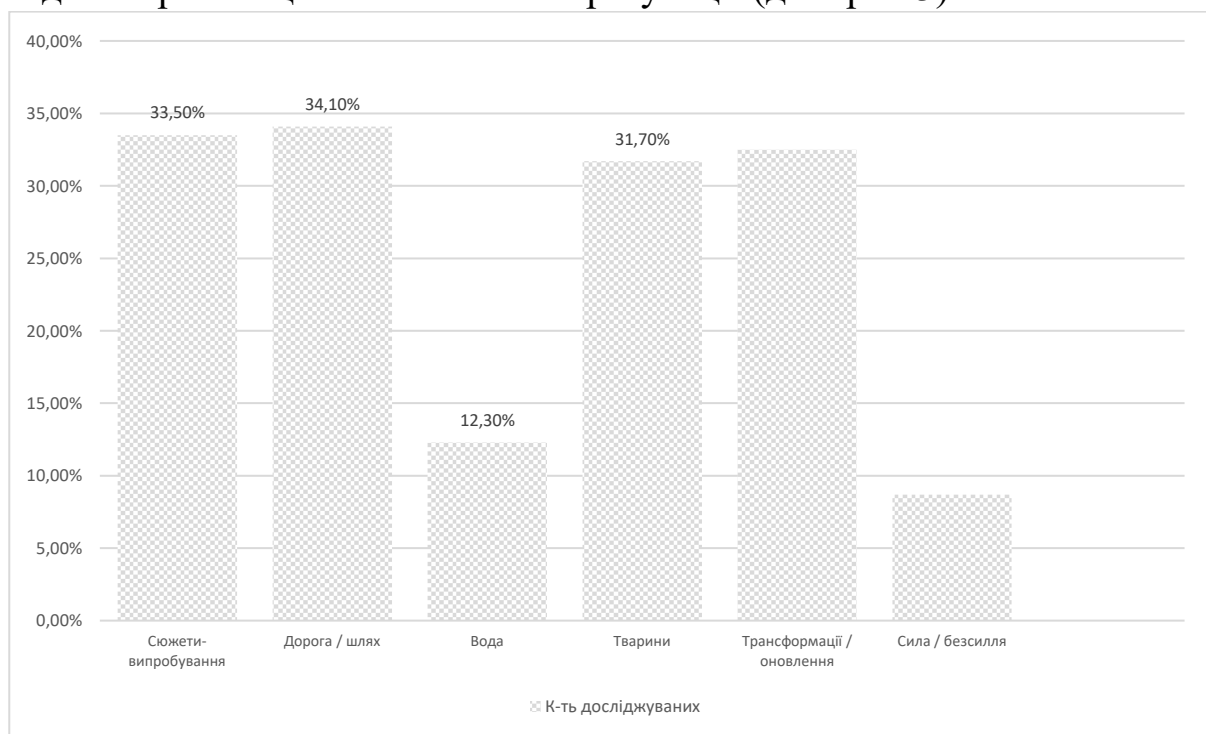


Рис. 3. Символічні (латентні) образи

Підшкала D. Активність і соціальна позиція сновидця. Переважання позиції спостерігача або примусового переміщення (36,2%) свідчить про відчуття недостатнього контролю, суб'єктивну пасивність у

життєвих ситуаціях або домінування зовнішніх обставин. Активна участь у подіях (28,3%) повідомляє про активну роль у сновидіннях, що демонструє ресурсні стратегії та здатність до внутрішньої дії. Пасивність (12,5%) виражає уникання, відмову від відповідальності або тимчасове виснаження (див. рис 4).

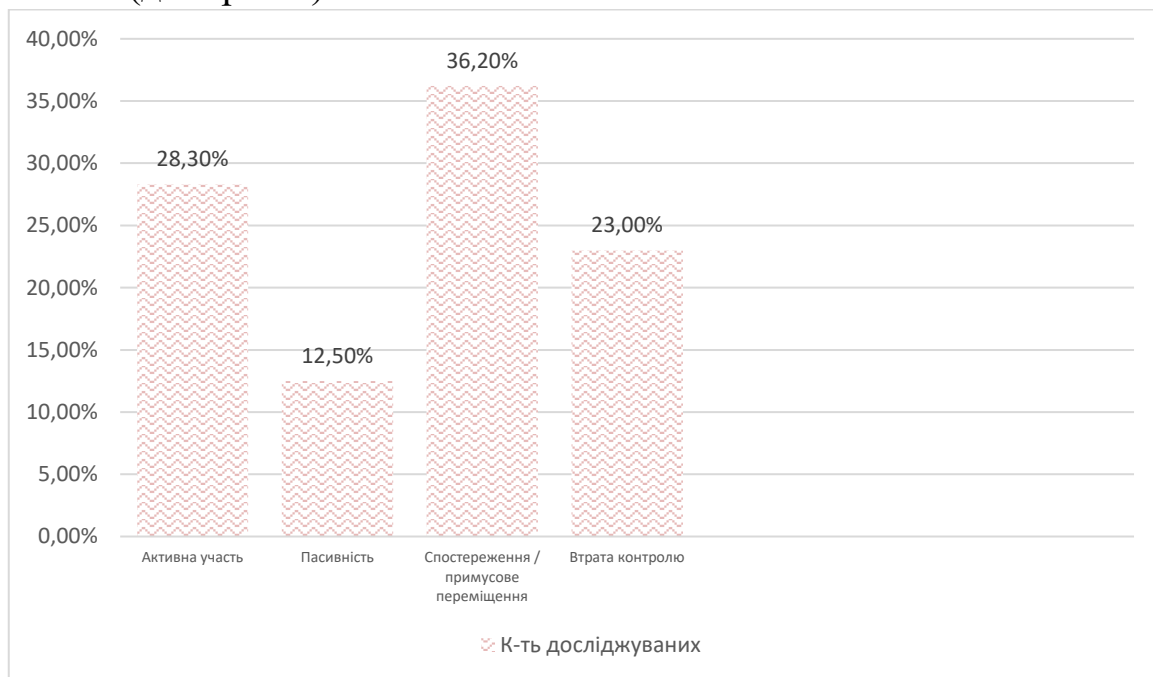


Рис. 4. Активність і соціальна позиція сновидця

Отримані результати свідчать про те, що структура сновидінь респондентів переважно забарвлена мотивами небезпеки, автономії та пошуку сенсу. Емоційний фон снів схиляється до негативного, що може відображати високий рівень стресу або незавершені внутрішні конфлікти. Символічні образи (дорога, випробування, тварини, трансформації) вказують на процеси особистісних змін, пошуку напрямку та боротьби за контроль. Водночас соціальна позиція у сновидіннях часто пасивна або споглядальна, що свідчить про тенденцію до переживання впливу зовнішніх сил. Загалом отримана картина описує сновидіння як простір інтеграції тривожних, мотиваційних та трансформаційних переживань.

Висновки. Емпіричне дослідження мотиваційних компонентів у змісті сновидінь студентської молоді дає змогу отримати низку висновків та узагальнень. Зміст сновидінь респондентів здебільшого зосереджується навколо тем небезпеки, прагнення самостійності та внутрішнього пошуку. Емоційна атмосфера снів переважно напружена або негативно забарвлена, що може відображати підвищений рівень стресу чи нерозв'язані особистісні суперечності. Символічні образи, такі

як дороги, випробування, тварини чи метафори змін, відтворюють процеси особистісного розвитку та орієнтацію у життєвих ситуаціях. Соціальна позиція у багатьох сновидіннях є радше пасивною, що свідчить про відчуття впливу зовнішніх чинників або зниження відчуття контролю. Аналіз якості сну виявив, що лише третина студентів має оптимальні показники, тоді як понад половина демонструє помірні чи виразні порушення. Аналіз сновидінь підкреслює важливість упровадження профілактичних заходів, спрямованих на зменшення стресу та підтримання здорового режиму відпочинку.

Список використаних джерел

1. Barris J. The logical structure of dreams and their relation to reality. London : *Journal of Phenomenology and Mind*, 2010. P.120–144.
2. Beaulieu-Prévost D. Making sense of dream experiences: A multidimensional approach to beliefs about dreams. Montreal: *Journal of Consciousness Studies*, 2009. P. 201–226.
3. Barcaro U., Botteghi S., Paoli M. A protocol for eliciting dream associations oriented to the recognition of episodic dream sources. Florence : University of Florence Press, 2016. P. 4–18.
4. Domhoff, G. Methods and measures for the study of dream content. In M. Kryger, T. Roth, & W. Dement (Eds.). *Principles and Practices of Sleep Medicine*. 2000. 3. P. 463-471.
5. Güven E. An integrative model proposal about underlying mechanisms involved in disturbing dream themes: Defense styles, dysfunctional attitudes, interpersonal styles, and dream themes. Istanbul : *International Journal of Clinical Psychology*, 2018. P. 90–122.
6. Guven E., Bilim G. Motivational components in dream content: structure and manifestations. Ankara : *Journal of Psychological Studies*, 2021. P. 41–59.
7. Jung C. G. On the Nature and Interpretation of Dreams: A Developmental Delineation with Cognitive Perspectives. Zurich : Jungian Studies Press, 2018. P. 44–79.
8. Leonard L., Dawson D. The marginalisation of dreams in clinical psychological practice. London : *Clinical Psychology Review*, 2018. P. 102–115.
9. Nir Y., Tononi G. Dreaming and the brain: from phenomenology to neurophysiology. Oxford : Oxford University Press, 2010. P. 87–146.
10. Roesler C. Structural dream analysis. Tübingen : *International Journal of Dream Research*, 2018. P. 20–42.

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

А.В. Конон

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ХАРЧОВА ПОВЕДІНКА ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Впродовж останнього десятиліття уявлення про розлади харчової поведінки (РХП) значно розширилися. Окрім нервової анорексії та нервової булімії, до класифікації було включено компульсивне переїдання (BED) і розлад уникнення/обмеження прийому їжі (ARFID). Для нервової анорексії та булімії характерними є засвоєння ідеалу худорлявості та надмірний контроль маси тіла. Визначальною ознакою обох розладів є надмірна залежність самооцінки від ваги та форми тіла.

Нервова анорексія проявляється свідомим обмеженням їжі з метою недопущення набору ваги навіть за її дефіциту. До цього діагнозу належать як особи з епізодами переїдання та подальшого очищення організму (через блювання або зловживання проносними чи сечогінними засобами), так і пацієнти без подібної поведінки. На відміну від анорексії, люди з нервовою булімією зазвичай мають нормальну масу тіла, проте не здатні припинити цикл переїдання з подальшим викликанням блювання, періодами голодування або виснажливими фізичними навантаженнями (Литвин-Кіндратюк, 2000).

У сучасних класифікаціях DSM-5 і МКБ-11 зміни в діагностичних критеріях нервової анорексії є незначними, однак концептуально важливими. Фізичні наслідки тривалого голодування (аменорея, остеопенія) розглядаються як супутні симптоми, але аменорея більше не є обов'язковою умовою встановлення діагнозу. DSM-5 також передбачає визначення ступеня тяжкості розладу на основі індексу маси тіла (ІМТ) або відповідних показників у дітей. Якщо ІМТ перебуває в межах норми, проте клінічна картина відповідає анорексії, можливе встановлення діагнозу «атипова нервова анорексія» в межах категорії «інші уточнені розлади харчування та прийому їжі» (Абсалямова, 2017).

Однією з важливих змін є те, що для підтвердження анорексії більше не обов'язково декларувати страх ожиріння, оскільки цей феномен може мати культурну зумовленість. У випадках відсутності такого страху необхідно надати докази поведінки, спрямованої на зниження або запобігання набору ваги. Порушення сприйняття власного тіла та надмірна фіксація на фізичних параметрах можуть спостерігатися і при компульсивному переїданні, але не є типовими для ARFID.

Згідно з DSM-5, для діагностики BED необхідна наявність щонайменше трьох із п'яти додаткових ознак епізодів переїдання:

- швидке споживання їжі;
- вживання їжі без фізіологічного відчуття голоду;
- прийом їжі до появи вираженого дискомфорту;
- харчування на самоті;
- виникнення почуття провини, депресивних переживань або огиди після переїдання (МОЗ, 2020).

МКБ-11 дещо відрізняється у визначенні BED: кількість їжі під час епізоду не обов'язково має бути об'єктивно великою, а також не вимагається наявність трьох із п'яти додаткових ознак.

До категорії інших специфікованих розладів харчування (OSFED) належать:

- атипова нервова анорексія;
- субклінічна нервова булімія;
- епізодичне (нападоподібне) переїдання;
- розлад очищення;
- синдром нічного харчування (МОЗ, 2020).

За даними досліджень, середні показники поширеності РХП протягом життя становлять: нервова анорексія – близько 1,4 % серед жінок і 0,2 % серед чоловіків; нервова булімія – 1,9 % серед жінок і 0,6 % серед чоловіків; нападоподібне переїдання – 2,8 % серед жінок і 1,0 % серед чоловіків. Також фіксується зростання захворюваності на анорексію, переважно серед молодих жінок. Усі три основні розлади пов'язані з вираженими психосоціальними та професійними труднощами (Абсалямова, 2017).

Харчові розлади частіше трапляються серед жінок і молоді, однак BED відносно частіше діагностується у чоловіків. Поширеність також може залежати від соціально-економічних умов. Профілактика передбачає формування критичного сприйняття медіаконтенту, зменшення ідеалізації надмірної худорлявості та підтримку здорового ставлення до власного тіла й харчування.

Нервова булімія та компульсивне переїдання мають спільні чинники ризику із надмірною вагою та ожирінням (зокрема, дитячі психотравми). Тому корекцію маси тіла доцільно здійснювати в контрольованих умовах із одночасною профілактикою або лікуванням супутніх психічних розладів.

Згідно з національними та міжнародними рекомендаціями, основним методом лікування РХП (включно з ARFID) є психотерапія, зазвичай у форматі амбулаторної допомоги. Найбільш ефективними вважаються доказові підходи, які застосовують фахівці, що спеціалізуються на розладах харчової поведінки. Такий формат лікування сприяє зменшенню витрат і частоти госпіталізацій (Литвин-Кіндратюк, 2000).

Терапія має також охоплювати лікування супутніх соматичних і психічних порушень. Оптимальним є мультидисциплінарний підхід, у якому беруть участь психотерапевт і сімейний лікар. У складніших випадках (переважно при анорексії, тяжких формах булімії та BED або за необхідності стаціонарного лікування) до команди залучають дієтолога, психіатра, медсестру, фахівця з лікувальної фізкультури, реабілітолога, соціального працівника або сімейного терапевта (Абсалямова, 2018; Ковальчук, 2019).

Висновок. Серйозною проблемою залишається несвоєчасне звернення по допомогу. Особи з анорексією, а особливо з булімією та BED, часто відкладають лікування на роки чи навіть десятиліття. Серед причин – низька обізнаність, фокусування на зниженні ваги замість лікування розладу, стигматизація, сором, фінансові труднощі та обмежений доступ до доказової психотерапії.

Список використаних джерел

1. Абсалямова Л.М. Психологія харчової поведінки людини : навчально-методичний посібник. Харків : Смугаста типографія, 2017. 250 с.
2. Абсалямова Л.М. Психологічні основи готовності до змін в харчовій поведінці. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. С. 108–121.
3. Запитай у лікаря про здорове харчування. МОЗ. 2020. URL : <https://moz.gov.ua/article/health/zapitaj-u-likarja-prozdoroveharchuvannja-na-najposhirenishi-zapitannja-vidpoviv-fahivec-oleg-shvec>
4. Ковальчук З.Я. Психологічні аспекти порушення харчової поведінки у жінок. *Психологічні виміри суспільства*. 2019. Вип. 2. С. 91–99.

5. Литвин-Кіндратюк С.Д. Харчова активність особистості: традиційні й інноваційні стратегії. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2000. Вип. 5. Ч. 1. С. 160–165.

К.І. Демчик

здобувачка 1 курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

**ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СПРИЙМАННЯ МИСТЕЦТВА
ЖИВОПISУ**

Психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до сприймання мистецтва живопису є комплексним феноменом, що поєднує когнітивний, емоційно-чуттєвий, мотиваційний та соціально-комунікативний компоненти [1, с. 115]. Це свідчить про те, що сприйняття живопису є не лише естетичним досвідом, але й важливою складовою психолого-педагогічного розвитку дошкільників [8, с. 44].

Когнітивний компонент включає знання про жанри живопису, техніки виконання, елементи композиції та здатність розпізнавати емоційний зміст образів [5, с. 138]. Наприклад, під час розгляду пейзажу діти визначають основні кольори, форму предметів, атмосферу сцени, що сприяє розвитку візуального сприйняття та пізнавальних процесів [3, с. 60]. Аналіз просторових відносин між об'єктами на картині допомагає формувати структурне сприйняття та навички уваги.

У рамках когнітивного компонента важливо стимулювати прагнення дітей до самостійного творчого пошуку. Організація міні-проектів, де діти самі обирають тему картини, дозволяє проявляти ініціативу та приймати рішення, що підвищує впевненість у власних здібностях.

Емоційно-чуттєвий компонент проявляється у здатності дітей співпереживати персонажам та реагувати на колір, композицію й настрій твору [7, с. 75]. Діти можуть висловлювати емоції як вербально, так і невербально. Малюнки дошкільників відображають їхній емоційний стан, що дозволяє розглядати художнє творіння як засіб емоційної комунікації [8, с. 46].

Мотиваційний компонент характеризує інтерес до живопису та прагнення брати участь у творчих активностях [1, с. 119]. Старший дошкільники активно обирають теми для малювання, повторюють елементи відомих картин або створюють власні образи. Це сприяє розвитку самовираження та творчої ініціативи, підвищує внутрішню мотивацію до художньої діяльності [8, с. 167]. Варто зазначити, що без включення усіх психічних процесів це неможливо, тому тут педагог має підійти професійно та виважено.

Ще одним напрямом є розвиток творчої уяви та фантазії дітей. Педагог може пропонувати завдання на добудову або переробку відомих картин, що стимулює креативність та розвиток образного мислення. Такі вправи дозволяють дитині бачити альтернативні варіанти розвитку сюжету і виховують нестандартне мислення. Крім того, в цей процес включаються усі психічні процеси, налаштування емоційно старших дошкільників до роботи.

Операційний компонент формує навички аналізу та порівняння картин, здатність висловлювати власну оцінку та обґрунтовувати її [4, с. 7]. Наприклад, порівнюючи дві картини з осіннім пейзажем, діти можуть виділити відмінності в кольоровій гамі, сюжеті та атмосфері, що розвиває критичне мислення та мовленнєві навички. Разом з тим, саме у цьому процесі задіяні не лише зорове сприймання творів живопису, але й емоційний стан в той час, налаштування емоційно до сприйняття твору мистецтва.

Соціально-комунікативний компонент розвиває вміння взаємодіяти з педагогом та однолітками, аргументувати власну думку, слухати інших та вести обговорення [8, с. 48]. Групові дискусії про мистецькі твори формують навички співпраці та врахування різних точок зору.

Регулярна художньо-естетична діяльність забезпечує формування послідовного сприйняття, розвиток мовлення та творчої уяви. Щотижневе розглядання картин різних жанрів допомагає дітям помічати деталі та порівнювати образи, розвиваючи аналітичні навички [4, с. 12].

Також слід приділяти увагу розвитку внутрішньої рефлексії та самооцінки. Після завершення малюнка діти можуть аналізувати свою роботу, обговорювати, що вийшло вдало, а що можна покращити. Такий

підхід не лише розвиває художні навички, але й формує здатність до самопізнання та критичного мислення, що є важливим етапом психологічної підготовки старших дошкільників.

Систематичне залучення дітей до живопису здійснюється через педагогічні методики: бесіди за змістом картин, малювання за мотивами творів, аплікації та рольові ігри [2, с. 24]. Постановка за мотивами відомих творів дозволяє дітям проживати сюжетні ситуації, формувати моральні оцінки та розвивати уяву.

Використання сучасних ІКТ та інтерактивних інструментів підвищує ефективність навчання живопису: електронні презентації, відеоекскурсії музеями та інтерактивні вправи стимулюють інтерес дітей, допомагають розвивати пізнавальні процеси та емоційний інтелект [3, с. 61].

Образотворче мистецтво також стимулює творчий потенціал і самовираження. Використання нетрадиційних технік малювання сприяє активізації творчого самовираження, формуванню естетичних смаків та розвитку художніх навичок [8, с. 50].

Соціально-емоційний ефект мистецтва проявляється у взаємодії дітей у групі. Незаперечний є той факт, що психологічний клімат групи безпосередньо впливає на сам процес сприймання старшими дошкільниками творів мистецтва, живопису зокрема. Під час аналізу картин дошкільники підтримують діалог, висловлюють переживання та слухають однолітків, що сприяє розвитку емпатії та соціальної компетентності [6, с. 168].

Висновок. Психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до сприймання живопису формується через інтеграцію когнітивних, емоційних, мотиваційних та соціально-комунікативних процесів. Раціональне використання мистецтва в освітньому середовищі сприяє всебічному психолого-педагогічному розвитку дошкільників, стимулює творчий потенціал та формує естетичну чутливість.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. *Дошкільна педагогіка: оновлене видання*. Київ: Слово, 2021. 240 с.

2. Базовий компонент дошкільної освіти України / Під. наук. керівн. Т.О. Піроженко [та ін.]. Київ : МОН України, 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

3. Гречишкіна І.А. *Acquaintance of preschool children with works of painting* // Scientific Journal of Polonia University. 2023. № 1. С. 58–62. URL: <https://dSPACE.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/11556>

4. Гуменюк А.В. *Розвиток творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами сучасних технік малювання* // Електронний репозиторій КДПУ ім. В. Винниченка. 2023. С. 1–15. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/items/942c4e60-dcc8-4ab5-abaa-30a1932ceecf>

5. Максименко С.Д. *Загальна психологія: нове видання*. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 230 с.

6. Полівіна О.А., Майорова І.І. *Розвиток творчої активності дітей старшого дошкільного віку засобом арт-гри*. Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання. Київ : ІТТА, 2021. С. 165–170. URL: https://lib.iitta.gov.ua/725229/1/M-Polovina_Lib

7. Шевчук А.С. *Естетичне виховання дошкільників: сучасний вимір*. Львів : Світ, 2021. 120 с.

8. Тодосієнко Н.Л., Андрійців О. *Розвиток творчого самовираження дітей дошкільного віку засобами альтернативних прийомів малювання. Інновації в дошкільній і початковій освіті*. 2024. Вип. 1. С. 43–51. URL: <https://vspu.net/idpo/index.php/journal/article/view/5>

А.В. Кіфюк

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

З проблеми науково-психологічного дослідження сфери агресії дітей молодшого шкільного віку проведено не багато досліджень у сучасній психологічній науці. Зазвичай, найактивнішим полем прояву агресивності у поведінці постає шкільний простір, в якому діти зустрічаються з вербальною і/або інструментальною агресивністю.

Вчителі початкової школи фіксують численні випадки прояву агресивності між дітьми, які, маючи зазвичай не травматичний характер, все ж негативно тиснуть на психіку зростаючої особистості.

Зазначимо, що навіть у дитячих садках може фіксуватися агресивний фон, який має безпосередній емоційний варіант вирішення та не містить чогось небезпечного для дітей. Проте слід усвідомлювати, що це може бути симптоматикою звикання до агресивності, яка згодом на підлітковому етапі онтогенезу може проявитися дуже бурхливо і небезпечно.

Попри те, що діти молодшого шкільного віку традиційно класифікуються як «нормослухняні», все ж їхні агресивні прояви та реакції потребують превентивно-попереджувальних дій з боку психологів. Потреба в психокорекції ранніх і не дуже небезпечних проявів агресивної поведінки повинна стати запорукою серйозного зниження агресії на етапі підлітковості.

Окреслене коло такої важливої соціально-психологічної та психолого-педагогічної проблематики видається дуже актуальним, а його значущість для гармонійного становлення дитини і недостатнє вивчення якраз і спричинили наш інтерес до цього явища.

Об'єкт дослідження – психологія агресивності й адаптації учнів початкової школи.

Предмет дослідження склали психологічні особливості прояву агресивності та соціальної адаптації дітей молодшого шкільного віку

Мета дослідження – встановити міру взаємозв'язку між рівнями прояву агресивності в молодших школярів та специфікою їхньої соціальної адаптації впродовж вікового розвитку в межах молодшого шкільного віку

Основними завданнями дослідження є :

1. Здійснити аналітичний теоретико-методологічний огляд рівня наукового вивчення проблеми дитячої агресивності у психолого-педагогічній джерелознавчій базі.

2. Піддати аналітичному вивченню психологічні особливості прояву агресивної поведінки в молодших школярів.

3. Встановити вплив міжособистісних взаємин у сім'ї на рівень прояву агресивності у молодшому шкільному віці

4. Здійснити емпіричне дослідження для встановлення специфіки взаємозв'язку між рівнями агресивності в молодших школярів та особливостями їхньої соціальної адаптації.

Методи дослідження – теоретичні: аналітичний огляд джерелознавчої психолого-педагогічної бази, синтез зібраної інформації; емпіричні: включене і дистанційоване психолого-педагогічне спостереження, бесіда, анкетування, безпосереднє емпіричне дослідження, післяекспериментальна бесіда, методика С. Розенцвейга

(дитячий варіант); проєктивні методики; методи математичної статистики для обробки отриманих даних.

За підсумками дослідження отримано такі результати теоретико-емпіричного дослідження та зроблено такі висновки:

1. Агресивне соціальне довкілля (війна, економічні і соціальні проблеми батьків тощо) виступають потужними детермінантами прояву і засвоєння агресивності дітей, зокрема й на етапі молодшого шкільництва. Основним чинником протидії агресивності дитини у молодшому шкільному віці є рівень її соціальної адаптованості. Встановлено, що зростання симптоматики соціальної адаптації знижує показники дитячої агресивності. Звичайно, що потрібно враховувати негативний вплив та особливості перебігу на дитячу агресивність кризи 6-7 років.

2. Отримані емпіричні результати засвідчили, що найвищий рівень дезадаптованості спостерігається у школярів першого класу. Водночас констатовано, що відбувається динамічне зростання показників рівня і специфіки індивідуальної адаптації дітей, зокрема в 1-му класі вона становить 19 %, 2-му класі – 37, 31%, 3-му класі – 42, 46 %, 4-му класі – 47, 25 %, тобто помітна тенденція до покращення стану справ з дитячою адаптованістю.

3. Констатовано, що у школярів 1-го класу насамперед через ситуацію зміни провідного виду діяльності (гра, яка переростає в навчання), а також специфічним впливом кризи 6-7 років спостерігаємо не дуже високі показники індивідуальної адаптованості. Однак з часом вже у 8 років вона зростає, що свідчить про зростаючу сензитивність періоду у встановленні зв'язків дитини з оточуючим світом та її здатністю адаптуватися до нових умов шкільного життя.

4. Специфіка прояву динаміки переважаючих типів реакції агресивності така: екстрапунітивний тип зменшується майже на 20 % у кожному класі, а інтрапунітивний має незначні показники із тенденцією зростання у 2-му та 4-му класах.

Зазначимо, що певна відсутність агресивних тенденцій зростає на 40 % при переході з 1-го до 2-го класу, а з 2-го по 4-ий клас навпаки пропорційно зменшується (на 5 %). Схильність до агресивних тенденцій з 1-го по 2-ий клас спадає (на 20 %), з 2-го по 3-ій – стрімко зростає (на 30 %), а з 3-го по 4-ий трішки спадає (на 5 %). Виражена агресивність у поведінці з 1-го по 2-ий клас спадає (на 20 %), а з 2-го по 3-ій цей процес продовжується (ще на 20 %), проте з 3-го по 4-ий – зростає (на 15 %). Середньо групові значення агресивності показали, що найвищий рівень агресивності в 1-му класі, потім він стрімко спадає в 2-

му і 3-му класах, проте в 4-му класі з'являється тенденція до високих показників агресії, але не таких значних як у 1-му.

5. Встановлено, що в 45 % дітей 1-го класу відзначено високий показник прояву вираженої агресивності у поведінкових тактиках і стратегіях. Варто зазначити, що деякі прояви ворожості зумовлені, вочевидь, насамперед негативним впливом наслідків кризи 6 років. Зокрема констатовано такий негативний симптомокомплекс, як підвищена впертість, виражений негативізм, загострена дратівливість, підвищена хвалькуватість, а також прояв лінощів, хитрощів, недбалості тощо. Підвищений стан нервово-психічної напруги істотно знімається у штовханині та нетравматичних бійках або бійках-імітаціях зі своїми однолітками під час перерв або в позаурочний час.

Звичайно, що теоретико-емпіричне вивчення окресленої проблематики потребує подальших детальних досліджень. Тому перспективи наших дослідницьких студій полягають у здійсненні лонгітюдного дослідження прояву агресивності та адаптивності на віковому етапі підлітковості.

І.В. Рибка

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **В.І. Співак**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ НА ВЗАЄМИНИ ІЗ РОВЕСНИКАМИ

Самооцінка у підлітковому віці набуває більшої ваги, ніж оцінка поведінки підлітка дорослими. Вона для них стає важливим стимулом їх поведінки. Орієнтир підлітка на самооцінку пов'язана з його намаганням до самостійності й емансипації, із самоповагою, вимогливістю до себе. Власна оцінка підлітком своїх звершень у навчанні і стосунках може вступати в суперечку з його персональними домаганнями, якщо він нездатний їх реалізувати. За таких умов виникають різні афективні переживання.

Метаморфози власного тіла, також, впливають на світосприйняття, світогляд, оскільки «відчуття дорослості» викликає потребу перебудови усієї системи взаємовідносин як з дійсністю так й з ровесниками та дорослими. Кардинальних змін зазнають взаємини з представниками дорослого світу. «Відчуття дорослості» спонукає тинейджера до висування нових вимог до працівників школи, родини стосовно зміни змісту та форм стосунків. Він вимагає, щоб його вважали рівним серед рівних. Дорослі не готові до такої перебудови, бо вважають підлітків дітьми, які залежні від них матеріально й духовно. Таке непорозуміння породжує численні конфлікти та суперечки, що у нанковому світі об'єднанні у спільну назву: «криза підліткового віку». Воно штовхає до пошуку однодумців, які зрозуміють та підтримають і тут у нагоді стають ровесники, бо у них проблеми тотожні. Їхня думка набирає ваги а спілкування з ними стає невід'ємною частиною буття підлітка.

Дослідженню підліткового віку та його проблем присвячено чимало наукових досліджень як в Україні так і за кордоном: Алексєєва М.І., Апетик Н.М., Бех І.Д., Бондарчук О.І., Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О., Костюк Г.С., Куниця Т.Ю., Максименко С.Д., Максимова Н.Ю., Мачуська І., Піроженко Т.О., Походенко С.В., М.М. Заброцький, Р.В. Павелків, Е. Еріксон, З. Фрейд, Ф. Райс, Г. Крайг та ін. Не дивлячись на широту висвітлення змісту різних проблем, які стосуються осіб підліткового віку залишаються питання, що є доволі актуальними, а саме впливу особливостей індивідуальної поведінки на стосунки з ровесниками.

Мета дослідження – дослідити вплив особливостей індивідуальної поведінки підлітка на взаємини та клімат у групі.

Для досягнення мети передбачалося розв'язання таких завдань дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми міжособистісної взаємодії у підлітковому віці.

2. Скласти програму дослідження впливу особливостей індивідуальної поведінки підлітка на взаємини та клімат у групі.

3. Вивчити вплив особливостей індивідуальної поведінки підлітка на взаємини та клімат у групі однолітків.

Об'єкт дослідження – взаємостосунки осіб підліткового віку.

Предмет дослідження – вплив особливостей поведінки на характер групових взаємин підлітків.

Методи дослідження: спостереження бесіда, тести: «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі, «Типи поведінки у

конфлікті» Т. Томаса, «Методика вивчення психологічного клімату колективу».

У нашому емпіричному дослідженні ми мали за мету вивчити як особливості індивідуальної поведінки підлітка впливає на взаємини та клімат у групі. Для реалізації цієї мети була складена програма, до складу якої увійшли три діагностичні методики: «Методика діагностики міжособистісних відносин» Т. Лірі, «Типи поведінки у конфлікті» Т. Томаса, «Методика вивчення психологічного клімату колективу»

За отриманими результатами ми визначили, що більшість опитантів із нашої вибірки виявляють помірну адаптивну поведінку по чотирьом факторам 32 підлітка. Також порівняно невелика кількість піддослідних виявляє низьку адаптивну поведінку 12. Ще менше число 6 піддослідних порівняно з попередніми характеризуються високою екстремальним поведінкам на межі патології.

Основній частині групі тинейджерів властива помірна й низька адаптивна поведінка з властивою рисою домінування, але яка має амплітуду у межах низьких значень авторитарності й егоїстичності; також наявний прояв низької схильності до агресивності і недовіри; порівняно низький рівень підкоряння й залежності; чинники по дружелюбності та альтруїстичності мають тотожний вираз у низьких й високих показниках.

Рівень конфліктності у цих групах опитантів коливається у кордонах норми, не маючи яскравої інтенсивності, спостерігається вияв почуття домінування, агресивності дружелюбності переважно на одному щаблі.

У двох класах надають перевагу двом стилям поведінки у конфліктних ситуаціях – це конкуренція та співпраця. Також виявленні стилі пристосування й уникнення. Кожен задіяний у конфлікті визначає той чи інший тип поведінки у залежності від персональних – типологічних особливостей, обставин, очікування результатів. При цьому потрібно збагнути зрозуміти, що кожен з цих стилів дає ефект лише за певних умов й ні один з них не може підпадати під категорію «найкращий».

За отриманими результатами ми можемо сформулювати такі висновки:

- для більшості опитантів властива помірна й низька адаптивна поведінка з притаманною рисою домінування, але яка коливається у межах низьких значень авторитарності і егоїстичності, також виявлено низький рівень агресивності й недовірливості;

- межа конфліктності у групі досліджуваних коливається у межах норми, не набуваючи яскравої інтенсивності;

- у досліджуваних домінують два стилі поведінки у конфліктній ситуації – це конкуренція і співпраця. виділений як найкращий.

- психологічний клімат в обох класах оцінюється, як благополучний, це свідчить про доброзичливість у відносинах, взаємну симпатію, підтримку в тяжку хвилину, повагу до думки інших. Колектив є життєрадісним, активним, повним енергії.

Загалом, психологічний клімат у двох групах визначений як благополучний, це ознака наявності доброзичливості у взаєминах, симпатій, схильності підставити плече у важку хвилину, шанобливе ставлення до думок інших. Два шкільних колективи є життєрадісними, дієвими, життєва атмосфера у них наповнена позитивною повним енергією, тому однокласникам до вподоби проводити спільно час та організовувати різноманітні дозвілля. Окрім того виявлені неповнолітні, які переконанні, що у їхніх соціальних об'єднаннях панує неблагополучний клімат.

Для створення, підтримки та налагодження здорового психологічного клімату у цих класах, де немає місця суперечкам, а панує атмосфера дружби, товарищкості, взаємодопомоги, було запропоновано дві програми тренінгових занять. Їх реалізація допоможе у формуванні умов, за яких тинейджер не тільки зміг якісно та успішно вчитися а й відчував себе комфортно та у безпеці.

І.А. Самсонова

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА ПРОДУКТИВНІСТЬ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження продуктивності пам'яті у молодших школярів зумовлена тим, що пам'ять є одним із провідних пізнавальних процесів, який безпосередньо впливає на успішність навчання, засвоєння знань і загальний розумовий розвиток дитини. У молодшому шкільному

віці активно формуються довільні мнемічні процеси, відбувається перехід від мимовільного запам'ятовування до свідомого використання прийомів пам'яті, що визначає якість навчальної діяльності.

Проблемі розвитку пам'яті та її продуктивності приділялася значна увага як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Одним із ранніх досліджень є робота Гелета у 1909 році, який здійснював експерименти на собі та своєму дворічному синові. Порівняльне вивчення ефективності пам'яті у дітей віком від 5 до 10 років проводив Декролі. У подальших дослідженнях, зокрема Мак Елві (1933) та Мак Піч (1935), аналізувалася пам'ять дошкільників на предмети. Також Ломлі та Колхаун присвятили свої праці вивченню розвитку словесної пам'яті.

Сучасні українські дослідники підкреслюють, що розвиток пам'яті в цьому віці залежить від низки чинників, серед яких провідне місце займають особливості навчальної діяльності, рівень розвитку уваги, мотивація до навчання, індивідуально-типологічні особливості дитини, а також використання педагогічно доцільних методів навчання. Зокрема, у працях Т. Хомуленко та С. Бужинської доведено, що модально-специфічні види пам'яті мають безпосередній зв'язок із засвоєнням навчального матеріалу та навчальною успішністю молодших школярів [5].

Вчені також наголошують, що розвиток мнемічних процесів у молодшому шкільному віці тісно пов'язаний із формуванням довільної уваги та мислення, що забезпечує більш ефективне запам'ятовування та відтворення навчальної інформації. Важливу роль відіграє педагогічний вплив, зокрема використання вправ, спрямованих на розвиток різних видів пам'яті, а також організація навчального процесу, яка враховує вікові особливості дітей.

Результати досліджень показують, що люди по-різному запам'ятовують інформацію: одні засвоюють матеріал швидко, інші – повільніше. Так, у тих осіб, які швидко запам'ятовують після одного повторення може відтворюватися приблизно вісім елементів, тоді як у тих, хто запам'ятовує повільніше, – близько трьох. Водночас важливо розуміти, що швидкість запам'ятовування не завжди означає кращу пам'ять: ті, хто швидко вчить, часто так само швидко забувають, тоді як повільніше засвоєний матеріал може зберігатися довше. Тому оцінювати пам'ять лише за одним показником неправильно – вона має кілька важливих характеристик: швидкість, міцність і обсяг [3].

Через це говорити про «хорошу» чи «погану» пам'ять можна лише умовно, адже в кожній людині вона має свої особливості. Наприклад, у

молодшому шкільному віці активно розвивається словесно-логічна пам'ять. Вона пов'язана із запам'ятовуванням слів, правил, логічних схем, математичних символів. Діти з таким типом пам'яті краще запам'ятовують пояснення, ідеї, тексти, і їм легше працювати з мовленнєвим матеріалом навіть без образних підказок. Її розвиток тісно пов'язаний із формуванням мовлення в процесі навчання [4].

В свою чергу, образна пам'ять працює інакше. Діти з її перевагою краще запам'ятовують інформацію через зорові образи: малюнки, схеми, ілюстрації. Вони ефективніше засвоюють матеріал, коли можуть «побачити» його або структурувати у вигляді частин. Саме тому під час навчання важливо використовувати наочність і різні способи подання інформації. Це допомагає враховувати індивідуальні особливості учнів і робить навчання більш ефективним.

Пам'ять розвивається впродовж усього шкільного навчання дитини. У молодшому шкільному віці лише починають формуватися елементи довільного та опосередкованого запам'ятовування. Для дітей 7–8 років характерною є ситуація, коли просте механічне запам'ятовування без додаткових засобів часто виявляється легшим, ніж усвідомлене осмислення та структуризація навчального матеріалу.

Загалом ті види пам'яті, які найчастіше використовуються у діяльності людини, розвиваються найінтенсивніше. Значний вплив на це має професійна спрямованість: наприклад, у науковців зазвичай краще розвинена логічна та смислова пам'ять, тоді як механічне запам'ятовування може бути відносно слабшим.

Процеси пам'яті тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості — її емоційним станом, інтересами та потребами. Саме вони визначають, що саме людина запам'ятовує, як зберігає інформацію та яким чином її відтворює. Особливо важливим є ставлення до матеріалу: зазвичай краще запам'ятовується те, що викликає інтерес або має емоційну значущість.

На ефективність пам'яті також впливає загальний психофізіологічний стан людини. Порушення здоров'я або емоційні розлади можуть призводити до погіршення пам'яті, що іноді супроводжується змінами у самосприйнятті особистості. Ще Т. Рібо зазначав, що пам'ять є основою уявлення людини про саму себе, і її порушення може змінювати цілісність особистісного «Я» [2].

Продуктивність пам'яті є багатофакторним явищем, що визначається як характеристиками матеріалу, так і індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта та умовами запам'ятовування.

У сучасній психологічній науці виокремлюють низку чинників, які істотно впливають на ефективність процесів запам'ятовування, збереження та відтворення інформації.

Передусім важливе значення має звичність і повторюваність матеріалу, оскільки багаторазове сприймання інформації сприяє формуванню міцніших асоціативних зв'язків і полегшує її подальше відтворення. Регулярне повторення є одним із базових механізмів закріплення знань у пам'яті. Істотним чинником виступає також контекст запам'ятовування. Встановлено, що інформація легше відтворюється за умов, подібних до тих, у яких вона була засвоєна. Таким чином, ситуаційне оточення та умови навчання відіграють важливу роль у процесах актуалізації пам'яті.

Важливе місце займає мотиваційний компонент, адже матеріал, який є значущим для особистості, запам'ятовується значно ефективніше. Інтерес, внутрішня потреба та позитивне емоційне ставлення до інформації підвищують продуктивність запам'ятовування. Суттєвим є вплив емоційного стану, який може як посилювати, так і послаблювати процеси пам'яті. Емоційно насичені події, як правило, фіксуються в пам'яті більш стійко, що пояснюється підвищеною активністю когнітивних процесів у момент переживання. Не менш важливою є глибина опрацювання інформації, тобто ступінь її осмислення, аналізу та включення в систему наявних знань. Чим більш логічно структурованим і пов'язаним з іншими знаннями є матеріал, тим ефективніше він запам'ятовується [1].

Окремо слід виділити організацію інформації, що передбачає її структурування, виділення смислових блоків та встановлення логічних зв'язків. Раціональна організація навчального матеріалу значно підвищує продуктивність пам'яті. Важливу роль відіграє взаємозв'язок пам'яті з мисленням і мовленням, зокрема розвиток словесно-логічної пам'яті, яка забезпечує оперування поняттями, судженнями та узагальненнями. Чим вищий рівень когнітивного розвитку, тим ефективніші процеси запам'ятовування. Крім того, продуктивність пам'яті зумовлюється індивідуально-особистісними особливостями людини, її досвідом, рівнем навченої діяльності та сформованими стратегіями обробки інформації. Нарешті, важливим чинником є навчальна діяльність і самоконтроль, які забезпечують свідоме регулювання процесів запам'ятовування. Формування навичок самоперевірки та раціональних способів засвоєння матеріалу сприяє підвищенню ефективності пам'яті, особливо у шкільному віці.

Висновок. Продуктивність пам'яті визначається комплексною взаємодією когнітивних, емоційних, мотиваційних та організаційних чинників, що в сукупності забезпечують ефективність засвоєння та відтворення інформації.

Список використаних джерел

1. Жомірук В. Особливості пам'яті сучасних підлітків. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*, 2012. 9. С. 85-89.
2. Максименко С., Соловієнко В. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ : МАУП, 2000. 256 с.
3. Личик О., Крук С., Гаврилькевич В. Теоретичний огляд проблеми розвитку довготривалої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. 2021. № 11 (99). С. 262–267.
4. Тарасевич О.В. Психологічні особливості розвитку пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. *Гуманітарний корпус : збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 12. С. 120–123. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18474/gum_12.pdf?sequence=1#page=120 (дата звернення: 25.03.2021)
5. Хомуленко Т. Модально-специфічна пам'ять як чинник успішності навчання молодших школярів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія, 2016. Вип. 52. С. 202–214.

Н.С. Славіна

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

М.М. Чичановський

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА СТРАХУ

У розумінні феномена страху зустрічаємося з багатоваріантним визначенням його як складного емоційно-психічного стану. За кожним визначенням стоїть солідна експериментальна база, що послужила

підставою того, що в сучасній психологічній науці склалася певна система вивчення страху, що включає наукові напрями, підходи, теорії, що визначають особливості виникнення та перебігу страху.

Серед напрямів виділяються: психофізіологічний, представниками якого є П.К. Анохін, І.П. Павлов, М.М. Русалова, В.В. Суворова, А. Бандура, Еге. Гельгорн, К.І. Ізард, У. Кеннон, Л.А. Орбелі, Я. Рейковський та інші та психологічне, представники В.К. Вілюнас, П.В. Симонов В. Вундт, А.Р. Лурія, З. Фрейд та ін.

Представниками психофізіологічного напрямку страх розглядається як емоція, що викликається швидким підвищенням нейронної активності. К.І. Ізард у своїх дослідженнях зазначав: «Страх викликається за рахунок швидкого підвищення щільності нервової стимуляції, що приносить звістку про реальну або уявну небезпеку». Відповідно до розробленої ним теорії диференціальних емоцій існує три емоції, пов'язані зі зростанням інтенсивності: здивування-переляк, страх-жах та інтерес-збудження. Вроджена і набута диференціація цих трьох емоцій готує людину до будь-якого значного, несподіваного зростання стимуляції. Найбільш несподівані і різкі зростання в інтенсивності нейронної стимуляції активують подив-переляк. Дещо менше зростання призводить до страху, ще менш несподіване і різке – до інтересу. Результати досліджень, які проводяться К.І. Ізардом, показали, що інтенсивний страх за силою перебігу не може зрівнятися з жодною з десяти фундаментальних емоцій. Переживання цієї емоції винятково шкідливе для людини, тому що при великій інтенсивності страху виникає загроза життю. За винятком поодиноких випадків, коли страх паралізує, зазвичай ця емоція мобілізує енергію на подолання небезпеки.

Іншими представниками цього напрямку Дж. Боулбі та Дж.Е. Греем проводилися дослідження, присвячені вродженим детермінантам або «природним ключовим стимулам» страху, які показали, що в активації страху на нейрофізіологічному рівні певну роль відіграє не тільки рівень стимуляції, але і селективна активність рецепторних органів. Було встановлено, що в емоціях переляку, страху та інтересу-збудження існують частково перекриваються компоненти. Це дозволяє констатувати, що між емоцією страху та іншими видами емоцій існує взаємозв'язок та взаємовплив.

Діяльність Я. Рейковського «Експериментальна психологія емоцій» описи зміни, які у організмі на фізіологічному рівні під впливом страху. Їм встановлено такі особливості змін: збільшення частоти серцебиття, сили серцевих скорочень, звуження кровоносних судин в органах

черевної порожнини, розширення периферичних судин (судин кінцівок), розширення коронарних судин, підвищення кров'яного тиску; зниження тону м'язів шлунково-кишкового тракту, припинення діяльності травних залоз, гальмування процесів травлення та виділення; розширення зіниць очей, напруга м'язів, що забезпечують піломаторну реакцію; посилення потовиділення; посилення секреторної функції мозкової речовини надниркових залоз, внаслідок чого збільшується кількість адреналіну в крові, що викликає посилення серцевої діяльності, гальмування перистальтики, збільшення вмісту цукру в крові, прискорення згортання крові.

Е. Гельгорн і Дж. Луфборроу у своїх дослідженнях стверджують, що страх належить до умовно-рефлекторної мотивації поведінки і виникає у відповідь на дію загрозової ситуації. З проведених ними досліджень у галузі фізіології страху, випливає, що активація страху викликається досить швидким зростанням нейронної активності. У ході подальшого вивчення нейрофізіології страху Е. Гельгорном була проведена диференціація на гострий і хронічний страх. Дослідник стверджує, що при гострому страху превалює трофотропічний синдром: потенціали електроенцефалограми (ЕЕГ) уповільнені, парасимпатична активність зростає, тонус попереочно-смугової мускулатури, частота серцебиття та кров'яний тиск знижені. Незважаючи на переважання при гострому страху трофотропічної системи, ерготропічна активність може призвести до розширення зіниць, потовиділення, припливу крові до м'язів.

Психологічне напрям вивчення феномена страху включає у собі ряд підходів: чуттєвий, когнітивний, психоаналітичний і синте-зируючий. Представниками чуттєвого підходу є У. Джемс, Еге. Клапаред, До. Ланге, І.Б. Тітченер. Дані дослідники вважають, що оцінка ситуації страху формується на основі почуттів. Подібним чином як додатковий підсилювач деякого вихідного відношення суб'єкта розглядав вісцеральні зрушення при страху С.Л. Рубінштейн: «Якщо вимкнути всі периферичні органічні зміни, які зазвичай мають місце при страху, то залишиться швидше думка про небезпеку, ніж почуття страху: у цьому Джемс правий».

Представники когнітивного підходу М. Симон, Р.С. Лазарус, Р.У. Ліпер, М.С. Сінгер, стверджують, що уявлення про страх як про наявність загрози та неможливість її уникнути виробляється на основі інтелектуальних (когнітивних) процесів. Відповідно до Р.С. Лазарус, оцінка емоційної ситуації відбувається завдяки інтелектуальним

здібностям, відбувається і якщо індивід оцінює ситуацію як небезпечну і загрозову, у нього виникає емоція страху. Відповідно до М.С. Сінгера, в основі взаємовідносин між афектом і знанням лежали спроби пристосування дитини до нового і постійно мінливого навколишнього середовища. Він припустив (як і С. С. Томкінс і К. І. Ізард), що успішне пристосування знижує збудження і викликає радість, тоді як велика кількість незасвоєного матеріалу може викликати переляк, огиду, страх.

3. Фрейд вказував на обмеженість процесу усвідомлення емоції страху індивідумом. Висновком до такого твердження послужили клінічні та експериментальні дослідження, результати яких показали, що емоційні процеси при страху усвідомлюються (у вторинному значенні) не повністю і не завжди.

Важливим у розгляді феномена страху є підхід, що синтезує. Спроба уявити емоцію страху як синтезуючий образ, який би можливість цілісного відображення, представлена роботах У. Вундта, А.Р. Лурії та ін. При цьому В. Вундт вважав, що страх виникає на основі злиття почуттів. А.Р. Лурія розглядав механізм страху як результат синтезу переважно на основі когнітивних утворень. Так, розглядаючи специфічний вид страху - страх наслідки у злочинців, він бачив причину утворення страху в неузгодженні обраної моделі мислення (образу дії) та образного уявлення можливої, несприятливої у разі неспрацьовування обраного образу ситуації. Фіксація страху відбувається через порушення асоціативного мислення, що свідчить про найскладнішу роботу свідомості з конструювання, внутрішньої апробації і вербального оформлення обраного варіанту образу ситуації, що задається експериментатором.

З проведеного аналізу феномена страху можна зробити такі висновки.

- Незважаючи на безліч існуючих на сьогоднішній день підходів і теорій, розгляду феномену страху, що узагальнює теорію страху, за всієї важливості цього феномену, поки що не створено. Найбільш прийнятною теорією, найбільш повно, на наш погляд, що розкриває феномен страху, є потребностно-інформаційна теорія емоцій П.В. Симонова.

- На психологічному рівні страх визначається як результат неузгодженості готівкового психічного образу з образом подразника, що викликає страх.

- На психофізіологічному рівні страх визначається як відображення потреби організму, результат порушення збалансованого стану гомеостатичних апаратів мозку.

- Страх, будучи негативною емоцією, що негативно впливає на діяльність, вкрай необхідний індивідууму, оскільки мобілізує енергію організму на подолання загрозливих факторів.

- Страх, що втілює в собі особливості онто- і філогенетичного розвитку людини, є за своєю сукупної потужності та універсальності феноменом, не порівняним з жодною з існуючих емоцій.

- Залежно від розгляду емоції страху на несвідомому, підсвідомому, свідомому рівнях природа виникнення страху має відмінні риси.

Список використаних джерел

1. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зливков В.Л. та ін. Психологія: навчальний посібник для вищих навчальних закладів, за наук. ред. О.В. Винославської. Київ : Інкос, 2009. 352 с.

2. Психологія: підручник. за ред. Ю.Л. Трофімова. Київ : Либідь, 2011. 560 с.

М.В. Стасин

студентка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національного університету імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національного університету імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЕМОЦІЙНІ ВІДМІННОСТІ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК СЕРЕДНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасні умови воєнного стану в Україні супроводжуються масштабними суспільними змінами, які суттєво впливають на психоемоційний стан населення. Постійна небезпека, втрата стабільності, вимушене переселення, економічні труднощі, розлука з близькими та невизначеність щодо майбутнього формують високий рівень психологічного напруження та негативно позначаються на емоційному благополуччі людей. Особливо вразливою категорією є особи середнього віку, оскільки саме на них покладається

відповідальність за матеріальне забезпечення сім'ї, виховання дітей, підтримку літніх батьків і пристосування до нових умов життя [4].

Умови воєнного стану суттєво впливають на емоційне реагування чоловіків і жінок, однак ці реакції мають різний характер. Жінки частіше переживають підвищену тривожність, страх, емоційне виснаження, пригніченість та невпевненість у майбутньому, що значною мірою пов'язано з високою емоційною залученістю до сімейних проблем і турботою про безпеку близьких. Чоловіки, навпаки, нерідко схильні приховувати власні переживання, демонструвати зовнішню стриманість, але водночас можуть виявляти підвищену агресивність, дратівливість, внутрішню напругу та труднощі з емоційним самовираженням [2].

Середній вік є особливим етапом життєвого розвитку, коли людина переосмислює власні досягнення, соціальну роль, сімейні та професійні обов'язки. У поєднанні з воєнними подіями це може призводити до загострення кризових переживань, розвитку тривожних і депресивних станів, емоційного вигорання та зниження адаптаційних можливостей. За сучасними даними, в умовах війни поширеність афективних розладів серед населення України суттєво зросла, а гендерні відмінності у їх проявах потребують окремого вивчення для розробки ефективних програм психологічної підтримки [3].

Вивчення емоційних відмінностей чоловіків і жінок середнього віку має важливе практичне значення, оскільки дозволяє визначити специфіку їхнього переживання стресу, особливості емоційної адаптації та потребу в різних формах психологічної допомоги.

Особливу увагу слід приділити механізмам емоційної регуляції та стресостійкості, які проявляються у чоловіків і жінок середнього віку за умов тривалого впливу воєнних факторів. Дослідження свідчать, що жінки частіше залучають соціальні ресурси та емоційну підтримку близького оточення, що сприяє зниженню рівня тривожності, проте підвищує ризик емоційного виснаження через сильне залучення у сімейні проблеми. Чоловіки, навпаки, схильні до стримування власних переживань і самостійного вирішення проблем, що іноді веде до внутрішньої напруги, підвищеної дратівливості та зростання ризику психоемоційних порушень [5].

Гендерні відмінності у психоемоційних реакціях середнього віку стають особливо помітними в умовах війни, коли високий рівень стресу поєднується з невизначеністю майбутнього та відповідальністю за сім'ю. Усвідомлення цих особливостей дозволяє точніше визначати потреби

чоловіків і жінок у психологічній підтримці та розробляти цільові програми для збереження їхнього емоційного благополуччя [1].

Системне дослідження емоційних відмінностей чоловіків і жінок середнього віку в умовах воєнного стану не лише сприяє поглибленню теоретичних знань про механізми адаптації та стресореактивність, а й має значний практичний потенціал. Воно створює основу для ефективного планування психологічних заходів, профілактики емоційного вигорання та формування стратегій емоційної саморегуляції, що сприяють підвищенню адаптаційних можливостей населення в кризових умовах.

Проведений аналіз демонструє, що умови воєнного стану суттєво впливають на психоемоційний стан населення середнього віку, формуючи високий рівень стресу та напруження. Чоловіки і жінки реагують на ці фактори по-різному: жінки схильні до підвищеної тривожності, емоційного виснаження та пригніченості, тоді як чоловіки частіше проявляють стриманість у вираженні емоцій, внутрішню напругу та дратівливість.

Середній вік підсилює вплив воєнних стресорів через наявність сімейних, професійних та соціальних обов'язків, що може призводити до розвитку кризових переживань, депресивних станів та зниження адаптаційних можливостей. Виявлені гендерні відмінності в емоційних реакціях підкреслюють необхідність диференційованого підходу у психологічній підтримці, що враховує специфіку переживань чоловіків і жінок.

Висновок. Системне вивчення емоційних відмінностей середнього віку дозволяє розробляти ефективні програми психологічної допомоги, спрямовані на збереження емоційного благополуччя, підвищення стресостійкості та формування навичок емоційної саморегуляції, що сприяє більш успішній адаптації населення до умов воєнного стану та кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Алещенко В. Медико-психологічна реабілітація учасників бойових дій та адаптація її моделі до умов воєнного стану. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 2025. № 62. С. 12–18.

2. Бялонович С. Психологічні стратегії внутрішньої стабілізації українців в умовах щоденного стресу війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2025. № 78. С. 520–529.

3. Ігнатович О. Психологічна підтримка ветеранів під час реінтеграції в цивільне життя. *Психологія і особистість*, 2025. № 1. С. 54–64.

4. Мельник А., Галянт Т. Психологічні механізми реінтеграції ветеранів війни у цивільне середовище. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2025. № 80. С. 440–446.

5. Тютюнник Л., Поп'юк Д. Соціально-психологічні наслідки впливу бойового стресу на військовослужбовців-учасників бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*, 2025. № 86. С. 186–193.

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

А.О. Матвійчук

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

АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА: ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ТА ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ

У сучасному українському суспільстві проблема адиктивної поведінки трансформувалася з вузької медичної площини у фундаментальну психологічну проблему, що потребує глибокого теоретичного та практичного осмислення. Глобалізація, інформаційне перевантаження та соціальна нестабільність створюють умови, за яких особистість часто відчуває дефіцит внутрішніх ресурсів для адаптації. Особливої уваги потребує аналіз того, як індивідуальні психологічні особливості взаємодіють із соціальними впливами, створюючи ґрунт для прояву адиктивної поведінки. Вивчення психологічних механізмів формування адиктивної поведінки та її особистісних детермінант є важливим для розробки ефективних профілактичних та корекційних програм, які сприятимуть зниженню рівня залежностей у суспільстві та покращенню якості життя людей, схильних до адикцій.

Для глибшого розуміння цієї проблеми необхідно проаналізувати теоретичні підходи провідних науковців, які розкривають внутрішню

природу та механізми розвитку залежностей. Зокрема, ключове значення мають праці дослідників, що розглядають адикцію не просто як звичку, а як складну трансформацію особистісної структури та мотивації.

За Н. Максимовою, адиктивна поведінка виникає внаслідок викривлення мотиваційної сфери, де об'єкт залежності поступово стає центральним сенсом усього життя. Ключовим механізмом цього процесу є деструктивний «зсув мотиву на ціль», через який звичайна дія для зняття напруги перетворюється на самоціль. Цей новий вектор перебудовує всі психічні стани індивіда, що призводить до втрати контролю над власною особистістю (Максимова, 2002).

Структура адиктивної діяльності охоплює як зовнішні поведінкові акти, так і глибокі внутрішні трансформації психіки. У нормі психічні процеси забезпечують адекватне відображення дійсності для ефективної регуляції поведінки. Проте, за умов залежності ця адекватність порушується.

О. Блінов розглядає адиктивну поведінку як специфічний різновид девіантної активності, ключовою характеристикою якої є ескапізм. Це свідоме або підсвідоме прагнення особистості втекти від реальності, що суб'єктивно сприймається як ворожа, гнітюча або нудна. Психологічний сенс адикції полягає в цілеспрямованій зміні власного психічного стану, оскільки звичайне світосприйняття викликає в індивіда гострий дискомфорт. У ситуаціях, коли зовнішні виклики або внутрішні тривоги стають нестерпними, об'єкт залежності починає виконувати роль ілюзорного «психологічного захисту», пропонуючи миттєве, проте деструктивне полегшення (Блінов, 2017).

Одним із ключових механізмів розвитку адикції в межах української наукової школи вважається глибоке порушення системи саморегуляції особистості. Як стверджує Д. Старков, адиктивна поведінка формується як дезадаптивна спроба компенсувати неспроможність індивіда самостійно керувати власним емоційним станом. У цьому процесі вибір адиктивного агента безпосередньо залежить від специфіки емоційного дефіциту: особи з високим рівнем тривожності шукають заспокоєння в монотонних діях, тоді як люди з депресивними тенденціями прагнуть активації через азарт або ризик.

Така динаміка свідчить про відсутність в особистості внутрішніх психологічних інструментів для управління станами, що змушує її використовувати зовнішні стимулятори як замітники психологічної стійкості. З часом цей механізм призводить до розвитку «емоційної ригідності», за якої здатність отримувати задоволення від природних

життєвих подій нівелюється, поступаючись місцем штучній стимуляції (Старков, 2015).

Важливим аспектом формування залежності є трансформація когнітивної сфери, де створюється ідеологічне підґрунтя для деструктивної поведінки. Н. Максимова детально описує формування так званої «адиктивної установки» – складної системи переконань, що виправдовують використання адиктивного агента. У цьому процесі активізуються потужні механізми психологічного захисту: заперечення («я можу кинути будь-коли»), мінімалізація («це роблять усі довкола») та раціоналізація («я роблю це лише для того, щоб зняти стрес після важкої роботи»). Ці когнітивні викривлення дозволяють адикту зберігати відносно позитивну «Я-концепцію», попри очевидну руйнацію життя. Здатність до критичного аналізу власної поведінки суттєво знижується, а людина починає жити у світі власних міфів, де вона залишається «господарем ситуації», хоча фактично вже повністю підпорядкована об'єкту залежності (Максимова, 2002).

Дослідження Н. Звірич підкреслюють, що в юнацькому та молодому віці адиктивна поведінка часто виступає способом соціальної адаптації або невдалою спробою подолання кризи ідентичності. Труднощі у встановленні глибоких емоційних контактів роблять адикцію привабливою як «безпечний» спосіб отримання емоцій без ризику бути знехтуваним іншою людиною (Звірич, 2015). Фундамент такої вразливості, згідно з працями О. Вітинської, часто закладається ще в дитинстві через порушення процесу соціалізації та дефіцит надійної прив'язаності між дитиною та опікуном. Несформованість базового почуття безпеки створює «емоційну порожнечу», яку людина у дорослому віці намагається заповнити через об'єкт адикції (Вітинська, 2014).

Висновок. Розвиток адиктивної поведінки є стадійним процесом, що починається з етапу перших спроб, де фіксується позитивний ефект від адиктивної дії. Далі настає етап адиктивної ритмічності, коли використання агента стає звичним способом реагування на будь-яку життєву фрустрацію чи складність. На фінальних етапах відбувається повна деформація особистості, де всі психічні процеси – сприймання, мислення, пам'ять підпорядковуються лише одній доміні. Людина остаточно втрачає свою суб'єктність, перетворюючись із господаря свого життя на об'єкт впливу власної пристрасті. Психологічний аналіз демонструє, що справжнє одужання можливе лише через усвідомлення цих механізмів та розвиток нових, конструктивних шляхів взаємодії з

реальністю, що дозволяє відновити цілісність особистості та її здатність до самостійної регуляції.

Список використаних джерел

1. Блінов О.А. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. Київ : Талком, 2017. 320 с.
2. Вітинська О.О. Психологічні особливості формування адиктивної поведінки у підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2014. Вип. 1. Т. 2. С. 154–159.
3. Звірич Н.В. Психологічні чинники виникнення адиктивної поведінки в юнацькому віці. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2015. Вип. 7. С. 56–60.
4. Максимова Н.Ю. Психологія адиктивної поведінки : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 308 с.
5. Старков Д.Ю. Психологічні механізми формування адиктивної поведінки особистості. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* 2015. Вип. 1 (46). С. 112–118.

mgr Patrycja Hrycko

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiki i Filozofii

Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego

BUDOWANIE POCZUCIA WŁASNEJ WARTOŚCI W ŚWIECIE ZDOMINOWANYM PRZEZ SOCIAL MEDIA

W dzisiejszych czasach niemal każdy poczyniony przez nas krok może zostać zarejestrowany, oceniony i udostępniony w Internecie. Świat, w który dorasta współczesna młodzież mierzy sukces liczbą polubień, komentarzy i obserwujących. W takim kontekście poczucie własnej wartości staje się nie tylko kwestią wewnętrzną, ale przede wszystkim społeczną zależną od cyfrowego odbicia danej osoby i opinii innych osób. W przeciwieństwie do tradycyjnych modeli poczucia własnej wartości, dzisiejsza młodzież musi nauczyć się oddzielać świat wirtualny od rzeczywistość, gdzie autentyczność i wewnętrzna satysfakcja nie zawsze są od razu widoczne.⁶

⁶ E. Kasperek-Golimowska, *Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, Warszawa 2012, s. 179-213.

Algorytmy promują treści, które generują zaangażowanie, co często powoduje skupienie się na powierzchownych aspektach życia, najważniejszy staje się: wygląd, hobby, podróże i fotorelacja każdej chwili. Dlatego ludzie zaczynają oceniać siebie według standardów, które prezentowane są mediach społecznościowych co może prowadzić do poczucia niesprawiedliwości. Nie chodzi jednak tylko o porównywanie się z innymi. Media społecznościowe zachęcają do tworzenia „osobistej marki” poprzez którą możemy rozumieć posiadanie: spójnego, atrakcyjnego wizerunku, który ma przyciągać uwagę odbiorców i wyróżniać się na tle innych osób. Z jednej strony taka działalność mogąca mieć wpływ na zachowanie i samopoczucie może pomóc w budowaniu poczucia własnej wartości, jeśli osiągnięcia są doceniane, ale z drugiej strony może mieć negatywne konsekwencje, gdy w cyfrowym środowisku nie uda się osiągnąć sukcesu.

Istotną perspektywę w tej kwestii przedstawia Andrzej Ćwikliński, który podkreśla, że w obliczu nieustannych i gwałtownych zmian cywilizacyjnych, umiejętność jednostki do adaptacji w nowej rzeczywistości zależy w dużej mierze od posiadania mocnych podstaw aksjologicznych. Funkcjonujemy bowiem w świecie, w którym ścierają się różnorodne systemy wartości, co wymusza na nas nieustanne dokonywanie wyborów i analizowanie oraz zmiana celów wychowawczych. W tym kontekście wartości przestają być jedynie teoretycznymi pojęciami, a stają się niezbędnym narzędziem adaptacyjnym, które daje możliwość, aby zachować spójną tożsamość i wewnętrzny spokój w obliczu zmian społecznych oraz technologicznych, z którymi mamy styczność każdego dnia⁷.

Budowanie poczucia własnej wartości w świecie, który został zdominowany przez media społecznościowe oraz nowe technologie wymaga umiejętności rozróżniania zewnętrznych i wewnętrznych źródeł wartości.⁸ Bardzo istotne jest aby czas wolny poświęcić na refleksji nad własnymi osiągnięciami, zapisując swoje postępy, umiejętności i sukcesy, które są niezależne od portali społecznościowych. Dokumentowanie nawet najmniejszych sukcesów pomaga wzmocnić poczucie kompetencji, własnego rozwój i dostrzec rzeczywisty wpływ swoich działań.

Cyfrowa samoregulacja jest niezbędnym elementem, który świadomie pozwala na zarządzanie czasem spędzonym w sieci. Wybór konsumowanych treści może chronić przed negatywnymi porównaniami oraz poczuciem nieadekwatności. Umiejętność ograniczania sytuacji, które w znacznym

⁷ A. Ćwikliński, *Aksjologia w teorii i praktyce edukacyjnej. Edukacja jutra. Wartości, wychowanie, kształcenie*, Sosnowiec 2017, s. 11.

⁸ M. Wolicki. *Dążenie do sensu i wartości a samorealizacja*, *Przemysł* 2004, s. 59-64.

stopniu wywołują stres i frustrację są bardzo ważne dla młodego pokolenia. Aktywne tworzenie wartościowych treści, które odpowiadają naszym zainteresowaniom i pasjom, a także kreatywne wyrażanie siebie odgrywają szczególną rolę w tym procesie. Równie istotne jest angażowanie się w działania twórcze, takie jak rysowanie, śpiewanie oraz pisanie, które daje poczucie sprawczości i nie wymaga zewnętrznej aprobaty. W wyniku tego poczucie własnej wartości zaczyna opierać się na rzeczywistych działaniach i własnych kompetencjach, a nie na cyfrowym wyobrażeniu siebie w oczach innych.

Współczesne postrzeganie w cyfrowym świecie staje się kluczowe, dlatego że młode pokolenie buduje w nim obraz samego siebie, swoją godność i wspomnienia. Pomimo, iż dzieci i młodzież poruszają się w cyfrowym świecie w naturalną swobodą, często nieosiągalną dla dorosłych, wirtualna przestrzeń niesie ryzyko marginalizacji potrzeb emocjonalnych, które są niezbędne do kształtowania samooceny. Nagły postęp cyfrowy wywiera na współczesną młodzież wpływ, przewyższając dynamiką wcześniejsze przełomy technologiczne. Tak głębokie przeobrażenia społeczne wymagają rzetelnej analizy w kontekście aksjologicznym. Jest to szczególnie istotne w przypadku młodych ludzi, którzy znajdują się na etapie formowania własnego systemu wartości. Zdaniem B. Bilickiej nowoczesne technologie wraz z mediami społecznościowymi niosą ze sobą zarówno szanse, jak i zagrożenia, które w istotny sposób kształtują kondycję młodego pokolenia.⁹

Świadome porównywanie się z innymi ludźmi może stać się konstruktywnym narzędziem rozwoju, o ile postrzegamy cudze sukcesy jako inspirację, a nie ostateczną miarę własnej wartości. Stosując taką postawę jesteśmy w stanie wypracować wewnętrzną odporność, dzięki której nasza samoocena przestaje być zależna od trendów czy liczby interakcji pod postami. Zamiast dążyć do nieosiągalnych ideałów, młody człowiek uczy się oceniać cyfrowe treści z perspektywy własnych celów i możliwości, co tworzy solidne podstawy tożsamości niezależnej od wpływu mediów społecznościowych. W ten sposób wirtualna przestrzeń przestaje wywoływać kompleksy, a zamiast tego staje się źródłem wsparcia w autentycznym rozwoju i kształtowaniu stabilnego poczucia własnej wartości.

Poprzez interakcje w prawdziwym życiu jesteśmy w stanie budować poczucie własnej wartości, mimo iż media mają wpływ na naszą codzienność to nie zastępują interakcji w prawdziwym życiu. To dzięki bezpośrednim relacjom wymieniamy doświadczenia, otrzymujemy autentyczne wsparcie i

⁹ B. Bilicka, *Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 9.

poczucie przynależności. Spotkania z ludźmi, którzy akceptują nasze wady, nasz wygląd, sposób bycia i nawyki są podstawą pewności siebie. Istotne jest również wprowadzenie znaczących interakcji do świata cyfrowego. Pomoc innym, dzielenie się wiedzą lub udział w internetowych projektach społecznych może przekształcić media społecznościowe w narzędzie rozwoju, a niekoniecznie jedynie źródło presji.

We współczesnych czasach, które całkowicie zostały zdominowane przez media społecznościowe, poczucie własnej wartości wymaga świadomego podejścia do własnej tożsamości i aktywności w sieci. Należy przypominać młodym ludziom, że stabilna samoocena nie zależy od liczby obserwujących czy polubień, ale zdolności do dostrzegania własnych osiągnięć, rozwijania umiejętności i pielęgnowania autentycznych relacji. Młodzi użytkownicy technologicznego świata stoją przed trudnym wyzwaniem, są zmuszeni do stawiania granic, aby postrzeganie cyfrowe nigdy nie zastąpi prawdziwej samooceny. W tym celu kluczowe znaczenie mają kreatywność, autorefleksja oraz świadome korzystanie z technologii w sposób, który wspiera, a nie podważa wewnętrzną pewność siebie.

Bibliografia

1. Bilicka B., Wychowanie do wartości w świecie cyberkultury, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
2. Ćwikliński A., Aksjologia w teorii i praktyce edukacyjnej. Edukacja jutra. Wartości, wychowanie, kształcenie, Sosnowiec 2017.
3. Kasperek-Golimowska E., Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji, Warszawa 2012.
4. Wolicki M., Dążenie do sensu i wartości a samorealizacja, Przemyśl 2004.

ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В ОСВІТНЬОМУ Й ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСАХ

І.В. Голик

студентка 4 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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ТА ЗАСОБИ ЙОГО ПРОФІЛАКТИКИ

Людство знаходиться в процесі постійного розвитку, кожна людина як член суспільства проходить певні вікові етапи становлення особистості, кожен з яких є надзвичайно важливим для успішної соціалізації та подальшої продуктивної взаємодії особистості з навколишнім світом. Одним з таких етапів є період навчання в школі, в цей період необхідно уважно ставитися до питань розвитку дитини, а для цього необхідно створити безпечний освітній простір, в якому не буде негативних чинників, що зможуть впливати на розвиток дитини.

Насилля в шкільному середовищі існувало з найдавніших часів, воно проявлялося як знущання та фізичне побиття дитиною інших дітей, а також в покараннях дітей, що не могли впоратися із завданням чи за якісь провинності вчителями. В різні часи у шкільному колективі також відбувалося і явище булінгу (Чайка, 2021 : 147).

Першим, хто розпочав систематичне дослідження проблеми булінгу, був відомий норвезький науковець Д. Ольвеус. Він визначив це явище у шкільному середовищі як ситуацію, коли учень стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного або кількох інших учнів протягом тривалого часу. Булінг є колективним явищем, що базується на соціальних взаємозв'язках у групі (Губко, 2013 : 46).

Булінг визначають як складне соціально-психологічне явище, що проявляється у систематичній агресивній поведінці. Зокрема, його розглядають як соціальну динаміку, за якої одна або кілька осіб протягом тривалого часу, майже щодня, зазнають нападів з боку інших, що призводить до відчуття безпомічності та виключення з групи. Водночас булінг охоплює

сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, пов'язаних із тривалим фізичним або психологічним насильством, спрямованим на особу чи групу, яка не здатна себе захистити в певних ситуаціях. Також його визначають як поведінку, що характеризується систематичними нападами з боку осіб, чия влада переважає можливості жертви, з метою завдання страждань і отримання від цього задоволення (Сидорук, 2015 : 170).

Шкільний булінг виникає в умовах ворожнечі, страху та конфліктів. Зазвичай це проявляється в позаурочний час, коли контроль з боку дорослих є меншим або відсутнім, на тих місцях шкільної території, де обмежена присутність вчителів. Такою територією може бути шкільний двір, сходи, вбиральні, коридори, роздягальні, спортивні майданчики та навіть прилеглі території, що не належать до школи (Лалак, & Пеняк, 2019 : 134).

Профілактика булінгу спрямована на подолання наявних соціальних відхилень і формування навичок безпечної поведінки. Вона передбачає налагодження взаємин у класі на засадах взаємопідтримки, згуртування підлітків через спільну діяльність, а також зменшення конфліктів між індивідуальними потребами та інтересами групи. Профілактика булінгу в учнівському середовищі здійснюється на трьох рівнях: первинному, вторинному та третинному, кожен із яких має свої особливості.

Первинна профілактика спрямована на формування активного та безпечного стилю життя, що забезпечує реалізацію прав, потреб і інтересів особистості. Вона має переважно інформаційний характер і передбачає виховання негативного ставлення до насильства та відмову від маніпулятивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Вторинна профілактика має груповий характер і спрямована на корекцію ставлення особистості до себе та оточення, а також на формування навичок конструктивної поведінки в потенційно конфліктних ситуаціях. Її реалізація відбувається через тренінги, зокрема програми «рівний – рівному», а також через використання відновних практик та інших форм роботи з підлітками. Третинна профілактика спрямована на соціальну адаптацію підлітків, які зазнали насильства або виступали його ініціаторами. Вона здійснюється на індивідуальному рівні та передбачає виявлення причин і особливостей поведінки, що призвели до проблемної ситуації, а також надання комплексної допомоги за участю фахівців (Нечипорук, & Петрук, 2023 : 106).

Висновок. Булінг є складним соціально-психологічним явищем, яке негативно впливає на розвиток особистості учнів. Його прояви пов'язані з агресією, нерівністю сил та несприятливим психологічним кліматом в учнівському колективі. Ефективна профілактика цього явища можлива лише за умови комплексного підходу, який включає три рівні

профілактики: первинний, вторинний і третинний. Профілактика булінгу має бути спрямована на формування безпечного освітнього середовища, розвиток навичок конструктивної взаємодії та підтримку всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Психологічні науки*. 2013. № 114. С. 46–50.

2. Лалак Н.В., Майборода І.Е., Пеняк В.С.. Булінг в освітньому середовищі сучасного закладу загальної середньої освіти: теоретичний аспект. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2019. Вип. 1. С. 34–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2019_1_8.

3. Нечипорук Л., Петрук Л. Соціально-педагогічна робота щодо профілактики булінгу в шкільному освітньому середовищі. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*. 2023. № 1. С. 99–114.

4. Сидорук І. Булінг як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2015. № 1(302). С. 169–173.

5. Чайка С.М. Булінг у шкільному середовищі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. 2021. С. 146–149.

А.М. Завальницька

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Н.М. Дідик**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема толерантності та її місце в системі ціннісних орієнтацій особистості в сучасних умовах набуває все більшого значення. Якість будь-якого суспільства залежить від здатності людей співіснувати одне з одним, від того, чи сприймають вони одне одного, чи поважають і підтримують, чи

навчаються одне від одного, чи об'єднують свої зусилля в ім'я загального добра, для постійного поліпшення свого матеріального й духовного життя. В умовах соціальної розмаїтості дуже важливо встановити культуру миру, що неможливо без дієвого виховання, заснованого на принципах толерантності.

Психодіагностичне дослідження толерантності ми провели на основі таких психодіагностичних методик: інтерв'ю та «Вивчення загальної комунікативної толерантності за В.В. Бойко».

Проаналізуємо результати, отримані за допомогою методики інтерв'ю. Перше інтерв'ю було проведено серед учнів 10-А класу з метою визначення рівня обізнаності учнів щодо поняття толерантності, їхнього ставлення до людей з різними поглядами, культурними особливостями та індивідуальними відмінностями. В інтерв'ю брали участь 12 учнів. Досліджувалося, наскільки важливою учні вважають толерантність у шкільному середовищі та чи виникають у колективі ситуації нетолерантного ставлення відносно як до окремих юнаків та юначок, так і групи один до одного. Запитання були такими: Що для тебе означає «бути толерантним»? Чи вважаєш ти себе толерантною людиною? Які риси характеру, на твій погляд, допомагають бути терпимим до інших? Чи є межа у твоєї толерантності?

За результатами цього інтерв'ю ми визначили, що значною мірою у 50% учнів простежується тенденція до високого рівня прояву толерантної поведінки: учні здебільшого проявляють високу терпимість до різноманіття людей, учні вважають толерантністю повагу до співрозмовника та оточуючих їх людей в цілому. За дещо меншим відсотком учнів (30%) простежується помірний рівень терпимості до інших: учні вважають себе толерантними, але згідно з їхніми відповідями можна зробити висновок, що вони не завжди можуть проявляти терпимість в різних ситуаціях, в зв'язку з певними думками і переконаннями, що породжують конфліктні та емоційні ситуації. І найменший відсоток учнів 20% має низький рівень толерантної поведінки в ставлення до оточуючих людей: прояви інтолерантної поведінки в них можуть набувати форм образливих жартів, суперечок на основі розбіжностей в думках і переконаннях або непорозумінь на цій основі. Результати подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитування за методикою інтерв'ю учнів 10-А класу

Рівень	К-ть учнів	У %
Високий	6	50
Помірний	4	30
Низький	2	20

Друге інтерв'ю було проведене з тими ж запитаннями. В ньому брали участь учні 10-Б класу в кількості 14 осіб. За результатами, високий рівень толерантності мають 60,5% учнів: в їх поведінці прослідковується високий рівень обізнаності і терпимості до інших учасників колективу та оточуючих. В них присутнє відчуття поваги до однокласників та інших людей з навколишнього оточення. Дещо нижчий, тобто помірний рівень мають 29,5% учнів: у їхніх переконаннях і принципах прослідковується достатній рівень обізнаності в понятті толерантності і помірний прояв толерантної поведінки. Низький рівень складають 10% учнів: прослідковуються значні прояви нетерпимості до світогляду інших людей та прояви інтолерантності у формі образливих жартів та створенні конфліктних ситуацій. Результати у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати опитування за методикою інтерв'ю учнів 10-Б класу

Рівень	К-ть учнів	У %
Високий	8	60,5
Помірний	4	29,5
Низький	2	10

Третє інтерв'ю. Обрані раніше мета і запитання залишаються актуальними. В цьому інтерв'ю взяли участь 11 осіб у складі 10-В класу. Високий рівень прояву толерантної поведінки серед учнів становить 42,5%: значна кількість учнів мають такі переконання і принципи, як відчуття поваги до співрозмовника і його авторитетність з їхнього погляду. Помірний рівень терпимої поведінки до оточуючих мають 19,5% учнів: в них присутнє відчуття впевненості в своїх світоглядах і повага до інших в певних межах, а також невисокий рівень конфліктності на основі думок і переконань в даних учнів, що не дозволяє знаходити компромісних рішень в певних ситуаціях. І в довгостроковій перспективі це приводить до періодичних конфліктних ситуацій в формі образливих жартів, висловлювань і сварок. І низький рівень толерантності простежується в 38% учнів: це досить високий рівень конфліктності на підставі розбіжностей в поглядах та небажанні знаходити компроміс під час конфліктних ситуацій, що приводить до накопичення образ, у формі образливих висловлювань. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Результати опитування за методикою інтерв'ю учнів 10-В класу

Рівень	К-ть учнів	У %
Високий	5	42,5
Помірний	2	19,5
Низький	4	38

Загальні результати дослідження толерантності подано у таблиці 4.

Таблиця 4

Результати опитування за методикою інтерв'ю учнів 10 класу

Рівень	К-ть учнів	У %
Високий	19	52
Помірний	10	24,4
Низький	8	23,6

Дослідження за методикою «Вивчення загальної комунікативної толерантності за В.В. Бойко» проводилося в 10 класі в кількості 19 учнів. Проаналізуємо результати за кожною шкалою окремо.

1. Наскільки Ви здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, що зустрічаються Вам. За результатами: 26,2% учнів мають високий рівень (не здатні приймати індивідуальності людей); 47,8% учнів – середній рівень (приймають на достатньому рівні); 26,% учнів – низький рівень (переважно не приймають).

2. Чи немає у Вас тенденції оцінювати людей на основі власного «Я». 26,2% учнів з високим рівнем (переважно оцінюють на власному Я»); 37,4% учнів – середній рівень (інколи); низький рівень (зазвичай ні) мають 36,4% учнів.

3. Якою мірою Ви вмієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з комунікабельними якостями людей. 26,2 % учнів – високий рівень (не вміють); 57,2% учнів – середній рівень (вміють на достатньому рівні); 16, 6% учнів – низький рівень (позитивні навички).

4. Чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера. 31,4% учнів – високий рівень (досить велика схильність); 46,8% учнів – середній рівень (інколи); 21,8% учнів – низький рівень (не мають схильності).

5. Якою мірою ви схильні пристосовувати партнера під себе, робити їх зручними. 31,2% учнів – високий рівень (досить велика тенденція); 53,2% учнів – середній рівень (інколи); 15,6% учнів – низький рівень (зазвичай ні).

6. Які Ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми. 26,2% учнів – високий рівень (адаптаційні здібності низькі); 57,2% учнів – середній рівень (середні здібності); 16,6% учнів – низький рівень (успішні здібності). Результати подано у таблиці 5.

**Результати анкетування 10 класу за методикою
«Вивчення загальної комунікативної толерантності за В.В. Бойко»**

Рівень	Низький рівень (учнів)	Низький рівень (у %)	Середній рівень (учнів)	Середній рівень (у %)	Високий рівень (учнів)	Високий рівень (у %)
1 шкала	5	26	9	47,8	5	26,2
2 шкала	7	36,4	7	37,4	5	26,2
3 шкала	3	16,6	11	57,2	5	26,2
4 шкала	4	21,8	9	46,8	6	31,4
5 шкала	3	15,6	10	53,2	6	31,2
6 шкала	3	16,6	11	57,2	5	26,2

Висновок. За результатами проведеного анкетування серед учнів 10 класу можна зробити висновок, що учні загалом розуміють значення поняття толерантності і в загальному позитивно ставляться до ідеї поваги до інших культур, світоглядів, переконань і принципів. Проте в певному відсотковому відношенні має місце незначна кількість нетерпимості. У цілому рівень толерантності серед досліджуваних має середній рівень прояву толерантності до інших.

Список використаних джерел

1. Визначення загальної комунікативної толерантності (за В.В. Бойком). URL: <https://studfile.net/preview/8889783/page:21/> (дата звернення: 05.04.2026)

С.Я. Клівіцька

студентка 3 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **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

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В
ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Проблема девіантної поведінки підлітків є однією з найбільш актуальних у сучасній психологічній науці. Це зумовлено тим, що підлітковий вік характеризується значними психофізіологічними,

емоційними та соціальними змінами, які суттєво впливають на формування особистості. Саме в цей період відбувається активний розвиток самосвідомості, формування системи цінностей та життєвих орієнтацій. Девіантна поведінка розглядається як система дій або вчинків, що суперечать загальноприйнятим соціальним нормам, моральним правилам і вимогам суспільства.

Підлітковий вік є складним етапом розвитку особистості, що супроводжується внутрішніми суперечностями та пошуком власної ідентичності. У цей період підлітки прагнуть до самостійності, незалежності та визнання з боку оточення, особливо однолітків. Водночас недостатній життєвий досвід, емоційна нестійкість та підвищена чутливість до соціальних впливів можуть сприяти виникненню різних форм відхилень у поведінці. Нерідко підлітки демонструють протестні реакції, які проявляються у порушенні правил, конфліктах із дорослими або відмові від соціально схвалюваних моделей поведінки (Чайковська, 2015).

Девіантна поведінка у підлітковому віці може мати різноманітні форми прояву. Найбільш поширеними серед них є агресивна поведінка, конфліктність, порушення дисципліни, правопорушення, втечі з дому, а також вживання алкоголю або інших психоактивних речовин. Такі прояви можуть виникати як реакція на несприятливі життєві обставини, психологічні труднощі або проблеми у міжособистісних стосунках. У деяких випадках девіантна поведінка виступає способом самоствердження або засобом привернення уваги з боку значущих осіб (Андрусишин, 2021).

Важливу роль у формуванні девіантної поведінки відіграють соціальні та сімейні чинники. Несприятливий психологічний клімат у сім'ї, конфлікти між батьками, відсутність емоційної підтримки або недостатній контроль з боку дорослих можуть негативно впливати на розвиток підлітка (Чайковська, 2015). Крім того, значний вплив має група однолітків, оскільки саме в підлітковому віці формується потреба у належності до певної соціальної групи. Бажання бути прийнятим і визнаним у колективі може спонукати підлітка до наслідування поведінкових моделей, які не завжди відповідають соціальним нормам (Ковальчук, 2019).

Окрім соціальних факторів, важливе значення мають індивідуально-психологічні особливості підлітків. До них належать

підвищена емоційність, імпульсивність, нестійкість самооцінки, труднощі у регуляції власних емоцій та поведінки (Андрусин, 2021).

У період інтенсивного особистісного розвитку підлітки можуть переживати внутрішні конфлікти, що іноді проявляються у девіантних формах поведінки. Також важливим фактором є низький рівень сформованості навичок самоконтролю та відповідальності за власні вчинки (Ковальчук, 2019).

Слід зазначити, що девіантна поведінка не завжди має стійкий характер. У багатьох випадках вона є тимчасовим явищем, пов'язаним із віковими кризами розвитку. Проте, за відсутності своєчасної психологічної допомоги або підтримки з боку дорослих такі форми поведінки можуть закріплюватися і призводити до серйозних соціальних проблем у майбутньому (Чайковська, 2015).

У зв'язку з цим важливим завданням психологів, педагогів та батьків є своєчасне виявлення факторів ризику та організація профілактичної роботи. Профілактика девіантної поведінки повинна бути спрямована на формування позитивних ціннісних орієнтацій, розвиток соціальних навичок, здатності до саморегуляції та відповідального ставлення до власних вчинків. Важливе значення має створення сприятливого психологічного середовища у сім'ї та навчальному закладі, що сприятиме гармонійному розвитку особистості підлітка (Ковальчук, 2019).

Висновок. Девіантна поведінка у підлітковому віці має складний і багатофакторний характер. Її виникнення зумовлене взаємодією соціальних, психологічних та індивідуальних чинників. Розуміння причин і особливостей девіантної поведінки дозволяє розробляти ефективні методи профілактики та психологічної корекції, спрямовані на підтримку гармонійного розвитку особистості та успішну соціалізацію підлітків у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Андрусин Р.М. Аналіз особливостей розвитку девіантної поведінки підлітків. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2021. № 69. С. 120–124.

2. Ковальчук З.Я. Самотність як детермінанта девіантної поведінки підлітка. *Психологія особистості.* 2019. Т. 11, № 1. С. 59–66.

3. Чайковська О.М. Складові системи чинників девіантної поведінки підлітків. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології».* 2015. Вип. 28. С. 627–637.

О.А. Пазинюк

студентка 4 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

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Підлітковий вік – це період значних змін у розвитку особистості, який відіграє важливу роль у становленні соціальних навичок, самосвідомості та міжособистісних відносин. Саме тому проблема спілкування в цей час є особливо актуальною.

Насамперед варто звернути увагу на те, що в підлітковому віці змінюється провідна діяльність – на перший план виходить інтимно-особистісна комунікація з однолітками. Підлітки прагнуть визнання, часто шукають підтримки серед ровесників і дуже чутливо реагують на їхню думку, що безпосередньо впливає на самооцінку та поведінку. У цей період формується ідентичність, що нерідко супроводжується емоційною нестабільністю та внутрішніми суперечностями.

Окремо слід відзначити вплив сучасних умов розвитку суспільства, зокрема активного використання цифрових технологій і соціальних мереж. Віртуальна комунікація дедалі частіше замінює безпосереднє спілкування, що може впливати на розвиток емпатії, навичок невербальної взаємодії та емоційного інтелекту.

Проблема спілкування підлітків активно досліджується у сучасній психолого-педагогічній науці. Зокрема, у працях Н. Андрющенко, Н. Кравець, І. Марченко, Г. Плешканівської, В. Суткової, В. Харченка розглядаються особливості формування комунікативних умінь і процес соціалізації підлітків.

Формування самосвідомості підлітка тісно пов'язане з його взаємодією з іншими людьми. У процесі міжособистісної взаємодії підліток усвідомлює власне «Я», формує уявлення про себе та свої можливості. Порівнюючи себе з іншими, він поступово вибудовує

систему цінностей і життєвих орієнтирів. Думка однолітків у цей період має значний вплив на самооцінку та поведінку (Лавріненко, 2018).

Отже, спілкування у підлітковому віці є ключовим чинником розвитку особистості, що визначає особливості формування самосвідомості, міжособистісних відносин та соціальної поведінки.

У наукових дослідженнях Н. Юдіної підкреслюється, що спілкування виступає системою цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей та реалізацію їхніх соціальних відносин [3]. Комунікація не обмежується лише передачею інформації, а охоплює ширший спектр психологічних і соціальних аспектів, зокрема встановлення міжособистісних контактів, обмін емоціями, формування взаєморозуміння та координацію спільної діяльності.

Значущим компонентом підліткової комунікації є монологічне мовлення, яке виконує важливу функцію у розвитку комунікативної компетентності. Як показують дослідження, саме монологічне мовлення сприяє розвитку впевненості, комунікативної активності та здатності до самопрезентації.

Монологічне мовлення, на думку Н. Гончарук, розглядається як компонент процесу комунікації, оскільки воно завжди має адресата і спрямоване на передачу інформації, думок або оцінок. Комунікативний процес характеризується цілеспрямованістю, логічною послідовністю, зв'язністю та структурною завершеністю [1].

Важливо підкреслити, що в підлітковому віці розвиток монологічного мовлення безпосередньо пов'язаний із соціальним статусом у групі однолітків. Дослідження показують, що підлітки з вищим соціометричним статусом демонструють більш розгорнуті, логічно структуровані та емоційно виразні висловлювання, тоді як учні з низьким статусом частіше мають труднощі з побудовою завершених і аргументованих монологів [5].

Однією з ключових тенденцій підліткового віку є переорієнтація міжособистісної взаємодії з дорослих (батьків, учителів) на однолітків, які сприймаються як більш рівні та психологічно близькі. Потреба у взаємодії з ровесниками формується ще в ранньому віці й поступово посилюється. У дошкільному віці її недостатня реалізація негативно впливає на розвиток комунікативних умінь і самосвідомості, а в підлітковому віці набуває провідного значення у структурі соціальної активності.

Спілкування з однолітками виконує низку функцій: є джерелом інформації, сприяє засвоєнню соціальних норм, формуванню навичок взаємодії, розвитку емпатії та здатності до співпраці. Крім того, воно забезпечує емоційну підтримку, відчуття належності до групи та формування самоповаги. Визнання з боку ровесників є одним із ключових чинників становлення Я-концепції підлітка.

У підлітковому віці особливої значущості набуває феномен дружби як специфічної форми міжособистісних відносин, що ґрунтуються на довірі, взаємній симпатії, щирості та спільності інтересів. Дружні стосунки характеризуються емоційною глибиною, вибірковістю та підвищеною значущістю для особистості. Вони сприяють розвитку саморефлексії, самовихованню та духовному збагаченню [4].

Водночас підлітковий «кодекс дружби» відзначається високими вимогами до партнера у спілкуванні. Підлітки часто ідеалізують дружні стосунки, що може призводити до емоційних переживань у разі невідповідності очікувань реальній поведінці однолітків. Особливо чутливими до якості дружніх взаємин є дівчата, які частіше переживають розчарування та мають більш високі вимоги до емоційної близькості.

З віком мотиви дружби стають більш усвідомленими: якщо в молодшому шкільному віці дружба часто ґрунтується на ситуативній взаємодії, то в підлітковому – на спільності інтересів, цінностей, взаємній повазі та довірі. Підліток уже не очікує пасивного виникнення дружби, а активно її шукає, оцінюючи потенційних друзів та випробовуючи взаємини.

Провідною особливістю підліткового спілкування є його розширення за межі навчальної діяльності. Воно охоплює різні сфери життя, стає більш автономним і значущим. Саме група однолітків виступає простором соціального самоствердження, де підліток прагне зайняти певний статус – лідера, авторитетного учасника або близького друга. Невдачі у досягненні бажаного статусу можуть призводити до емоційних труднощів і девіантних форм поведінки.

Зміст і структура міжособистісної комунікації підлітків суттєво змінюються. Зростає значення особистісних якостей у взаємній оцінці: товариськості, сміливості, самоконтролю, а також здатності до співпраці. Одночасно підвищується інтерес до однолітків протилежної статі, що сприяє розвитку спостережливості, емоційної чутливості та формуванню самосвідомості [2].

Отже, спілкування з однолітками у підлітковому віці є провідною діяльністю, що визначає розвиток особистості, формування соціальних навичок, емоційної сфери та самосвідомості. Саме в цьому середовищі підліток отримує можливість самовираження, самоствердження та становлення власної ідентичності.

Проблема спілкування підлітків із дорослими має ключове значення для становлення особистості в цей віковий період. Підлітковий вік характеризується переходом до якісно нової системи взаємин із дорослими. Підлітки, як правило, вже не погоджуються з нерівноправними стосунками, властивими дитинству, оскільки прагнуть визнання власної дорослості, самостійності та автономії. У зв'язку з цим вони вимагають поваги до своєї особистості, довіри та розширення власних прав, що нерідко призводить до перегляду традиційної системи взаємин.

У цей період особливої актуальності набуває питання стилю виховання. Дослідження показують, що найбільш сприятливими для розвитку самостійності, відповідальності та соціальної зрілості є демократичні взаємини між дорослими та підлітками. Натомість авторитарний стиль виховання часто спричиняє емоційне відчуження, протестні реакції та зниження довіри. Недостатність емоційного прийняття з боку дорослих може негативно впливати на формування самоповаги підлітка та його здатність до побудови гармонійних міжособистісних стосунків.

Суттєве значення у розвитку особистості відіграють механізми соціалізації, зокрема підтримка, ідентифікація та розуміння. Підтримка через заохочення та контроль формує систему внутрішніх норм поведінки. Ідентифікація з батьками сприяє засвоєнню моделей поведінки та цінностей, а розуміння внутрішнього світу дитини допомагає розвитку її самосвідомості та комунікативних якостей. Емоційний тон сімейних відносин при цьому виступає ключовим чинником психологічного благополуччя підлітка.

Конфлікти між підлітками та дорослими часто виникають через нерозуміння змін, що відбуваються у внутрішньому світі дитини. Невміння дорослих прийняти автономність підлітка, вислухати його позицію та подивитися на ситуацію його очима створює психологічний бар'єр у спілкуванні. Додатковим чинником є розбіжність у сприйнятті взаємин: підлітки часто оцінюють їх критично, тоді як дорослі схильні вважати свої підходи достатніми та ефективними.

У підлітковому віці також змінюється характер взаємин із батьками. Підліток активно відстоює право на самостійність у різних сферах життя – виборі одягу, дозвілля, навчання та кола спілкування. Це може призводити до загострення конфліктів, особливо у випадках, коли дорослі намагаються зберегти контроль і не враховують нові потреби дитини. Водночас тривале співіснування старих і нових моделей взаємин зумовлює непорозуміння та емоційну напруженість. Психологічними механізмами впливу батьків є підтримка, ідентифікація та розуміння. Саме вони забезпечують засвоєння норм поведінки, розвиток самосвідомості та формування комунікативних навичок. Емоційно позитивний клімат у сім'ї сприяє гармонійному розвитку особистості, тоді як холодні або авторитарні стосунки можуть викликати внутрішній протест і відчуження.

Висновок. Спілкування у підлітковому віці є ключовим чинником розвитку особистості, оскільки цей процес визначає формування самосвідомості, соціальних навичок і емоційної сфери. Провідну роль відіграє взаємодія з однолітками, яка забезпечує самоствердження, підтримку та розвиток комунікативних умінь. Водночас важливими залишаються стосунки з дорослими, від стилю яких значною мірою залежить емоційне благополуччя підлітка.

Список використаних джерел

1. Гончарук Н. Психологічні особливості монологічного мовлення як засобу спілкування у дітей підліткового віку. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2019. (10). С. 149–158.
2. Сергеєнкова О. Вікова психологія: особливості спілкування підлітків з дорослими URL : <https://ukrtextbook.com/vikova-psixologiya-sergeyenkova-o-p/vikova-psixologiya-sergeyenkova-o-p-spilkuvannya-pidlitkiv-z-doroslimi.html> (дата звернення: 01.04.2026).
3. Юдіна Н. Особливості мотивації спілкування у підлітків з різним типом комунікативного реагування. *Психологія та особистість*, 2020. (2). С. 177–188.
4. Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L., Garcia, L., & ін. (2022). *Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: a systematic review*. BMC Public Health, 2022.
5. Khadijah, S., & Fauziah, N. Peer communication and adolescent resilience: an interpersonal approach to mental well-being in the light of Islamic values. *IPERCOP*. 2025. Vol. 2, No. 2. P. 102–115.

О.В. Фортельний

магістрант 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ У СТУДЕНТІВ

У сучасному суспільстві міжособистісна довіра виступає важливою умовою ефективної взаємодії людей, зокрема в освітньому середовищі. Студентський вік є періодом активного соціального становлення особистості, формування цінностей, установок і моделей поведінки, що визначають характер міжособистісних відносин. Саме в цей час особливого значення набуває здатність довіряти іншим, встановлювати відкриті й конструктивні контакти, що сприяє успішній навчальній діяльності та особистісному розвитку.

Психологічні аспекти міжособистісної довіри у студентів пов'язані з рівнем емоційного інтелекту, особистісними характеристиками, попереднім досвідом спілкування та особливостями соціального середовища. Довіра впливає на згуртованість групи, ефективність комунікації, рівень підтримки між студентами та загальний психологічний клімат у колективі.

Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена необхідністю глибшого розуміння механізмів формування довіри в студентському середовищі, а також пошуку шляхів її розвитку для забезпечення гармонійних міжособистісних відносин і підвищення якості освітнього процесу.

Очевидно, що більшість студентів належать до юнацького віку, який відзначається активним становленням світогляду, системи переконань і рис характеру. У цей період особливої актуальності набувають питання самопізнання, усвідомлення власних потреб і прагнень, вибору життєвого та професійного шляху, а також розвитку й формування самосвідомості.

Т. Куриленко визначає довіру як особливе ставлення однієї людини до іншої, що ґрунтується на впевненості в її надійності та готовності обирати співпрацю і підтримку взаємин навіть за умов, коли існує можливість завдати шкоди. Це передбачає віру у відповідальність партнера, його чесність і здатність дотримуватися взятих на себе зобов'язань у процесі спілкування. Дослідження свідчать, що люди схильні більше довіряти тим, хто проявляє емпатію, відкритість, життєрадісність і впевненість, особливо за наявності спільних інтересів. Натомість недовіра частіше виникає до осіб, які здаються холодними, надмірно розрахунковими або недружніми, оскільки їхня поведінка може викликати сумніви й підозри (Куриленко, 2024).

Узагальнюючи різні підходи до трактування довіри особистості, С. Ворожбит виокремлює основні критерії її прояву у здобувачів освіти в період адаптації до нових умов і соціального оточення під час вступу до закладу вищої освіти. До них належать: усвідомлення важливості взаємодії з новим середовищем, позитивні очікування щодо налагодження стосунків з однолітками та викладачами, узгодженість власних цінностей, норм і поведінки з іншими учасниками взаємодії. Також важливими є добровільний характер спілкування, відсутність потреби в постійному контролі за діями партнера та впевненість у його надійності, зокрема в готовності підтримати у складних життєвих ситуаціях (Ворожбит, 2010).

Досліджуючи вплив довіри та недовіри на ефективність взаємодії, Г. Чайка підкреслює, що їхня дія є різною. Зокрема, довіра сприяє встановленню стабільних позитивних взаємин і підвищує результативність спілкування. Натомість недовіра провокує захисні реакції, формує психологічну дистанцію між викладачем і здобувачем освіти, що, у свою чергу, негативно впливає на сприйняття навчального матеріалу (Чайка, 2022).

Висновок. Психологічні аспекти міжособистісної довіри у студентському середовищі відіграють ключову роль у формуванні ефективної взаємодії та сприятливого психологічного клімату. Довіра сприяє встановленню позитивних стосунків, розвитку співпраці та підвищенню результативності навчальної діяльності, тоді як недовіра може призводити до психологічної дистанції, захисних реакцій і зниження ефективності спілкування. Формування довіри залежить від особистісних якостей студентів, їхніх цінностей, емпатії, відкритості та готовності підтримувати однолітків і викладачів.

Отже, розвиток міжособистісної довіри є важливим чинником успішної адаптації студентів до навчального середовища та їхнього соціально-психологічного становлення.

Список використаних джерел

1. Ворожбит С.А. Методично-теоретичний підхід до аналізу та розробки концептуальних задач робочої програми емпіричного дослідження почуття довіри як чинника соціально-психологічної адаптації студентів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2010. В. 7. С. 127–139.

2. Куриленко Т. Довіра як соціальний феномен. *International Science Journal of Jurisprudence & Philosophy*, 2024. 3(1). С. 20–26.

3. Чайка Г.В. Статеві-вікові особливості довіри та її зв'язок із психологічним благополуччям. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, 2022, № 1. С. 101–108.

О.М. Чайковська

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

Н.А. Настюк

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЇ КОНФЛІКТІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Студентське середовище є особливим соціальним простором, у якому поєднуються процеси особистісного становлення, професійного розвитку та активної міжособистісної взаємодії. Саме в цей період молодь стикається з новими вимогами, високим рівнем відповідальності, необхідністю самостійного прийняття рішень і побудови власної системи цінностей. Усе це створює підґрунтя для виникнення різноманітних конфліктів.

Конфлікти у студентському середовищі можуть виникати як у процесі навчальної діяльності, так і в міжособистісних стосунках між студентами або між студентами та викладачами. Вони є невід'ємною

складовою соціальною взаємодією та можуть мати як негативні, так і позитивні наслідки. З одного боку, конфлікти можуть призводити до напруження, стресу та погіршення психологічного клімату в групі, а з іншого – сприяти розвитку критичного мислення, самопізнання та формуванню навичок конструктивного спілкування.

Отже, вивчення психології конфліктів у студентському середовищі є важливим напрямом сучасних наукових досліджень, що має як теоретичне, так і практичне значення.

В Україні питання конфліктів активно та результативно досліджується низкою науковців, серед яких І. Булах, О. Винославська, О. Волянська, А. Гірник, Л. Долинська, Г. Ложкін, І. Кошова, Н. Коротенька, В. Кушнірюк, М. Пірен і Н. Пов'якель.

Конфлікти в студентському колективі є поширеним явищем і можуть суттєво впливати на групову динаміку та загальний рівень успішності. Серед їхніх психологічних особливостей виокремлюють різницю в особистісних цінностях і переконаннях, відмінності у стилях комунікації, різне розуміння справедливості, а також процес формування групових норм. Крім того, на виникнення та перебіг конфліктів впливають індивідуальні риси особистості учасників і рівень їхнього емоційного інтелекту (Середницька, 2004; Яцюк, 2019).

Є. Дурманенко підкреслює, що конфлікти в студентській групі становлять складну соціальну проблему, яка потребує уважного вивчення та аналізу. Дослідження таких конфліктів є важливим для розвитку соціальних навичок студентів, згуртування колективу та створення сприятливого психологічного клімату в групі (Дурманенко, 2003).

Д. Усик у своєму дослідженні встановив, що особливості конфліктної поведінки в студентській групі зумовлені кількома основними чинниками. Зокрема, конфлікти найчастіше виникають як реакція на перешкоди у досягненні головних цілей навчальної діяльності, а також через труднощі в реалізації другорядних, особистісно значущих цілей у межах спільної роботи. Крім того, причинами можуть бути порушення прийнятих норм взаємин, невідповідність поведінки учасників очікуванням інших, а також особистісні особливості студентів, що спричиняють міжособистісні суперечності (Усик, 2025).

Висновок. Конфлікти в студентському колективі є закономірним явищем, зумовленим поєднанням індивідуальних особливостей, відмінностей у цінностях, стилях спілкування та умовах спільної діяльності. Вони виникають як через об'єктивні труднощі навчального

процесу, так і через суб'єктивні міжособистісні суперечності. Водночас їх конструктивне вирішення сприяє розвитку соціальних навичок студентів і покращенню психологічного клімату в групі.

Список використаних джерел

1. Дурманенко Є. Конфлікти в педагогічному процесі. Луцьк : Вежа, 2003. 313 с.
2. Середницька І. Проблема міжособистісних конфліктів у студентському середовищі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. Вип. 2. С. 103–111.
3. Усик Д.Б. Психологічні особливості конфліктів у студентській групі в процесі навчальної діяльності. *Слобожанський науковий вісник*. Серія: Психологія. 2025. Вип.1. С. 139–143.
4. Яцюк А.М. Спосіб реагування на конфліктну ситуацію у юнаків. *Інсайт: психологічні виміри суспільства : наук. журн.* / ред. кол.: І.С. Попович, С.І. Бабатіна, І.Р. Крупник та ін. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 1. С. 59–64.

Nataliia Khupavtseva

Dr. in Psychology, Assistant Professor,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

Ruslan Simko

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Senior Lecturer of the Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

Anna Kulchytska

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor,
Assistant Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine

THE DEVELOPING OF SOFT SKILLS IN THE FACILITATIVE INTERACTION OF STUDENTS

We think that there are three skills of such kind of emotive teaching, which can be called pedagogical facilitation techniques (empathy, respect, sincerity):

- teachers ignore the emotional manifestations of their students, thereby causing their aggression. In such a way teachers' statements, as a rule, do not correspond to the person's feelings, they are not sincere, except of some individual cases when they condemn and blame schoolchildren;

- the teacher reacts not to the real feelings of each student, but to those people whom he/she himself/herself suggests to him/her, in his/her own statements he/she is only sometimes sincere, but he/she tries not to show positive emotions;

- the teacher reacts only to the superficial feelings of the student, but does it quite precisely and often he/she is not afraid to express both positive and negative feelings, but does not confirm it out loud, expresses his/her feelings in a non-verbal way;

- the teacher reacts to the hidden, deep feelings of each student, thereby helping students to realize why the person feels what he/she feels, gives a sincere reaction both at the verbal and non-verbal level, both positive and negative evaluation, while a negative assessment in no way degrades the student's sense of self-worth (Dale, & Duran, 2011).

So, we'd like to know that facilitation is a change in the students' performance during a contact with the teacher or other students. Even the passive presence of the teacher in the classroom greatly activates the students, directs their activity in the right direction, stabilizes it outside of purposeful actions on the part of the teacher. However, the phenomenon of facilitation has considerable influence only if the teacher is authoritative, referential, recognized. Then, as a result of pedagogical interaction, various psychological neoplasms of a personal and interpersonal nature are arisen, which are usually called "changes" or "phenomena".

The phenomenon of the teacher's authority is of great importance in the implementation of pedagogical interaction strategies that he/she uses. Observations of educational activities indicate that a teacher can be quite an authoritative person for students of any age, but the grounds for recognizing his/her authority are different. For younger students the teacher is an authority in a view of the authority of his/her role position. With regard to the given age of schoolchildren, we can speak, most likely, about the authority of the role, then the authority of the individual. At the same time, the teacher is recognized as having the right to make responsible decisions regarding a certain situation, both with a regard to a specific student and the class as a whole, both in educational and other types of the activities.

One of the determinants of facilitative interaction is mutual understanding, which is defined as a certain established system of feelings and relationships, which allows to achieve the goal of joint activity or communication in a largely coordinated manner, and maximally contributes to the observance of trust and interests, providing great opportunities for self-disclosure of the abilities of each participant of this process of interaction. Facilitative mutual understanding in this way ensures such a level of community when there is no authoritarian dominance, emotional tension, mistrust and lack of interest in everything that happens in the process between the participants of the pedagogical process.

One of the main conditions for the emergence of the phenomenon of mutual understanding is the mutual acceptance of individual psychological characteristics of each other, the ability to put oneself into the place of others, to identify themselves with others. Mutual understanding is a consequence of the humanistic orientation of teachers who perceive the success of students and the goals of their educational activities as their own ones. In the process of facilitative interaction, the phenomenon of trust is similar in its main characteristics to the phenomenon of mutual understanding. Trust is a feeling of openness to the world of people, phenomena and processes. Trust does not mean accepting something on faith without realizing the deep essence of this phenomenon. Trust can be intuitive or conscious, direct or indirect. Lack of trust, alienation from the child is one of the main destructive reasons that delays personal development. Children feel an urgent need to be trusted by both authoritative significant peers and adults, also by teachers.

In our opinion, the phenomenon of reflected subjectivity is revealed in the process of facilitative interaction. In its emergence, the subjective parameters of the teacher's personality, which are understood and necessarily are taken into account by the students, play a significant role. From the psychological image of the teacher, these parameters are explained in the personal sphere of the students. The image of the teacher can be both a real and imaginary one. In some cases, the imaginary image is, at the same time, real in terms of the effectiveness of influence, like, by the way, a real teacher. In such facilitative interaction the teacher's subjectivity is broadcast, namely his/her ability to make meaningful transformations in the structure of the students' personality.

So, we proved, that one of the significant constructive phenomena of facilitative interaction is a psychological status of the individual, without the

acquisition of which there cannot be a process of active, consistent progressive development and self-development of the individual. Psychological status characterizes play not only the student's real place in the system of interpersonal relationships, but also the position in the class, in a family, peer groups. They also depend on that situation how he/she attributes to himself/herself. The need to build oneself as the individual, to get self-improvement, etc. does not arise spontaneously – it is formed in the process of facilitative interaction. It is the pedagogical influence that allows the student to realize the difference between “Me-real” and “Me-ideal”, without which personal development cannot take place. Facilitative interaction performs the function of not only helping and protecting the child from insecurity, fear of failure to complete educational tasks, but also helps to establish the student's status, form his/her role position. Facilitative interaction involves considerable attention given to a person in a situation where he/she is still objectively unsuccessful; this attention may take the form of either direct utterances or implicit frames or scripts. Facilitative interaction also involves the student's implementation of influences on another person. In turn, exerting a facilitative influence on the student, the teacher addresses his/her personality regardless of his/her failures and successes, mistakes and achievements. Thus, for the effective facilitative interaction the unconditional acceptance of the other becomes decisive, and final results of the facilitative interaction, grades from the educational subject, and some more external features are unimportant. Facilitative interaction should be with each child, and for this process it is only necessary to see and actualize attention to his/her strengths constantly.

Models of facilitative interaction are not created by themselves. They have socio-cultural significance, reflect the specifics of a teacher's life path, his/her age, personal characteristics, as well as the level of professional competence and pedagogical creativity. The teacher should help students solve not only educational, but also personally significant tasks; in this situation facilitative interaction should come to the rescue. However, in the pedagogical process, the students' success/failure is the main indicator of their failures and achievements during their entire staying at school. A high level of success is usually associated by parents with the general well-being of the student, and low success is perceived as an indicator of considerable difficulties, the student's disadvantages. The latter significantly distorts and complicates the student's position, because the variety of psychological factors that influence the organization of facilitative interaction, and they

are often replaced by one of them. At the same time, such characteristics of a schoolboy as business and collectivist orientation, highly developed abilities, appearance, personal attributes, age, sociability, willingness to help a friend, manners of behavior, which remain unaccounted for or not taken into account.

Let's consider each of the individual components, because all of them are *characteristics of facilitative interaction*. It is well known that Activity is the basis, means and positive condition for the development of the Person. The Activity is the expedient transformation of the surrounding reality of people. We call activity "a unit of life", mediated by the process of mental reflection. Also, outside activity there are neither means of the activity, nor signs, nor objects of art; there are no people outside the activity.

Therefore, the activity is a purposeful, multi-level human activity. "Purposeful" is because "the subject" appears as its goal. "Multi-level" is because it includes into its structure of actions, secondary motivation, determined by the purpose and the tasks of the activity. And this, in turn, ensures the actualization of the main goal-motive of the activity by the individual. And, finally, the operation of the activity differs from the action in that it is not marked by a goal, but by the conditions of the activity in which this goal is explained. It is very necessary to distinguish the actions from the activities and from operations.

So, the process of facilitation in educational activities cannot be understood simplistically. Participating in any form of the activity and learning consciously are doing quite different things. The action, if it is imposed by a team of methodologists, teachers, pedagogues, etc., is carried out under pressure on the student, then it is perceived beyond any meaning as a so-called "temporary" necessity. In Psychology the following attributes of a person are recognized: a student's consciousness and activity; attributes of the psyche, such as subjectivity, activity, adaptability; attributes of the person's consciousness – the experience, knowledge and attitude; attributes of the activity – the awareness, purposefulness, motivation.

Literature

1. Dale R. Duran N.D. The cognitive dynamics of negated sentence verification. *Cognitive Science*. 2011. Vol. 35(5). P. 983–996. URL: https://www.researchgate.net/publication/50998686_The_Cognitive_Dynamics_of_Negated_Sentence_Verification

Nataliia Mykhalchuk

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department of General and Practical Psychology,
Rivne State University of the Humanities,
Rivne, Ukraine

Iryna Koval

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

**PSYCHOLOGY OF PROJECT ACTIVITIES AT FOREIGN
LANGUAGE CLASSES**

Analyzing the theoretical sources (Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk, Ivashkevych Er., & Hupavtseva, 2020), we can say about the importance of using information technologies in the process of Project Activity at the universities. This problem cannot be overestimated nowadays. The effectiveness of their use in the classroom, including a foreign language class, is no longer in doubt (Drigas, & Karyotaki, 2017). The information and communication technologies create a new environment in which future generations have the possibility not only to communicate, but also to build professional and personal relationships, to demonstrate their interests. and represent themselves, so teachers must apply information and communication technology’s tools in the classroom.

Let us describe students’ Project Activity in the educational process at the universities on the topic “My future life: its paradigm and the ways of realizing wishes”. Before making the Project on this topic we proposed students to do some exercises. These exercises we call *Pre-Project activities*.

Exercise 1. In two minutes make a list of jobs as many as you can think of. In your opinion, what is the most interesting job on your list and why?

Exercise 2. Listen to the dialogue:

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/work>

Match the speaker with the correct job.

S-	pilot	S-	shop assistant	S-	nurse	S-	dentist	S-	tour guide
----	-------	----	----------------	----	-------	----	---------	----	------------

Exercise 3. Read the texts. In your opinion, what is the best job and why?

THE BEST JOBS IN THE WORLD

1. Chocolate consultant.

This could well be the ultimate job for anyone with even the smallest craving for chocolate – and yes, jobs like these really do exist. There are lots of different types of chocolate consultant too; from people that work with high street brands and liaise directly with their outlets to people that work with more niche brands.

Louise Thomas has worked in the chocolate industry for two years and been passionate about chocolate for more than six years. She became frustrated by the lack of education and awareness regarding fine chocolate, so started her own company to share her love of the cocoa bean. She now runs events and tastings – similar to wine tastings – as well as doing consultancy for hospitality and retail, to find a particular chocolate for a client or extend their range.

2. Beer tasters.

Maybe not one for everyone, but if you prefer beer to chocolate then many breweries hire technologists to check the quality of their drink before it goes on sale. In order to thrive in this job you have to have an adept palate – and that doesn't mean being able to sink six pints on a Friday night.

It's still a pretty popular job; when Welsh brewery Evan-Evans started the search for a group of beer tasters to help with the development of a new beer range, the company received more than 250 applications. Of course, if you'd rather be selling the beer than tasting it, then the career of a bar manager awaits.

3. LEGO sculptor.

Who hasn't at some point in their life sat down in front of a box of LEGO and set about building (or helping to build) a fantastic creation in multi-coloured blocks? For some people this becomes more than just something you did as a kid. LEGO has a number of certified professionals who work with the company to create sets and build models for them. They work against fairly tight budgets and thematic constraints, and are based in Legoland Discovery Centres around the world. But competition for the jobs is fierce, with estimates varying as to exactly how many there are in the world – from nine to 30. The latest one to get a job was 23-year-old Andrew Johnson who submitted a clever video, then competed in a hard core three-round build off, allegedly fighting off 45 other competitors.

If you love childhood toys but don't fancy building them, why not consider joining the retail sector and work in a toy shop?

4. Island Caretaker.

OK, everyone lists this but what a job! It was advertised as “Officially the best job in the world” in 2009 and involved working for the Queensland Tourism Board. The role was a newly created position designed to help promote the Islands of the Great Barrier Reef to the world.

Briton Ben Southall won the job, earning J73,400 to live on an island in the Great Barrier Reef for six months, swimming, exploring and generally enjoying himself whilst filming and blogging about all the fun he was having. And it didn't end there, after his six-month stint on the island, Ben went onto become Global Tourism Ambassador at Tourism Queensland. If you're not lucky enough to land a job caretaking an exotic island then the travel and tourism industry can still take you to some pretty interesting places.

(from <http://www.totaljobs.com>)

Exercise 4. Are the sentences true or false? Correct the false sentences.

1. Louise Thomas has worked in the chocolate industry for six years and been passionate about chocolate for more than two years.

2. There are lots of different types of chocolate consultant.

3. A beer taster is still a pretty popular job.

4. When Welsh brewery Evan-Evans started the search for a group of beer tasters, the company received more than 500 applications.

5. LEGO has a number of professionals who create sets and build models for the company.

6. The latest one to get a job of a LEGO sculptor was 32-year-old Andrew Johnson.

7. An Island Caretaker was advertised as “Officially the best job in the world” in 2008.

After this do Grammar exercises. Present Simple negative and questions.

Exercise 1. Read and reproduce the dialogue.

– Excuse me, are you American?

– No.

– Do you speak English?

– <http://www.learnersdictionary.com/search/A>. Yes, I do a little, but not very well.

– What do you do for work?

– I'm a student. How about you?

– I'm a student too. And what do you like doing in your free time?

– I play tennis.

– I don't play tennis.

Exercise 2. Complete the Table. Find the examples of the present simple negative and questions in Exercise 1.

<i>Present Simple</i> negative we form with <i>don't</i> or <i>doesn't</i> and the base form of the verb	<i>Present Simple</i> questions we form with <i>do</i> or <i>does</i> and the base form of the verb
I /we / you /they <i>don't</i> play tennis He / she / it _____play tennis.	_____I / we /you /they play tennis? Yes, I /we /you / they _____/ No, I /we /you / they _____ _____ he /she/it play tennis? Yes, he /she/it _____./ No, he /she/it_____

Exercise 3. Rewrite the sentences in negative and interrogative form.

1. We live in Paris...
2. I come from England...
3. Ann plays tennis...
4. My parents work at school...
5. You watch a lot of films...
7. My father gets up at 6 o'clock...
8. I prefer coffee to tea...
9. Vicky studies foreign languages...
10. They love football...

Exercise 4. Work in pairs. Ask and answer the questions in Exercise 3.

We have proven that the sybularity of Project Activity is a mechanism that actualizes the similarity, compatibility of objects in a view of their individual components, details and features. The sybularity of Project Activity is the basis for the formation of associative chains and it is one of the factors that form a certain Project as a whole. The sybular associative chain of Project Activity is a monomodal mental construction that is created due to the identical features of various object concepts that are included in the description of the Project. The fixation of sybular relations in Project Activity is based on the possibility of recognizing the object not only taking into account a stable, logical pattern, but also taking into account individual details; irradiation of the significance of the object, which is basic in Project Activity, on its basic features and the significance of their restructuring, which, in turn, affects the significance of the ranking of Project features, and the presence of form-content relationships facilitates the connection of the external features of the object with its internal qualities and characteristics.

Literature

1. Drigas A., Karyotaki M. Attentional control and other executive functions. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. Vol. 12(3). 2017. P. 219–233. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6587>.

2. Dubovyk Svitlana H., Mytnyk Alexander Ya., Mykhalchuk Nataliia O., Ivashkevych Ernest E., Hupavtseva Nataliia O. Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. Vol. 8(3). 2020. P. 430–436. URL: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>.

ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

А.-М.В. Бута

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ХРОНІЧНА ВТОМА ЯК ПРЕДИКТОРА ДЕСТРУКТИВНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ

Складна соціально-економічна та воєнно-політична ситуація в Україні виступає стресором екстремальної інтенсивності, що спричиняє фундаментальні психофізіологічні зміни та руйнує когнітивну, поведінкову, мотиваційну та ціннісно-сміслову сфери людини. Розуміння природи станів виснаження є першим і необхідним кроком до розробки системних стратегій відновлення життєздатності особистості.

У сучасній психофізіології втома визначається не лише як природний результат діяльності, а як критичний проміжний стан, що визначає перехід від адаптивної норми до деструктивної патології. Спираючись на дослідження І.В. Богданової, ми констатуємо зростання стрес-індукованої патології, що виникає через видозміну стресових реакцій (Богданова, 2021). Розуміння патогенетичної природи втоми є першим кроком до аналізу її деструктивного впливу на емоційну стабільність особистості.

Загалом, слід розмежувати втому та її форми. Зокрема, втома розглядається як специфічне напруження, зумовлене тривалою роботою, яке призводить до порушення регуляторних процесів, та погіршення функціонального стану, що проявляється у неспецифічних змінах фізіологічних функцій та появі відчуття стомленості.

На відміну від втоми, хронічна втома визначається як межовий функціональний стан. Її основною ознакою є збереження виснаження ще до початку нового трудового циклу, що потребує залучення додаткових ресурсів та пролонгованої реабілітації для відновлення динамічного

стереотипу. Втома при цьому є охоронним гальмуванням, тобто біологічно необхідною реакцією нервової системи, спрямованою на запобігання повному виснаженню нейронів. У хронічній формі цей механізм стає основою патологічної дезорганізації психіки. (Дубчак, 2019)

Хронічна втома виступає детермінантою регресу особистості, і виявляється у формі емоційних девіацій (дратівливість, напади гніву, відчуження, зниження самооцінки); синдрому психосоматичної маски (маскується під серцеві болі, м'язові спазми, порушення сну та диспепсію); інтелектуального дефіциту (звуження поля уваги, дефекти оперативної пам'яті та втрата цілеспрямованості, стереотипність мислення, відсутність креативності) (Вашека, & Тукаєв, 2019).

Центральним феноменом у генезисі емоційної деформації є звуження діапазону емоційного реагування. На перших етапах хронізації втоми особистість втрачає здатність до переживання складних, інтелектуально та естетично зумовлених почуттів, які потребують високого рівня активності. Емоційне життя стає «площинним», центральне місце займають базові реакції, спрямовані на мінімізацію подразників. Це супроводжується специфічною емоційною ригідністю: з'являються застійні афективні стани. Особистість зазнає впливу монотонного негативного фону, в якому домінують відчуття тривоги, пригніченості та дратівливої слабкості. Така ригідність позбавляє особистість здатності до адекватного прогнозування майбутнього, оскільки емоційне забарвлення очікувань стає стабільно песимістичним.

У стані глибокого виснаження когнітивний контроль над емоціями слабшає, що призводить до виникнення немотивованих спалахів гніву, плаксивості та надмірної чутливості до слабких зовнішніх стимулів. Те, що раніше сприймалося як нейтральне (тихий шум, звичайне запитання колеги, необхідність зробити вибір), починає викликати гострий емоційний біль або протест. Це свідчить про глибоке виснаження механізмів охоронного гальмування в корі головного мозку. Нервова система втрачає здатність диференціювати значущість сигналів, реагуючи на дрібниці з інтенсивністю, притаманною життєво важливим загрозам. Такий стан «вибухової слабкості» є вкрай деструктивним для соціальної адаптації, оскільки руйнує звичні паттерни поведінки та провокує конфліктність, яка ще більше виснажує психологічний ресурс людини через подальше почуття провини та соціальної ізоляції.

Для хронічно втомленої особистості емоційний контакт з іншими людьми сприймається як загроза вичерпування ресурсів. Виникає

феномен емоційної відстороненості, за якого близькі люди, пацієнти чи клієнти починають сприйматися як об'єкти, що «споживають» життєву енергію суб'єкта. Це не є моральним дефектом, а виступає як несвідомий біологічний захист — спроба психіки збудувати бар'єр між собою та зовнішнім світом. Проте ціною такого захисту стає втрата автентичності та відчуття відчуженості від власного «Я». Втрата здатності до емпатії не лише руйнує соціальні зв'язки, а й позбавляє людину можливості отримувати соціальну підтримку, яка є ключовим фактором подолання стресу.

Глибоке виснаження емоційної сфери неминуче призводить до екзистенційної кризи, що характеризується втратою сенсу діяльності та життя загалом. Коли емоційний компонент мотивації зникає, людина змушена діяти виключно на вольовому ресурсі, який є вичерпним. Тривала експлуатація лише волі без емоційного підкріплення призводить до почуття внутрішньої порожнечі, яке часто маскується під клінічну депресію. Оцінка власних досягнень нівелюється, а когнітивні процеси стають ригідними, оскільки творче мислення потребує високої емоційної залученості та здатності до ризику, що за умов втоми є неможливим. Отже, хронічна втома не просто втомлює людину — вона поступово руйнує її особистісну структуру.

Завершальна фаза деструкції пов'язана з повною соматизацією афекту, коли емоційні переживання, не знаходячи виходу через діяльність або спілкування, трансформуються у тілесні симптоми. Постійне напруження емоційної сфери переходить у м'язові затиски, порушення серцевого ритму та хронічний біль, що створює нове коло страждання. У цьому стані особистість потребує не просто клінічного лікування симптоматики, а й відновлення біологічних ритмів, фармакологічної підтримки та психотерапевтичної роботи з відновлення емоційної чутливості (Гридковець, 2018).

Розуміння динаміки змін емоційної сфери особистості, в стані хронічній втоми дозволяє вбачати в цьому стані не лінощі чи відсутність дисципліни, а глибоке виснаження, яке вимагає негайного втручання та зміни ставлення до власних ресурсів.

Список використаних джерел

1. Богданова І.В. Напрямки корекції синдрому хронічної втоми та синдрому емоційного вигорання. *Український медичний часопис*, 1 (141), 2021. С.38–45.

2. Вашека Т., Тукаєв С. Індивідуально-психологічні чинники розвитку хронічної втоми у студентської молоді. *Актуальні проблеми*

психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 2. Київ–Ніжин. Видавець ПП Лисенко М.М., 2019. Т. 2, 2019. С.79–89.

3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи (Т. 3). / за ред. Л. Гридковець. Київ, 2018.

4. Дубчак Г. Особливості проявів стресових станів сучасних студентів. *Психологія особистості*. Т. 10, вип. 1, 2019. С.76–82.

І.А. Гуляс

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

РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕХАНІЗМ АДАПТАЦІЇ ДО КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИН

У сучасних умовах суспільних трансформацій, посиленої соціальної напруженості та пролонгованого впливу стресогенних чинників проблема збереження психічного здоров'я особистості набуває особливої актуальності. Кризові життєві обставини здатні порушувати емоційну рівновагу, ускладнювати процеси соціально-психологічної адаптації та знижувати ефективність функціонування особистості у різних сферах життєдіяльності.

Особливу наукову та практичну значущість у цьому контексті має дослідження внутрішніх психологічних ресурсів, що забезпечують здатність особистості конструктивно реагувати на складні життєві ситуації. Одним із ключових таких ресурсів є резилієнтність – інтегративна властивість особистості, що забезпечує ефективне подолання стресових і кризових обставин, підтримання психологічної стабільності та успішну адаптацію до змін.

Метою дослідження є аналіз сутності резилієнтності особистості, її психологічних складників та ролі в адаптації до кризових життєвих обставин.

Теоретичне осмислення феномену резилієнтності у сучасній психологічній науці характеризується полівекторністю підходів та інтерпретацій. У зарубіжних дослідженнях резилієнтність розглядають

як динамічний процес позитивної адаптації в умовах значних труднощів або загроз (Masten, 2001), а також як здатність особистості зберігати або швидко відновлювати психологічну рівновагу після впливу стресогенних факторів (Bonanno, 2004). Водночас акцент робиться не лише на індивідуальних властивостях, а й на взаємодії особистості з соціальним середовищем, що забезпечує підтримку та ресурси для подолання криз.

У контексті ресурсного підходу резилієнтність постає як сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що сприяють ефективному функціонуванню особистості в умовах невизначеності та стресу (Hobfoll, 2002). Важливим є положення про те, що резилієнтність не є статичною рисою, а формується та розвивається упродовж життя під впливом досвіду, навчання та соціальної взаємодії.

Сучасні вітчизняні дослідники також наголошують на інтегративному характері резилієнтності. Зокрема, вона трактується як системна якість особистості, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, які забезпечують здатність до саморегуляції, адаптації та особистісного зростання в умовах криз (Кузікова, 2018 : 71–73; Гуляс, 2025 : 32). При цьому підкреслюється значення суб'єктності особистості, її активної позиції у подоланні життєвих труднощів та здатності надавати смисл пережитому досвіду.

У структурі резилієнтності важливими є такі складники, як емоційна саморегуляція, що забезпечує контроль і конструктивне вираження емоцій; оптимізм – підтримує віру в позитивний результат; внутрішній локус контролю – сприяє усвідомленню власної відповідальності за життєві події; а також ефективні копінг-стратегії, спрямовані на активне подолання труднощів. Не менш значущим є чинник соціальної підтримки, який слугує потужним зовнішнім ресурсом і підсилює адаптаційний потенціал особистості (Connor, & Davidson, 2003).

Особливого значення резилієнтність набуває за умов кризових життєвих обставин, коли від індивіда вимагається мобілізація внутрішніх ресурсів, гнучкість в ухваленні рішень і здатність до швидкої адаптації. У таких ситуаціях вона виконує функцію психологічного механізму, що забезпечує збереження цілісності особистості, попередження дезадаптації та сприяє посттравматичному зростанню.

Отже, резилієнтність особистості постає ключовим ресурсом адаптації до кризових життєвих обставин, інтегруючи індивідуально-психологічні характеристики та соціальні чинники. Її розвиток є важливим завданням сучасної психологічної практики, зокрема у сфері

підготовки фахівців допоміжних професій, що потребують високого рівня стресостійкості та здатності до ефективного функціонування в умовах невизначеності.

Висновки. Резилієнтність особистості – інтегративна, динамічна характеристика, що забезпечує ефективну адаптацію до кризових життєвих обставин та збереження психологічної рівноваги в умовах підвищеного стресового навантаження. Теоретичний аналіз засвідчив, що резилієнтність не зводиться до окремої риси, а охоплює комплекс взаємопов'язаних компонентів, зокрема емоційну саморегуляцію, оптимізм, внутрішній локус контролю, конструктивні копінг-стратегії та ресурси соціальної підтримки.

Встановлено, що резилієнтність виконує функцію ключового психологічного механізму, який опосередковує процеси подолання стресу, запобігає дезадаптації та сприяє не лише відновленню, але й особистісному зростанню в посткризовий період. Її формування і розвиток зумовлюються як індивідуально-психологічними особливостями, так і соціальним контекстом життєдіяльності особистості.

Перспективним напрямом подальших досліджень є емпіричне вивчення психологічних чинників розвитку резилієнтності, а також розроблення психопрофілактичних і психокорекційних програм, спрямованих на підвищення адаптаційного потенціалу особистості, зокрема у підготовці майбутніх фахівців допоміжних професій.

Список використаних джерел

1. Гуляс І.А. Атрибутивні ознаки особистості студентів практичних психологів як чинники психологічного резилієнсу. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. 2025. № 1. С. 30–35.

2. Кузікова С.Б. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості. *Психологічні координати розвитку особистості : реалії і перспективи* : збірник наук. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (27-28 квітня 2020 р., м. Полтава). Полтава, 2020. С. 71–73.

3. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist*. 2004. № 59(1). Pp. 20–28.

4. Connor K. M., & Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale. *Depression and Anxiety*. № 18(2). Pp. 76–82.

5. Hobfoll S. E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*. № 6(4). Pp. 307–324.

6. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. № 56(3). Pp. 227–238.

З.В. Домбровська

студентка 4 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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

Професійне або емоційне вигорання є феноменом сучасності, воно виникає поступово внаслідок високої активності у професійній діяльності, зростання інформаційних, комунікаційних, емоційних навантажень і частіше за все супроводжується дефіцитом рухової активності і порушенням гармонійного способу життя. До значного порушення гармонії сьогодні призвели воєнні дії на території нашої країни. Вчителі зіткнулись з новими викликами, з надзвичайно негативними емоційними переживаннями і масою таких емоцій, котрі позначились в першу чергу на вчителю, як на особистості. І, звичайно ж, це не могло не відобразитись на їх професійній діяльності. Часті повітряні тривоги, змішане навчання (очне та дистанційне) внесли додаткове навантаження і сприяли все більшому емоційному виснаженню, формуванню різноманітних деформацій педагогів. Тому, як наслідок, загострюються проблеми у емоційній сфері вчителя, які впливають на якість його професійної діяльності та сприяє появі професійного та емоційного вигорання (Волотовська, 2023; Гінгіна, 2012).

Експериментальне дослідження по визначенню ступеня професійного вигорання вчителів було організовано в січні 2026 року на вибірці педагогів ліцеїв м. Кам'янець-Подільський. У дослідженні взяли участь 24 особи (вчителі, які викладають з 1 по 11 класи). Варто зазначити, що серед працівників було виділено такі вікові категорії відповідно стажу роботи в педагогічному закладі: стаж роботи до 15 років – 3 працівники; стаж роботи більше 15 років – 17 працівників;

вчителі пенсійного віку – 4 працівники (їх педагогічний стаж роботи складає 35 і більше років).

Відповідно до цього поділу, ми спостерігаємо, що основна маса працівників – це люди, які працюють у освітньому закладі досить давно. Варто зазначити, що молодих спеціалістів у закладі немає, вікова категорія працівників співпадає із загальними тенденціями у сучасній освіті – переважання у закладах освіти працівників середнього та передпенсійного віку.

Під час проведення емпіричного дослідження було виділено такі основні завдання:

1. Дослідити рівень професійного (емоційного) вигорання педагогічних працівників.

2. Здійснити обробку, кількісний аналіз та інтерпретацію отриманих результатів.

3. Надати практичні рекомендації для усунення емоційного вигорання педагогічних працівників.

У дослідженні було використано різні методи, зокрема кількісні та якісні методи, що є поширеними у сучасних психологічних діагностиках. Задля повноти та комплексності результатів дослідження було використано поєднання цих методів, що дало можливість отримати та проаналізувати більш узагальнені дані.

Дослідження було проведено у два етапи. На першому етапі було проведено ряд бесід із працівниками. Основним методом на цьому етапі дослідження став метод інтерв'ю, що дало можливість вивчити більш загальне ставлення вчителів до поняття професійного та емоційного вигорання, визначити його детермінанти та фактори, що можуть сприяти його подоланню. Зазначений метод було реалізовано за допомогою набору запитань, які були логічно пов'язані один з одним через центральну мету.

На другому етапі дослідження були задіяні діагностичні методи із застосуванням різних тестових завдань, які мали на меті виявити у респондентів симптоми та прояви професійного вигорання (Бондар & Чарієва, 2023).

Для визначення рівня емоційного вигорання педагогів мною було використано такі методики:

- Методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» (перекладено та адаптовано для української вибірки Н. Власовою).

- Методику «Синдром вигорання в професіях системи «людина–людина» (переклад О.М. Середа).

- Методику «Самооцінка стійкості до стресу».

Обрані методики відповідають меті та завданням кваліфікаційної роботи. Методика діагностики рівня емоційного вигорання, запропонована В. Бойком, дозволяє діагностувати механізм психологічного захисту у формі повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі впливи (Артюхіна, & Сімовоник, 2021). Стимульний матеріал: бланк, який включає 84 питання. Респондент знайомиться зі змістом бланка і отримує завдання висловити своє ставлення до вмісту як однозначних відповідей «так» чи «ні». Оцінка результатів дослідження. Методика дозволяє діагностувати три фази вигорання: напруга, резистенція та виснаження.

Кожна з фаз вигорання діагностується через вираженість чотирьох характерних симптомів:

- «напруга»: переживання травматичних обставин, незадоволеність собою, «загнаність у клітину», тривога та депресія;
- «резистенція»: неадекватна емоційна реакція, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери збереження емоцій, зниження професійної відповідальності;
- «виснаження»: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість (деперсоналізація), психосоматичні та психовегетативні розлади.

Методика «Синдром вигорання в професіях системи «людина-людина». Вона включає в себе 22 запитання, котрі характеризують почуття і переживання, пов'язані з роботою. Отримані відповіді групуються по 3 шкалах: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень.

Методика «Самооцінка стійкості до стресу». Респонденту пропонуються 18 питань, на які потрібно максимально щиро відповісти і оцінити самого себе, встановивши власний рівень стійкості до стресів.

Висновок. Описані методики дають можливість дослідити наявність синдрому професійного вигорання у педагогів для того, щоб у подальшому простежити вплив арт-терапевтичних занять на стан вигорання, його можливі зміни як узагальнено, так і для окремих осіб.

Список використаних джерел

1. Артюхіна Н.В., Сімовоник А.І. Вплив навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних

психологічних особливостей у студентів-психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія: Психологія. 2021. Том 32 (71) № 3. С.10–16.

2. Бондар К., Чарієва О. Вплив арт-терапії на психоемоційний стан осіб поважного віку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Вип. 1(2). 2023. С. 15–19.

3. Волотовська Н. Перспективи застосування арт-терапії як засобу протидії при посттравматичному стресовому розладі. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2023. Том 8 № 4. С. 7.

4. Гінгіна О.Д. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання». *Семінар-тренінг для педагогічних працівників*. ЗОШ I–III ступеня с. Новий Двір, 2012. 30 с.

Б.Ю. Кувіла

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Д.І. Куриця**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРЕСУ У СТУДЕНТІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема стресу набуває особливої актуальності, оскільки темп життя постійно зростає, а вимоги до особистості стають дедалі вищими. Особливо вразливою до впливу стресогенних факторів є студентська молодь, яка перебуває на етапі активного особистісного, професійного та соціального становлення. Період навчання у закладі вищої освіти пов'язаний не лише з отриманням знань, але й із необхідністю адаптації до нових умов життя, формуванням нових соціальних зв'язків, підвищеною відповідальністю та самостійністю. У зв'язку з цим дослідження особливостей стресу у студентів є важливим напрямом сучасної психологічної науки.

У науковій літературі поняття стресу розглядається як складне багатовимірне явище. Вперше цей термін був введений у науковий обіг

Гансом Сельє, який визначав стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу, що до нього висувається. У сучасній психології стрес трактується як стан психічного напруження, що виникає у відповідь на вплив несприятливих факторів і супроводжується змінами у фізіологічній, емоційній та поведінковій сферах особистості. Як зазначає С. Максименко, стрес є природною адаптаційною реакцією організму, проте його надмірний або тривалий вплив може призводити до порушення психічного здоров'я та зниження ефективності діяльності (Максименко, 2014).

Особливістю студентського віку є підвищена чутливість до стресових ситуацій, що зумовлено віковими та психологічними характеристиками. У цей період відбувається інтенсивне формування самосвідомості, системи цінностей, життєвих орієнтирів і професійної ідентичності. І. Бех підкреслює, що молодь у цей період є особливо вразливою до зовнішніх впливів, оскільки ще не має достатнього життєвого досвіду та сформованих механізмів психологічного захисту (Бех, 2003). Крім того, Т. Титаренко зазначає, що саме в юнацькому віці людина найбільш гостро переживає життєві труднощі та кризові ситуації, що підсилює рівень стресу (Титаренко, 2011).

Серед основних факторів, що спричиняють стрес у студентів, виокремлюють як об'єктивні, так і суб'єктивні. До об'єктивних факторів належать значне навчальне навантаження, необхідність засвоєння великого обсягу інформації у стислі терміни, проходження модульного та сесійного контролю, а також обмеженість часу для відпочинку. Важливу роль відіграють також соціально-економічні умови, зокрема фінансові труднощі, необхідність поєднання навчання з роботою та невизначеність щодо майбутнього працевлаштування. Окремим чинником є зміна соціального середовища, переїзд до іншого міста, відрив від родини та звичного оточення.

Суб'єктивні фактори стресу пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями студентів. До них належать рівень тривожності, самооцінка, особливості темпераменту, рівень емоційної стабільності, а також здатність до саморегуляції. В. Москалець зазначає, що індивідуальні особливості особистості значною мірою визначають, як саме людина сприймає та переживає стресові ситуації (Москалець, 2012). Так, одна і та сама ситуація може викликати різний рівень стресу у різних студентів.

У психологічній науці існує кілька підходів до класифікації стресу. Залежно від характеру впливу виділяють фізіологічний і психологічний стрес. Психологічний стрес, у свою чергу, поділяється на емоційний та інформаційний. Емоційний стрес виникає внаслідок переживання сильних емоцій, таких як страх, тривога або невпевненість, тоді як інформаційний пов'язаний із перевантаженням інформацією та необхідністю її швидкої обробки. У студентів найчастіше спостерігається саме поєднання цих видів стресу.

Також у науковій літературі розрізняють еустрес і дистрес. Еустрес має позитивний вплив, оскільки мобілізує ресурси організму, підвищує мотивацію та сприяє досягненню поставлених цілей. Натомість дистрес є негативною формою стресу, яка призводить до виснаження, зниження працездатності та порушення психічного стану. Як підкреслює С. Максименко, саме тривалий дистрес становить найбільшу загрозу для психічного здоров'я студентів (Максименко, 2014).

Прояви стресу у студентів можуть бути різноманітними та охоплювати різні сфери життєдіяльності. На емоційному рівні це підвищена тривожність, дратівливість, пригнічений настрій, почуття невпевненості. На когнітивному рівні спостерігається зниження концентрації уваги, труднощі у запам'ятовуванні інформації, зниження продуктивності мислення. Поведінкові прояви включають прокрастинацію, уникнення виконання завдань, порушення режиму дня. На фізіологічному рівні можливі порушення сну, головний біль, підвищена втомлюваність та інші психосоматичні симптоми.

Важливою проблемою, пов'язаною зі стресом у студентів, є емоційне вигорання, яке виникає внаслідок тривалого психоемоційного напруження. Воно проявляється у втраті інтересу до навчання, зниженні мотивації, емоційному виснаженні та відчутті безсилля. Це негативно впливає як на навчальну діяльність, так і на загальний стан особистості.

Подолання стресу передбачає використання різних копінг-стратегій, які допомагають особистості адаптуватися до складних умов. М. Савчин зазначає, що копінг-стратегії поділяються на проблемно-орієнтовані, емоційно-орієнтовані та уникнення (Савчин, 2017). Проблемно-орієнтовані стратегії спрямовані на вирішення проблеми та включають планування, аналіз ситуації та активні дії. Емоційно-орієнтовані стратегії спрямовані на регуляцію емоційного стану, зокрема через підтримку з боку інших людей, релаксацію та саморефлексію.

Стратегія уникнення полягає у відкладанні або ігноруванні проблеми, що може мати негативні наслідки у довгостроковій перспективі.

Важливу роль у подоланні стресу відіграє соціальна підтримка, яка може надходити від друзів, родини, викладачів або одногрупників. Вона сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню відчуття безпеки. О. Бондарчук підкреслює, що наявність підтримки значно підвищує рівень стресостійкості особистості (Бондарчук, 2018).

Не менш важливим є розвиток емоційного інтелекту, який включає здатність усвідомлювати власні емоції, керувати ними та розуміти емоційний стан інших людей. Високий рівень емоційного інтелекту сприяє ефективній адаптації до стресових ситуацій і зменшує їх негативний вплив.

Профілактика стресу у студентів передбачає створення сприятливого освітнього середовища, оптимізацію навчального навантаження, розвиток навичок тайм-менеджменту та саморегуляції. Як зазначає С. Максименко, важливим є формування стресостійкості, яка дозволяє ефективно долати труднощі та зберігати психічне здоров'я (Максименко, 2014).

Висновок. Стрес у студентів є складним і багатогранним явищем, що виникає під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Його особливості зумовлені віковими характеристиками, умовами навчання та індивідуально-психологічними особливостями особистості. Врахування цих особливостей є необхідним для розробки ефективних заходів профілактики та подолання стресу, що сприятиме підвищенню якості життя студентів та їх навчальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2003. 256 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія особистості : навчальний посібник. Київ : НАПН України, 2018. 280 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2014. 592 с.
4. Москалець В.П. Психологія особистості. Київ : Либідь, 2012. 416 с.
5. Савчин М.В. Загальна психологія. Київ : Академвидав, 2017. 344 с.
6. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2011. 376 с.

І.Ф. Манілов

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОЇ СУГЕСТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

Мультимодальна сугестивна психотерапія (МСП) – система психотерапевтичної допомоги при різних психічних та поведінкових розладах. МСП є новою, оригінальною та ефективною системою психотерапевтичного впливу, а її удосконалення та апробація є актуальним напрямком наукових досліджень. Далі розглянуто деякі базові теоретичні положення, принципи роботи та особливості МСП.

Під час розробки системи МСП було зроблено низку припущень, які дозволили визначити загальну спрямованість психотерапевтичного впливу. Так, проблеми клієнта завжди виникають на тлі якогось певного, властивого лише йому способу або стилю життя. «Стиль життя» – узагальнене поняття, що включає всі індивідуальні особливості життєдіяльності людини – поведінку, уявлення про себе та світ, способи обробки інформації, звички, уподобання, рівень повсякденних фізичних навантажень, стилі комунікації, тощо. Сюди належить усе те, на що людина, за бажання, може безпосередньо чи опосередковано впливати.

Закономірно припустити, що індивідуальний спосіб життя клієнта, тою чи іншою мірою породжує та підтримує існуючу проблему. І якщо це так, то цілеспрямована зміна стилю життя дозволить усунути або хоча б мінімізувати проблему (проблеми). Це припущення і було прийнято в МСП як базове. З нього випливає і головне стратегічне завдання психотерапевтичного впливу – допомогти клієнтові знайти такий індивідуальний саногенний стиль життя. У МСП цей граничний еталонний конструкт отримав назву Персонально ідеальний стиль життя (ПІСЖ) (Манілов, 2019).

В результаті досліджень було встановлено, що ПІСЖ не є остаточним і незмінним. Він досить динамічний і може змінюватись залежно від життєвої ситуації та індивідуально особистісних змін людини, під впливом різних обставин. ПІСЖ можна розглядати як безперервний процес у певних часових і просторових рамках. Для його

підтримки потрібні постійні цілеспрямовані зусилля. При цьому зусилля тим менші, що ближче людина до свого ПСЖ.

Ще одне положення, на якому базується теорія МСП – корисність і необхідність підвищення адаптаційного потенціалу людини. Йдеться про розвиток адаптивності, як універсальної здатності індивіда пристосовуватися до різних умов його існування. При цьому завдання такої адаптації значно ширше, ніж просто виживання. Йдеться про виживання із відчуттям самодостатності та задоволення власним життям в цілому.

Однією з умов успішного підвищення адаптивності людини є розвиток у неї гнучкого, адаптивного мислення. Мислення в системі МСП розглядається як відкритий нелінійний, еволюційний процес, до якого можна застосовувати методологічні принципи загальної теорії систем. Цей підхід відображений у базових положеннях Концепції адаптаційної сугестивної модифікації мислення.

Все, що заважає ефективній адаптації людини, підлягає коригуванню. Насамперед, йдеться про неадаптивні думки і переконання. У системі МСП до основних джерел таких спотворень віднесено: Я-центричність свідомості; Квазіфінальність висновків; Спонтанну редукцію когнітивних структур.

Я-центричність свідомості означає неминучість і природність суб'єктивної, отже й упередженої оцінки усіх явищ, які спостерігаються. Будь-який об'єкт, що сприймає людина є «суб'єктивним», тому що у процесі мислення ми завжди оперуємо якимось образом об'єкта, а не самим об'єктом. Кожен такий образ індивідуально забарвлений. Упередженість оцінок і спрямованість розумових маніпуляцій визначаються суб'єктивно значущими категоріями – «маю потребу – не маю потреби», «важливо – не важливо», «корисно – шкідливо», «бажаю – не бажаю» та ін. Під їхнім впливом неминуче спотворюється будь-яка інформація, а результат її обробки обов'язково узгоджується з індивідуальними уявленнями про себе та світ.

Інше джерело когнітивних спотворень – квазіфінальність висновків. Цю форму спотворень зумовлено самим процесом логічного висновку. Висновок являє собою кінцевий продукт різних логічних операцій з певними початковими посилками. Висновок – це завжди вибір, в якому з необхідністю присутня певна завершеність, остаточність, що неминуче усуває альтернативність. Це результат уявної діяльності, а результат, за своєю формою, завжди є чимось кінцевим. Логічний висновок «заморожує» і зафіксує результат. Безперервний за своєю

суттю процес перетворюється на подію, що остаточно відбулася, що неминуче спотворює реальність. Подібна втрата процесуальності найбільш характерна для повсякденної свідомості, яку демонструє переважна більшість клієнтів, що потрапляють на прийом до психотерапевта (Манілов, 2020).

Третім джерелом когнітивних спотворень є спонтанна редукція когнітивних структур. Являє вона собою мимовільне прагнення людини до певного спрощення умовиводів (спрощення для практичного використання). Прикладом може бути поява сталих інтерпретаційних шаблонів, які з часом перетворюються у догмати. Чим простіші уявлення про оточуючий світ, тим легше і зручніше користуватися ними у повсякденному житті і тим менше потрібно зусиль і часу для різних висновків і прогнозів.

Квазіфінальність висновків разом із Я-центричністю свідомості та спонтанною редукцією когнітивних структур породжують всілякі ірраціональні вірування і, як наслідок – неадаптивну картину світу. Очевидно, що корекція неадаптивної картини світу є обов'язковою складовою психотерапевтичної допомоги.

У МСП стандартна робоча модель корекції картини світу включає: 1. Усунення інформаційних прогалин; 2. Ієрархічне узгодження базових систем оцінок; 3. Нейтралізацію патогенних когнітивних процесів; 4. Формування мотивуючих цілей; 5. Відновлення загального енергетичного балансу психічних процесів.

Процедуру корекції картини світу можна умовно поділити на п'ять етапів – ситуативну стабілізацію, діагностичне зондування, інформаційне накопичення, конфронтаційну дестабілізацію, адаптаційну трансформацію. Кожен етап характеризується своїми особливостями та спрямованістю психотерапевтичного впливу. Протягом курсу психотерапії, всі етапи циклічно повторюються, але з кожним новим разом на більш високому логічному рівні.

Корекція картини світу є важливою частиною комплексу заходів щодо розвитку адаптивного мислення. Бажаність та переваги розвитку адаптивного мислення та наближення до Персонально ідеального стилю життя є одним з основних напрямків гетерогенного сугестивного впливу у МСП. У МСП феномен сугестії розглядається значно ширше, ніж у традиційній сугестивній психотерапії. Так, під сумнів береться радикальне протиставлення процесів навіювання і переконання, як принципово різних форм впливу. В МСП вони швидше уможливають полюси якогось континууму, кожна точка якого характеризується

певною формою та ступенем представленості сугестії. З цього випливає, що навіювання є у будь-якому акті людської комунікації. Само собою, сугестія присутня у всіх відомих формах психотерапевтичного впливу і є необхідною умовою хорошого результату психотерапії.

У МСП гетерогенне навіювання, найчастіше, набуває форми сугестивного переконання і реалізується в сугестивному діалозі/монологі. Зовні така процедура нагадує імпровізований «сократичний діалог», який час від часу перемежується ключовими вербальними імперативами. Ці імперативи розставляють і закріплюють саногенні смислові акценти.

Для визначення спрямованості, пріоритетності та послідовності конкретних психотерапевтичних процедур у МСП використовується поняття модальності. До основних модальностей психотерапевтичного впливу віднесено: «психічний статус», «когнітивні процеси», «стан соми», «рефлекторні спонукання-дії», «актуальні потреби», «стратегії подолання». На кожному психотерапевтичному сеансі відбувається певна експрес-оцінка клієнта за цими модальностями. Таким чином виявляються умовно патогенні чинники життєдіяльності, тобто все те, що може породжувати та підживлювати наявну проблему. На основі їх оцінки визначається ситуативно-актуальний профіль проблеми та спрямованість і перспективи можливого розвитку клієнта. Цей профіль визначає локальну стратегію роботи на кожному конкретному психотерапевтичному сеансі. Усереднення багатьох локальних профілів проблеми дозволяє визначити загальну стратегію мультимодального сугестивного психотерапевтичного впливу.

Висновок. Аналіз основних теоретичних положень дозволяє стверджувати, що МСП є новою, оригінальною та ефективною системою психотерапії, яка суттєво підвищує ефективність психотерапевтичного впливу на людей з психічними та поведінковими розладами. У МСП творчо перероблено ідеї когнітивно-поведінкової, сугестивної, екзистенційної психотерапій, а також інших психотерапевтичних підходів, в першу чергу, інтегративної спрямованості. Основні теоретичні положення МСП базуються на Концепції адаптаційної модифікації мислення. Стратегія МСП вибудовується навколо ідеї психотерапевтичного Персонально ідеального стилю життя. Основним інструментом психотерапевтичного впливу є сугестивне переконання.

Список використаних джерел

1. Манілов І.Ф. Персонально ідеальний стиль життя як психотерапевтичний конструкт. *Актуальні проблеми психології: Збірник*

наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2019. Том. XI. Випуск 20. С. 147–158.

2. Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: теоретичне обґрунтування та особливості реалізації. *Психологічний часопис : науковий журнал*. Київ, 2020. № 3. Вип. 6. С. 84–94.

В.С. Пастушенко

науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

СТРУКТУРА ТА ДЕТЕРМІНАНТИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Психічне здоров'я особистості є однією з ключових передумов її повноцінного функціонування, соціальної активності та самореалізації. У сучасному науковому дискурсі воно розглядається не лише як відсутність психічних розладів, а як динамічний стан внутрішньої рівноваги, що забезпечує здатність людини адаптуватися до змінних умов середовища, продуктивно працювати, будувати гармонійні міжособистісні стосунки та зберігати відчуття життєвої задоволеності. Розуміння структури психічного здоров'я та чинників, які його зумовлюють, є необхідною умовою розробки ефективних програм профілактики, підтримки й розвитку особистісного потенціалу.

Структура психічного здоров'я є багатовимірною та охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. Передусім виокремлюють емоційний компонент, який відображає здатність людини усвідомлювати, приймати та регулювати власні емоції. Емоційна врівноваженість, адекватність реакцій на життєві події, здатність переживати позитивні емоції та конструктивно долати негативні стани свідчать про високий рівень емоційного благополуччя (Беньковська, 2017). Наступним є когнітивний компонент, що охоплює особливості мислення, сприйняття та інтерпретації реальності. Раціональність, гнучкість мислення, здатність до критичного аналізу й позитивного переосмислення складних ситуацій сприяють збереженню внутрішньої стабільності. Важливим також є поведінковий компонент, який проявляється у здатності особистості до саморегуляції, відповідального прийняття рішень і конструктивної взаємодії з оточенням. Соціальний компонент психічного здоров'я

пов'язаний із якістю міжособистісних стосунків, рівнем соціальної підтримки та відчуттям приналежності до спільноти. Окремо можна виділити ціннісно-смисловий компонент, що відображає наявність життєвих цілей, переконань і відчуття сенсу життя, які забезпечують внутрішню цілісність особистості.

Психічне здоров'я формується під впливом комплексу детермінант – чинників, що визначають його рівень і динаміку. До біологічних детермінант належать спадковість, особливості функціонування нервової системи, загальний стан фізичного здоров'я. Фізіологічні процеси безпосередньо впливають на емоційний фон, рівень енергії та здатність до адаптації. Психологічні детермінанти охоплюють індивідуально-типологічні характеристики особистості, рівень самооцінки, особливості характеру, сформованість навичок емоційної регуляції та стресостійкості. Люди з розвиненими навичками саморефлексії, позитивним образом «Я» та внутрішнім локусом контролю зазвичай демонструють вищий рівень психічного благополуччя.

Соціальні детермінанти відіграють не менш важливу роль. Умови виховання, стиль сімейної взаємодії, якість освіти, професійна реалізація, економічна стабільність і доступ до соціальної підтримки істотно впливають на формування психічного здоров'я. Сприятливе соціальне середовище, що ґрунтується на довірі, безпеці та взаємоповазі, створює умови для гармонійного розвитку особистості. Натомість хронічний стрес, соціальна ізоляція, дискримінація чи нестабільність можуть виступати факторами ризику та знижувати рівень психологічного благополуччя.

Важливо підкреслити, що детермінанти психічного здоров'я не діють ізольовано. Вони перебувають у постійній взаємодії, утворюючи складну систему взаємовпливів. Наприклад, несприятливі соціальні умови можуть посилювати вроджену вразливість нервової системи, тоді як наявність підтримки та розвинених навичок саморегуляції здатна компенсувати негативний вплив стресових факторів (Ващенко, 2018). Така системність зумовлює необхідність комплексного підходу до збереження психічного здоров'я, що поєднує індивідуальні ресурси особистості та сприятливі умови соціального середовища.

У контексті сучасних викликів – інформаційного перевантаження, соціальної нестабільності, високого темпу життя та постійної необхідності адаптуватися до змін – особливої актуальності набуває розвиток внутрішніх ресурсів особистості як основи збереження психічного здоров'я. Сучасна людина щодня стикається з великими обсягами інформації, багатозадачністю, високими професійними

вимогами та невизначеністю майбутнього, що створює тривале психоемоційне напруження. За таких умов внутрішні психологічні ресурси виконують функцію своєрідного «захисного буфера», який дозволяє підтримувати внутрішню рівновагу та знижувати руйнівний вплив стресогенних чинників.

Усвідомленість як здатність фокусувати увагу на теперішньому моменті без надмірного занурення в тривожні думки про майбутнє чи негативні переживання минулого сприяє кращому розумінню власних емоцій і потреб. Вона дозволяє своєчасно помічати ознаки перевтоми, емоційного напруження чи внутрішнього конфлікту та реагувати на них конструктивно. Здатність до саморегуляції, у свою чергу, забезпечує контроль над імпульсивними реакціями, допомагає знижувати рівень тривоги, керувати емоційними станами та відновлювати психологічну рівновагу після стресових подій. Важливу роль відіграє й гнучкість мислення – уміння змінювати стратегії поведінки відповідно до обставин, переосмислювати складні ситуації та знаходити альтернативні рішення замість фіксації на проблемі.

Не менш значущими є навички ефективної комунікації, які допомагають людині отримувати соціальну підтримку, відкрито висловлювати свої потреби та встановлювати конструктивні межі у взаємодії з іншими. Соціальна підтримка є одним із найпотужніших факторів психологічної стійкості, адже відчуття приналежності та розуміння з боку оточення знижує рівень стресу та посилює відчуття безпеки. Підтримання балансу між професійною діяльністю й особистим життям також виступає важливим чинником психічного благополуччя, оскільки запобігає хронічному перевантаженню, сприяє відновленню ресурсів та збереженню емоційної енергії (Шаронова, 2013).

Профілактичні заходи, спрямовані на формування стресостійкості, розвиток позитивного світосприйняття та навичок самодопомоги, можуть істотно зменшити ризик емоційного виснаження, тривожних розладів і психосоматичних порушень. До таких заходів належать психоосвітні програми, тренінги з розвитку емоційної компетентності, практики релаксації, формування здорових звичок та підтримка фізичної активності. Систематичне зміцнення внутрішніх ресурсів сприяє підвищенню адаптивності особистості, дозволяє ефективніше долати труднощі та зберігати психологічну цілісність навіть у складних життєвих обставинах.

Висновок. Психічне здоров'я особистості є багаторівневою інтегративною системою, що включає емоційні, когнітивні, поведінкові, соціальні та ціннісні компоненти. Його стан визначається взаємодією

біологічних, психологічних і соціальних детермінант, які формують унікальний профіль функціонування кожної людини. Усвідомлення структури та чинників психічного здоров'я створює теоретичне підґрунтя для розробки ефективних стратегій його підтримки, зміцнення й розвитку, що є необхідною умовою гармонійного існування особистості в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Беньковська А.В. Психічна та духовна складові здоров'я. *Актуальні питання медицини і біології*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / За загальною редакцією проф. Пилипенка С.В. Полтава : Астроя, 2017. С. 92–94.

2. Ващенко І.В., Іваненко Б.Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2018. Вип. 40. С. 33–49.

3. Шаронова І.В. Психічне здоров'я особистості як предмет психологічного дослідження. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2013. Вип. 20. С. 738–747.

Л.В. Радченко

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

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ

Старіння населення є глобальною тенденцією сучасного світу. Збільшення частки людей старшого віку в загальній структурі населення відбувається внаслідок збільшення тривалості життя та суттєвого зниження народжуваності. Ця тенденція не оминає й Україну, а тривалі воєнні дії лише поглиблюють кризу, в тому числі й демографічну, руйнуючи звичні соціальні зв'язки людей. Тому фокус психологічних досліджень закономірно зміщується з простого подовження тривалості життя на забезпечення його якості. Перехід до літнього віку є складним

етапом онтогенезу, який часто супроводжується кризою ідентичності, втратою звичних соціальних ролей (вихід на пенсію, сепарація дітей, втрата батьків), звуженням кола міжособистісного спілкування та ризиком соціальної ізоляції. В умовах неймовірно швидкого розвитку технологій цей розрив між поколіннями стає ще більш відчутним.

Однак розвиток ціннісних орієнтацій, життєвих планів і позицій упродовж усього життя людини – ця закономірність виступає важливим фактором одвічної здатності людини адаптуватися до різних обставин, засвоєння нових соціальних ролей, втрат. Особливо це спостерігається в сучасній ситуації, коли багато людей, які дотримувались однієї системи цінностей, перейшли на іншу. Співвідношення мінливих і незмінних компонентів життя дорослої людини багато в чому визначає її професійну мобільність (Торічний, 2019).

За таких умов збереження психоемоційного благополуччя стає одним із найгостріших завдань сучасної психології особистості. Психоемоційне благополуччя літньої людини включає цілий ряд факторів, серед яких задоволеність життям, відчуття його сенсу та соціальна включеність. Зі вступом у період пізньої дорослості людина часто стикається із соціальною депривацією. Втрата професійного середовища та звуження кола друзів призводять до відчуття самотності і непотрібності, що є прямим шляхом до зниження самооцінки, розвитку тривожних розладів та старечої депресії.

Дослідження показують, що найнадійнішим запобіжником проти емоційного спустошення є збереження та розвиток соціальної активності (волонтерство, наставництво, участь у житті родини, політична та громадська активність, культурні та екологічні ініціативи тощо). Саме участь людей похилого віку в соціальній активності може розв'язати їхні проблеми та частково забезпечити умови для інтенсивного способу життя, морально-психологічної підтримки та уникнення дестабілізаційних факторів дійсності. Однак для підтримки та розвитку такої активності, необхідно визначити, що саме впливає на рівень їх суспільної активності, що допомагає зберегти її після досягнення пенсійного віку, які фактори на це впливають (Піонтківська, 2019).

Вплив соціальної активності на психоемоційну сферу особистості здійснюється через кілька механізмів:

1. Підтримання ідентичності та розуміння своєї ролі в цьому світі. Участь у соціально значущій діяльності дозволяє літній людині знову відчути себе корисною, що трансформує Я-концепцію в позитивну сторону.

2. Екзистенційне наповнення. Залученість у міжособистісні взаємини та відчуття приналежності до групи (волонтерської, церковної, творчої) дає нові сенси життя та допомагає подолати «екзистенційний вакуум».

3. Формування мережі соціальної підтримки. Міжособистісні взаємини допомагають долати стреси. Людина має з ким поговорити, порадитися, до кого звернутися по допомогу, що суттєво знижує рівень фонові тривоги.

Проблема психоемоційного стану людей літнього віку в Україні поглиблюється та ускладнюється в умовах сучасних криз, пов'язаних з війною. Як зазначають вітчизняні дослідники, вимушене переміщення та руйнування звичних соціальних мереж є потужним травматичним фактором для осіб пізньої дорослості. У цьому контексті соціальна активність діє за моделлю компенсації (за П. Балтесом), повертаючи літній людині відчуття контролю над власним життям та знижуючи рівень дистресу.

Однією з найефективніших інноваційних форм такої активності є рух «Університетів третього віку» (УТВ). Цей напрям реалізує парадигму навчання впродовж життя (lifelong learning). З психологічної точки зору, залучення до освітнього процесу в УТВ виконує потужну психотерапевтичну функцію та забезпечує:

– Подолання соціальної ізоляції та спілкування з людьми свого покоління. УТВ надає літнім людям нове оточення – однолітків зі схожими інтересами. Навчальна група швидко перетворюється на соціальну мережу підтримки. А залучення молоді як викладачів-волонтерів зменшує відстань між поколіннями.

– Зміну соціального статусу та структурування часу. Замість стигматизованої ролі пенсіонера, людина стає студентом. Наявність розкладу занять змушує планувати свій день, відчувати свою значущість.

– Когнітивний резерв та нейропластичність. Інтелектуальна діяльність та емоційна включеність під час навчання створюють нові нейронні зв'язки, що є профілактикою деменції та стимулює вироблення нейромедіаторів радості.

У цьому контексті освіта людей третього віку поступово формується як окрема суспільна галузь, що потребує підтримки з боку держави та громадських інституцій. Вихід у постпрофесійну фазу відкриває нові можливості для активної участі людини в соціальному житті та сприяє пошуку нової ідентичності (Лук'янова, 2021).

Варто зазначити, що у міжособистісних взаєминах вирішальним є не стільки кількість соціальних контактів, скільки їхня якість.

Поверхнєве спілкування не здатне задовольнити справжню потребу в близькості. Тому психологічний супровід літніх людей має бути спрямований на формування навичок побудови саме довірливих взаємин у нових соціальних умовах.

Висновок. Соціальна активність виступає ключовою детермінантою успішного старіння та безпосередньо впливає на психоемоційне благополуччя літніх людей. Вона є потужним інструментом профілактики самотності, депресії та втрати сенсу життя. Створення умов для соціальної інтеграції осіб похилого віку, підтримка їхньої активності (зокрема через освітні ініціативи) та стимулювання до нових міжособистісних контактів має стати пріоритетним напрямком як для соціальної політики, так і для практикуючих психологів.

Список використаних джерел

1. Лук'янова Л. Концепція діяльності Університетів третього віку. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2021. С. 17–18.

2. Піонтківська О.Г. Роль соціальної підтримки у розвитку суспільної активності людей похилого віку. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2017. № 3 (2). С. 177–181.

3. Торічний О.В. Основи андрагогіки : навч. посіб. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2018. С. 31.

4. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Харків : КСД, 2016. 160 с.

А.В. Соловодова

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах сучасних глобальних викликів, зокрема воєнних дій, проблема збереження психічного здоров'я та адаптаційних ресурсів особистості набуває особливої актуальності. Війна виступає потужним

стресогенним фактором, що порушує базове відчуття безпеки, стабільності та контролю над власним життям. У таких обставинах особливого значення набуває феномен життєстійкості як здатності особистості протистояти стресу, адаптуватися до складних життєвих ситуацій та зберігати психологічну рівновагу.

Дослідження феномену життєстійкості з психологічної точки зору було об'єктом вивчення Г. Варіної, Т. Каткової, С. Кобаси, О. Кокуна, С. Мадді, О. Чиханцової та ін. Особливості життєстійкості особистості різних верств населення досліджували Т. Ларіна, Л. Мульована, Т. Титаренко, К. Харченко та ін. Ідеї впровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості розкрито у працях В. Амеліної, І. Єнгаличевої, Д. Мельничук, В. Попович, О. Птахіна, Т. Новак та ін.

Життєстійкість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає систему переконань, емоційно-вольових якостей та поведінкових стратегій, які забезпечують ефективне подолання труднощів. Вона формується під впливом комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників та проявляється у здатності знаходити сенс у складних обставинах, зберігати активну життєву позицію та здійснювати саморегуляцію.

На думку багатьох дослідників поняття життєстійкості варто розглядати як структурний елемент теорії стресу. Властивості життєстійкості – включеність, контроль, виклик і довіра – інтегруються у відчуття особистісної цілісності та визначають суб'єктивне сприйняття якості життя (Лісовець, & Лісовець, 2025).

К. Гавриловська та Ю. Дем'янчук роблять висновок, що життєстійкість – «це така якість особистості, що дозволяє їй ефективно функціонувати та досягати своїх цілей, зберігати внутрішню рівновагу в складних ситуаціях життєвого вибору» (Гавриловська, & Дем'янчук 2019).

Формування життєстійкості особистості зумовлене впливом широкого спектра чинників, які взаємодіють між собою та забезпечують стійкість індивіда до стресових впливів, кризових подій і складних життєвих ситуацій. Це підтверджують численні наукові дослідження, в яких показано, що життєстійкість є залежною змінною. Так, автор концепції життєстійкості С. Мадді вказує на 5 механізмів її формування: зміна суб'єктивної оцінки ситуації, створення мотивації до трансформаційного перетворення, посилення імунної реакції, пошук соціальної підтримки, практики здорового життя (Maddi, 2006).

Основними компонентами життєстійкості виділяють такі як: емоційна стійкість, оптимізм, адаптивність, стресостійкість, цілеспрямованість, саморегуляція. Ці характеристики тісно взаємопов'язані та взаємно підсилюють одна одну, забезпечуючи здатність особистості протистояти життєвим труднощам (Титаренко; Ларіна, 2009).

В умовах війни життєстійкість набуває особливого значення як ключовий чинник збереження психічного здоров'я та здатності особистості функціонувати в ситуації хронічного стресу, небезпеки й невизначеності. Вона забезпечує адаптацію до травматичних подій, підтримує внутрішню рівновагу та сприяє збереженню здатності до відновлення після пережитих втрат і потрясінь. Розвиток життєстійкості в умовах воєнної реальності є важливим як для окремої людини, так і для суспільства загалом, оскільки визначає рівень психологічної витривалості населення та його спроможність протистояти довготривалим кризовим викликам.

Висновок. Життєстійкість виступає фундаментальною умовою збереження психологічного благополуччя особистості в умовах сучасних викликів, зокрема воєнних подій. Вона забезпечує ефективну адаптацію до стресових ситуацій, сприяє збереженню внутрішньої рівноваги та підтримує здатність людини до саморозвитку й відновлення. Формування життєстійкості є важливим як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях, оскільки від неї значною мірою залежить психологічна стабільність населення та стійкість суспільства в цілому.

Список використаних джерел

1. Гавриловська К.П., Дем'янчук Ю.Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том VI: Психологія обдарованості. Вип. 16. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 83–90.

2. Лісовець О.В., Лісовець О.В. Формування життєстійкості особистості в умовах воєнних викликів сучасності. *Наукові записки*. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя). 2025. № 3. С. 221–229.

3. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ : Марич, 2009. 76 с.

4. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. Vol.1. P. 160–168.

N.S. Kostruba

Dr. in Psychology, Assistant Professor,
Professor of the Department of General and Clinical Psychology,
Lesya Ukrainka Volyn National University,
Lutsk, Ukraine

COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH AS A TOOL FOR MAINTAINING MENTAL HEALTH IN THE FACE OF MODERN CHALLENGES

The current state of society is characterized by high levels of uncertainty and stress. The issues of mental disorder prevention and resilience building are becoming priorities not only for clinical psychology but also for the social sphere. Cognitive-behavioral therapy (CBT) is widely recognized today as the "gold standard" due to its evidence-based nature, structured approach, and result orientation.

The fundamental postulate of the cognitive-behavioral approach is the premise that the cognitive appraisal of a stimulus determines the nature of an individual's emotional and behavioral response. According to A. Beck's cognitive model, the central place is occupied not by the objective event itself, but by its subjective interpretation, which is based on established cognitive structures (Beck, 1976).

The interdependence of cognition, affect, and behavior forms a closed cycle that, in the context of health maintenance, should function as a self-regulating system. The cognitive triad includes: 1) thoughts (cognitions): automatic appraisals of reality characterized by cognitive distortions in maladaptive states; 2) emotions: subjective experiences arising from the appraisal; 3) behavior: a set of actions or avoidance reactions that reinforce specific cognitive patterns. In the scientific works of J. Beck, it is emphasized that identifying and revising these components allows not only for symptom relief but also for the formation of stable adaptive mechanisms (Beck, 2011).

For a deep understanding of individual resilience, Schema Therapy (J. Young) is of particular importance. Schemas are viewed as stable, comprehensive cognitive structures consisting of beliefs about oneself, others, and the world, formed in childhood as a result of the interaction between temperament and the experience of satisfaction (or deprivation) of basic emotional needs (Young, Klosko, & Weishaar, 2003). Early Maladaptive

Schemas (EMS) act as cognitive filters that, under conditions of chronic stress (particularly under martial law), activate non-functional modes of functioning.

The "Healthy Adult" mode is the key goal of prevention in CBT (Versluis et al., 2025). This is an integrative state of personality capable of emotional self-regulation, rational situational analysis, and adaptive decision-making. Within this approach, maintaining mental health transforms from passive defense into a proactive process –modifying maladaptive schemas and expanding the repertoire of coping strategies, which allows for minimizing the impact of stressors on the individual's overall well-being.

The effectiveness of the cognitive-behavioral approach in preventing mental disorders is ensured through three main vectors of influence: cognitive, behavioral, and emotional-volitional.

Cognitive restructuring is considered a fundamental mechanism for transforming dysfunctional beliefs into adaptive ones. The process begins with identifying automatic thoughts – instantaneous evaluative judgments that arise in response to external stimuli (Beck, 2011). A key stage is the identification of cognitive distortions such as catastrophizing, dichotomous thinking, personalization, etc. Applying the Socratic dialogue method allows the individual to subject these thoughts to empirical testing, analyzing evidence "for" and "against" (Yilmaz, 2024). Scientific research confirms that mastering restructuring skills reduces vulnerability to affective disorders and promotes the formation of cognitive flexibility (Clark, & Beck, 2010).

Behavioral Activation (BA) is based on the theory of operant conditioning and aimed at breaking the "depression/stress cycle" (May, Litvin, & Allegrante, 2024). In conditions of burnout, individuals often resort to avoidance strategies and social isolation, leading to the loss of sources of positive reinforcement (Martell, Addis, & Jacobson, 2001). The mechanism of BA includes: activity monitoring (analyzing the link between actions and mood) and planning meaningful activity (implementing activities that provide a sense of pleasure and mastery). From a neuropsychological perspective, BA promotes the activation of the brain's reward system (dopaminergic pathways), which is critical for maintaining mental well-being under prolonged distress (Dimidjian et al., 2006).

Work with anxiety states in CBT is focused on the deconstruction of avoidance behavior. Avoidance brings short-term relief but, in the long run, only intensifies fear by preventing the confirmation of safety. Exposure therapy is based on the principle of habituation – the gradual decrease in the intensity of an emotional response upon repeated exposure to a stimulus

(Craske et al., 2014). Mental health is supported through: creating a hierarchy of fears (from less to more intense); experiencing emotional discomfort without using "safety behaviors"; and forming new experiences of anxiety "inhibition," which increases the individual's overall resilience to future traumatic events.

In the context of maintaining mental health, the cognitive-behavioral approach goes beyond purely therapeutic influence, focusing on building resilience – the individual's ability to adaptively overcome stressful situations and recover from traumatic events. The transformation of an individual's coping strategies serves as a key tool here (Padesky, & Mooney, 2012).

One of the central mechanisms for building resilience is the transition from emotion-focused coping (passive experiencing) to problem-focused coping (Le et al., 2024). According to researchers' concepts, developing social problem-solving skills allows a person to perceive life difficulties not as threats but as challenges amenable to analysis and resolution (D'Zurilla, & Nezu, 2007). This minimizes the sense of helplessness and strengthens the internal locus of control.

Modern protocols for maintaining mental well-being actively integrate mindfulness practices (Chems-Maarif et al., 2025). Unlike classical restructuring, these methods teach "non-judgmental observation" of one's own thoughts. The goal is for the individual not to identify with their experiences (decentration). As S. Hayes notes, developing psychological flexibility through acceptance and acting in accordance with one's values is a critical factor in preventing relapses of depressive and anxiety states (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012).

At the current stage of psychological science, the cognitive-behavioral approach is undergoing a significant transformation, evolving from a highly specialized clinical treatment method into a large-scale and comprehensive preventive strategy. The systemic implementation of CBT-oriented protocols, as well as specialized self-help programs within educational institutions and professional training platforms, creates conditions for achieving several significant results in the field of mental well-being.

In particular, a substantial reduction in the level of general anxiety is observed, made possible by the widespread dissemination of psychoeducation and the mastery of cognitive reappraisal skills across various segments of the population. In parallel, the formation of adaptive behavioral patterns occurs, where destructive strategies of avoidance and social isolation are replaced by proactive problem-solving and behavioral activation. Furthermore, this

approach ensures sustainable support for mental health, as the mechanism of deep self-reflection, inherently embedded in CBT methodology, gradually transforms the subject into their "own therapist." Such an internal resource guarantees a long-term self-help effect and resilience to future challenges.

Thus, the integration of cognitive-behavioral methods into the general mental health care system is a scientifically grounded and strategically important path toward strengthening the psychological resource of the individual, which is of particular relevance in conditions of contemporary high social turbulence.

Literature

1. Beck, A. T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press.
2. Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
3. Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema Therapy: A Practitioner's Guide*. Guilford Press.
4. Versluis, Y., Bol, Y., Peeters, F., & Bouwmeester, S. (2025). Strengthening the healthy adult mode: a case experimental study exploring the effects of a new Schema Therapy protocol in an outpatient population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03069885.2025.2484222>
5. Yilmaz, S. (2024). Socratic Method “Teaching IR Theory Using the Socratic Method”. In: Frueh, J., Ala, J., Murphy, M.P., Diehl, P.F. (eds) *The Palgrave Handbook on the Pedagogy of International Relations Theory. Political Pedagogies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-72072-7_35
6. May, D., Litvin, B., & Allegrante, J. (2024). Behavioral Activation, Depression, and Promotion of Health Behaviors: A Scoping Review. *Health education & behavior : the official publication of the Society for Public Health Education*, 51(2), 321–331. <https://doi.org/10.1177/10901981221090157>
7. Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and Practice*. Guilford Press.
8. Craske, M. G., Treanor, M., Conway, C. C., Zbozinek, T., & Vervliet, B. (2014). Maximizing exposure therapy: An inhibitory learning approach. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 10–23.
9. Dimidjian, S., et al. (2006). Behavioral activation, cognitive therapy, and antidepressant medication in the acute treatment of major depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(4), 658.

10. Martell, C. R., Addis, M. E., & Jacobson, N. S. (2001). *Depression in Context: Strategies for Guided Action*. Norton & Company.

11. Le, H. T., Honma, K., Annaka, H., Sun, S., & Nomura, T. (2024). Effectiveness of Problem-Solving Therapy in Improving Patient Mental Health, Function, Quality of Life, and Mortality Post-Stroke: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 14(6), 446. <https://doi.org/10.3390/bs14060446>

12. Chems-Maarif, R., Cavanagh, K., Baer, R. et al. (2025). Defining Mindfulness: A Review of Existing Definitions and Suggested Refinements. *Mindfulness* 16, 1–20 <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02507-2>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Н.М. Дідик

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

А.Ю. Корбутяк

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Розвиток емоційного інтелекту є важливою складовою професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки їхня діяльність безпосередньо пов'язана з розумінням емоційних станів інших людей, налагодженням ефективної комунікації та наданням психологічної допомоги. Емоційний інтелект передбачає здатність усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розпізнавати емоції інших людей і конструктивно взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях.

Т. Щербак, А. Щерба описують, що рівень якості професійної підготовки психологів визначається рівнем його емоційного інтелекту, емоційною готовністю до здійснення професійної діяльності, що забезпечує успішне включення в активну діяльність. Потреба у розвитку емоційного інтелекту передбачається, що у психолога повинна бути розвинена здатність розуміти власні емоції і емоції клієнтів, що допомагає об'єктивно себе оцінити у професійній діяльності, виявити внутрішньоособистісні і міжособистісні конфлікти, шукати як їх усунути (Щербак Т., & Щерба, 2016 : 588).

Про важливість розвитку емоційного інтелекту як значимої професійної компетенції говорили: В. Вербовата, О. Джеджеря, Л. Зверева, О. Кобець, А. Колчигіна, Л. Мороз, Н. Сердюк, Т. Щербак, А. Щерба та ін. Для психолога важливою є обізнаність в емоційній сфері як елементу професійного саморозвитку (Колчигіна, 2020 : 23).

Н. Сердюк висловлює думку, що емоційний інтелект дозволяє майбутньому психологу розвивати здібність до емпатії, рефлексії, толерантності, формує стресостійкість (Сердюк, 2018 : 276). Л. Мороз і О. Кобець зауважують, що майбутні психологи повинні вміти проявляти емпатію, мати високий рівень емоційного самоконтролю та емоційної компетентності, усвідомлювати свої емоції та розпізнавати емоції клієнта в емоційно напружених професійних ситуаціях (Мороз, & Кобець, 2023 : 93).

На думку Л. Зверєвої, розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів передбачає розвиток сукупності здібностей, знань, умінь та навичок, що дозволяють керувати власними емоціями, аналізувати ситуацію спілкування, будувати сприятливу емоційну атмосферу (Зверєва, 2018 : 127).

Розвиток емоційного інтелекту сприяє формуванню емоційної чутливості психолога. Майбутній фахівець повинен уміти помічати найменші зміни в емоційному стані клієнта, розуміти невербальні сигнали, інтонації, жести, міміку. Це допомагає точніше визначати психологічні проблеми та обирати ефективні методи психологічної підтримки.

Результати емпіричного дослідження Л. Мороз та О. Кобець (Мороз, & Кобець, 2023 : 94) із застосуванням методики Н. Холла довели, що серед майбутніх психологів найбільш розвинені ті складові емоційного інтелекту, які стосуються когнітивної сфери, а компоненти, які є основою навичок діяльності зі своїми і чужими емоціями, є недостатньо розвиненими.

За результатами дослідження А. Колчигіної, В. Вербоватої майбутні психологи отримали найнижчі показники за шкалою розуміння своїх емоцій і управління ними, самомотивації (Колчигіна, & Вербовата, 2020 : 94).

Важливим аспектом є також розвиток емпатії, тобто здатності співпереживати іншій людині та розуміти її внутрішній світ. Емпатійність допомагає психологу створити атмосферу довіри під час консультації, що є основою ефективної психологічної допомоги. Клієнт, який відчуває прийняття та розуміння, більш відкритий до спілкування та співпраці.

Т. Щербак описує процес розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів:

1. Процес пізнання самого себе.
2. Уміння управляти власними емоціями.

3. Розвиток уміння розпізнавати емоції інших та розуміти їх почуття

4. Оволодіння умінням керувати станом партнера по спілкуванню

5. Розвиток психологічного професіоналізму (Щербак Т., & Щерба, 2016 : 589).

Розвинений емоційний інтелект сприяє ефективній емоційній саморегуляції майбутнього психолога. Професійна діяльність у сфері психології часто пов'язана зі стресовими ситуаціями, емоційно складними історіями клієнтів та високим рівнем відповідальності. Уміння контролювати власні емоції, зберігати внутрішню рівновагу та підтримувати професійну дистанцію допомагає уникати емоційного вигорання.

Крім того, емоційний інтелект є важливим чинником побудови ефективної професійної комунікації. Психолог повинен уміти слухати, правильно реагувати на емоційні прояви клієнта, підтримувати діалог та створювати безпечний простір для висловлення переживань. Це забезпечує продуктивну взаємодію та підвищує результативність психологічної роботи.

Висновок. Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх психологів є необхідною умовою їхньої професійної компетентності. Він забезпечує глибше розуміння емоційних процесів, сприяє формуванню емпатії, розвитку навичок саморегуляції та ефективної комунікації. Саме тому формування емоційного інтелекту повинно бути важливим напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі психології.

Список використаних джерел

1. Гриньова В.М. Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту студентів. Харків : ХНПУ, 2022. 210 с.

2. Джеджера О.В. Розвиток емоційного інтелекту як шлях оптимізації емоційних переживань майбутніх психологів з приводу навчання. *Психологія: реальність і перспективи* : зб. наук. праць. Рівне. С. 47–53.

3. Зверева Л. Психологічні умови розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Організаційна та економічна психологія*. Психологічні проблеми профорієнтації, профвідбору та професійної адаптації. 2023. С. 126–129.

4. Колчигіна А.В., Вербовата В.М. Дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. *Науковий вісник*

Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2020. Вип. 2. С. 22–28.

5. Мороз Л., Кобець О. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України, 2023. Вип. 74 (4). С. 87–95.*

6. Сердюк Н.І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25-26 квітня 2018 року) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2018. Ч. 1. С. 275–276.*

7. Щербак Т.І., Щерба А.П. Розвиток емоційного інтелекту у період фахової підготовки психологів. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2016. Вип. 9. С. 582–589.*

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

Н.О. Володарчук

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У сучасних умовах трансформації соціокультурного та економічного простору проблема професійної ідентичності студентської молоді набуває статусу стратегічного завдання психології вищої школи. Професійна ідентичність постає не лише як результат самовизначення, а як складне інтегративне утворення, що відображає ступінь інтерналізації професійних цінностей, норм та етичних стандартів майбутньої фахової спільноти.

Згідно з методологічними засадами І.Д. Беха (Бех, 2012) становлення особистості у студентському віці є періодом інтенсивного «сходження до духовного розвитку», де професійне самовизначення

виступає актом свідомого вибору життєвого шляху. У цей період відбувається перехід від формального навчання до ціннісно-сміслового прийняття професійної ролі.

Визначальним у структурі професійної ідентичності є мотиваційний чинник. Як зазначає М.В. Савчин (Савчин, 2010), духовний потенціал та відповідальність особистості зумовлюють перехід від зовнішньої стимуляції до внутрішньої професійної мотивації. Саме внутрішні інтенції забезпечують стійкість ідентичності в умовах професійних дескрипцій та криз.

Когнітивний компонент ідентичності реалізується через розвиток рефлексії та фахового мислення. У працях В.В. Рибалки (Рибалка, 1996) наголошується, що формування адекватного образу «Професійного Я» можливе лише за умови глибокого усвідомлення психологічного змісту діяльності. Це трансформує знання з об'єктивної інформації у суб'єктивну позицію фахівця.

Емоційно-ціннісний аспект професійної ідентичності відображає рівень суб'єктивної задоволеності обраним фахом та емоційне прийняття професійних ролей. Позитивна самоідентифікація підсилюється через механізм побудови особистісного проєкту майбутнього «Я-професіонала». Як зазначає Н.В. Чепелева (Чепелева, 2013), процеси самопроєктування та гармонійне поєднання особистісних смислів із професійними цінностями є вирішальними факторами запобігання професійній деструкції та вигоранню вже на етапі первинної професіоналізації у закладі вищої освіти.

Соціально-середовищні чинники виконують роль фасилітаторів професіоналізації. Академічна взаємодія та професійна апробація під час практик створюють простір для реалізації діяльнісного підходу. Академік С.Д. Максименко (Максименко, 2013) підкреслює, що генезис особистості професіонала неможливий поза активною діяльністю, де суб'єкт «витворює» себе у процесі вирішення реальних фахових завдань.

Висновок. Формування професійної ідентичності у студентському віці є системним процесом, що детермінується взаємодією суб'єктивних (мотиваційних, когнітивних) та екзогенних (соціальних, діяльнісних) чинників. Визначеність цих компонентів дозволяє проєктувати траєкторію психологічного супроводу студентів, спрямовану на досягнення статусу досягнутої професійної ідентичності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

2. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.
3. Савчин М.В. Духовний потенціал особистості : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
4. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
5. Чепелева Н.В. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 232 с.

О.О. Кінащук

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **У.В. Гудима**
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УСПІШНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна освітня парадигма зазнає змін які вимагають певного переосмислення всього позитивного досвіду, накопиченого радянською, українською та сучасною педагогічною школою, його застосування з урахуванням докорінних перетворень. Відповідно необхідні дослідження, присвячені проблемі удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя і представлені в контексті формування передумов успішної педагогічної самореалізації, як основи що визначає професійну компетентність спеціаліста.

У контексті нашого дослідження важливою є теза про те, що характерними рисами особистості педагога, які сприяють його самореалізації, є: невимушеність поведінки, позитивний образ «Я», здатність відчувати радість і задоволення навіть від найпростіших проявів життя, позитивне або хоча б неупереджене ставлення до нового, неочікуваного, таємничого, а також наявність почуття гумору.

Питання формування шляхів самореалізації майбутнього педагога розглядається в педагогічній літературі у зв'язку з вирішенням суміжних питань.

Метою дослідження є вивчення розвитку особистісних характеристик які мають вагомий вплив на процес самореалізації під час навчання у закладі вищої освіти.

Відповідно до мети, об'єкта та предмета дослідження були визначені наступні *завдання дослідження*:

1. Розкрити теоретико – методологічні аспекти проблеми самореалізації вчителів початківців;

2. На підставі емпіричного дослідження виокремити психологічні особливості, які впливають на процес самореалізації майбутнього вчителя початкової школи;

3. Розробити та апробувати програму тренінгу розвитку якостей які сприятимуть процесу самореалізації.

У дослідженні взяли участь 90 студентів перших, третіх та четвертих курсів.

На підставі теоретико методологічного аналізу нами уточнено сутність та визначено структуру самореалізації. Визначено, що самореалізація вчителів – це втілений внутрішній потенціал як форма творчої свободи, як прагнення до вдосконалення – одна з вищих потреб особистості, спрямована не тільки на реалізацію своїх сил і здібностей, а й на постійне зростання своїх можливостей, підвищення якості своєї діяльності, в основі якої лежать вищі загальнолюдські цінності. Структура цієї самореалізації містить чотири компоненти: рефлексивно-когнітивний, емоційно-вольовий, мотиваційно-поведінковий та морально-ціннісний, виділення саме цих підструктур дозволяє охопити всі аспекти самореалізації у її сутності та динаміці.

За результатами емпіричного дослідження виявлено, що особливості самореалізації вчителів початківців залежно від їх особистісних характеристик полягають у прояві їхньої індивідуальної сукупності базових диспозицій або характеристик особистості, що відображається на специфіці структури їх самореалізації. Можемо виокремити характерні особливості самореалізації майбутніх вчителів початкової школи за виділеними структурами.

Щодо рефлексивно-когнітивного компоненту, то спостерігається недостатній рівень рефлексії, а також труднощі у прийнятті інших. Необхідним для студентів є підвищення самоусвідомлення, осмислення власної поведінки (її причин та наслідків), а також більш глибоке усвідомлення власних поглядів, настанов, звичок, стереотипів, які можуть бути причиною непорозумінь і конфліктів. Глибоке осмислення власних психологічних особливостей, зрештою підвищує проникливість та сприяє розвитку толерантності.

Щодо емоційно-вольової сфери можемо ствердити наступне: у студентів-початківців спостерігаються високі показники за шкалами, які відображають труднощі у вольовій та емоційній регуляції. Також необхідно відмітити невираженість різниці між результатами дослідження. Це свідчить про відсутність позитивних змін в особистісній сфері студентів впродовж навчання у закладі вищої освіти..

Щодо мотиваційно-поведінкового компоненту результати дослідження довели перевагу мотивації на успіх над мотивацією уникнення невдачі (в середньому – 14,46 балів), але перевага ця незначна, і в подальшому така ситуація може бути причиною неефективної роботи молодого спеціаліста, особливо при зіткненні з професійними труднощами. Також, наше дослідження показало середній рівень розвитку комунікативних і організаційних здібностей – 0,61 (високі оцінки за цими характеристиками від 0,8), і це не відповідає вимогам професійної діяльності, адже здатність встановлювати якісний комунікативний зв'язок в значній мірі корелює з продуктивністю та ефективністю навчально-виховної роботи вчителя.

Щодо морально-ціннісної сфери результати дослідження свідчать про наявність незрілості життєвих позицій студентів, саме як майбутніх вчителів, це може свідчити про недостатньо сформовану професійну ідентичність. Педагогічна спрямованість та здатність працювати з дітьми має відображатися в певній специфічній ієрархії цінностей, у нашій роботі вона була досліджена за допомогою методики М. Рокіча. На нашу думку отримана розстановка цінностей не відповідає необхідному рівню морально-ціннісного розвитку.

У процесі емпіричного дослідження нами був проведений факторний та кореляційний аналіз який довів існування взаємозалежності між неефективними поведінковими патернами студентів та рівнем розвитку їх моральної культури. Було визначено, що існує пряма залежність між наявністю таких рис особистості як егоїзм, заздрісність, самолюбство, авторитарність і проявом у поведінці спонтанної агресії, прагнення домінувати, підвищену конфліктність. З іншого боку показники, які відображають високий рівень моральної культури та духовного розвитку корелюють зі здатністю людини до ефективної міжособистісної взаємодії, плідної співпраці, підвищують самоефективність особистості.

В ході роботи була розроблена і апробована програма тренінгу розвитку особистісних якостей. Головна тематика тренінгу – це розвиток моральних якостей та рефлексії, які сприятимуть процесу самореалізації студентів-початківців. Після проведення тренінгових занять та

повторного діагностичного дослідження були виявлені позитивні зміни у морально-ціннісній сфері особистості студентів (перестановка у власній ієрархії цінностей). Також спостерігаємо підвищення рівня рефлексії, про що об'єктивно свідчать результати повторних досліджень.

Висновок. Вважаємо, що отримані результати є достатньою підставою для рекомендації проведення розробленого нами тренінгу у ЗВО під час професійної підготовки студентів.

О.В.Савіцька

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

РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ SOFT SKILLS МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У сучасній парадигмі вищої освіти особистісно-професійна підготовка майбутнього фахівця розгортається в умовах безпрецедентної непередбачуваності, зумовленої глобальною нестабільністю та воєнними діями. Проблема невизначеності завжди привертала чимало уваги (І. Френкель-Брунsvік, С. Баднер, Р. Халлман, П. Лушин, В. Турбан, С. Хілько та ін.). У сучасній психологічній науці склалася інтерпретація невизначеності як складного суб'єктивного стану, за якого ситуація позбавлена чіткої детермінації засобів вирішення та очікуваних результатів. Стан, що виникає внаслідок дефіциту або суперечливості інформації, водночас є спричиняє розкриття особистісного потенціалу (Фалько та ін., 2024; Хілько, 2016; та ін.). Відтак, толерантність до невизначеності перетворюється у чинник професійної успішності, виконуючи роль не лише психологічного захисту, а й активної позиції щодо прийняття онтологічної неоднозначності світу.

Толерантність до невизначеності є конструктивною диспозицією, що дозволяє індивіду сприймати нестабільність як виклик і простір для саморозвитку. На противагу цьому, інтолерантність характеризується сприйняттям будь-якої непевності як джерела небезпеки, що детермінує інгібіторну тривогу.

Толерантність до невизначеності розглядається сьогодні не просто як особистісна риса, а як фундаментальний компонент структури soft skills, що визначають професійну успішність майбутнього фахівця,

наприклад, психолога. (Павленко, 2019; David L. McLain et al., 2015). У структурі професійних soft skills толерантність до невизначеності постає як системний чинник, що забезпечує здатність до прийняття рішень у неструктурованих ситуаціях (Хілько, 2016).

Глибинна сутність толерантність до невизначеності як професійно важливої якості психолога полягає в тому, що вона виконує функцію специфічного когнітивного фільтра, який запобігає «передчасному когнітивному закриттю» та дозволяє фахівцю оперувати складними, суперечливими даними без втрати якості аналізу. Високий рівень толерантності до невизначеності корелює із розвитком інноваційного мислення та стратегічного управління ризиками, оскільки мінімізація когнітивного навантаження при зіткненні з невідомим звільняє внутрішній ресурс для креативного пошуку та нестандартних рішень (Павленко, 2019; David L. McLain et al., 2015). Отже, толерантність до невизначеності перетворюється на динамічний ресурс, що піддається цілеспрямованому формуванню в освітньому процесі як фундаментальна складова життєстійкості майбутнього фахівця.

Рівень толерантності до невизначеності безпосередньо детермінує такі показники особистісного функціонування, як автономія, самоприйняття та наявність життєвих цілей (Павленко, 2019). Для фахівців допоміжних професій, зокрема реабілітологів та психологів, які працюють у зонах соціальних потрясінь, толерантність до невизначеності є базовим компонентом професійної придатності, оскільки дозволяє сприймати екстремальну ситуацію не як паралізуючу загрозу, а як простір для професійної реалізації та надання допомоги. Здатність зберігати внутрішню рівновагу та дієвість в епіцентрі непередбачуваних подій стає фундаментом стійкості, що запобігає професійному вигоранню та забезпечує збереження цілісності особистості. Будучи багатокомпонентним психологічним конструктом толерантність до невизначеності включає: здатність до комфортного переживання нестачі експліцитної інформації; здатність прийняти факт або явище без пояснення; здатність утримувати взаємосуперечливі судження; зацікавлене ставлення до хаосу та невпорядкованості; здатність працювати із повною самовіддачею не будучи певним у результаті; здатність комфортно переживати власні сумніви, незнання, ірраціональність власних переживань та поведінки; діалогічність; готовність до спонтанності у близьких стосунках; здатність спокійно переживати неясність та незавершеність у спілкуванні тощо (Литвин, 2019). Такий підхід до структури та сутності толерантності до

невизначеності визначає добір прийомів, технік та процедур її розвитку в процесі професійної підготовки.

Водночас розвиток толерантності до невизначеності можливий і через трикомпонентну її модель, яка інтегрує когнітивний, афективний та конативний рівні особистісного розвитку (Хілько, 2021). Когнітивний компонент спрямований на деконструкцію ілюзії катастрофічності невідомого та усвідомлення власних мисленневих стратегій, тоді як афективний блок фокусується на зміцненні емоційної витривалості та емпатичної відкритості. Конативний компонент виявляється у здатності до рішучих дій за відсутності гарантій успіху, що забезпечується використанням широкого репертуару адаптивних копінг-стратегій.

Спеціалізовані тренінгові програми, що включають інформаційний, діагностичний, праксеологічний та акмеологічний блоки, дозволяють системно трансформувати захисну поведінку у конструктивну стратегію подолання. Впровадження когнітивно-поведінкових методів, таких як поведінкові експерименти для тестування реальності та техніка експозиції для десенсибілізації до станів невизначеності, забезпечує стійкий розвиток адаптивного потенціалу.

Необхідним для розвитку толерантності до невизначеності є впровадження технологій проблемно-орієнтованого та дослідницького навчання, де невизначеність стає внутрішньою мотивацією. Через імітацію реального наукового пошуку та поступовий перехід до самоспрямованого навчання формується «авторський голос» студента, що зміцнює впевненість у прийнятті рішень за умов дефіциту інформації. Емоційну стійкість підсилюють специфічні психологічні техніки: нормалізація труднощів через досвід випускників, стратегії емоційного відреагування, арт-терапія та практики самоспівчуття, які нейтралізують кореляцію між страхом невідомості та професійним вигоранням.

Завершальним у формуванні цієї компетентності є організація соціально-інституційної підтримки. Залучення студентів до систем взаємодії «рівний-рівному», участь у семінарах з майндфулнесу та стрес-менеджменту сприяють випрацюванню алгоритмів дій у непередбачуваних ситуаціях.

Висновок. Толерантність до невизначеності є внутрішнім механізмом, який перетворює об'єктивну нестабільність середовища на ресурс для зміцнення фахової позиції та забезпечення життєстійкості майбутнього фахівця в умовах глобальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Литвин С.В. Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Psychological journal*. 2019. № 1(21). С. 90–107.

2. Павленко Г.В. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Том 7, Вип. 47. С.208–219.

3. Фалько Н.М., Остополець І.Ю., Шарапов Ю. В. Толерантність до невизначеності в контексті життєстійкості особистості. *Габітус*. 2024. Вип.59. С.57–60.

4. Хілько С.О. Сутність і типи ситуацій невизначеності у професійній діяльності психологів. *Актуальні проблемки психології*. 2016. Том 1. Вип 45. С.144–150.

5. Хілько С.О. Особистісний та професійний розвиток майбутнього психолога. *РЕНІ-світ: особистісно-професійний розвиток і психологічна допомога майбутніх психологів* : методичні рекомендації / за заг. ред. П. Лушина, Я. Сухенко. Полтава : ФОП Мирон І. А., 2021. 176 с.

6. McLain L. David, Kefallonitis E., Armani K. Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research. *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol.6.

О.В. Шевчук

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри цифрових,
освітніх та соціо-економічних технологій,
Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти
«Кам'янець-Подільський державний інститут»,
Кам'янець-Подільський, Україна

ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЇ ВТОМИ У СТУДЕНТІВ

Стрімка цифровізація вищої освіти істотно змінила способи здобуття знань, академічної комунікації та організації студентського життя. Використання платформ дистанційного навчання, відеоконференцій, електронних освітніх ресурсів, месенджерів і цифрових сервісів дало змогу підтримати безперервність освітнього процесу, однак водночас актуалізувало низку нових психологічних ризиків. У європейському науковому та освітньому дискурсі дедалі виразніше підкреслюється, що добробут у цифровій освіті є не другорядною, а стратегічною умовою якості навчання, оскільки цифрове середовище впливає на когнітивне, фізичне, соціальне та емоційне функціонування молоді. ВООЗ для Європейського регіону також наголошує, що вплив цифрових технологій на психічне здоров'я молодих людей є складним і двобічним: цифрові інструменти можуть як

підтримувати розвиток, так і посилювати вразливість, особливо в тих груп, які вже перебувають у стані психоемоційного навантаження [1].

У такому контексті особливої уваги набуває феномен цифрової втоми, який доцільно розглядати як стан психофізичного й когнітивного виснаження, що формується внаслідок тривалого, інтенсивного та часто недостатньо збалансованого перебування людини у цифровому середовищі. Дослідження, присвячені *videoconference fatigue*, показують, що напруження посилюється через асинхронність комунікації, дефіцит невербальних сигналів, обмежений зоровий контакт, постійне спостереження за власним зображенням на екрані, багатозадачність і інформаційне перевантаження. Усе це вимагає від людини додаткових когнітивних зусиль, а отже спричиняє відчуття виснаження навіть тоді, коли навчальна діяльність формально не пов'язана з високою фізичною активністю [3].

Студентська молодь є особливо чутливою до проявів цифрової втоми, оскільки саме в цей період поєднуються інтенсивне інтелектуальне навантаження, необхідність постійної саморегуляції, академічна конкуренція, соціальна активність і потреба у професійному самовизначенні. Європейський досвід свідчить, що проблема має не поодинокий, а системний характер. Так, у дослідженні за участю студентів із Копенгагена було зафіксовано високий рівень *online fatigue*, який виявлявся у фрустрації через постійну залежність від цифрових пристроїв; водночас самі студенти описували цифрову комунікацію як амбівалентне явище – водночас ресурс підтримки і джерело виснаження. У ширшому європейському контексті, в дослідженні за участю студентів із Бельгії, Хорватії, Польщі та Румунії, «*screen fatigue*» було названо однією з помітних перешкод дистанційної освіти в умовах кризових змін [4].

Український досвід надає цій проблемі ще глибшого змісту, оскільки цифрове навчання для значної частини здобувачів вищої освіти стало не просто елементом модернізації, а вимушеним і тривалим форматом організації освітнього процесу. Наслідки пандемії, соціальної ізоляції, порушення звичних форм взаємодії, а згодом і життя в умовах тривалого суспільного стресу посилили значущість психологічного благополуччя студентів. Українські аналітичні матеріали засвідчують, що дистанційне навчання супроводжувалося погіршенням психологічного стану здобувачів освіти, труднощами концентрації уваги, зниженням мотивації та послабленням відчуття включеності в навчальний процес. Отже, цифрова втома в українських реаліях постає не лише як наслідок технологічного перенавантаження, а і як компонент

ширшого комплексу психоемоційних труднощів сучасного студентства [2].

Показовими є й результати українських емпіричних спостережень. У матеріалах дослідження, присвяченого впливу гаджетів на студентів в умовах дистанційного навчання, зафіксовано, що 56,7% опитаних проводили за електронними пристроями 7–8 годин і більше на день, 50% стільки ж часу витрачали безпосередньо на дистанційне навчання, а 85% зазначили, що втомлюються під час такого формату більше, ніж під час очного. Серед найчастіших труднощів названо втому, головний біль, біль у шиї та спині, погіршення зору та порушення сну. Водночас на рівні державної освітньої політики в Україні окремо наголошується, що психічне здоров'я всіх учасників освітнього процесу, зокрема і в системі вищої освіти, є одним із ключових завдань безпечного та якісного навчання. Це свідчить про перехід від сприйняття цифрової перевтоми як приватної труднощі окремого студента до її усвідомлення як освітньо-психологічної проблеми.

Попри зростання уваги до проблеми, феномен цифрової втоми ще не набув в українській психології достатньо чіткого теоретичного й методологічного опрацювання. Наразі він часто розглядається фрагментарно – через окремі прояви втоми від екрана, перенасичення онлайн-комунікацією, труднощі дистанційного навчання або зниження академічної мотивації. Проте сучасний європейський досвід переконливо показує, що цифрова втома має міждисциплінарний характер і формується на перетині когнітивних, емоційних, поведінкових, комунікативних та організаційних чинників. Саме тому її вивчення потребує комплексного психологічного підходу, який враховуватиме не лише інтенсивність користування цифровими технологіями, а й якість цифрової взаємодії, особливості саморегуляції, рівень стресостійкості, режим праці та відпочинку, а також доступність психоосвітніх і профілактичних практик у закладах вищої освіти [3].

Актуальність дослідження феномену цифрової втоми у студентів зумовлена не лише технологічною трансформацією освіти, а й потребою збереження психічного здоров'я, академічної продуктивності та особистісного благополуччя молоді в нових умовах навчання. Звернення до українського та європейського досвіду дає підстави стверджувати, що цифрова втома є не тимчасовим побічним ефектом онлайн-освіти, а важливим індикатором якості освітнього середовища, збалансованості цифрових практик і готовності університетів підтримувати студентів у ситуації постійного інформаційного та комунікативного навантаження. Саме тому ця тема є перспективною для сучасної психологічної науки й

потребує подальшого емпіричного вивчення та розроблення практичних шляхів профілактики.

Список використаних джерел

1. World Health Organization. Regional Office for Europe. *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being: policy brief*. 2025. WHO Reference Number: WHO/EURO:2025-12187-51959-79685. URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/WHO-EURO-2025-12187-51959-79685>.

2. Centeno C., Leiputė B., Langham E., Kampylis P., Monge Roffarello A., Hillman V., Gausas S., Svedkauskiene A. *Promoting Well-being in Digital Education: Proposal for a Model of Emerging Practices*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2025. 142 p. DOI: 10.2760/4054846.

3. Riedl R. *On the stress potential of videoconferencing: definition and root causes of Zoom fatigue*. *Electronic Markets*. 2022. Vol. 32. P. 153–177.

4. Gregersen E. M., Astrupgaard S. L., Jespersen M. H., Gårdhus T. P., Albris K. *Digital dependence: Online fatigue and coping strategies during the COVID-19 lockdown*. *Media, Culture & Society*. 2023. Vol. 45, issue 5. P. 967–984.

Ernest Ivashkevych

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Doctoral Student, Translator,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
Pereiaslav, Ukraine

EXPERIMENTAL TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF THE IMAGE OF WORLD OF FUTURE TRANSLATOR

Experimental research training has the aim of the formation of the linguistic personality of a future translator, who took place according to the Methodology of forming the image of the world of future translator developed by us. The control and experimental groups were selected according to the results of the ascertaining section, the students had approximately the same starting level of knowledge, skills and abilities. In Control Group (43 students of the 2nd and the 3^d courses of Rivne State University of the Humanities) (classes were organized according to the current working programs of the academic disciplines “Ukrainian Language (for professional purposes)”, “Modern Ukrainian Literary Language”, and in the Experimental Group (37 students of the 2nd and the 3^d courses of Rivne State University of the Humanities) classes were provided according to the Methodology developed

by us. By using special tasks for translation, it is experimental program with appropriate methodological support.

Teachers, who were working in Experimental Groups, were provided with methodological recommendations, didactic material with the aim of forming the richness, correctness of speech, development of linguistic sense, linguistic creativity of future translators, and worked according to the experimental methodology, which provided for individual and group consultations, the use of modern educational technologies, a system of exercises focused on the formation of the translation competence of the future translator as an indicator of the formation of the linguistic personality. Students of the Experimental and Control Groups were under constant observation, experimental data were analyzed and subjected to statistical processing.

As already we've noted (Ivashkevych Er, 2023), the first purpose was for introductory and motivational stage – it was to identify the level of the formation of students' ideas about the linguistic personality of a translator, the requirements for him/her, and developing the translator's translation competence; to form a stable motivation to acquire professionally significant knowledge; to update the knowledge acquired by the first-year students in the process of school education, to obtain basic knowledge by students within the first content module of the academic discipline "Ukrainian Language in Professional Communication". Accordingly, the tasks of this stage were formulated in such a way: to systematize and deepen students' knowledge of communicative qualities of speech, in particular, correctness, richness, logic and expressiveness; the norms of the modern Ukrainian literary language, ethical and communicative norms of Ukrainian speech, and to develop a sense of language of students.

The first condition is the introduction of interdisciplinary integration into the process of language training of future translators. This stage was implemented through the introduction of information; systematic thematic representation of socio-cultural information, focused on the formation of multicultural competence in the process of learning the Ukrainian language; through the development of a system of exercises and tasks with the aim at developing a sense of language, linguistic creativity of future translators. Among the forms of training, the most productive means of studying during this stage were determined to be lectures, practical classes, individual and group consultations and independent activity. The choice of these forms of training is determined by the purpose and objectives of the experiment, the content of the experimental training program, and the number of hours

allocated by the curriculum for mastering the discipline “Ukrainian Language (for a professional orientation)”.

During the introductory lecture the functions of the language and speech, communicative qualities of speech, features of communication and communication process were emphasized. During the first lecture students were asked to answer the following questions:

- How do you assess the level of the development of your own speech (on a 10-point scale)?
- How do you assess the speech culture of your classmates (on a 10-point scale)?
- By what criteria do you evaluate your own and other people’s speech?
- What shortcomings of your own speech can you name?
- What shortcomings of the speech of others can you name?
- What difficulties do you experience in the process of communication?

The questions were proposed in order to draw students’ attention to self-analysis of their own and other people’s speech. The level of the formation of their own speech was estimated by the first-year students on average by 7 points, the speech of others by 5,5 points, noting that they often lack the right words at the right moment, in their speech there are many Ukrainian, dialect words, a significant number of students (on average 25% feel fear and anxiety during public speeches). Among the criteria by which students evaluate speech, the following sense was distinguished: compliance with the norms of the literary language, taking into account the rules of speech etiquette, richness of speech, adequate use of non-verbal means of communication. In rare cases, respondents named such qualities as logic, emotionality ones.

During the first stage, such teaching methods as oral presentation of the material, conversation, observation of the language, the exercise methods were used. Oral presentation was used mainly to create motivational readiness of future translators, as a source of information, when commenting on students’ answers. Conversation was used when students performed various types of exercises and tasks, analyzed speech patterns, models. Observation was used to illustrate the function of certain language units in the construction of statements. The exercise method was used both during practical classes and in the process of organizing students’ independent activity. In addition, during experimental and research training, interactive methods and techniques were used, in particular, pair work, group work, the analysis of specific situations (problematic, usual, atypical), case method, project method.

Since most of the classroom lessons in accordance with the curricula of universities and the work programs of academic disciplines are conducted in

the form of practical classes, let us dwell in more detail on the description of their features. In accordance with the experimental methodology, practical classes were conducted according to the plan developed and approved in the work program of the academic discipline, which contained a list of main questions, practical tasks, a list of recommended literature, tasks for independent activity, which provided for the following types of students' educational activities: processing of basic and reference literature, preparation of oral and written reports that require processing of additional literature, writing theses, selecting texts to illustrate language phenomena, designing sample documents that were not processed in the classroom, preparing electronic presentations, compiling multimedia dictionaries.

During practical classes, the main methods of the activity were determined as the analysis of ready-made texts of various genres and styles, composing and acting out dialogues on professional topics; role-playing games; educational editing, etc. For independent and individual performance, some notes were taken from special sources on the problems of speech culture, stylistics, rhetoric and intercultural communication; preparation of public speeches of various genres on professional topics; peer review of oral responses and speeches, written texts; sentence construction; stylistic experiment; composing texts, preparing and conducting educational discussions on professional topics; educational translation.

During the first stage of experimental training students were offered tasks with the aim at forming a stable motivation to master the academic discipline:

- Describe yourself as a linguistic personality. Is your level of proficiency in the Ukrainian language sufficient to perform professional tasks? What knowledge do you lack, what skills need improvement?

- Explain why the discipline “Ukrainian language for professional purposes” (“Ukrainian language in professional communication”) was introduced for mandatory study in universities? Provide your arguments to support your own opinions.

- Read the text. Explain why a tattoo with the image of a parrot became a graphic sign to distinguish translators from other people.

- * How would you graphically depict a translator today?

- * In ancient Carthage, there was a caste of translators whose distinguishing a sign, it was a tattoo depicting a parrot with lowered wings (if the translator translated from only one language) or with spread wings (if the translator translated from several languages).

• Read motivational advice from Harvard students. Make your own motivational advice for students at your university.

1. If you fall asleep now, you will definitely dream your dream. If instead of sleeping you choose to study, you will make your dream come true.

2. When you think it is too late, in fact, it is still early.

3. The pain of learning is temporary. The pain of ignorance is eternal.

4. Learning is not time. Learning is effort.

5. Life is not only learning, but if you cannot get through even this part of it, then what are you capable of at all?

6. Tension and effort can be pleasure.

7. Only the one who does everything earlier, only the one who makes an effort can truly enjoy his/her success.

8. Not everyone is given to prosper in everything. But success comes only with self-improvement and determination.

9. Time flies.

10. Today's saliva will become tomorrow's tears.

11. People who invest in the future are realists.

12. Your salary is directly proportional to your level of education.

13. Today will never happen again.

14. Even now your enemies are eagerly leafing through books.

15. If you don't sweat, you won't earn.

Literature

1. Ivashkevych Er. Psychological Paradigm of the Implementation of Awakening-Motivational, Analytical-Synthetic and Executive Phases into the Process of Translation Activity. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. Кам'янець-Подільський, 2023. Вип. 61. С. 30–50. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.30-50>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОД СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

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

А.В. Назарчук

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ І ПЛАНУВАННЯ КАР'ЄРНОЇ СТРАТЕГІЇ У ПСИХОЛОГІЇ

Згідно з Андрійчук І.П., управління кар'єрою – це процес, завдяки якому кар'єра окремих співробітників планується з метою задоволення комерційних інтересів організації, а також переваг та інтересів кожного окремого співробітника. В управління кар'єрою Андрійчук І.П. включає: 1) процеси планування індивідуальної кар'єри (професійні консультації, робочі групи щодо планування кар'єрного розвитку, плани саморозвитку співробітника, виявлення кар'єрного ресурсу); 2) процеси спільного планування кар'єри (аналіз оцінок і рівня розвитку, центри оцінки потенціалу, центри розвитку, спільне планування кар'єри); 3) організаційні процеси (процес призначення, системи кар'єра/ступінь, планування наступності, безперервності кар'єри, реклама шляхів можливого розвитку, планування потреби у робочій силі, спеціальні схеми швидкого просування для перспективних співробітників) (Андрійчук, 2003).

Процеси управління кар'єрою сприяють підвищенню конкурентоздатності співробітників і викликають необхідність спільного навчання керівництва і співробітників справлятися зі змінами, які вони тягнуть за собою. Успішність цих процесів багато в чому залежить і від організаційної культури: все керівництво компанії поділяє з підлеглими висхідні принципи і ціннісні пріоритети.

Одним із факторів розвитку й управління кар'єрою є трудова мотивація. Її вивчають теорії, орієнтовані на зміст, і теорії, орієнтовані на

процес. Перша група теорій вивчає як базові людські потреби і мотиви, так і мотиви більш високого порядку, наявність і розвиток яких, за А. Маслоу, передбачає самоактуалізацію особистості. Процесуальні ж теорії чи теорії мотивації досягнення вивчають процес вибору лінії поведінки, пов'язаної зі сподіваннями індивідуума, і суб'єктивну оцінку наслідків своїх дій на робочому місці. Недостатньо вивчений механізм впливу певних потреб і мотивів на формування визначеної поведінки.

Однак, слід відзначити, що дослідним шляхом встановлена наявність зв'язку між потребами, мотивами, емоціями, з одного боку і постановкою цілі саморегуляцією трудової поведінки – з іншого (Долгих, 2005). Не менш важливим фактором кар'єроорієнтованого розвитку особистості є така ознака, як задоволення роботою. Низька науковців (Бех, 2006; Савицька, 2019) провели дослідження двох груп техніків. Одну групу склали робітники, що мали задоволення від роботи, іншу – роботою не задоволені. Усі досліджувані заповнювали той самий тест, у якому їх просили оцінити важливість виконуваної ними роботи і відповісти на запитання, що стосуються задоволення роботою та життям узагалі.

Дослідження встановили, що саме задоволення роботою є необхідною складовою загального задоволення життям, а не навпаки. Ця закономірність найбільш чітко прослідковувалася у робітників, що вважали свою працю надзвичайно важливою. Людину можуть задовольняти одні аспекти її роботи і не задовольняти інші. Це може стосуватися, наприклад, умов праці. Фактором же, що визначає ступінь задоволення роботою, згідно з дослідженням Лоулера, є сподівання і потреби людини на шляху свого особистісного розвитку. Позитивні тенденції кар'єроорієнтованого розвитку особистості підвищують самооцінку, рівень мотивації індивіда і його відданість справі (Максименко, 2016). За своєю сутністю кар'єра має стратегічний характер тому, що вона спрямована на просування працівника у майбутнє. Байдужих до кар'єри людей немає.

Будь-яке життя проходить у безперервних змінах, у пристосуваннях людини до подій, у вдосконаленні способу діяльності, у прагненні досягти більш високого статусу. Але для одних це життя є важким тягарем боротьби за фізичне самозбереження, для інших – стихійним процесом життєустрою, треті шукають свій життєвий шлях і реалізують його методом проб та помилок і, як правило, ціною суттєвих втрат.

Професор Романов В.Л. визначає, що сутність кар'єрної стратегії полягає в організації кар'єри таким чином, щоб сам спосіб просування

забезпечував оптимальне використання рушійних механізмів і послаблював дію будь-яких факторів стримування та опору. Із такого визначення кар'єрної стратегії випливає, що її головною ціллю є забезпечення стійкості кар'єрного процесу, а не встановлення конкретного соціального або посадового статусу в стратегічному періоді. Стратегічний задум будь-якої людини, яка починає розвивати кар'єру, повинен проходити поетапно, тому що відносно чітко можна визначити тільки близькі цілі. Неможливо передбачити події, які можуть бути на кар'єрному шляху і впливати на його успішність (Ліфарєва, 2003). Кар'єрна стратегія є мистецтво послаблення або усунення дії гальмуючих факторів для досягнення поетапних цілей соціального або посадового статусу людини у стратегічному періоді. Ціллю кар'єрної стратегії є забезпечення стійкості кар'єрного процесу. При здійсненні індивідуального просування використовуються такі принципи: безперервності, осмислення, швидкості, маневреності, економічності, примітності.

Висновок. Планування кар'єри в організаціях здійснюється шляхом порівняння особистих бажань у галузі своєї кар'єри з можливостями їх задоволення доступними заходами. Планування кар'єри передбачає визначення засобів для досягнення бажаних результатів. Відповідальність за виконання планових заходів лежить як на організації, так і на працівників.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. 2003. 20 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: сходження до духовності: *наук. видання*. Київ : Либідь, 2006. 272 с.
3. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2. С. 64–71.
4. Ліфарєва Н.В. Психологія особистості: *навчальний посібник*. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 237 с.
5. Максименко С.Д. Концепція саморозвитку особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2016. Вип. 33. С. 7–23.
6. Савицька О.В. Кар'єрне консультування як психологічний супровід професійного становлення майбутнього фахівця. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: 2019. № 5. Т.1. С.105–109.

Л.І. Дубина

магістрант 5 курсу спеціальності 053 Психологія,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,

Полтава, Україна

Науковий керівник: **Н.О. Чайкіна**

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка,
Полтава, Україна

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПЕРІОД ВІЙНИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОГО МИСЛЕННЯ

Кар'єрні орієнтації старшокласників у період війни зазнають глибоких і системних змін, оскільки сама соціальна реальність, у якій формується особистість, стає нестабільною, травматичною та водночас мобілізуючою. Війна як екстремальний соціальний контекст порушує звичні сценарії професійного майбутнього, змінює ціннісні пріоритети молоді та впливає на способи осмислення власної життєвої перспективи. Старшокласний вік є критичним етапом становлення ідентичності, у межах якого відбувається інтеграція уявлень про себе, світ і майбутню професійну реалізацію. В умовах воєнної нестабільності цей процес ускладнюється постійним переживанням загрози, втрати контролю та невизначеності, що, з одного боку, підвищує рівень психологічної напруги, а з іншого активізує внутрішні ресурси адаптації, відповідальності та самостійності. Саме в цьому контексті розвиток підприємницького мислення набуває особливого значення як психологічної основи нових кар'єрних орієнтацій старшокласників [2, с. 118].

Психологічні передумови формування підприємницького мислення в підлітковому та ранньому юнацькому віці пов'язані з потребою у самовизначенні, автономії та пошуку смислів. Війна загострює ці потреби, змушуючи старшокласників раніше, ніж у мирний час, замислюватися над питаннями економічної незалежності, професійної стабільності та особистої ефективності. Уявлення про кар'єру перестають асоціюватися виключно з традиційною моделлю освіта професія стабільна робота, натомість зростає значущість гнучкості,

адаптивності та здатності самостійно створювати можливості для реалізації власного потенціалу. Підприємницьке мислення в цьому сенсі виступає не лише як орієнтація на бізнесову діяльність, а як особливий спосіб мислення, що передбачає активну життєву позицію, готовність до ризику в межах психологічної безпеки, відповідальність за власні рішення та здатність бачити перспективи навіть у кризових умовах [5, с. 35].

Особливого значення у воєнний період набуває трансформація уявлень старшокласників про успіх. Якщо в умовах стабільного суспільства успіх часто пов'язувався з соціальним статусом, матеріальними досягненнями та зовнішнім визнанням, то війна зміщує акценти у бік внутрішньої стійкості, здатності виживати, допомагати іншим та зберігати людську гідність. У свідомості молоді успіх дедалі частіше ототожнюється з умінням адаптуватися до змін, не втрачати мотивацію до навчання і саморозвитку, знаходити шляхи самореалізації навіть за обмежених ресурсів. Таке переосмислення успіху створює психологічне підґрунтя для розвитку підприємницького мислення, оскільки воно базується на внутрішній мотивації, орієнтації на результат і готовності брати відповідальність за власне майбутнє без очікування зовнішньої підтримки як єдиного джерела безпеки.

Самореалізація старшокласників у період війни також зазнає суттєвих змін, оскільки традиційні освітні та професійні траєкторії часто стають недоступними або нестабільними. Це спонукає молодь шукати альтернативні форми самовираження, зокрема через волонтерську діяльність, цифрові проєкти, онлайн ініціативи та раннє залучення до економічної активності. У таких умовах підприємницьке мислення виконує компенсаторну функцію, допомагаючи старшокласникам усвідомити власні здібності як ресурс, який може бути реалізований незалежно від зовнішніх обставин. Самореалізація починає сприйматися не як відкладена перспектива після завершення навчання, а як процес, що відбувається тут і тепер, через активну участь у житті спільноти та створення корисних ініціатив. Це сприяє формуванню відчуття суб'єктності та підвищує рівень психологічної стійкості [1, с. 53].

Категорія безпеки у кар'єрних орієнтаціях старшокласників у воєнний період набуває багатовимірного характеру. Поряд із фізичною безпекою все більшої ваги набуває психологічна та економічна безпека, які безпосередньо впливають на вибір майбутньої професійної траєкторії. У свідомості молоді зростає значущість професій, що асоціюються з мобільністю, можливістю дистанційної роботи та самостійного контролю над власними ресурсами. Підприємницьке мислення в цьому

контексті стає механізмом відновлення відчуття контролю над життям, оскільки дозволяє бачити себе не пасивним об'єктом обставин, а активним творцем власного майбутнього. Такий підхід знижує рівень тривожності та сприяє формуванню більш реалістичних і водночас оптимістичних кар'єрних очікувань.

Кар'єрні орієнтації старшокласників у період війни формуються під впливом складної та багаторівневої взаємодії психологічних, соціальних і культурних чинників, які істотно змінюють звичні уявлення молоді про власне майбутнє, можливості професійної реалізації та життєві пріоритети. Війна виступає не лише фоном соціалізації, а потужним трансформаційним фактором, що змінює сам спосіб осмислення кар'єри як довготривалого життєвого проекту. У свідомості старшокласників відбувається переоцінка значущості стабільності, прогнозованості та зовнішніх гарантій успіху, натомість зростає цінність внутрішніх психологічних ресурсів, здатності до адаптації та готовності самостійно формувати власну життєву траєкторію. У цьому контексті трансформація уявлень про успіх, самореалізацію та безпеку набуває системного характеру, оскільки успіх дедалі частіше ототожнюється не з формальними соціальними досягненнями, а з можливістю зберегти ефективність і цілісність особистості в умовах нестабільності, самореалізація сприймається як активний процес постійного пошуку і створення можливостей, а безпека розглядається не лише як зовнішній стан, а як внутрішнє відчуття контролю над власним життям і рішеннями [3, с. 441].

Розвиток підприємницького мислення в таких умовах виступає важливою психологічною передумовою адаптації молоді до реалій воєнної нестабільності, оскільки саме цей тип мислення ґрунтується на суб'єктності, ініціативності та усвідомленні особистої відповідальності за власне майбутнє. Підприємницьке мислення сприяє формуванню активної життєвої позиції, яка дозволяє старшокласникам не зосереджуватися виключно на переживанні загроз і втрат, а спрямовувати увагу на пошук рішень, можливостей і перспектив. Воно підтримує розвиток психологічної стійкості, знижує відчуття безпорадності та формує готовність до самостійного прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. У процесі формування кар'єрних орієнтацій підприємницьке мислення допомагає молоді усвідомити власні здібності, інтереси та цінності як ключовий ресурс, що не залежить безпосередньо від зовнішніх обставин, і тим самим зміцнює відчуття внутрішньої опори та впевненості у власних силах [4, с. 213].

У цьому сенсі підприємницьке мислення слід розглядати не лише як інструмент економічної діяльності чи підготовку до можливого ведення бізнесу, а як універсальний ресурс особистісного розвитку, що має глибоке психологічне значення для старшокласників у кризових соціальних умовах. Воно сприяє збереженню цілісності ідентичності, допомагаючи інтегрувати травматичний досвід війни у власну життєву історію без руйнування уявлень про себе та своє майбутнє. Завдяки розвитку підприємницького мислення кар'єрна перспектива старшокласників набуває більш осмисленого і реалістичного характеру, поєднуючи прагнення до самореалізації з усвідомленням ризиків і відповідальності. Це дозволяє молоді вибудовувати індивідуальні кар'єрні стратегії, які не обмежуються жорсткими професійними сценаріями, а передбачають гнучкість, готовність до змін і здатність самостійно конструювати власне майбутнє навіть за умов тривалої соціальної та воєнної нестабільності.

Список використаних джерел

1. Комашко Л.А. Проблема підготовки обдарованих старшокласників до підприємницької діяльності в теорії та історії педагогіки. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ: Освітній центр, 2022. С. 49–56. URL: <https://otr.ioid.gov.ua/ojs/index.php/otr/article/view/210> (дата звернення: 27.01.2026)

2. Нагорна Н.С. Особливості психологічної готовності здобувачів освіти до соціального підприємництва. *Психологічні студії*. Волинь: ВНУ, 2024. С.114–120. URL: <https://journals.vnu.volyn.ua/index.php/psychology/article/view/1624> (дата звернення: 27.01.2026)

3. Охріменко З.В., Шевенко А.М. The impact of war on the career development of education seekers. *Перспективи та інновації науки*. Київ: Науковий журнал, 2024. С.439–448. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/746096> (дата звернення: 28.01.2026)

4. Троїцька С.М. Поняття «кар'єра» та «кар'єрні орієнтації» як об'єкти психологічного дослідження. *Психологія: від теорії до практики (матеріали конференції)*. Суми: СОІППО, 2022. С. 212–215. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/338c683f-cc95-4e2d-a9bf-31b1381c93d7/content> (дата звернення: 27.01.2026)

5. Охріменко З.В., Морін О.Л., Морін В.В. Формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2022.

C.152.

URL:

https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732085/1/%D0%9E%D1%85%D1%80%D1%96%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%97.%D0%92._%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84i%D1%8F_2022.pdf (дата звернення: 28.01.2026)

А.М. Обриська

практичний психолог Приватного закладу
«Київський кооперативний інститут бізнесу і права»,
Київ, Україна

ТРАНСФОРМАЦІЯ ТРИВОЖНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН

Періоди інтенсивних суспільно-політичних трансформацій неминуче супроводжуються зростанням психологічної напруги серед населення. Одним із центральних факторів, що визначають життєдіяльність особистості в таких умовах, є тривожність. Розуміння механізмів трансформації тривожних станів є необхідною умовою для розробки методів психологічної підтримки населення та збереження соціальної стабільності.

Вивченню стану тривоги приділялася значна увага як зарубіжними (В. Девідсон, Ч. Спілбергер), так і українськими дослідниками (Л.Найдьонова, М.Слюсаревський, В.Панок, Т.Титаренко та ін.) [7; 2].

Ч. Спілбергер важливим центральним елементом тривоги вбачає відчуття загрози, тому що стан тривоги виникає, коли індивід сприймає певний подразник або ситуацію як таку, що несе у собі актуально чи потенційно елементи небезпеки, загрози, шкоди [7].

В емоційній сфері особистості тривогу зближують з переживанням страху. Але розмежування тривоги і страху традиційно базується на критерії К. Ясперса, відповідно до якого тривога відчувається поза зв'язком з будь-яким стимулом, в той час як страх співвідноситься з певним стимулом і об'єктом (конкретизована тривога) [5].

Саме тому питання тривожності і виходить на перший план у сучасних реаліях – люди починають боятися за своє здоров'я, своє життя, здоров'я та життя близьких, економічний стан власної сім'ї та долю країни в цілому. Навіть якщо людина розуміє свій страх, опрідечує його, все одно існує занадто багато непередбачуваних факторів які дають фонову тривогу. А ця тривога, у свою чергу, призводить до погіршення не тільки

загального психоемоційного стану але і, у випадку бездіяльності щодо зниження її, може призвести до негативних психологічних та соматичних хвороб.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що тривогу найчастіше розглядають як емоційний стан, а тривожність – як властивість особистості.

Тривожність також поділяють на відкриту, тобто свідомо пережиту і демонстровану в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги, та приховану – різною мірою не усвідомлювану і демонстровану або надто спокійно, з нечутливістю до реального неблагополуччя і навіть його запереченням, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки.

У низці робіт описується також невмотивована тривожність, що характеризується безпричинними або погано зрозумілими очікуваннями неприємностей, передчуттям лиха, можливих втрат. Психіка таких людей постійно перебуває в стані напруги, а поведінка може обумовлюватися дисфункціональним емоційним стереотипом, який мало піддається контролю з боку свідомості, що в загальних рисах зближує стан тривоги і афекту [2].

Крім того, виділяється стійка тривожність в якій-небудь сфері – окрема, «зв'язана» (шкільна, екзаменаційна, міжособистісна та ін.), і загальна, «розлита», яка вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх значущості для людини.

Важливим є визначити психологічні прийоми подолання відчуття тривоги, що кожен може зробити самостійно в ті моменти, коли він відчуває занепокоєння, особливо якщо такі симптоми його супроводжують досить часто. Є декілька основних груп прийомів що допомагають зменшити відчуття хвилювання. Однією із таких груп є описані А.Корбом способи зменшення тривоги на ментальному рівні – у вигляді зміни стилю мислення. Він вважає, що хвилювання викликається великою кількістю варіантів вибору. Причина тривожності і хвилювання – ймовірність, а не визначеність. І саме тому чим швидше ми приймемо рішення – тим менше будемо хвилюватися, в цьому допоможе обмеження кількості варіантів які ми маємо у своєму розпорядженні. І навіть якщо вибір людини буде не найкращим, то сам факт зробленого вибору призведе до визначеності, а отже і зменшенню тривоги.

Визначеність – центральне поняття у темі профілактики тривожності. Так, якщо людина переживає з приводу майбутньої ситуації, то найкраще буде – визначити план поведінки у разі найгіршого сценарію. Це звільнить рівень норепініфрину і знизить активність лімбічної системи (знизить тривожність на рівні фізіології). На фізіологічному рівні може подіяти і концентрація на теперішньому, яка «заспокоює» мигдалеподібне тіло [1, 6].

Знижує тривожність також і контроль того, що є навколо нас. Якщо людина відчуває, що може вплинути на ситуацію, то рівень тривоги знижується. Через тривожність більшість ситуацій здаються складнішими, ніж є насправді.

Таке поняття як перфекціонізм, або бажання все виконувати на найвищому рівні посилює відчуття невпевненості у собі і як наслідок викликає тривожність. Тому ще одною порадою буде не намагатися створити щось бездоганне, а виконувати все на достатньому рівні також добре.

Покращити самопочуття може і техніка, що спрямована на проговорювання емоцій і почуттів, які людина відчуває в даний момент, тим самим знижуючи інтенсивність психо-емоційного стану.

Важливо не забувати про дихальні вправи у стані так званої гострої тривоги, коли її інтенсивність може доходити надто високих рівнів. Для зниження рівня тривоги в такому стані важливо почати дихати розмірено та глибоко, це нормалізує серцебиття та зміщує фокус уваги, що дає можливість зупинитися та більш об'єктивно подивитися на ситуацію.

Висновок. Питання тривожності в сучасній Україні набуло критичної актуальності, пролонгована тривога призводить до емоційного виснаження та астенізації, що потребує впровадження технік «опредмечення» страхів і відновлення суб'єктності через прийняття конкретних рішень. Важливими інструментами стабілізації психоемоційного стану особистості є інформаційна гігієна, дихальні вправи та фокусування на доступних сферах контролю в межах щоденної життєдіяльності. Подальші наукові пошуки мають зосередитися на вивченні довготривалих наслідків хронічного стресу та розробці специфічних методів підвищення психологічної резильєнтності населення в умовах тривалих суспільно-політичних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Корб А. У пастці депресії. Як подолати тривожність і радіти життю / пер. з англ. В. Глінка. Київ : Наш формат, 2019. 216 с.

2. Досвід переживання пандемії COVID-19: дистанційні психологічні дослідження, дистанційна психологічна підтримка / за наук. ред. М.М. Слюсаревського, Л.А. Найдьонової, О.Л. Вознесенської. Київ : ІСПП НАПН України, 2020. 121 с.

3. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої очікуваної дестабілізації. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. Вип. 45 (48). С. 128–135.

4. Панок В.Г. Психологічна допомога особистості в умовах кризових суспільних трансформацій. *Технології розвитку інтелекту*. 2021. Т. 5, № 1.

5. Ясперс К. Духовна ситуація епохи / пер. з нім. Київ : Дух і Літера, 2020. 256 с.

6. Korb A. The Upward Spiral Workbook: A Practical Guide to Reverse the Course of Depression and Build a Life Worth Living. Menlo Park, CA : New Harbinger Publications, 2020. 200 p.

7. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. State-Trait Anxiety Inventory for Adults: Manual and Instrument. Menlo Park, CA : Mind Garden, Inc., 2020. 84 p.

8. Knowles K. A., Olatunji B. O. Specificity of trait anxiety in anxiety and depression: Meta-analysis of the State-Trait Anxiety Inventory. *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 82.

В.О. Петрюк

студентка 1 курсу магістратури спеціальності С4 Психологія,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
Полтава, Україна

Науковий керівник: **Г.М. Дубчак**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
Полтава, Україна

АГРЕСІЯ ЯК ЗАХИСНИЙ МЕХАНІЗМ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ: СПОСТЕРЕЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ ВОЄННОГО ЧАСУ

Актуальність дослідження агресивної поведінки дорослих у міжособистісних стосунках набуває особливого значення в умовах тривалого воєнного конфлікту в Україні. Спостереження за поведінкою військовослужбовців віком 20-50 років у ситуаціях хронічного психоемоційного навантаження дають підстави розглядати агресію не лише як деструктивний поведінковий патерн, а передусім як захисний механізм особистості, що розгортається на тлі глибокої емоційної депривації та екзистенційної самотності.

Аналіз наявних теоретичних підходів свідчить, що агресивна поведінка дорослих детермінується взаємодією емоційних, особистісних і поведінкових чинників (Дроздов, 2003; Бреус, 2016). Разом з тим у вітчизняній психологічній літературі недостатньо висвітлено специфіку агресії як захисно-адаптаційної реакції в умовах надмірного стресового

навантаження, характерного для бойової та навколобойової діяльності. Саме ця прогалина визначила напрям нашого дослідження.

На підставі тривалих неструктурованих спостережень та емпатійних бесід з військовослужбовцями нами було виявлено стійкий психологічний патерн: особи, що демонструють виражену агресивність у міжособистісній взаємодії, в умовах довірчого контакту виявляють глибоку емоційну вразливість, переживання самотності та нереалізованої потреби у близькості. Агресія в таких випадках виступає своєрідним «щитом» – вона захищає особистість від усвідомлення власного болю та страху. Цей феномен узгоджується з концепцією психологічного захисту (Тітаренко, 2010) та теорією фрустрації-агресії.

Окремої уваги заслуговує роль хронічного стресу у формуванні агресивності. Спостереження свідчать, що помірне стресове навантаження може виступати ресурсом – воно мобілізує особистість, підвищує витривалість і здатність до опанування складних ситуацій. Натомість тривалий дистрес, що супроводжується емоційною депривацією (відсутністю фізичної близькості з рідними, розривом прив'язаностей), ієрархічним тиском («тиск зверху») та відчуттям безвиході, запускає деструктивні копінг-стратегії: вживання алкоголю, речовин, самоізоляцію. Ці стратегії, у свою чергу, посилюють дратівливість і генералізовану агресію, замикаючи хибне коло.

Для дослідження психологічних чинників агресивної поведінки в нашій роботі передбачено використання опитувальника агресивності Басса-Перрі в адаптації О.Ю. Дроздова (2003), що є валідним україномовним інструментом для вимірювання фізичної, вербальної, ворожості та гніву. Планована вибірка – дорослі 25–50 років ($n=60$), що перебувають або перебували в умовах бойового стресу. Дизайн дослідження – формувальний експеримент за схемою тест-ретест із застосуванням авторської психокорекційної програми.

Авторська психокорекційна програма базується на таких принципах: (1) визнання агресії як сигналу болю, а не патології; (2) відновлення здатності до безпечного емоційного контакту; (3) формування адаптивних копінг-стратегій замість деструктивних; (4) опрацювання переживань самотності та емоційної депривації через діалогічні та тілесно-орієнтовані техніки. Ефективність програми буде перевірена шляхом порівняння показників агресивності до та після її впровадження.

Висновок. Дослідження агресивної поведінки дорослих у контексті воєнного часу відкриває нові перспективи для розуміння захисно-адаптаційної функції агресії та розробки диференційованих підходів до психологічної корекції. Розгляд агресії не як прояву «поганої особистості»,

а як крику про допомогу – є принциповим гуманістичним внеском сучасної психологічної науки.

Список використаних джерел

1. Бреус Ю.В. Психологічні особливості агресивності особистості в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю.В. Бреус. Київ, 2016. 215 с.
2. Дроздов О.Ю. Політична агресія молоді: психологічна структура та чинники. *Соціальна психологія*. 2003. № 2. С. 97–109.
3. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 2018. 216 с.
4. Тітаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації. Київ : ІСПП НАПН України, 2015. 119 с.
5. Яремчук О.В. Агресія та агресивність у сучасних психологічних концепціях. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2020. Вип. 4. С. 56–63.

Д.С. Печенюк

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ГЕНДЕРНІ ТА ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ РОБІТНИКІВ

Проблема мотиву та мотивації у психологічній науці є неоднозначною. Як свідчать теоретико-експериментальні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. Мак-Клелланд, В. Врум, С. Адамс, Л. Портор, Е. Лоулер, Дж. Роттер, Х. Хекхаузен, Р. Кеттел, Т.І. Левченко, Л. П'янківська, В. Осьодло та ін.) не існує єдиного наукового підходу до тлумачення проблеми мотиву, мотивації та їх співвідношення. Хоча досить глибоко виявлено структуру, механізми мотивації, з'ясовано специфіку мотивації конкретних видів активності людини.

Професійна мотивація – це процес вибору і обґрунтування способу прийняття участі людини в професійній діяльності. В професійній мотивації прийнято виділяти внутрішню мотивацію, зовнішню позитивну та зовнішню негативну мотивацію. Висока задоволеність від роботи можлива при переважанні внутрішньої мотивації, яка є джерелом розвитку людини, стимулює удосконалення професійної майстерності. В професійній сфері мотивація виконує стимулюючу, регулюючу та направляючу функцію.

Професійна діяльність людини полімотивована. Вона включає різноманітні мотиви, від прагматичних (необхідність в матеріальному самозабезпеченні) до одержання задоволення від роботи. В процесі професіоналізації, тобто розвитку особистості як професіонала, відмічається зміна провідних мотивів професійної діяльності.

В ході нашого експериментального дослідження динаміки мотивації професійної діяльності нами було підтверджено полімотивований характер професійної діяльності та виявлено зміну центрального мотиву професійної діяльності. Так виявлено, що у жінок-працівниць домінуючою професійною мотивацією є мотиви спілкування, життєзабезпечення, власної праці, загальної активності та внутрішні індивідуально-значимі мотиви, тоді як у чоловіків зафіксовано неоднорідність структури мотивації, про що свідчить яскраво виражене переважання внутрішніх індивідуально-значимих мотивів на фоні низького рівня прояву решти діагностованих мотивів.

Крім того нами встановлено чітку залежність зміни центрального (домінуючого мотиву) з віком. Так, у жінок на віковому проміжку 20-30 років провідним є мотивом досягнення, на проміжку 30-40 та 40-50 років – мотив загальної активності, після 50 років основними мотивами стають життєзабезпечення та мотиви власної праці.

У чоловіків на проміжку 20-30 років яскраво виражений мотив досягнення, на етапі 30-40 років домінуючими є внутрішньо індивідуально-значимі мотиви та мотиви самоствердження в праці, у 40-50 років переважаючими є мотиви власної праці та мотив загальної активності, а після 50 років у чоловіків домінуючими стають мотиви життєзабезпечення та кооперування. Впливає на зміну структури мотивації рівень освіти працюючих.

Отримані в ході експериментального дослідження результати дозволяють стверджувати, що мотиваційний вплив на працівників повинен бути диференційованим. Розуміння і застосування на практиці системи мотивації працівників приведе не тільки до загального підвищення ефективності організації, але і до задоволеності роботою

самих працівників, покращенню психологічного клімату, а в кінцевому результаті – до підвищення продуктивності праці.

Висновок. Створений на основі теоретико-експериментальних досліджень професійної мотивації тренінг корекції та розвитку мотиваційної сфери забезпечить оптимізацію мотиваційної сфери працюючих.

Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо у реалізації створеної тренінгової програми та вивченні її корекційного та розвивального впливу.

Список використаних джерел

1. Герасименко А. Сучасні теорії мотивації праці. *Наукові перспективи*. 2022. 9(27). С.209-221.

2. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : *монографія*. Вінниця : Нова книга, 2011. 448 с.

3. Никоненко О., Горячка В. Психологічні особливості професійної мотивації військовослужбовців під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2025. № 1(77). С. 505–512.

4. П'янківська Л. Професійна мотивація особистості: теоретичний аспект. *Грааль науки*, 2021. № 2-3. С.532–536.

У.В. Стрілець

студент 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **О.В. Савіцька**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНІ ДЕФОРМАЦІЇ: СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Проблема взаємозв'язку професійної діяльності та особистості є центральною у психології праці. Складність і багатоманітність зв'язків особистості і діяльності зумовлені особливостями структури особистісних рис конкретної людини, психічної регуляції її поведінки, а також специфікою діяльності, її психологічних характеристик. Різноманітність особливостей взаємозв'язку і взаємовпливу

характеристик структури особистості і професійної діяльності створює необхідність вивчення процесу формування особистості професіонала, професіоналізації суб'єкта професійної діяльності, формування професійної придатності особистості тощо.

Але, як свідчить аналіз розвідок з проблеми професійної деформації особистості, особливий інтерес дослідників (О.А. Куций, З.Р. Кісіль, А.В. Перепилиця, Л.Я. Вербицька, І.М. Овдієнко та ін.) викликає проблема деформування особистості в діяльності як специфічний різновид взаємозв'язку особистості і діяльності.

Професійна діяльність здійснює набагато сильніший деформуючий вплив на особистість працівника порівняно з непрофесійними видами діяльності і призводить до закономірних відмінностей в професійних типах особистості. В кожній професії існують свої комплекси психотравмуючих факторів, які мають як загальну, так і специфічну природу (Кісіль З., Кісіль Р.-В., & Перепилиця, 2024).

В результаті взаємодії особистості і професії відбувається активне, якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нового устрою та способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії, а також відбувається особистісний та професійний розвиток. Але за об'єктивними законами розвитку результатом будь-якого розвитку є як позитивні, так і негативні наслідки. До таких належить і професійна деформація. У психологічній науці вона тлумачиться як змінений, відхилений від загальноприйнятих моральних та професійних норм особистісний шлях розвитку; або як негативне соціально-психологічне явище, яке виявляється як різнобічні особистісні прояви, що здійснюють деструктивний вплив на процес та результат професійної діяльності; як поступове нагромадження змін структури діяльності та особливостей, що негативно впливають на продуктивність праці і на взаємодію з іншими учасниками цього процесу, а також на розвиток самої особистості.

Більшість дослідників сходяться на думці, що професійна деформація особистості фахівця – це зміна якостей і властивостей особистості: стереотипів сприймання, ціннісних орієнтацій, характеру, засобів спілкування та поведінки під впливом виконання професійної діяльності (Дметерко, 2024).

Розробленість проблеми професійної деформації, вказує на те, що більшість досліджень цієї проблеми здійснено в межах феноменологічного підходу. В межах цього підходу зазначається, що

основним фактором професійної деформації є сфера праці, а персональним – специфіка праці (Кісіль, 2016).

Однією із можливих причин виникнення професійних деформацій є природна жага людини до зняття напруги і зменшення психологічного тиску, який виявляється у формуванні та закріпленні особистістю стереотипних дій та шляхів вирішення певних проблем в межах професійної діяльності.

У зв'язку з тим, що людина засвоїла рольову систему, тобто виконує кілька соціальних ролей, може виникнути рольова напруга і навіть рольовий конфлікт. Поєднання соціальних ролей, виникнення плутанини, випадки, коли в простір професійної взаємодії втручаються інші види відносин та зв'язків, також може стати причиною виникнення професійних деформацій (Куций, 2011).

Наступною причиною є постійна експлуатація професійно важливих якостей, які з часом починають домінувати, через їх високу експлуатованість.

Наступна причина – це наявність певного зразка, професійних меж, певних вимог, які пред'являє професія й яким людина повинна відповідати в певних момент професійної діяльності, розвитку, життя (Дметерко, 2024).

Деформації зумовлені також тим, що у кожної людини є своя межа розвитку рівня освіченості та професіоналізму. Вона залежить від соціально-професійних установок, індивідуально-психологічних особливостей, емоційно-вольових характеристик (Верницька, & Овдієнко, 2024).

Причинами виникнення професійних деформацій може бути психологічне перенасичення професійною діяльністю, незадоволення іміджем професії, низькою заробітною платою, відсутністю моральних стимулів.

Факторами, що призводять до професійної деформації є різні акцентуації рис характеру та темпераменту особистості. В процесі довготривалого виконання однієї і тієї ж діяльності акцентуації професіоналізуються, вплітаються в тканину індивідуального стилю діяльності та трансформуються в професійні деформації спеціаліста. У кожного акцентуованого спеціаліста існує свій комплекс деформацій і він чітко виявляється в діяльності та професійній поведінці. Іншими словами, професійні акцентуації — це надмірне посилення певних рис характеру, а також окремих професійно зумовлених якостей і властивостей особистості (Куций, 2011).

Висновок. Нами з'ясовано сутність та причини виникнення професійних деформацій. Подальше вивчення умов та причин виникнення професійних деформації має велике значення, оскільки це дозволить чітко визначити межі цього феномену і розробити підходи його подолання та попередження.

Список використаних джерел

1. Кісіль З.Р., Кісіль Р.-В.В., Перепилиця А.В. До питання професійної деформації співробітників національної поліції України. *Габітус*, 2024. № 62. С. 238–243.

2. Вербицька Л.Ф., Овдієнко І.М. Професійна деформація працівників медичних закладів: психологічний аспект. *Молодий вчений*. 2024. № 1(125). С. 74–78.

3. Кісіль З.Р. Професійна деформація особистості: юридико-психологічна парадигма. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічні науки*. 2016. № 2. С. 189–196.

4. Папуша В.В. Професійна деструкція як предмет психологічного аналізу. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2023. Випуск 4. С. 5–9.

5. Дметерко Н.В. Подолання професійних деформацій психологів методами глибинної психокорекції. *Наукові записки. Серія Психологія*. Вип. 2 (4). С. 51–56.

6. Куций О.А. Домінуючі соціально-психологічні чинники професійної деформації у працівників ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія Психологічні науки*. 2011. № 2. С. 85–96.

ПСИХОЛОГІЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А.О. Артеменко

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

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 АСПЕКТИ СТИЛІВ УПРАВЛІННЯ КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ

У сучасних умовах трансформації соціально-економічних процесів та зростання ролі людського капіталу в організаціях особливої актуальності набуває проблема ефективного управління персоналом. Стиль керівництва є одним із ключових чинників, що визначають не лише результативність діяльності організації, а й психологічний клімат у колективі, рівень мотивації працівників та їх професійне благополуччя. В умовах постійних змін, невизначеності та підвищених вимог до адаптивності організацій керівник має не лише володіти професійними компетентностями, але й демонструвати високий рівень психологічної гнучкості та здатності до ефективною міжособистісної взаємодії.

У психології управління стиль керівництва розглядається як відносно стійка система способів, методів і прийомів впливу керівника на підлеглих, що проявляється у процесі прийняття управлінських рішень, організації діяльності та побудови комунікації (Вітенко, 2020). Класична типологія стилів управління включає авторитарний, демократичний та ліберальний стилі, кожен із яких має свої психологічні особливості та специфічний вплив на працівників. Авторитарний стиль характеризується централізацією влади, жорстким контролем і мінімальним врахуванням думки підлеглих. У такій системі взаємодії керівник виступає як домінуюча фігура, яка приймає рішення одноосібно, що може забезпечувати швидкість реагування в критичних ситуаціях, але водночас сприяє зниженню ініціативності працівників,

підвищенню рівня тривожності та формуванню залежної поведінки (Бандурка, 2019).

Демократичний стиль управління, навпаки, передбачає залучення працівників до процесу прийняття рішень, відкритість у комунікації та підтримку їхньої активності. Такий підхід сприяє формуванню партнерських відносин, підвищенню рівня довіри та розвитку відповідальності у підлеглих. У психологічному аспекті демократичний стиль забезпечує більш сприятливий клімат у колективі, стимулює мотивацію досягнення та сприяє розкриттю творчого потенціалу працівників. Ліберальний стиль керівництва характеризується мінімальним втручанням у діяльність підлеглих і наданням їм значної автономії. Хоча це може створювати умови для самореалізації, відсутність чітких орієнтирів і контролю часто призводить до зниження дисципліни, неузгодженості дій і виникнення внутрішньогрупових конфліктів (Бандурка, 2019).

Ефективність того чи іншого стилю управління значною мірою визначається психологічними особливостями як самого керівника, так і колективу. Важливу роль відіграють такі характеристики керівника, як рівень емоційного інтелекту, здатність до емпатії, навички саморегуляції та комунікативна компетентність. Керівник із розвиненим емоційним інтелектом здатний краще розуміти емоційні стани підлеглих, адекватно реагувати на складні ситуації та створювати атмосферу довіри й підтримки. Це, у свою чергу, позитивно впливає на загальну ефективність діяльності організації та психологічне благополуччя її членів.

Не менш важливими є характеристики самого колективу, зокрема рівень професійної зрілості працівників, їх мотивація, згуртованість і готовність до самостійної роботи. У колективах із високим рівнем відповідальності та самодисципліни більш ефективними можуть бути демократичні або навіть ліберальні елементи управління, тоді як у ситуаціях, що потребують швидкого прийняття рішень або в умовах кризи, доцільним може бути використання більш директивних підходів (Колот, 2021). Так, сучасна психологія управління відходить від уявлення про існування єдиного оптимального стилю керівництва, натомість акцентуючи увагу на ситуативному підході, який передбачає гнучке поєднання різних стилів залежно від конкретних умов.

Стиль керівництва безпосередньо впливає на формування психологічного клімату в організації, який визначає емоційний стан працівників, їхню задоволеність роботою та рівень залученості.

Негативний клімат, що часто формується за умов авторитарного управління, може призводити до зростання конфліктності, емоційного виснаження та професійного вигорання. Натомість позитивний психологічний клімат, характерний для демократичного стилю, сприяє підвищенню продуктивності, зниженню плинності кадрів і формуванню відчуття приналежності до організації.

У контексті сучасних викликів особливої уваги набуває розвиток емоційного інтелекту керівників як основи ефективного управління. Здатність усвідомлювати власні емоції, розуміти емоції інших людей та управляти емоційними станами є важливим ресурсом у побудові ефективної взаємодії (Northouse, 2022). Керівники, які демонструють високий рівень емоційної компетентності, частіше застосовують гнучкі та адаптивні стилі управління, що дозволяє їм ефективно реагувати на зміни та підтримувати високий рівень мотивації працівників (Draft, 2021).

Висновок. Стиль управління є складним психологічним феноменом, що визначає ефективність функціонування організації та рівень психологічного благополуччя її працівників. Кожен стиль має свої переваги та обмеження, а його результативність залежить від відповідності конкретним умовам діяльності. Найбільш ефективним у сучасних умовах є поєднання різних стилів із урахуванням ситуаційних факторів, індивідуальних особливостей керівника та характеристик колективу. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення взаємозв'язку стилів управління з рівнем професійного вигорання, стресостійкості та психологічної адаптації працівників у складних умовах діяльності.

Список використаних джерел

1. Бандурка О.М. Психологія управління : *підручник*. Київ : Академвидав, 2019. 384 с.
2. Вітенко І.С. Основи психології управління : *навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури, 2020. 256 с.
3. Колот А.М., Цимбалюк С.О. Управління персоналом : *підручник*. Київ : КНЕУ, 2021. 520 с.
4. Daft R.L. Management. 13th ed. Boston : Cengage Learning, 2021. 720 p.
5. Northouse P.G. Leadership: Theory and Practice. 9th ed. Thousand Oaks : Sage Publications, 2022. 600 p.

В.О. Головатюк (Пац)

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ПСИХОЛОГІЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПОЗИТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ У ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Однією з актуальних проблем сучасного трудового середовища є відсутність систематизованого психологічного супроводу колективів, який би забезпечував гармонійні взаємини та позитивну атмосферу на засадах інтегративного підходу. Такий супровід має на меті сприяти формуванню стійких, взаємопідтримувальних стосунків між членами колективу, знижуючи рівень міжособистісних конфліктів і професійного вигорання.

Присутність психолога в колективі організації особливим чином задає формування структурної композиції вибудови стосунків в групі, із застосуванням науково-практичних підходів до організації, планування і конкретних напрямків супроводу з метою впливу на соціально-психологічний клімат в колективі та загалом для покращення індивідуальної, командної та організаційної діяльності компаній.

Серед дослідників психологічного супроводу колективу, формування позитивного настрою особистості виокремлюють таких вчених, як: В.В. Кузьмін, Г.А. Харченко, Ю.М. Боровий, В.Г. Яковенко, В.І. Куделя, Н.Г. Челядінова, О.О. Пшик-Ковальська, О.І. Ковальський; Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко, О. Склень, В. Зливков, та ін.

Формування позитивного настрою в колективі є важливим завданням сучасної організації, яке значно впливає на її ефективність та успішність. У цьому контексті ключову роль відіграє психолог, який виступає посередником між керівництвом і працівниками, допомагаючи

створювати здорову робочу атмосферу та підтримувати психологічний добробут.

Саме тому дослідження цієї проблематики є актуальним, адже воно сприяє вдосконаленню психологічного супроводу трудових колективів і формуванню настановленої на доброзичливість та продуктивність атмосфери на засадах позитивності.

Об'єкт дослідження – соціально-психологічний клімат трудового колективу.

Предмет дослідження – психологічні засоби та форми роботи психолога з формування та підтримання позитивного настрою в колективі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль психолога у формуванні позитивного соціально-психологічного клімату, визначити ефективні психопрофілактичні та психокорекційні заходи для підтримки позитивного настрою в трудовому колективі.

Визначення предмету та мети дослідження потребує вирішення *завдань*:

1. Визначити психологічні характеристики професійної діяльності та вимоги до ролі психолога в колективі.

2. Розглянути психологічні особливості впливу психологічного супроводу на соціально-психологічний клімат в професійному колективі.

3. Визначити та експериментально дослідити особливості впливу психолога на соціально-психологічний клімат колективу та прояви настрою.

4. Запропонувати практичні рекомендації превенції формування позитивного настрою в колективі на принципах позитивності.

Методи дослідження. На теоретичному етапі використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та інтерпретації наукових джерел, що дозволило систематизувати існуючі теоретичні та практичні підходи до вивчення проблеми позитивного настрою в колективі та ролі психолога у цьому процесі. Емпіричний блок включав використання психодіагностичних методик: опитувальник «Емоційне вигорання»; методики «СПСК»; експрес-методики оцінки СПК у трудовому колективі.

Дослідження проводилося у професійних колективах з наявністю та відсутністю штатного психолога в організації. Загальну вибірку

дослідження склали 98 працівників, 58 з яких увійшли до експериментальної групи респондентів, установ міста Кам'янець-Подільський.

Реалізація завдань бакалаврського дослідження, досягнення поставленої мети та застосування адекватних методів дослідження дозволили отримати такі результати:

1. Професійна діяльність психолога в організаційному середовищі передбачає цілеспрямований вплив на формування сприятливого соціально-психологічного клімату в трудовому колективі. Важливим аспектом такої роботи є підтримка розвитку особистісних, комунікативних і професійно-ділових якостей працівників, а також формування в них гнучких соціальних навичок і етичних моделей поведінки, необхідних для ефективної взаємодії в команді та досягнення спільних цілей.

2. У професійних колективах, де не враховують унікальність мотивації до умов трудової діяльності, поведінки колективних відносин і значущості формування позитивного настрою засобом психологічної діяльності.

3. СПК є інтегральним показником ефективності та стабільності колективу. Він відображає позитивний або негативний настрій в колективі через якість міжособистісної взаємодії, рівень задоволеності роботою і є основою для ефективної діяльності. Здатність керівника зрозуміти необхідність психологічного супроводу колективу організації сприятиме врахуванню всіх перелічених факторів і допоможе сформувати здорову робочу атмосферу, яка сприятиме досягненню високих результатів діяльності у позитивній атмосфері колективу.

4. Результати аналізу психологічного клімату та рівня інтеграції в двох колективах вказують на значні відмінності у соціально-психологічній атмосфері, що впливають на настрій працівників, взаємодію, підтримку та загальну продуктивність кожної групи. Наявність штатного психолога посилює ці показники, забезпечуючи підтримку для вирішення конфліктів, подолання стресу і створення відкритого середовища для самореалізації працівників.

Натомість, у другій групі, яка функціонує без психологічного супроводу, результати значно нижчі та наближаються до значення, що характеризується як суперечливе або невизначене (+0,39) і характеризуються негативними настроями працівників. Найнижчий показник виявлено у поведінковому компоненті, що свідчить про

наявність у групі конфліктних моментів і розбіжностей у діях її членів. Це може створювати дискомфорт у колективі, оскільки знижується узгодженість у виконанні завдань. Хоча когнітивний компонент у другій групі оцінений порівняно високо, що означає прийнятний рівень виконання професійних обов'язків, емоційний і поведінковий компоненти демонструють недостатній рівень розвитку. Ці два аспекти є критично важливими, адже вони відповідають за мотивацію, взаємну підтримку і витривалість у вирішенні завдань, особливо в умовах підвищеного навантаження або стресу. Відсутність психологічної підтримки робить цей колектив більш вразливим до розладів у комунікаціях та зниження командної ефективності. Статистично значуща різниця результатів, що має рівень $p \leq 0,01$, була зафіксована за шкалами «Виснаження» та «Згуртованість». Це є переконливим свідченням того, що існують суттєві відмінності між колективом з оптимальним соціально-психологічним кліматом, де працює штатний психолог, і колективом без психологічного супроводу.

5. Для попередження формування негативних настроїв працівників важливими є кілька умов: забезпечення колективу штатним психологом, який сприятиме розвитку здорового робочого середовища, ефективне управління та підтримка з боку керівництва, можливості для професійного розвитку та самовираження. Позитивний соціально-психологічний клімат, де є взаємна підтримка та довіра, здатний сформувати позитивний настрій у колективі.

6. Якісне виконання професійних обов'язків штатним психологом відіграє важливу роль у формуванні позитивного настрою в колективі шляхом створення позитивного морально-психологічного клімату в колективі з метою формування безпечного психологічного простору особистості в колективній взаємодії. Психолог, керуючись принципом позитивності, створює простір для довіри, де працівник може відчути себе зрозумілим та підтриманим.

Висновок. У процесі формування позитивного настрою в колективі психолог сприяє трансформації переходу колективу з кризового стану до високого ступеню інтеграції за рахунок виокремлення позитивних складових функціонування організації де методичним інструментом у процесі взаємодії з окремими членами колективу він керується позитивною установкою у побудові взаємин.

В.С. Гуревська

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

КОНФЛІКТИ В КОЛЕКТИВІ: ПРИЧИНИ ТА СПОСОБИ ВИРІШЕННЯ

У сучасному суспільстві конфлікти є невід'ємною частиною міжособистісної взаємодії, особливо в умовах колективної діяльності. Вони виникають у процесі спілкування людей, які мають різні інтереси, потреби та цінності. Проблема конфліктів у колективі є актуальною, оскільки їх наявність може як негативно впливати на ефективність діяльності, так і виступати чинником розвитку.

У науковій літературі конфлікт визначається як зіткнення протилежних інтересів, позицій або цінностей сторін, що супроводжується емоційною напругою. Конфлікти є закономірним явищем у будь-якому колективі. Водночас вони можуть виконувати як деструктивну, так і конструктивну функцію. Деструктивні конфлікти призводять до погіршення психологічного клімату, тоді як конструктивні сприяють розвитку та вдосконаленню взаємин (Дуткевич, 2005; Гірник, 2010).

Причини виникнення конфліктів у колективі є різноманітними та зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних причин належать недоліки організації праці, обмеженість ресурсів, нечіткий розподіл обов'язків і несправедлива система оцінювання. Суб'єктивні причини пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості, зокрема рівнем емоційності, системою цінностей та психологічною несумісністю. Як зазначають дослідники, саме поєднання цих чинників найчастіше призводить до виникнення конфліктів (Долинська, & Матяш-Заяць, 2019).

У психології виділяють внутрішньоособистісні, міжособистісні та міжгрупові конфлікти. У колективі найчастіше виникають

міжособистісні конфлікти, які проявляються у взаємодії між окремими членами групи. Також конфлікти поділяють на конструктивні та деструктивні залежно від їх впливу на діяльність колективу (Гуменюк, 2014; Гірник, 2010).

Науковці зазначають, що ефективне вирішення конфліктів передбачає застосування різних стратегій поведінки: співпраці, компромісу, уникнення, пристосування та конкуренції. Найбільш продуктивною є стратегія співпраці, яка дозволяє врахувати інтереси всіх сторін і досягти оптимального результату. Компроміс передбачає взаємні поступки, тоді як уникнення та пристосування є менш ефективними у довгостроковій перспективі (Долинська, & Матяш-Заяць, 2019; Грабовська, 2020).

Важливу роль у вирішенні конфліктів відіграє розвиток комунікативних навичок, уміння контролювати емоції та розуміти інших. Значення має також емоційний інтелект, який сприяє зниженню рівня напруженості у взаємодії.

Т. Дуткевич зазначає, що профілактика конфліктів передбачає створення сприятливого психологічного клімату, чіткий розподіл ролей і обов'язків, справедливу оцінку діяльності та розвиток навичок ефективної комунікації. Це дозволяє зменшити кількість конфліктних ситуацій і покращити взаємини у колективі (Дуткевич, 2005).

Висновок. Конфлікти в колективі є природним і закономірним явищем, що виникає внаслідок взаємодії людей із різними інтересами, цінностями, установками та життєвим досвідом. Їх виникнення зумовлене комплексом об'єктивних і суб'єктивних факторів, серед яких особливу роль відіграють організаційні умови діяльності, індивідуально-психологічні особливості особистості, а також рівень розвитку комунікативних навичок.

Список використаних джерел

1. Гірник А.М. Основи конфліктології. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 222 с.
2. Гуменюк Л.Й. Соціальна конфліктологія : навч. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2013. 252 с.
3. Грабовська С. Психологія примирення. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2020. 198 с.
4. Долинська Л.В., Матяш-Заяць Л.П. Психологія конфлікту : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2019. 304 с.
5. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 456 с.

Т.В. Мельник

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Л.А. Онуфрієва**
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕРЦЕПЦІЇ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Дослідження взаємодії соціальної перцепції та довіри також має велике значення для вирішення проблем міжкультурної комунікації, де відмінності у сприйнятті можуть стати бар'єром для побудови взаєморозуміння. У сфері конфліктології ця тема є актуальною для аналізу причин недовіри, яка призводить до ескалації конфліктів, і розробки стратегій для їхнього врегулювання. Особливого значення це питання набуває в умовах зростання соціальної напруги, коли довіра між людьми та інститутами стає критично важливим чинником соціальної злагоди. Крім того, сучасні дослідження у сфері нейропсихології відкривають нові можливості для аналізу когнітивних і емоційних механізмів, що лежать в основі соціального сприйняття та довіри. Отже, тема має як теоретичне, так і практичне значення, що робить її важливою для розвитку психології та суміжних дисциплін.

Водночас актуальність теми взаємодії соціальної перцепції та довіри особистості особливо важлива у контексті молоді, адже цей період життя характеризується активним формуванням соціальних зв'язків і самоідентичності. Молодь часто стикається з викликами у встановленні довірливих стосунків через нестачу життєвого досвіду або вплив соціальних стереотипів, які формують упереджене сприйняття інших. Уміння розвивати довіру та адекватно сприймати оточуючих сприяє ефективній інтеграції в соціум і побудові стійких міжособистісних стосунків. В умовах поширення цифрових комунікацій та соціальних мереж особливо актуальним є дослідження того, як віртуальне середовище впливає на формування соціальної перцепції та довіри серед молоді.

Об'єкт дослідження – соціально-психологічні механізми взаємодії у процесі міжособистісного спілкування.

Предмет дослідження – особливості взаємодії соціальної перцепції та довіри особистості у контексті міжособистісної взаємодії.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати психологічні особливості взаємодії соціальної перцепції та довіри особистості, а також визначити їх вплив на ефективність міжособистісного спілкування.

Для досягнення мети потрібно було вирішити такі *завдання дослідження*:

1. Аналіз теоретичних підходів до вивчення соціальної перцепції та довіри у психології. Дослідити основні концепції, моделі та фактори, що впливають на процеси соціального сприйняття та формування довіри.

2. Дослідження особливостей взаємодії соціальної перцепції та довіри в міжособистісних стосунках. Визначити ключові когнітивні та емоційні механізми, які зумовлюють формування довіри залежно від сприйняття іншої особистості.

3. Емпірично дослідити взаємозв'язок між соціальною перцепцією та рівнем довіри у молоді. Провести опитування, тестування як збору даних для встановлення закономірностей впливу соціальної перцепції на рівень довіри.

4. Розробити практичні рекомендації щодо підвищення рівня довіри у міжособистісній взаємодії. Сформулювати рекомендації для покращення соціальної перцепції та розвитку навичок довіри у різних соціальних контекстах, зокрема серед молоді.

У процесі виконання поставлених завдань дослідження було використано такі методи:

– *теоретичні*: аналіз літератури та теоретичних джерел, порівняльний аналіз концепцій, систематизація та узагальнення, моделювання;

– *емпіричні*: опитування (анкетування), тестування, спостереження, експеримент, метод кореляційного аналізу, контент-аналіз. (наприклад, відповіді респондентів) для виявлення закономірностей у соціальному сприйнятті та довірі.

У процесі реалізації емпіричної частини дослідження було використано метод спостереження та спеціальні психодіагностичні методики: «Методика вивчення довіри/недовіри особистості до світу, до інших, до себе А. Купрейченко», Тест «Сприйняття індивідом групи», «Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетіскіна)», для діагностики рівня

міжособистісної довіри методика Дж. Роттера – Шкала міжособистісної довіри (Interpersonal Trust Scale, ITS).

База дослідження. З метою вивчення особливостей функціонування феномену довіри та соціальної перцепції нами було проведено емпіричне дослідження. Вибірку склали 53 респонденти здобувачі освіти факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: 24 хлопці та 29 дівчат віком від 19 до 24 років.

Результати проведеного теоретико-методологічного та емпіричного наукового дослідження даної роботи дають змогу краще зрозуміти процеси, які формують довіру між людьми, а також роль соціального сприйняття в цьому контексті. Нами встановлено, що соціальна перцепція відіграє ключову роль у взаємодії особистостей, сприяючи формуванню уявлень про надійність і доброзичливість оточуючих. Виявлено, що довіра базується на здатності особистості інтерпретувати невербальні сигнали, розпізнавати емоційний стан інших людей і враховувати соціокультурний контекст спілкування.

Соціальна перцепція як складний багатогранний процес охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Вона впливає на формування довіри через оцінку чесності, компетентності та емоційної прив'язаності до партнера по взаємодії. Було також встановлено, що особистісні риси, такі як емпатія, толерантність до невизначеності та соціальна відкритість, значною мірою визначають здатність людини до формування довіри.

Окрім теоретичного аналізу, дослідження включало емпіричну частину, яка підтвердила, що довіра значно залежить від сприйняття соціальних сигналів, таких як відкритість мови тіла, контакт очей та інтонація голосу. Виявлено, що високий рівень соціальної перцепції дозволяє людям будувати глибші та стабільніші міжособистісні стосунки, водночас знижуючи ризик конфліктів і нерозуміння.

Практична цінність роботи полягає у розробці рекомендацій для покращення навичок соціальної перцепції, які можуть бути використані у сфері освіти, психологічного консультування, корпоративної культури та управління. Запропоновані стратегії включають тренінги з розвитку емоційного інтелекту, навчання навичкам активного слухання та усвідомленого спілкування.

Результати такого дослідження можуть стати основою для розробки освітніх програм і психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток навичок критичного мислення, емпатії та комунікативної

компетентності, також для розробки практичних рекомендацій у сфері соціальної психології, освіти та управління людськими ресурсами.

Висновок. У результаті подальших досліджень у цьому напрямку можна створити глибші теоретичні моделі довіри та соціальної перцепції, а також розробити практичні інструменти для зміцнення міжособистісних стосунків у різних соціальних контекстах. Це сприятиме підвищенню ефективності комунікації в суспільстві, покращенню якості життя та зниженню рівня соціальної напруги.

Л.В. Пастух

кандидатка психологічних наук,
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
Хмельницький, Україна

ФАКТОРИ ТА ЧИННИКИ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Актуальність дослідження теми мотивації професійної діяльності педагогів в закладах освіти спричинена тим, що її нагальність визначена в законодавчих та інших стратегічних і розпорядчих освітянських документах: в Законах України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та ін. Так, однією із пріоритетних стратегічних ліній реалізації концепції Нової Української школи є вмотивований вчитель.

Важливість приділення уваги питанням мотивації педагогів пояснюється, на думку науковців, ще й тим, що мотивація може компенсувати багато труднощів та прогалин у рівні розвитку низки професійно важливих якостей і, зокрема, в організації педагогічного процесу.

В період війни мотивація педагогів набуває особливого значення у зв'язку з тим, що в переліку освітніх втрат, спричинених війною виокремлюють зниження навчальної мотивації учнів, яка, у великій мірі, взаємопов'язана із рівнем розвитку мотивації вчителів.

Варто зауважити про те, що якщо в мирний час, науковці досліджували мотивацію професійної діяльності як одного з основних факторів забезпечення її ефективності, то актуальність мотивації педагогів в умовах війни в Україні є критично важливою та має як соціальний, так і стратегічний вимір. Оскільки в умовах війни, педагоги не лише навчають, а й забезпечують психологічну підтримку дітей, формують громадянську позицію та підтримують соціальну стабільність.

Висока мотивація вчителя прямо впливає на якість освіти й збереження людського капіталу країни.

Окрім цього, науковці констатують, що професійна вмотивованість педагога в умовах війни позитивно впливає на його стресостійкість і резильєнтність, що дуже важливо в контексті збереження здоров'я освітян в сучасних реаліях війни.

Мета статті – визначити основні чинники та фактори, які знижують мотивацію педагогів в реаліях викликів війни.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що дослідженням мотивації професійної діяльності займалось багато як зарубіжних, так і вітчизняних учених: К. Альдерфер, Д. Врум, Ф. Герцберг, К. Левін, Д. МакГрегор, Ф. МакКлелланд, А. Маслоу, Е. Мейо, Х. Хекхаузен, А. Бандурка, О. Винославська, С. Занюк, Л. Карамушка, О. Коберник, С. Редько та ін. .

С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» визначає мотив, як спонукальну причину дій і вчинків людини, а мотивацію, як систему мотивів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.

Дослідник зазначав, що мотивами можуть виступати уявлення й ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні, або духовні потреби людини. Одна й та сама діяльність може здійснюватися з різних мотивів.

Л. Карамушка дає таке трактування сутності мотивації: «мотивація професійної діяльності педагога є складною системою внутрішніх і зовнішніх спонукань» (Карамушка, 2015 : 1). Зазначена дослідниця констатує, що мотивація професійної діяльності педагога визначає спрямованість, активність та результативність його праці

Вивчення теоретичних джерел показало, що українські науковці приділяли увагу різним аспектам піднятої проблематики:

– особливості мотивації діяльності педпрацівників вивчали О. Бондарчук, Л. Даниленко, В. Семиченко, В. Сич та ін.;

– формування мотивації педагогічної діяльності, розвиток педагогічної творчості досліджували І. Зязюн, В. Моляко;

– мотивацію професійно-педагогічної спрямованості вивчали С. Занюк, С. Максименко, Н. Ничкало;

– структуру мотиваційної сфери досліджували І. Бех, О. Коберник, Л. Орбан-Лембрик та ін..

Питанням позитивних та негативних мотиваційних стратегій приділяла увагу Л. Карамушка (Карамушка, 2011 : 2).

О. Лютко розглядає мотивацію як стратегічну функцію управління. Її праця «Запровадження мотиваційного менеджменту в закладах освіти» акцентує увагу на важливості створенні середовища, де кожен відчуває цінність своєї роботи (Лютко, 2018 : 3).

У доробках вищезазначених науковців було констатовано, що управління професійною діяльністю працівника має здійснюватися на основі врахування особливостей його мотиваційної сфери, виявлення та врахування чинників та факторів, які знижують мотивацію чи впливають на розвиток вмотивованості до професійної педагогічної діяльності.

Л. Карамушка у своїх довоєнних публікаціях виокремила такі чинники-демотиватори у педагогічній діяльності:

- нечіткість, незрозумілість поставлених завдань;
- перенавантаженість або недовантаженість роботою;
- недостатня поінформованість;
- некомпетентність керівника;
- конфлікти в колективі;
- несправедлива критика;
- відмова у визнанні та ін..
- відсутність конкретних результатів (Карамушка, 2011 : 2).

Науковці зауважують, що в умовах повномасштабної війни в Україні система мотивації професійної діяльності педагогічних працівників зазнала суттєвих випробувань. І констатують, що війна спричинила появу нових факторів, які знижують вмотивованість педагогів. Серед них – загострення проблем професійного вигорання, оскільки педагоги працюють в умовах порушеного почуття безпеки, систематичних повітряних тривог, особливих вимог дистанційного та змішаного навчання; постійних стресів від втрат рідних, близьких, учнів і колег, інших власних травматичних переживань.

Педагоги вказують на виявлену тенденцію зниження соціального статусу професії; попри декларативну суспільну повагу до освітян, реальні умови праці не підкріплюють цей статус матеріально й організаційно.

Незважаючи на задекларовані державні гарантії (зокрема через Міністерство освіти і науки України), реальний рівень заробітної плати педагогів часто не відповідає:

- зростанню навантаження;
- інфляційним процесам;
- психологічним і безпековим ризикам.

Доплати (за престижність праці, перевірку зошитів, класне керівництво тощо) не у всіх громадах забезпечується через дефіцит місцевих бюджетів.

Окремо педагоги звертають увагу на організаційно-управлінські проблеми мотивації, які спричинені зростанням бюрократичного навантаження. Оскільки у воєнний час додалися: нові звіти, оновлення документації, адаптація освітніх програм та ін. І те, що реформування освіти (зокрема в межах концепції Нова українська школа) відбувається паралельно з кризовими умовами, – це все ускладнює сприйняття змін як мотиваційного фактору.

За результатами узагальнення та проведеним аналізом теоретичних досліджень й практичних занять на курсах підвищення кваліфікації в Хмельницькому ОШПО, нами було виявлено ще й такі проблеми та недоліки системи мотивації професійної діяльності педагогічних працівників в сучасних умовах:

- недостатня обізнаність керівників закладів освіти про стратегії та управлінські інструменти мотиваційного менеджменту в закладах освіти;

- вивчення особливостей мотивації професійної діяльності педагогів у закладах освіти носить не системний, епізодичний характер;

- недосконалість процедури сертифікації та атестації, які часто сприймаються як формальність, а не як реальний інструмент професійного зростання і підвищення мотивації;

- необхідність забезпечення уніфікованим діагностичним, просвітницько-профілактичним та корекційно-розвивальним інструментарієм з проблематики мотивації професійної діяльності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів;

- неготовність частини керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження у педагогічній та управлінській діяльності інноваційних мотиваційних форм роботи;

- відсутність, або недостатність системної психологічної допомоги;

- недостатність співпраці та взаємодії практичних психологів з адміністрацією та педколективом, зокрема й через перенавантаження роботою щодо надання психологічної підтримки за запитами та ін..

Висновок. Проведений нами розгляд проблематики мотивації педагогів в умовах війни показав, що формування та розвиток професійної мотивації педагога – це питання масштабу національної безпеки та якості освіти. Якщо вчитель втратить сенс та ресурс, ми втратимо майбутнє цілого покоління.

Тому необхідно скоординувувати зусилля державних структур, науковців, управлінців, методичних служб продовжувати пошук, апробацію і впровадження системних та ефективних форм мотиваційного менеджменту в закладах освіти в сучасних реаліях освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Карамушка Л.М. Мотивація професійної діяльності педагогів. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2015. № 2. С. 110–118.
2. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 296 с.
3. Лютко О.М. Запровадження мотиваційного менеджменту в закладі освіти. Рівне : РОІППО, 2018. 180 с.

Л.О. Скальська

молодший науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
Київ, Україна

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ

У сучасному професійному середовищі комунікація є не лише засобом передавання інформації, а й ключовим інструментом досягнення організаційних цілей, побудови ефективної взаємодії та формування позитивного психологічного клімату в колективі. Від того, наскільки розвиненою є комунікативна компетентність працівника, залежить якість виконання професійних обов'язків, рівень взаєморозуміння між колегами, ефективність управлінських рішень та загальна продуктивність організації. Саме тому роль комунікативної компетентності у професійному спілкуванні набуває особливої актуальності в умовах зростаючої конкуренції, динамічних змін та підвищених вимог до фахівців різних галузей.

Комунікативна компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що охоплює знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для ефективної взаємодії з іншими людьми. Вона включає здатність чітко й логічно висловлювати свої думки, активно слухати співрозмовника, адекватно інтерпретувати вербальні та невербальні

сигнали, враховувати соціальний контекст ситуації та будувати конструктивний діалог. У професійній діяльності комунікативна компетентність проявляється в умінні вести ділові переговори, презентувати ідеї, надавати зворотний зв'язок, вирішувати конфлікти та підтримувати партнерські стосунки (Андрощук, 2022).

Однією з важливих складових комунікативної компетентності є мовленнєва культура. Грамотність, точність формулювань, доречність стилю спілкування відповідно до ситуації та статусу співрозмовника сприяють формуванню професійного іміджу та довіри. Не менш значущим є володіння навичками активного слухання, що передбачає концентрацію уваги на співрозмовникові, уточнення інформації, емпатійне реагування та демонстрацію зацікавленості. Такі навички дозволяють зменшити кількість непорозумінь, попередити конфлікти та створити атмосферу психологічної безпеки.

У професійному спілкуванні особливу роль відіграє емоційний компонент. Здатність розпізнавати власні емоції та емоції інших, регулювати їх і враховувати у процесі взаємодії безпосередньо впливає на якість міжособистісних відносин. Розвинена емоційна чутливість сприяє встановленню довірчих контактів, підвищує рівень співпраці та згуртованості колективу (Березка, & Кузнецова, 2020). Водночас недостатній рівень комунікативної компетентності може призводити до напруження, конфліктів, зниження мотивації та професійного вигорання.

Важливим аспектом є також здатність до адаптації комунікативної поведінки відповідно до особливостей професійного середовища. У різних сферах діяльності – управлінській, освітній, медичній, технічній – існують свої норми, стандарти та етичні вимоги до спілкування. Ефективний фахівець враховує специфіку професійної ролі, дотримується принципів ділової етики, поважає індивідуальні відмінності колег і партнерів. Гнучкість у спілкуванні дозволяє налагоджувати взаємодію з різними типами особистостей і досягати взаємоприйнятних рішень.

Комунікативна компетентність є важливою умовою ефективного лідерства. Керівник, який володіє розвиненими навичками професійного спілкування, здатний чітко формулювати завдання, мотивувати підлеглих, конструктивно критикувати та підтримувати ініціативу. Відкритість до діалогу, прозорість комунікації та вміння надавати якісний зворотний зв'язок сприяють формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в колективі та підвищенню рівня довіри до керівництва.

У сучасних умовах цифровізації професійного середовища комунікативна компетентність набуває принципово нових вимірів і виходить за межі традиційного усного ділового спілкування. Онлайн-комунікація, дистанційна робота, використання електронної пошти, корпоративних месенджерів, платформ для відеоконференцій та систем управління проєктами вимагають від фахівця не лише технічної обізнаності, а й високого рівня комунікативної культури. За відсутності безпосереднього контакту значно зменшується роль невербальних засобів – міміки, жестів, інтонації, – які зазвичай допомагають точніше зрозуміти наміри та емоційний стан співрозмовника. Саме тому особливої ваги набувають чіткість, логічність і структурованість письмових повідомлень, уміння коротко й змістовно формулювати думки, виділяти головне та уникати двозначностей.

Дотримання етики електронного листування стає невід'ємною складовою професійного іміджу. Ввічливе звертання, коректний тон, своєчасність відповіді, доречність використання емодзі або розмовної лексики – усе це формує уявлення про рівень професіоналізму працівника. Водночас надмірна формальність або, навпаки, фамільярність можуть створювати комунікативні бар'єри. В умовах багатокультурного та міжнаціонального онлайн-середовища зростає значення міжкультурної чутливості, адже різні стилі спілкування, часові норми реагування чи особливості ділового етикету можуть суттєво відрізнятися.

Окремої уваги потребує здатність передавати емоційні смисли без безпосереднього контакту. У цифровому форматі важливо вміти виражати підтримку, зацікавленість або конструктивну критику так, щоб уникнути хибного тлумачення. Неправильно сформульоване повідомлення, відсутність уточнень або різкий тон можуть спричинити конфлікти, зниження мотивації чи погіршення командної взаємодії. Тому особливого значення набуває навичка рефлексії перед відправленням повідомлення – оцінювання його змісту, тону та можливого впливу на адресата (Кайдалова & Пляка, 2011).

Крім того, цифрове професійне середовище вимагає розвитку навичок асинхронної комунікації, коли відповідь не надходить миттєво. У таких умовах важливо чітко визначати дедлайни, формулювати очікування та фіксувати домовленості письмово. Високий рівень комунікативної компетентності допомагає зберігати ефективність взаємодії, підтримувати довіру в команді та мінімізувати ризики непорозумінь, навіть за відсутності особистих зустрічей. Отже,

цифровізація не зменшує значення комунікативних умінь, а навпаки – підсилює вимоги до їхньої усвідомленості, гнучкості та відповідальності.

Висновок. Комунікативна компетентність є фундаментальною складовою професійної успішності особистості. Вона забезпечує ефективну взаємодію, сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату, підвищує якість управління та продуктивність праці. Розвиток комунікативних умінь має бути одним із пріоритетних напрямів професійної підготовки та самовдосконалення фахівця. Уміння слухати, розуміти, переконувати й будувати партнерські стосунки стає не лише професійною перевагою, а й необхідною умовою успішної реалізації в сучасному світі праці.

Список використаних джерел

1. Андрощук І.В. Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2022. №3-4. С. 201–202.

2. Березка С., Кузнецова А. Розвиток комунікативної компетентності майбутніх практичних психологів засобами тренінгової діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. №1 (99). С. 343–348.

3. Кайдалова Л.Г., Пляка Л.В. Психологія спілкування: навчальний посібник. Харків : НФаУ, 2011. 132 с.

Н.С. Славіна

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

А.Р. Онуфрійчук

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ КОЛЕКТИВУ

Соціально-психологічний клімат значною мірою залежить від типу організації та умов, у яких вона функціонує. На його становлення впливають такі основні чинники. Тип організації – чи є вона державною або комерційною структурою, відкритою чи закритою установою,

науковим або виробничим колективом, добродійною організацією чи кримінальним угрупованням. Спосіб життя працівників, зокрема сільський чи міський, а також рівень і якість їхнього життя. Умови діяльності, до яких належать соціальні чинники (соціально-політичні, соціально-економічні, соціокультурні) та екологічні умови. Їх можна поділити на мікро- і макрорівень, а також на нормальні, ускладнені та екстремальні. Кожен із цих різновидів істотно впливає на формування соціально-психологічного клімату організації.

Отже, соціально-психологічний клімат організації формується під впливом багатьох різномісних чинників, які умовно поділяються на фактори мікросередовища та макросередовища.

Під макросередовищем розуміється великий соціальний простір, широке оточення, в межах якого знаходиться і здійснює свою життєдіяльність той чи інший робочий колектив. Сюди відносяться кардинальні особливості суспільно-економічного ладу країни, а саме специфіка даного стану її розвитку, що відповідним чином проявляється в діяльності різних соціальних інститутів, рівні безробіття, можливості банкрутства тощо.

Соціальні відносини, притаманні тому чи іншому етапу, пронизують всі сторони життєдіяльності організації. До макросередовища також відносять рівень розвитку матеріального і духовного виробництва, культура колективу в цілому. Макросередовище характеризується певною суспільною свідомістю, яка відображає певне суспільне буття у всій його протиріччі. В якості істотних факторів макросередовища, які впливають на соціально-психологічний клімат колективу, слід підкреслити і їх різноманітні партнерські зв'язки з іншими організаціями, а також із споживачами їх продукції. Вплив цього фактору на клімат робочого колективу значно збільшується в умовах ринкової економіки.

Мікросередовище організації – це поле щоденної діяльності людей, ті конкретні матеріальні і духовні умови, в яких вони працюють. Саме на даному рівні впливи макросередовища набувають для кожної особистості свою визначеність, зв'язок з реаліями життєвої практики. Тут також проявляється ефективність законів та інших нормативних актів. Бажане (на рівні макросередовища) не завжди співпадає з досягнутим (на рівні мікросередовища). В загальному можна виділити дві основні причини цього.

По-перше, нерідко важливий своїм задумом нормативний акт має досить загальний, часто декларативний характер, оскільки не

продуманий механізм його реалізації. По-друге, це внутрішні причини, а саме: соціальна пасивність багатьох членів соціальної організації, їх звичка жити за наказом зверху.

Ковальов І.Е. пропонує наступну систему факторів, що впливають на формування соціально-психологічного клімату організації:

Об'єктивні умови на макрорівні: а) характер виробничих відносин, форма власності; б) особливості соціально-економічного розвитку країни в даний період, що проявляється в діяльності різних соціальних інститутів, рівень благоустрою, безробіття тощо; в) характер соціального захисту населення; г) законодавча база суспільства.

Специфічні умови на рівні підприємства:

- а) форма власності;
- б) відомча належність підприємства;
- в) характер взаємодії з партнерами та споживачами;
- г) особливості матеріально-предметного середовища, зміст трудових операцій, технічний стан обладнання;
- д) санітарно-гігієнічні умови праці;
- е) чинна система матеріального стимулювання;
- є) характер адміністративно-управлінських відносин між працівниками;
- ж) система професійної підготовки та перепідготовки персоналу;
- з) соціально-демографічна структура колективу.

Суб'єктивні умови на макрорівні: а) особливості духовної атмосфери та суспільної свідомості на певному етапі розвитку суспільства;

б) специфіка менталітету, національної психології, моральних норм і традицій, притаманних суспільству;

- в) культура праці в суспільстві;
- г) соціальний престиж і популярність професії.

Специфічні умови на рівні організації:

- а) стиль та методи управління;
- б) професійний і життєвий досвід працівників;
- в) ціннісні орієнтації, установки та мотиви трудової діяльності;
- г) рівень задоволеності працею і взаєминами в колективі;
- д) життєві плани, особисті ідеали та ступінь їх реалізації;
- е) індивідуально-типологічні особливості працівників, їх характерологічні риси;
- є) рівень психологічної сумісності членів колективу.

Важливе значення у формуванні соціально-психологічного клімату мають соціально-демографічні характеристики працівників. Високий рівень однорідності первинного колективу за такими ознаками, як стать, вік, освіта, рівень кваліфікації, а також наявність спільних інтересів, потреб і ціннісних орієнтацій є суттєвою умовою виникнення тісних міжособистісних зв'язків.

Для зміцнення згуртованості колективу важливою є не лише подібність соціальних характеристик його членів, а й високий ступінь збігу їхніх думок, оцінок, установок і позицій щодо подій та явищ, які мають значення для всього колективу.

На соціально-психологічний клімат також впливає характер керівництва, що виявляється у стилі взаємин між керівником первинного трудового колективу та його членами. Ще одним чинником, який позначається на кліматі, є індивідуально-психологічні особливості працівників. Ставлення людини до навколишніх явищ проявляється в її думках, настроях і поведінці та становить індивідуальний внесок у формування атмосфери колективу. Однак для соціально-психологічного клімату важливими є не лише окремі якості працівників, а передусім результат їх поєднання – рівень психологічної сумісності.

Психологічну сумісність прийнято поділяти на два основні види: психофізіологічну та соціально-психологічну. Психофізіологічна сумісність означає певну подібність психофізіологічних характеристик людей, на основі якої забезпечується узгодженість їхніх сенсомоторних реакцій і синхронність темпу спільної діяльності.

Соціально-психологічна сумісність є результатом оптимального поєднання особливостей поведінки людей у групі, а також спільності їхніх соціальних установок, потреб, інтересів та інших значущих характеристик.

Для соціально-психологічного клімату виробничих колективів, порівняно з іншими видами груп, більшою мірою властива залежність від умов та технології праці.

Отже, можна визначити такі основні чинники, що впливають на соціально-психологічний клімат колективу. З боку макросередовища це: особливості сучасного етапу соціально-економічного розвитку країни; діяльність організацій, органів управління та самоврядування; характер зв'язків організації з міськими та районними установами.

З боку мікросередовища це: матеріально-предметна сфера діяльності; соціально-психологічні чинники, серед яких специфіка формальних і неформальних зв'язків у колективі та їх співвідношення,

стиль керівництва, а також рівень психологічної сумісності членів організації.

Висновок. Важливим методичним завданням у дослідженні соціально-психологічного клімату є визначення його показників, які можуть бути виражені в певних одиницях виміру. Такими показниками виступають не лише різні прояви психології колективу, а й об'єктивні результати його діяльності. Насамперед слід ураховувати продуктивність праці колективу, а також непрямі індикатори клімату, зокрема плинність кадрів, рівень трудової дисципліни, конфліктність у колективі та інші подібні характеристики.

Список використаних джерел

1. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : *навчальний посібник*. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
2. Основи практичної психології : *підручник для студентів вищих навчальних закладів*. За ред. В. Панка. Київ : Либідь. 2001. 536 с.

ПСИХОЛОГІЯ ЛЮДИНИ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

С.В. Гулько

студентка 4 курсу спеціальності 053 Психологія,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

Л.В. Тьор

кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології,
Херсонський державний університет,
Івано-Франківськ, Україна

СТРУКТУРА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ОКУПАЦІЇ

Психологічний стан цивільного населення в умовах повномасштабної війни є однією з ключових проблем сучасної психологічної науки. Воєнний контекст виступає потужним психотравмувальним фактором, що впливає як на індивідуальне, так і на соціальне функціонування особистості, спричиняючи хронічний стрес, переживання небезпеки, соціальну ізоляцію та трансформацію ціннісно-сислової сфери. Особливої уваги потребує психологічний стан цивільного населення, яке перебуває в умовах окупації. У цьому контексті люди змушені адаптуватися не лише до постійної загрози, а й до порушення соціальних зв'язків, обмеження підтримки та змін життєвих орієнтирів, що підсилює ризики соціальної ізоляції та ускладнює психологічну адаптацію.

Сучасні психологічні дослідження війни підкреслюють системний характер психологічного реагування цивільного населення, у якому різні компоненти дистресу формують взаємопов'язану структуру. Психологічний стан у кризових умовах розглядається як результат взаємодії індивідуальних, соціальних і смислових факторів (Предко, 2022; Чуніхіна, 2024).

У науковій літературі відзначається, що ключовими предикторами психологічного благополуччя під час війни виступають: сприйнятий стрес, порушення соціальних зв'язків, моральна травматизація, трансформація смислової сфери. Дослідники підкреслюють, що саме взаємозв'язки між цими змінними визначають інтенсивність дистресу, а не окремі показники ізольовано (Кузікова та ін., 2024).

Особливу роль відіграють смисложиттєві орієнтації, які виконують регулятивну функцію. Зниження осмисленості життя пов'язане з підвищенням стресу, тривоги та переживання самотності (Симоненко, Онищенко, 2025). У контексті війни смислова сфера виступає одним із головних механізмів психологічної адаптації. Іншим важливим компонентом є соціальна ізоляція. Українські дослідження показують, що дефіцит підтримки підсилює дистрес і ускладнює інтеграцію травматичного досвіду (Котлова та ін., 2023; Лич та ін., 2023).

Враховуючи аналіз сучасних наукових підходів до аналізу психологічного стану цивільного населення під час війни, ми припустили, що різні компоненти дистресу не існують ізольовано, а формують взаємопов'язану систему психологічних реакцій. У зв'язку з цим нами було сформульовано припущення: психологічний стан цивільного населення, що перебуває в умовах окупації, має системний характер і проявляється у взаємозв'язку між рівнем сприйнятого стресу, соціальною ізоляцією та ціннісно-смисловими орієнтаціями особистості. Передбачалося, що структура цих взаємозв'язків може відрізнятися залежно від вікових особливостей респондентів.

Наше емпіричне дослідження проводилося серед цивільного населення, яке перебуває в умовах воєнної окупації. До вибірки були залучені особи, що постійно проживають на тимчасово окупованих територіях та не мають статусу військовослужбовців. У дослідженні взяли участь 47 цивільних осіб, які проживають в умовах окупації. Вибірку поділено на дві групи: молодь (18-35 років) 22 особи та особи середнього віку (36-55 років) 27 осіб. Використано комплекс методик: тест смислових орієнтацій є адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Дж. Крамбо і Л. Махоліком), шкала сприйнятого стресу Ш. Коена (PSS-10) (україномовна адаптація О.О. Вельдбрехт, Н.І. Тавровецької), шкала симптомів моральної травми, адаптована для використання серед військових та цивільного населення Л. Засекіною та М. Козігорою 2022, опитувальник «Соціальна напруженість в суспільстві» (авторська методика Т. Михно та О. Савченко, 2023), шкала самотності De Jong Gierveld (De Jong Gierveld Loneliness Scale) для оцінки рівня соціальної ізоляції. Для виявлення взаємозв'язків застосовано кореляційний аналіз Спірмена окремо у кожній групі.

У групі «молодь» (18-35 років) виявлено інтегровану систему взаємозв'язків між показниками психологічного стану. Смисложиттєві орієнтації мають значущі негативні зв'язки зі стресом, самотністю та моральною травмою, що підтверджує їх захисну роль. Це узгоджується з сучасними моделями смислової регуляції, згідно з якими осмисленість

життя знижує вразливість до дистресу. Стрес у молоді виступає центральним показником, пов'язаним із самотністю та моральною травмою. Такий результат свідчить, що переживання неконтрольованості організовує інші компоненти психологічного реагування. Соціальна напруженість пов'язана з моральною травмою, що вказує на включення макросоціального контексту у внутрішній психологічний досвід. Особливу увагу привертає взаємозв'язок між стресом, самотністю та моральною травмою, який може пояснюватися через емоційний і поведінковий компоненти психологічного стану. Емоційний компонент проявляється у переживанні тривоги, страху, напруження та почуття небезпеки, що виникають внаслідок тривалого перебування у ситуації невизначеності та загрози. Підвищена тривожність у цьому випадку формується під впливом кількох чинників: постійної загрози життю, інформаційної невизначеності, втрати стабільності соціального середовища та переживання безсилля щодо змін ситуації. Такі емоційні реакції можуть накопичуватися і переходити у стан хронічного стресу. Поведінковий компонент проявляється у зміні соціальної активності та стратегій взаємодії з оточенням. Люди можуть обмежувати контакти, уникати відкритого висловлення думок, проявляти обережність у комунікації, що є типовою реакцією на ситуацію небезпеки. Водночас така поведінка призводить до зменшення соціальної підтримки та посилення переживання самотності. У свою чергу, соціальна ізоляція підсилює тривожність, оскільки людина втрачає можливість отримувати емоційну підтримку, обговорювати власний досвід та знижувати рівень психологічної напруги.

У групі середнього віку (36–55 років) структура взаємозв'язків між показниками психологічного стану виявилася менш інтегрованою порівняно з молодією групою. Хоча смисложиттєві орієнтації також демонструють негативний зв'язок зі сприйнятим стресом, інші показники не утворюють такої щільної системи взаємозв'язків. Це свідчить про більш диференційований характер психологічного реагування у осіб середнього віку. Такий результат дозволяє припустити, що саме емоційний компонент психологічного стану відіграє провідну роль у формуванні тривожності у представників цієї вікової групи. Емоційні реакції проявляються у вигляді напруження, тривоги, занепокоєння за власну безпеку та безпеку близьких, а також у переживанні втрати стабільності життєвого середовища. Водночас поведінковий компонент психологічного стану в осіб середнього віку має дещо інший характер, ніж у молоді. З одного боку, поведінкові реакції можуть проявлятися у прагненні зберігати звичні життєві ролі, підтримувати сімейні обов'язки

та забезпечувати стабільність повсякденного життя. З іншого боку, у ситуації тривалого стресу люди можуть обмежувати соціальні контакти, уникати обговорення травматичного досвіду та зосереджуватися на вирішенні практичних проблем. Така поведінкова стратегія частково знижує інтенсивність зовнішніх проявів тривожності, але водночас може сприяти внутрішньому накопиченню напруження. Важливо зазначити, що соціальна напруженість у групі середнього віку не демонструє значущих кореляцій з іншими показниками психологічного стану. Це може свідчити про те, що макросоціальні фактори менш безпосередньо впливають на внутрішній психологічний досвід цієї групи.

На нашу думку, відмінності між віковими групами можуть пояснюватися кількома психологічними чинниками:

По-перше, життєвий досвід осіб середнього віку є значно більшим, що сприяє формуванню більш стійких стратегій подолання стресових ситуацій. Досвід попередніх життєвих криз може допомагати краще адаптуватися до нових складних умов.

По-друге, важливу роль відіграє стабільність життєвих ролей і соціальної ідентичності. Особи середнього віку частіше мають сформовану професійну та сімейну позицію, що створює додаткові психологічні ресурси для підтримання відчуття сенсу та контролю над життям.

По-третє, відмінності можуть бути пов'язані з особливостями ціннісно-сислової сфери. У молоді життєві орієнтири часто перебувають у процесі формування, тому екстремальні події можуть сильніше впливати на їх переосмислення. У дорослих людей система цінностей є більш стабільною, що частково знижує вплив зовнішніх кризових факторів.

Висновок. З вище сказаного ми можемо підсумувати, що психологічний стан цивільного населення в умовах окупації має багатовимірний характер і формується під впливом взаємодії стресу, соціальної ізоляції та ціннісно-сислових орієнтацій особистості. У молоді ці компоненти утворюють більш інтегровану систему психологічного реагування, що зумовлює підвищену вразливість до тривожності та дистресу. У групі середнього віку психологічні процеси мають більш диференційований характер. Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням механізмів формування тривожності та розробкою програм психологічної підтримки цивільного населення, що перебуває в умовах тривалих кризових ситуацій.

Список використаних джерел

1. Котлова Л.О., Долінчук І.О., Ілющенко І.О. Психічне здоров'я

молоді в умовах воєнного стану. *Габітус*. 2023. Вип. 53. С. 63–68.

2. Кузікова С., Зливков В., Лукомська С., Щербак Т., Котух О. Психологічний супровід особистості в умовах війни: навч. посібник. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2024. 260 с.

3. Лич О., Ічанська О., Гірчук О. Особливості переживання самотності молодими жінками під час війни. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків. НУЦЗУ, 2023. Вип. 1(5). С. 97–106

4. Предко В., Предко Д. Особливості психічного стану українців в умовах війни. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія Випуск 3 (56), 2022. С. 78–84.

5. Симоненко С., Онищенко О. Трансформація ціннісних орієнтацій молоді під впливом екзистенційної кризи війни в Україні. *Наука і освіта*. 2025. № 3. С. 39–46.

6. Чуніхіна С.Л. Дослідження соціально-психологічного стану населення України в умовах війни: виклики для фахової спільноти. *Вісник НАПН України*, 2024, 6(1). С. 1–4.

В.В. Мачарадзе

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності С4 Психологія,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди,

Харків, Україна

Науковий керівник: **К.І. Фоменко**

доктор психологічних наук, професор,

професор кафедри психології,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди,

Харків, Україна

ПСИХОГРАФОЛОГІЯ ЯК ДОПОМІЖНИЙ ІНСТРУМЕНТ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ

Психографологія як міждисциплінарний напрям на перетині психології, нейропсихології та аналізу письмової діяльності людини набуває особливої актуальності в умовах війни, коли традиційні методи дослідження психоемоційного стану особистості не завжди є доступними або достатніми. Війна як екстремальний соціально психологічний чинник

радикально змінює умови існування людини, порушує звичні механізми адаптації та вимагає від особистості високого рівня емоційної стійкості. У такому контексті зростає потреба у допоміжних інструментах, які дозволяють опосередковано, але достатньо глибоко аналізувати внутрішній стан людини, її здатність до саморегуляції, опору стресу та збереження психічної цілісності. Психографологія, що досліджує індивідуально психологічні особливості особистості через характеристики письма, відкриває нові можливості для вивчення емоційної стійкості в умовах хронічної небезпеки, втрат і постійної психологічної напруги [2, с. 43].

Емоційна стійкість особистості в умовах війни формується як складна динамічна система, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Людина, яка перебуває у воєнному просторі, змушена постійно адаптуватися до непередбачуваних загроз, інформаційного тиску та травматичних подій, що безпосередньо відображається на її психоемоційному стані. Саме письмо як форма зовнішньої фіксації внутрішніх психічних процесів може виступати своєрідним індикатором глибинних переживань, рівня тривожності, внутрішнього напруження або навпаки здатності до зібраності та контролю. Почерк у цьому сенсі розглядається не як механічний навик, а як складна психомоторна діяльність, що перебуває під впливом емоційного стану, особистісних рис і ситуативних факторів, які в умовах війни стають особливо інтенсивними.

Психографологічний аналіз дозволяє простежити, як емоційні реакції людини на стрес відображаються у зміні ритму письма, його напруженості, варіативності форм, розміру та просторової організації тексту. В умовах війни ці характеристики можуть свідчити про рівень внутрішньої мобілізації або виснаження, про здатність особистості підтримувати психологічну рівновагу або ж про накопичення емоційного перевантаження. Важливою перевагою психографології є її ненав'язливість, адже вона не потребує прямого опитування або вербалізації травматичного досвіду, що часто є складним або небажаним для людини, яка пережила воєнні події. Таким чином письмо стає альтернативним каналом комунікації внутрішніх станів, дозволяючи досліднику або практичному психологу отримати цінну інформацію про емоційну стійкість без додаткової ретравматизації [4, с. 75].

Особливого значення психографологія набуває у роботі з військовими, внутрішньо переміщеними особами та цивільним населенням, яке тривалий час перебуває в умовах небезпеки. Хронічний стрес, притаманний воєнному середовищу, поступово трансформує

емоційні реакції особистості, змінює механізми самозахисту та адаптації, що знаходить своє відображення у письмовій діяльності. Аналіз таких змін у динаміці дозволяє не лише фіксувати актуальний рівень емоційної стійкості, але й прогнозувати можливі ризики розвитку психоемоційних порушень. Психографологія у цьому контексті може виступати як допоміжний інструмент раннього виявлення ознак емоційного вигорання, тривожних розладів або внутрішньої дезінтеграції особистості, що є надзвичайно важливим у ситуації обмежених ресурсів психологічної допомоги [1, с. 24].

Водночас використання психографології в умовах війни потребує науково обґрунтованого та етичного підходу. Інтерпретація письмових ознак має здійснюватися з урахуванням культурного контексту, індивідуального досвіду та актуальної життєвої ситуації людини. Війна як екстремальний фактор може викликати тимчасові зміни у письмі, які не завжди свідчать про глибинні особистісні порушення, а радше відображають ситуативну реакцію на стрес. Саме тому психографологія повинна розглядатися не як самодостатній метод діагностики, а як частина комплексного підходу до вивчення емоційної стійкості, доповнюючи дані клінічних, психологічних та соціальних досліджень. Така інтеграція дозволяє уникнути спрощених висновків і забезпечити більш точне розуміння психоемоційного стану особистості [3, с. 124].

Отже, психографологія в умовах війни постає як особливо цінний допоміжний інструмент дослідження емоційної стійкості особистості, оскільки вона дозволяє звернутися до внутрішнього світу людини опосередковано, через аналіз письмової діяльності, яка є глибоко пов'язаною з психоемоційними процесами та механізмами саморегуляції. В умовах воєнної реальності, коли особистість постійно перебуває під впливом стресових чинників, пов'язаних із загрозою життю, втратою безпеки, порушенням звичного способу існування та тривалою емоційною напругою, традиційні методи психологічної діагностики не завжди здатні повною мірою відобразити справжній внутрішній стан людини. Саме письмо, як несвідома або частково усвідомлена форма самовираження, може фіксувати ті емоційні переживання, які не завжди знаходять вербальне оформлення, але водночас активно впливають на рівень емоційної стійкості, адаптаційні можливості та психологічну витривалість особистості.

Психографологічний підхід дає змогу виявляти приховані аспекти внутрішнього переживання людини, які проявляються у характері рухів руки, темпі письма, рівні напруженості та стабільності графічних елементів, що у сукупності відображає актуальний емоційний стан та

глибинні особистісні особливості. В умовах війни такі прояви набувають особливого значення, адже вони можуть свідчити не лише про наявність психоемоційного виснаження або тривожності, але й про здатність особистості мобілізувати внутрішні ресурси, зберігати контроль над власними емоціями та підтримувати відносну психологічну рівновагу навіть за умов тривалої небезпеки. Таким чином психографологія дозволяє побачити не лише наслідки травматичного досвіду, що відображаються у письмі як ознаки напруження або дезорганізації, але й ті адаптаційні механізми, які допомагають людині протистояти руйнівному впливу війни та зберігати цілісність особистості [5].

Особливо важливим є те, що психографологія здатна виявляти динаміку змін емоційної стійкості у часі, оскільки письмо є процесом, який супроводжує людину у повсякденному житті та відображає як короточасні емоційні реакції, так і більш стійкі особистісні тенденції. У воєнних умовах це відкриває можливість простежити, як особистість поступово адаптується до нової реальності або навпаки зазнає накопичувального психологічного виснаження, що може мати серйозні наслідки для психічного здоров'я. Завдяки цьому психографологічний аналіз може використовуватися як інструмент раннього виявлення зниження емоційної стійкості, що є надзвичайно важливим для своєчасного надання психологічної допомоги та запобігання глибшим психоемоційним порушенням.

Висновок. У сучасних реаліях, коли війна впливає на всі сфери життя суспільства, змінює соціальні ролі, ціннісні орієнтації та життєві стратегії людини, розвиток і наукове осмислення психографологічних підходів набуває особливого значення. Вони можуть стати важливою складовою системи психологічної підтримки та реабілітації, доповнюючи традиційні методи діагностики та психотерапії, особливо у випадках, коли пряме вербальне обговорення травматичного досвіду є ускладненим або небажаним для людини. Психографологія у цьому контексті сприяє глибшому розумінню емоційної стійкості як складного багатовимірного явища, що поєднує здатність до витримки, саморегуляції та психологічного відновлення, і розглядається як ключова умова збереження психічного здоров'я особистості в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Березовська Л., Богайчук В. Емоційна стійкість військовослужбовців-офіцерів: емпіричний ракурс. *Вісник Національного університету оборони України*, 2022, С. 19–25. URL: <https://ouci.dntb.gov.ua/editions/R508E3DP/> (дата звернення: 30.01.2026)

2. Васюк К.М. Особливості емоційної стійкості осіб юнацького віку з різним рівнем емоційної зрілості. *Вісник Національного університету оборони України*, 2024, С. 38–46. URL: <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/298799> (дата звернення: 30.01.2026)

3. Короткевич Р.О., Семенченко Ю.В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни. Харків: *Особистість, суспільство, війна: тези доп. міжнар. психолог. форуму*, 2023, С. 123–125. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/items/939c81fd-188c-4a56-b422-05a8c4043e37> (дата звернення: 30.01.2026)

4. Лялюк Ю.Р. Теоретичний аналіз основних підходів до вивчення емоційної стійкості особистості. Львів: *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*, 2023, С. 70–77. URL: <https://ouci.dntb.gov.ua/editions/on4q6ljN/> (дата звернення: 30.01.2026)

5. Шель Н.В. Емоційна стійкість особистості в умовах війни. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*, 2023. URL: <https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/16428> (дата звернення: 31.01.2026)

О.Ю. Покровська

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності С4 Психологія,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди,

Харків, Україна

С.М. Коц

кандидат біологічних наук, доцент кафедри анатомії і фізіології людини імені професора Я.Р. Синельникова,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г.С. Сковороди,

Харків, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ ВІКОМ 50-70 РОКІВ В УМОВАХ ВОЄННИХ ДІЙ

Повномасштабна війна стала для українського суспільства тривалим психотравмувальним чинником, що суттєво вплинув на емоційний стан різних вікових груп. Особливої уваги потребує цивільне населення віком 50–70 років. Цей період життя пов'язаний із

переосмисленням життєвого досвіду, змінами соціального статусу, стану здоров'я, а також зростанням потреби у стабільності та безпеці. В умовах воєнних дій саме ці базові потреби зазнають найбільшого порушення.

Метою дослідження є аналіз рівня стресу та тривожності у осіб зазначеної вікової категорії, а також виявлення адаптаційних механізмів, які сприяють збереженню психічної рівноваги в умовах тривалої небезпеки.

На початковому етапі воєнних подій для більшості опитаних були характерні гострі стресові реакції: відчуття шоку, дезорієнтація, постійне очікування загрози, порушення сну, соматичні прояви (підвищення артеріального тиску, серцебиття, загострення хронічних захворювань). Значна частина респондентів відзначала посилення ситуативної тривожності, пов'язаної зі страхом за життя дітей та онуків. У багатьох з'явилася потреба у постійному моніторингу новин, що, своєю чергою, підтримувало стан внутрішньої напруги.

З плином часу спостерігалася диференціація психологічних реакцій. У частини осіб сформувалися ознаки емоційного виснаження: зниження мотивації, апатія, песимістичне бачення майбутнього. Особливо вразливими виявилися ті, хто пережив вимушене переселення, втрату майна або соціальної підтримки. Водночас інша частина досліджуваних продемонструвала поступову адаптацію до нових умов. Вони відзначали, що змогли структурувати повсякденне життя, обмежити перегляд тривожної інформації, зосередитися на допомозі близьким.

Важливими адаптаційними механізмами стали підтримка родини, відчуття власної потрібності, участь у волонтерських ініціативах, духовні практики. Особи старшого віку часто зверталися до попереднього життєвого досвіду подолання криз, що сприяло формуванню внутрішньої стійкості. Усвідомлення того, що вони можуть бути опорою для молодших поколінь, підвищувало рівень самоефективності та знижувало інтенсивність тривожних переживань.

Висновок. Психологічний стан цивільного населення віком 50-70 років в умовах війни характеризується поєднанням підвищеного рівня стресу та наявністю значного внутрішнього ресурсу для адаптації. Отримані результати підтверджують необхідність розроблення цілеспрямованих програм психологічної підтримки цієї вікової категорії, які б враховували їхній життєвий досвід, актуальні потреби та специфіку переживання воєнної травми.

Список використаних джерел

- 1.Бондарчук О.І. Психологія стресу : навч. посіб. Київ : МАУП, 2008. 240 с.
- 2.Лазарус Р.С., Фолкман С. Стрес, оцінка і копінг. Київ : Основи, 2004. 352 с.
- 3.Максименко С.Д. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 512 с.
- 4.Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2016. 288 с.
- 5.Титаренко Т.М. Життєстійкість особистості: соціально-психологічні механізми. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2011. 320 с.
- 6.Хьелл Л., Зіглер Д. Теорії особистості. Київ : Основи, 2011. 656 с.
- 7.World Health Organization. Doing What Matters in Times of Stress: An Illustrated Guide. Geneva : WHO, 2020. 124 p.

Р.Т. Сімко

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

І.Ю. Войтова

магістрантка 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ-ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ТА ФАКТОРИ ЇХ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням кількості дітей, які внаслідок воєнних дій, соціально-економічної нестабільності та вимушеної міграції залишають місце постійного проживання та набувають статусу внутрішньо переміщених осіб. Вимушене переселення супроводжується глибокими психоемоційними переживаннями, що впливають на всі сфери розвитку дитини – емоційну, когнітивну, поведінкову та соціальну.

Дитячий вік є особливо сенситивним періодом розвитку, у якому формуються базові уявлення про світ, безпеку, довіру до оточення та

власну ідентичність. Травматичний досвід, пов'язаний із війною, втратою дому, розлукою з близькими та зміною соціального середовища, може призводити до порушення гармонійного розвитку особистості (Herman, 2015).

У сучасних умовах проблема психологічного благополуччя дітей-переселенців набуває особливої значущості, оскільки від ефективності їх адаптації залежить не лише їхній індивідуальний розвиток, а й соціальна стабільність суспільства загалом (Савчин, & Василенко, 2024).

Метою роботи є комплексний аналіз психологічних особливостей дітей-переселенців та визначення ключових факторів, що впливають на їх емоційне благополуччя.

Об'єкт дослідження – психологічний стан дітей–переселенців.

Предмет дослідження – психологічні особливості та фактори емоційного благополуччя дітей-переселенців.

Психологічне благополуччя є складною багатовимірною категорією, що включає емоційний комфорт, задоволеність життям, відчуття сенсу та внутрішньої гармонії. У науковій літературі воно розглядається як поєднання афективних і когнітивних компонентів, що відображають ставлення людини до власного життя (Максименко, 2019; Титаренко, 2003).

Для дітей особливе значення має відчуття безпеки, стабільності та прийняття. У ситуації вимушеної міграції ці базові потреби часто порушуються, що призводить до зниження рівня психологічного благополуччя (Masten, 2014).

Адаптація – це динамічний процес взаємодії особистості з новим середовищем, у ході якого відбувається пристосування до змінених умов життя (Бех, 2008). Вона включає як зовнішні (поведінкові), так і внутрішні (емоційні, когнітивні) зміни.

У дітей-переселенців адаптація має ускладнений характер через втрату стабільності, порушення звичних соціальних зв'язків та необхідність інтеграції в нове культурне й освітнє середовище (Савчин, & Василенко, 2024).

Результатом успішної адаптації є відновлення емоційної рівноваги, формування нових соціальних зв'язків і позитивне сприйняття нових умов життя.

Психотравма та її наслідки. Психотравма – це наслідок впливу надмірно сильних стресових подій, що перевищують адаптаційні можливості особистості (Herman, 2015). Для дітей такими подіями можуть бути військові дії, евакуація, втрата житла або близьких.

Наслідки психотравми можуть проявлятися у вигляді тривожних розладів, депресивних станів, порушень поведінки та посттравматичного стресового розладу (Herman, 2015).

Психологічні особливості дітей-переселенців.

Емоційна сфера дітей-переселенців характеризується підвищеною лабільністю та нестабільністю емоційних реакцій. Часто спостерігаються різкі зміни настрою, підвищена чутливість до зовнішніх подразників, страхи та переживання (Betancourt, 2015).

Діти можуть відчувати хронічну тривогу, страх за життя близьких, почуття втрати та безпорадність. Також можливі прояви агресії або, навпаки, емоційного «відключення» як захисної реакції психіки (Herman, 2015). У новому середовищі діти часто стикаються з труднощами встановлення контактів, що зумовлено як об'єктивними (мовні та культурні бар'єри), так і суб'єктивними (психоемоційний стан) чинниками (Савчин, & Василенко, 2024). Спостерігаються уникнення соціальної взаємодії, труднощі у формуванні дружніх зв'язків, залежність від дорослих та зниження соціальної активності.

Стрес негативно впливає на пізнавальні процеси. У дітей може знижуватися рівень концентрації уваги, пам'яті та мислення, що безпосередньо впливає на навчальну діяльність (Максименко, 2019). Це проявляється у погіршенні успішності, труднощах у засвоєнні нового матеріалу, швидкій втомлюваності та зниженні навчальної мотивації.

Поведінка дітей змінюється у відповідь на стресові чинники. Можливі як зовнішні (агресія, імпульсивність), так і внутрішні (замкненість, апатія) реакції (Betancourt, 2015).

Також спостерігаються регресивні прояви, такі як повернення до більш ранніх форм поведінки.

Сім'я відіграє ключову роль у стабілізації психоемоційного стану дитини. Водночас батьки також перебувають у стані стресу, що може негативно впливати на характер взаємодії. Негативними факторами є: конфлікти, емоційна нестабільність батьків, відсутність підтримки (Бех, 2008).

Позитивний сімейний клімат сприяє відновленню психологічної рівноваги та формуванню відчуття безпеки.

Фактори емоційного благополуччя. Наявність стабільних і довірливих стосунків у сім'ї є ключовим чинником психологічного благополуччя дитини (Бех, 2008).

Прийняття з боку однолітків, підтримка педагогів та позитивний

психологічний клімат сприяють успішній адаптації (Савчин, & Василенко, 2024).

Резильєнтність, позитивна самооцінка, навички саморегуляції та адаптаційний потенціал визначають здатність дитини протистояти стресу (Masten, 2014).

В свою чергу школа може виступати як стабілізуючий фактор, забезпечуючи підтримку та безпечне середовище.

Також матеріальна стабільність та доступ до ресурсів є важливими умовами збереження благополуччя.

Також діти-переселенці потребують психологічної підтримки, яка включає в себе комплексну допомогу, це: індивідуальна робота (психологічне консультування, корекція емоційних станів, розвиток саморегуляції); групові форми (тренінги, терапевтичні групи, арт-терапія); робота з сім'єю (психоосвіта батьків, покращення сімейних відносин); освітні програми (підготовка педагогів та створення інклюзивного середовища).

Висновок. Психологічні особливості дітей-переселенців мають комплексний характер і формуються під впливом травматичного досвіду та умов адаптації. Емоційне благополуччя залежить від поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів, серед яких провідну роль відіграють сім'я, соціальне середовище та індивідуальні ресурси.

Забезпечення психологічної підтримки є необхідною умовою успішної адаптації дітей-переселенців та їх гармонійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник для студентів вузів. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 272 с.
3. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав. (Альма-матер), 2024. 384 с.
4. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
5. Masten A. Resilience in development. New York : Guilford Press, 2014.
6. Betancourt T. S. Psychosocial adjustment of displaced children. *Journal of Child Psychology*. 2015.
7. Herman J. Trauma and Recovery. New York : Basic Books, 2015.

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 Ohiienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

**TRAUMATIC AND POST-TRAUMATIC IMPACT OF WAR
ON TEENS IN UKRAINE**

Undoubtedly, the main consequence for the personality of a teenager who has had psychotraumatic experiences of adolescents or post-traumatic stress disorder is the deformation of the person's self-esteem: most often it is inadequately underestimated or compensatorily overestimated. A child who feels the need to actualize psychological mechanisms of self-defense, in the case of returning to peaceful life, becomes not just an ordinary citizen, but often slows down in the process of the development due to significant personal changes that have appeared for his/her personality. All these negative psychological factors are reflected in the teenager's ways of communicating and his/her actions and activities. The change in self-esteem of a teenager is also extremely significant and quite difficult to correct, since, if we take into account the core of the personality, self-esteem still remains an important regulator of his/her behavior.

It should be noted that in a real life, the events that can be interpreted as unambiguously good, kind, fair or unambiguously bad, unkind, lousy are quite rare. The experience of war, military events and actions received by a teenager, its consequences, which are fixed in the structure of the personality in the form of psycho-traumatic experiences or post-traumatic stress disorder, are interpreted by many teenagers themselves as largely positive life experiences.

The traumatic or post-traumatic impact of war in some cases contributes to the personal growth of adolescents and increases their self-esteem, activating the process of their reassessment of life values and the formation of new, vital priorities of them. This allows the personality of a teenager in the post-traumatic period of war to become and even more active subject who independently builds his/her life than before the trauma. Such activity of a

teenager in building his/her life is caused by a purely subjective feeling of “personal betrayal”, which is assessed quite positively by both the teenager himself/herself and the people around him/her. Those teenagers who are in the conditions of military operations, on the line of military operations, or if they are quite close to the line of combat operations, include it as a fairly bright, most expressive page of their lives, including it in their own personally significant experience, constantly rethinking it. As a rule, teenagers believe that they have become stronger, they have many more opportunities than they before had, and it is much easier for them to overcome life’s difficulties now than before the war.

Therefore, we fully share the view of those psychologists who have studied in detail the problem of readaptation of adolescents who have had psychotraumatic experiences or post-traumatic stress disorder as one of the options for the normal development of life events and the formation of the child’s resilience. Everyone who has returned from a territory that is in conditions of military operations, on the line of military operations, or fairly close to the line of military operations, undergoes temporary maladaptation in peaceful conditions. Therefore, we assume that the successful overcoming by adolescents of the negative consequences of experiencing traumatic events depends on the level of the development or formation of the activity of the subject of post-traumatic adaptation and readaptation, integration and reintegration, and the actualization of the adolescent’s ability to implement optimal strategies for exiting the crisis situation of war.

The following theoretical methods of the research were used to solve the tasks formulated in the article: a categorical method, structural and functional methods, the methods of the analysis, systematization, modeling, generalization. The experimental method was the method of organizing empirical research.

When planning *an empirical study*, we took into account that the migration behavior of internally displaced persons in the context of the war in Ukraine had, in its general basis, a certain central, dominant motive, a basic motivational domain that directs the activity, life activities and individual types of activities of a teenager. A displaced teenager wants to gain equality with the indigenous inhabitants of the data, in our case, the western regions of Ukraine (86 teenagers, internally displaced from the city of Luhansk to the city of Rivne and the Rivne, from the city of Kherson to the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi region in February 2022, who participated in our study).

So, taking into account all our interpretations, explanations and justifications, we conducted an empirical study of the personal characteristics

and self-concept of children of internally displaced persons from eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and the Rivne region, from the city of Kherson to the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi in February 2022. The research was carried out taking into account practical recommendations for working with relocated persons of the Psychological Center of the Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities in Rivne within the Municipal Institution “CHILDREN’S AND YOUTH’S FORMATION CENTER OF THE CITY OF RIVNE” of the Rivne City Council. Two groups of respondents participated in the research (the experimental group included adolescents who were resettled as a result of military operations from eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and Rivne region, from the city of Kherson to the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi region in February 2022; the control group included adolescents who had always lived in western Ukraine, in the city of Rivne and Rivne region):

- Group E1 (experimental group) – adolescents who were resettled as a result of military operations from eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and Rivne region, from the city of Kherson to the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi region in February 2022 – a total number is 43 people.

- Group C1 (control group) – adolescents who had always lived in western Ukraine, in the city of Rivne and Rivne region, in the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi region – a total number is also 43 people.

We used the following research Methodology: The Methodology “Analysis of Three-phase Induction Motor Performance under Different Voltage Unbalance Conditions Using Simulation and Experimental Results” (Методика «Експрес-аналіз висловлювань за допомогою моторної проби», 2023). The Methodology “The Twenty Statements Test” (Методика “20 висловлювань”, 2023).

The impact of long-term, extraordinary psychotraumatic situations associated with a threat to human life during war often leads to such personal changes, when some dominant personality traits are exacerbated and others are leveled. At the same time, non-human traits can often appear, which also indicates psychotraumatic experiences for a person with post-traumatic stress disorder. It should also be noted that psychotraumatic experiences of adolescents with post-traumatic stress disorder more often occur in a case of individuals with accentuated personality types, such as emotional (43,54%), extremely dysthymic (51,23%), excitable (61,20%) and stuck (66,71%) personality types. The psychotraumatic tendency of these individuals to further

accentuate their character after the occurrence of psychotraumatic experiences of adolescence with post-traumatic stress disorder was found to be quite high in dysthymic (52,10%), anxious (41,27%), stuck (61,23%), affectively exalted (50,28%), excitable (45,66%), pedantic (51,76%) and demonstrative (45,76%) personality types. On the other hand, the psychotraumatic tendency of these individuals to further accentuate their character after the occurrence of psychotraumatic experiences of adolescence with post-traumatic stress disorder slightly decreased in a case of individuals with hyperthymic (from 45,34% to 23,88%) and cycloid (from 48,77% to 25,63%) personalities.

As a result of the ascertaining study conducted with adolescents of the experimental group E1 (adolescents who were resettled as a result of military actions from the eastern Ukraine, from the city of Luhansk to the city of Rivne and Rivne region, from the city of Kherson to the city of Kamianets-Podilskyi Khmelnytskyi region in February 2022), taking into account the data presented in Table 3, based on the results of factor analysis using oblique factorization of data, we obtained three least significant factors. The most significant it is Factor 1, the specific weight of which is 8,2 points. We called it "*Ethnic and national-cultural imperfection*", because it included indicators with the greatest factor weight that indicated the rejection by adolescents of the national-cultural and ethnic values of people from other social groups.

Thus, this factor includes such indicators, as: National rejection (0,7321), Unformed ethnic identity (0,7008), Unformed national and ethnic identity (0,6831), Ethnic rejection (0,6657), Social disapproval (0,6419), Unformed Self-conception (0,6328), Monoethnic identity (0,6210), Ethnic awareness (0,5981), Unawareness of one's own national affiliation (0,5677), Unawareness of one's own ethnic affiliation (0,5503), Unformed opportunity to identify oneself with a significant ethnic group (0,5248), Biethnic identity (0,5216), Marginal ethnic identity (0,5209), Unformed opportunity to identify with a significant national and cultural group (0,4901).

The second factor of adolescents in the experimental group, whose specific weight is also quite large, 6,2 points, we called the "*Factor of stressful experiences as a result of the war in Ukraine*". This factor also included the following indicators with significant factor weight: Fears during war (0,6543), Traumatic experiences during war (0,6401), Neuroses as a result of military actions (0,6238), Trauma of adolescents (0,6008), Military rejection (0,5871), Rejection of the environment (0,5803), Disagreement with a significant social microgroup (0,5643), Rejection of the entire life process (0,5544), Unwillingness to learn (0,5325), Lack of initiative (0,5213), Rejection of others (0,5124), Negative self-concept (0,4877), Negative motivational

domains (0,4672). That is, the indicators of ethnic and national-cultural identity, namely their lack of formation, are even more significant for teenagers than the terrible situation of the war in Ukraine. That is, teenagers who are in the conditions of military operations, on the line of military operations, or fairly close to the line of military operations, the experience is less from missile attacks, drones, and destruction of housing than from the fact that they have an unformed ethnic and national-cultural identity.

The next, *the third factor* we called *the “Irritability and Anxiety Factor”*. The specific weight of this factor is not large enough, only 4,3 points. This factor with the highest factor weight includes such indicators, as: Low level of ideological orientations (0,5129), Low self-esteem (0,4987), Not being focused on oneself (0,4762), Tendency to rivalry (0,4671), Irritability (0,4561), Anxiety (0,4458), Introversion (0,4320), Aggressiveness (0,4287), Acceptance of emotional relationships with people (0,3971). These indicators also indicate the traumatic experiences of adolescents as a result of the war.

Literature

1. Методика «Експрес-аналіз висловлювань за допомогою моторної проби» (The Methodology “Analysis of Three-phase Induction Motor Performance under Different Voltage Unbalance Conditions Using Simulation and Experimental Results”). 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/245325823_Analysis_of_Three-phase_Induction_Motor_Performance_under_Different_Voltage_Unbalance_Conditions_Using_Simulation_an.

2. Методика “20 висловлювань” (The Twenty Statements Test). 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/364852139_The_Twenty_Statements_Test).

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

О.А. Вовченко

доктор психологічних наук, старший науковий дослідник,
провідний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями
сенсорного розвитку,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
Київ, Україна

МЕНТАЛЬНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ДИТИНИ З ООП З УМОВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ

До процесу психологічного відновлення дитини після травмивної події слід залучати фахівців із різних галузей, оскільки проблема травми, особливо в умовах війни, є багаторівневою і комплексною. Працювати потрібно командно: у складі можуть бути практичні та клінічні психологи, медики, соціальні працівники, реабілітологи, корекційні педагоги. Ефективність психологічної допомоги зростає за умови взаємодії спеціалістів різного профілю. На початкових етапах командної роботи психологи виконують роль у розвіюванні міфів щодо труднощів, які переживає травмована дитина з ООП та її сім'я, у підвищенні віри в себе й у виявленні першочергових потреб. Важливо, щоб окрім батьків і фахівців, травмована дитина (за наявності відповідного віку й усвідомлення) також розуміла, чого вона бажає для себе та яку допомогу очікує від найближчого оточення. Результативність та ефективність тісно пов'язані з напрямом, у якому спеціаліст переважно здійснює свою допомогу, та з техніками, якими він володіє.

Так, у традиційному когнітивно-поведінковому підході проблеми, пов'язані з травматичними подіями і кризовими станами, розглядають як наслідок дисфункціональних взаємозв'язків між думками, емоціями, поведінкою та тілесними реакціями. Ця модель відома як «Когнітивний квадрат» (Табл. 1.) [3].

«Когнітивний квадрат» або когнітивна модель у когнітивно-поведінковій терапії в роботі з травмівними подіями

Компонент	Роз'яснення
Думки	Автоматизовані інтерпретації та висновки особистості, переконання про себе та світ
Емоції	Почуття, які виникають у відповідь на думки або ситуацію
Поведінка	Реакції або дії у відповідь на емоції чи думки
Фізіологія	Тілесні реакції (тремор, задуха, холод в кінцівках тощо)

Травмівна подія порушує звичну когнітивну систему дитини: уявлення про себе, інших і світ стають нестабільними, спотвореними або надто ригідними. Це породжує хибні та деструктивні зразки мислення, які найчастіше набувають форм, до прикладу: «Я не впораюся», «Мені не вдасться», «Світ небезпечний», «Іншим не можна довіряти» тощо.

Приклад із практичної діяльності: Після нічної атаки дронами та влучань у сусідні будинки дитина може думати: «Я більше не зможу спати вночі – знову станеться щось жахливе, бо я заснув». Унаслідок цього пережиті події викликають у дитини страх; вона відмовляється лягати спати, боїться залишатися сама – це закріплює й підсилює її тривогу, що вже існувала; посилюється переконання «Я не в безпеці».

Після подібного або іншого травмівного досвіду активується й формується когнітивно-поведінкове замкнене коло, яке містить низку симптомокомплексів [1]:

- пускова подія або тригер (певний звук, запах, образ – наприклад, звук сирени, гуркіт, телевізійні новини, ситуація, що нагадує про травму, запах кривдника тощо);
- автоматизація думки (повторення й програвання думок, наприклад: «Мені знову не пощастить», «Це повториться», «Я не зможу врятуватися або мене не врятують», «Я в небезпеці», «Люди – загроза»);
- емоційно-афективна реакція (паніка, страх, тривога, сором при згадках чи під час спогадів);
- фізіологічна реакція (тахікардія, загальна напруга тіла, ступор, пітливість, тики чи судоми кінцівок, тремтіння рук чи ніг, безсоння);
- поведінкові прояви (закритість, небажання спілкуватися, агресивні прояви, грубість, мовчазність, виникнення залежностей, емоційна холодність чи ізоляція тощо);

– закріплення переконань у свідомості дитини, наприклад: «Я не впораюсь», «Немає сенсу намагатися», «Світ несправедливий» тощо.

Травмивний досвід впливає не лише на поточні думки, а й активує чи змінює глибинні переконання, що існували раніше. Це основні уявлення про себе, інших і світ, які зазвичай формуються в ранньому дитинстві і відомі як «Тріада Бека» [2]. Зокрема йдеться про:

1) уявлення про себе: «Я слабкий», «Я поганий», «Я недостойний», «Я нікчемний», «Я зіпсований» тощо;

2) уявлення про інших: «Мені ніхто не потрібен», «Мене всі покинуть», «Усі зраджують», «Усі користуються мною», «Нікому не можна довіряти»;

3) уявлення про світ: «Світ несправедливий», «Скрізь небезпека», «Світ жорстокий» тощо.

Головне завдання психолога або психотерапевта (особливо в когнітивно-поведінковому підході) – виявити ці переконання та уявлення й допомогти дитині піддати їх сумніву, поступово виробляючи альтернативні, більш адаптивні переконання.

Під час роботи з травмою важлива гнучкість, але йдеться про так звану «директивну гнучкість». Це означає наявність структури зустрічей і певних правил, які психолог озвучує не для контролю, а для створення безпечного та продуктивного процесу. Гнучкість включає регульований темп, оцінку толерантності до стресу і можливість своєчасно зупинити («заземлити») дитину чи сім'ю при емоційному перевантаженні. Наприклад, класична структура психологічних сесій для роботи з травмою дитини з ООП або з батьками такої дитини може виглядати так (Табл. 2).

Таблиця 2

Структура психологічних зустрічей для роботи з психологічною травмою у дитини з ООП

Етап	Опис	Мета
Встановлення зв'язку	Перевірка самопочуття, перевірка загальних справ (як минув тиждень, чи все добре, як пройшов день у школі тощо).	Емоційний контакт, стабілізація стану дитини, створення рапорту, підвищення безпеки у спілкуванні з психологом.
Визначення цілей (спільне)	Узгодження планів і цілей під час зустрічі (що саме буде відбуватися сьогодні).	Підкреслення автономії дитини, важливість «Я» дитини, фокусування, концентрація на зустрічі і роботі саме сьогодні.

Перегляд домашніх завдань (саме перегляд – не перевірка)	Аналіз виконаних завдань, труднощів, які виникали, емоції, які подобались чи непокоїли	Виявлення певних стійких патернів мислення, закріплення навичок (по можливості).
Робота з поточними думками	Виявлення автоматичних думок, образів, що пов'язані із травмівною подією, або лише, що супроводжують дитину/дорослого останній тиждень.	Збір матеріалу для психологічної, психотерапевтичної роботи.
Робота з переконаннями	Виявлення переконань, можливо навіть глибинних для роботи відповідними техніками (<i>*окреслено вище варіативність та вибір технік</i>).	Послаблення деструктивних переконань, формування та заміщення новими.
Формування навичок	Навчання та використання технік, що пов'язані із самоспостереженням, саморегуляцією.	Формування стійких навичок.
Підсумки	Узагальнення, ключові висновки, формування домашнього завдання (за потреби).	Інтеграція отриманої інформації у повсякденне життя.
Завершення	Перевірка стану дитини, стабілізація (за потреби).	Забезпечення безпечного завершення сесії.

Висновок. Під час терапевтичних сесій з травмівними подіями у дітей з ООП важливо досліджувати не лише думки, а й тілесні відчуття, оскільки тіло часто «реагує раніше, ніж розум», тому цей компонент обов'язково враховується при роботі з дитиною, підлітком чи дорослим.

Список використаних джерел

1. Друзь О. Напрямки медико-психологічної профілактики постстресових психічних розладів у учасників локальних бойових дій. *Український вісник психоневрології*, 2017. Т. 25. Вип. 1 (90). С. 45–49.
2. Потапенко В. Когнітивна психологія: минуле та сучасність. Рівне : ТРТ, 2008. 264 с.
3. Яцина О. Вплив війни на психічне здоров'я: ознаки травматизації психіки дітей та підлітків. *Наукові перспективи*. 2022. № 7(25). С. 554–567.

Т.Л. Опалюк

доктор педагогічних наук, професор,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

Д.О. Брилінський

здобувач вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ООП ЯК ПОКАЗНИК ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У сучасній парадигмі інклюзивної освіти акцент зміщується з процесу засвоєння знань на формування життєвої компетентності особистості. Для старшокласників з ООП критично важливим є подолання явища «набутої безпорадності», що часто формується внаслідок надмірної опіки. Суб'єктність – як здатність людини бути ініціатором власної активності, усвідомлено обирати цілі та нести за них відповідальність – стає інтегральним показником того, чи зможе випускник успішно інтегруватися в соціум, професійне середовище та самостійне побутове життя [1].

Суб'єктність старшокласника з ООП у контексті соціальної інтеграції розглядається нами через три основні компоненти:

1. Когнітивно-рефлексивний: усвідомлення своїх сильних сторін та обмежень, адекватна самооцінка, розуміння своїх прав та обов'язків як громадянина.

2. Мотиваційно-вольовий: наявність внутрішнього локусу контролю, прагнення до самостійності, здатність до вольового зусилля в умовах інклюзивної взаємодії.

3. Поведінково-інтерактивний: навички ініціювання комунікації, здатність просити про допомогу (не як прояв слабкості, а як інструмент вирішення проблеми) та вміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях.

Розвиток суб'єктності тісно пов'язаний із розширенням зони відповідальності підлітка. У межах нашого дослідження встановлено, що діяльність, яка вимагає реального вибору та самостійних дій (наприклад,

волонтерські проєкти або адаптивний туризм), стимулює перехід від пасивного очікування допомоги до активного самопрояву [3].

Високий рівень суб'єктності мінімізує ризики «соціального утриманства» та дозволяє старшокласнику з ООП: ефективно вибудувати власну освітню та професійну траєкторію; успішно адаптуватися до вимог відкритого суспільства; протидіяти стигматизації через демонстрацію власної спроможності.

Для емпіричного підтвердження рівня розвитку суб'єктності старшокласників з ООП як показника їхньої готовності до інтеграції, доцільно використовувати наступний пакет методик:

1. Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв) дозволяє оцінити наявність цілей у майбутньому та відчуття керованості власним життям (суб'єктний контроль).

2. Шкала самодетермінації (Б. Шелдон, адаптація О. Дергачової) допомагає визначити рівень автономності підлітка – чи діє він під тиском обставин/дорослих, чи на основі власних інтересів і цінностей.

3. Методика діагностики рівня суб'єктності (М. Щукіна) адаптована для старшокласників, вона дозволяє виявити здатність до саморегуляції та ініціативності в соціальній взаємодії.

4. Авторська анкета «Мій внесок у групу» розроблена для оцінки рефлексії підлітка після туристичного виходу (оцінка власної ролі в команді, прийнятих рішень та відповідальності за спільний результат).

Порівняльний аналіз на констатувальному етапі показав, що старшокласники, залучені до регулярних туристичних заходів, демонструють вищі показники за шкалою «Локус контролю – Життя». Зокрема, досвід автономного перебування в природному середовищі сприяє:

- зниженню рівня соціальної експекції (очікування допомоги від інших);
- зростанню ініціативності у вирішенні побутових завдань;
- формуванню здатності до прогнозування наслідків власних дій.

Висновок. Суб'єктність виступає внутрішнім психологічним ресурсом, що забезпечує стійкість особистості з ООП у відкритому соціумі. Суб'єктність є не лише особистісним новоутворенням старшого шкільного віку, а й фундаментальною умовою успішної соціальної інтеграції. Готовність старшокласника з ООП до життя в громаді визначається не кількістю сформованих знань, а мірою його автономності та здатності бути автором власного життя. Подальші

дослідження будуть спрямовані на розробку тренінгових програм із розвитку суб'єктних якостей у процесі позашкільної діяльності.

Список використаних джерел

1. Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О. Педагогічні умови як фактор соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка* № 86, т. 2. 2025. С. 49–52.

2. Опалюк Т.Л. Соціальна інтеграція як педагогічна проблема та її сутність у сучасному освітньому просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2025, № 2 (142). С. 559–569.

3. Опалюк Т.Л., Брилінський Д.О. Психолого-педагогічні аспекти соціальної інтеграції старшокласників з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна / За ред. Л.П. Мельник, Т.Л. Опалюк. Вип. 40. [Електронний ресурс]. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2025. 166 с. С 130–136.

Krystyna Barłóg

Prof. UR dr hab. Instytut Pedagogiki

PROBLEMY Z WŁĄCZANIEM DO GRUPY PRZEDSZKOLNEJ DZIECI Z ASD - Z DYSKURSU NAD TRUDNOŚCIAMI W REALIZACJI EDUKACJI INKLUZYJNEJ

Dzieci z ASD należą do grupy postrzeganej nie tylko jako dzieci ze specjalnymi potrzebami, ale i jako trudna grupa w kontekście włączenia¹⁰ i integracji. Praca nauczycieli przedszkoli z takimi dziećmi jest szczególnym obciążeniem dla nauczycieli, i sprawia im wiele trudności. Do szczególnych trudności w pracy z dzieckiem z ASD w przedszkolu należy wskazać problemy z komunikacją werbalną, oraz niewerbalną. Nauczyciele przedszkoli muszą opanować umiejętność rozpoznawania sygnałów niewerbalnych u dziecka z ASD. Do szczególnych trudności należy zaliczyć również rozpoznawanie u dziecka z ASD jego stanów emocjonalnych. Nauczyciel przedszkola zobowiązany jest więc do opanowania trudnych umiejętności rozpoznawania tego rodzaju sygnałów w zachowaniu dziecka z ASD w trakcie jego włączania do grupy przedszkolnej.

¹⁰ K. Barłóg, M. Kocór (2017) Edukacja inkluzyjna i terapia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami. Wyd. PWST Jarosław.

Obecność dziecka z ASD w grupie przedszkolnej zmusza nauczyciela przedszkola do szczególnej czujności, i troski o jego bezpieczeństwo, oraz o bezpieczeństwo innych dzieci. Nauczyciel przedszkola musi poświęcić więcej czasu na tego rodzaju zabezpieczenie poczucia bezpieczeństwa, rozpoznawanie sygnałów niewerbalnych, organizowanie kontaktów rówieśniczych, stąd ograniczona możliwość indywidualizacji zajęć. Włączenie dziecka z ASD do grupy przedszkolnej wymaga od nauczyciela poświęcenia większej ilości czasu na wytłumaczenie sensu wypowiedzi, i większej ostrożności podczas wypowiadania się. Zaburzenia dziecka z ASD w obszarze społecznym i emocjonalnym powodują nieprzewidywalność w jego zachowaniu, i mogą prowadzić do wybuchów złości, agresji i w grupie przedszkolnej są postrzegane jako źródło trudnych zachowań u dziecka z ASD. Powoduje to często niepokój czy stres u nauczyciela przedszkola. Stres ten może potęgować brak dostosowania się dziecka do wymogów grupy przedszkolnej, nieprzewidywalność jego reakcji, i zachowań. Szczególnym problemem związanym z włączaniem dziecka z ASD do grupy przedszkolnej są jego specyficzne trudności w uczeniu się, wynikające ze specyfiki stylu poznawczego dziecka, funkcjonowania jego zmysłów, często powtarzających się stereotypowych zachowań, czy lęku przed nowymi sytuacjami. Nauczyciel przedszkola włączając dziecko z ASD do grupy przedszkolnej musi aktywizować jego motywację i poświęcić wiele wysiłku, aby zachęcić dziecko z ASD do uczestnictwa w zajęciach.¹¹

Współczesny nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien więc posiadać wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, czy podstaw psychologii, aby dostosować sposób komunikacji z dzieckiem do jego potrzeb, a szczególnie aby zapewnić dziecku z ASD i pozostałym dzieciom w grupie poczucie bezpieczeństwa, wykonywać znane i lubiane przez dziecko z ASD czynności, pracować na konkretno-obrazowym materiale i zabezpieczyć dla dziecka z ASD wielozmysłowe poznanie.

Trudne zachowania dziecka z ASD nie powinny być przeszkodą wykluczającą dziecko z ASD z zajęć, skoro ma ono uczestniczyć w procesie włączania do grupy przedszkolnej. Stawiane dziecku z ASD wymagania nauczyciel przedszkola musi dostosować do jego możliwości indywidualnych, i specjalnych potrzeb. Zadania muszą być dzielone na etapy, i szczególnie wzmacniane pozytywnie. Mimo wszystko włączenie dziecka z ASD do grupy przedszkolnej może być dla nauczyciela szczególnym źródłem stresu, czy

¹¹ P. Plichta i in. (2017) Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcia. Wyd. Impuls Kraków..

wypalenia zawodowego¹². Prowadzone na ten temat badania potwierdzają, że gotowość nauczycieli do włączenia dzieci z ASD do grupy była równoznaczna z potrzebą nauczania dzieci pełnosprawnych postaw empatii, tolerancji, akceptacji trudności dziecka z ASD oraz różnorodności zachowań u dzieci¹³.

Bibliografia

1. Barłóg K., Kocór M., (2017) Edukacja inkluzyjna i terapia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami. Wyd. PWST Jarosław.

2. Antonik A. (2010) Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. „Studia Edukacyjne”, nr 34.

3. A. Antoszevska, K. Ćwirynkało, M. Wójcik (2004) Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec integracji osób pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły. Olsztyn.

4. Plichta P., Jagoszevska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B., (2017) Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie. Kraków.

dr Joanna Leśniak
Uniwersytet Rzeszowski

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA JAKO ODPOWIEDŹ NA ZRÓŻNICOWANE POTRZEBY UCZNIÓW

Edukacja włączająca jest jednym z kluczowych kierunków rozwoju współczesnej oświaty, stanowiąc odpowiedź na zróżnicowane potrzeby uczniów. Celem artykułu jest przedstawienie jej jako podejścia umożliwiającego każdemu dziecku naukę w środowisku ogólnodostępnym, z uwzględnieniem jego indywidualnych możliwości i trudności. W tekście omówiono podstawowe założenia inkluzji, znaczenie współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziny oraz rolę oceny funkcjonalnej w planowaniu wsparcia. Wskazano, że skuteczna edukacja włączająca wymaga zarówno odpowiednich rozwiązań systemowych, jak i zmiany podejścia do różnorodności w edukacji.

¹² A. Antonik (2010) Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. „Studia Edukacyjne” nr 34.

¹³ A. Antoszevska, K. Ćwirynkało, M. Wójcik (2004) Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec integracji osób pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły. Wyd. UWM Olsztyn.

Współczesne systemy edukacyjne funkcjonują w warunkach coraz większej różnorodności potrzeb uczniów, wynikającej z ich zróżnicowanych, indywidualnych możliwości rozwojowych, zdrowotnych oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych. Zjawisko to jest efektem zarówno przemian społecznych i demograficznych, jak i rozwoju wiedzy o funkcjonowaniu człowieka. W związku z tym coraz częściej wskazuje się, że tradycyjny model edukacji, oparty na jednolitych wymaganiach, nie jest adekwatny do rzeczywistych potrzeb uczniów. W tym kontekście edukacja włączająca staje się jednym z kluczowych kierunków rozwoju współczesnej oświaty, ukierunkowanym na zapewnienie równego dostępu do wysokiej jakości edukacji dla wszystkich uczniów (UNESCO, 2017).

Edukacja włączająca opiera się na przekonaniu, że każdy uczeń ma prawo do nauki w środowisku ogólnodostępnym, niezależnie od swoich możliwości czy ograniczeń. Jej założenia zostały wyraźnie sformułowane w Deklaracji z Salamanki (UNESCO, 1994), która podkreśla konieczność otwartości systemu edukacji na potrzeby wszystkich uczniów. W odróżnieniu od modeli segregacyjnych i integracyjnych, podejście inkluzyjne zakłada dostosowanie środowiska edukacyjnego do zróżnicowanych potrzeb uczniów.

Istotnym fundamentem tego podejścia jest biopsychospołeczny model funkcjonowania, zgodny z klasyfikacją ICF (WHO, 2001), który uwzględnia wzajemne relacje między cechami jednostki a czynnikami środowiskowymi. W konsekwencji trudności ucznia nie są postrzegane wyłącznie jako jego indywidualne ograniczenia, lecz jako wynik interakcji z otoczeniem.

Skuteczna realizacja edukacji włączającej wymaga indywidualizacji procesu kształcenia, obejmującej dostosowanie metod dydaktycznych, form pracy oraz wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera ocena funkcjonalna, która – w oparciu o założenia ICF – umożliwia kompleksowe rozpoznanie poziomu funkcjonowania ucznia (WHO, 2001).

Pozwala ona na identyfikację trudności, ale przede wszystkim zasobów i potencjału ucznia oraz analizę wpływu środowiska na jego rozwój. Dzięki temu możliwe jest adekwatne planowanie wsparcia ukierunkowanego na rozwój potencjału ucznia i zwiększanie jego samodzielności.

Edukacja włączająca wymaga współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny. Szczególne znaczenie ma współdziałanie nauczycieli, specjalistów oraz rodziny ucznia, które umożliwia tworzenie spójnych i adekwatnych strategii wsparcia. Jak podkreśla Ainscow (2020), kluczowe znaczenie ma budowanie kultury szkoły sprzyjającej

uczestnictwu wszystkich uczniów oraz eliminowaniu barier utrudniających ich aktywność.

Z kolei Florian (2014) zwraca uwagę na konieczność rozwijania kompetencji nauczycieli do pracy w zróżnicowanych zespołach oraz ich gotowości do refleksyjnego i elastycznego działania.

Wdrażanie edukacji włączającej wiąże się z wieloma wyzwaniami, m.in.: ograniczone zasoby systemowe, niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej czy utrzymujące się stereotypy dotyczące niepełnosprawności. W literaturze podkreśla się potrzebę podejmowania spójnych działań systemowych oraz zapewnienia długofalowego wsparcia instytucjonalnego (UNESCO, 2017). Dalszy rozwój edukacji włączającej wymaga także doskonalenia narzędzi diagnostycznych, w tym oceny funkcjonalnej oraz wzmacniania współpracy między instytucjami działającymi na rzecz dziecka i jego rodziny.

Edukacja włączająca stanowi ważny kierunek rozwoju współczesnej oświaty i adekwatną odpowiedź na zróżnicowane potrzeby uczniów. Jej realizacja sprzyja wyrównywaniu szans edukacyjnych oraz budowaniu społeczeństwa opartego na równości i uczestnictwie. Skuteczność tego podejścia zależy jednak zarówno od odpowiednich rozwiązań systemowych, jak i od zmiany sposobu postrzegania różnorodności w edukacji.

Bibliografia

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1)

Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. Sage. https://sk.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-special-education-2e/toc#_

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

А.С. Гапонов

студент 1 курсу спеціальності С4 Психологія,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна
Науковий керівник: **Р.Т. Сімко**
кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна

ВПЛИВ ВОЄННИХ ПОДІЙ НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДОРΟΣЛИХ

Воєнні події суттєво впливають на психоемоційний стан населення. Постійна загроза життю, вимушене переселення, втрата близьких, економічна нестабільність та невизначеність майбутнього спричиняють зростання рівня тривожності серед дорослих. У таких умовах особливої уваги потребує проблема збереження психологічного благополуччя, оскільки саме воно визначає здатність людини адаптуватися до складних життєвих обставин, підтримувати соціальні зв'язки та зберігати працездатність.

Воєнні події є потужним стресогенним фактором, який впливає на всі сфери життя людини. Для дорослого населення характерним є підвищення рівня ситуативної та особистісної тривожності, що проявляється у постійному напруженні, страху за власне життя та безпеку рідних, порушеннях сну, дратівливості, емоційній нестабільності та труднощах у прийнятті рішень [4].

Одним із найпоширеніших наслідків тривалого перебування в умовах війни є розвиток хронічного стресу. Якщо людина не має достатніх психологічних ресурсів або підтримки, тривалий стрес може призвести до виникнення депресивних станів, емоційного вигорання, посттравматичних реакцій та соціальної ізоляції.

Психологічне благополуччя дорослих в умовах війни залежить від низки чинників. Серед них важливу роль відіграють:

- наявність підтримки з боку родини та близьких;

- стабільність життєвих умов;
- можливість зберігати звичний ритм життя;
- рівень матеріального забезпечення;
- здатність до емоційної саморегуляції;
- сформованість навичок подолання стресу [3, с. 42].

Особливого значення набуває соціальна підтримка. Люди, які мають можливість ділитися власними переживаннями з близькими, друзями чи фахівцями, легше адаптуються до нових умов. Водночас ізоляція, відсутність підтримки та постійне перебування в інформаційному полі негативних новин посилюють рівень тривожності та погіршують психологічний стан.

Для збереження психологічного благополуччя в умовах війни важливо дотримуватися режиму дня, обмежувати надмірне споживання негативної інформації, підтримувати фізичну активність, знаходити час для відпочинку та звертатися по психологічну допомогу у разі необхідності.

Особливо вразливою категорією є дорослі, які були змушені залишити власні домівки або втратили роботу через воєнні дії. Для них характерними є не лише підвищений рівень тривожності, а й відчуття безпорадності, втрати контролю над власним життям, труднощі з плануванням майбутнього. У багатьох випадках такі переживання супроводжуються соматичними проявами: головним болем, серцево-судинними порушеннями, швидкою втомлюваністю, проблемами з апетитом [1].

Важливим чинником психологічного благополуччя є здатність людини знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів. До таких ресурсів належать позитивне мислення, віра у власні сили, підтримка значущих людей, участь у волонтерській діяльності, релігійність, збереження професійної активності та відчуття власної потрібності. Саме активна життєва позиція допомагає людині зменшити рівень тривожності та відновити психологічну рівновагу.

Окремої уваги заслуговує вплив інформаційного простору на психічний стан дорослих. Постійне переглядання новин про бойові дії, руйнування та людські втрати посилює емоційне напруження і може викликати відчуття страху, паніки та безнадії. Тому важливо контролювати кількість часу, проведеного за переглядом новин, та обирати лише перевірені джерела інформації [5].

Крім того, суттєве значення має професійна психологічна допомога. Консультації психологів, участь у групах підтримки, психотерапевтичні практики та навчання методам саморегуляції сприяють зниженню рівня тривожності та покращенню емоційного стану. Вчасне звернення по допомогу дозволяє попередити розвиток більш серйозних психологічних порушень.

В умовах тривалої війни у дорослих часто змінюється система життєвих цінностей і пріоритетів. Люди починають більше цінувати підтримку родини, безпеку, стабільність та можливість жити у мирному середовищі. Разом із цим можуть виникати труднощі у професійній діяльності, зниження мотивації до роботи, погіршення концентрації уваги та продуктивності.

Значний вплив на психологічний стан мають також фінансові труднощі. Втрата роботи, зниження доходів, необхідність змінювати місце проживання або забезпечувати базові потреби родини створюють додаткове емоційне навантаження. Це сприяє накопиченню напруження, формуванню почуття невпевненості у завтрашньому дні та посиленню тривожних переживань [2].

Водночас у багатьох дорослих під впливом складних життєвих обставин формується здатність до психологічного зростання. Люди починають краще усвідомлювати власні можливості, вчать швидше адаптуватися до змін, переосмислюють життєві цілі та розвивають навички самоконтролю. Такий процес може стати основою для формування резильєнтності та більш стійкого ставлення до стресових ситуацій у майбутньому.

Важливою умовою підтримки психологічного благополуччя є залучення дорослих до активної соціальної діяльності. Участь у волонтерських ініціативах, громадських проєктах, благодійній допомозі або підтримці інших людей сприяє зменшенню відчуття безпорадності, підвищує самооцінку та допомагає відчути власну значущість.

Воєнні події суттєво впливають на рівень тривожності та психологічне благополуччя дорослих. Постійний стрес, невизначеність, загроза безпеці, фінансові труднощі та вимушені зміни способу життя можуть спричинити емоційні порушення, виснаження та погіршення якості життя. Найбільш поширеними проявами є страх, дратівливість, порушення сну, пригнічений настрій, труднощі у спілкуванні та зниження працездатності.

Разом із тим реакція людей на воєнні події є індивідуальною та залежить від особистісних особливостей, попереднього життєвого досвіду, наявності підтримки та рівня сформованості навичок подолання стресу. Одні люди швидше адаптуються до нових умов, тоді як інші потребують тривалої психологічної допомоги та підтримки.

Важливе значення для збереження психологічного благополуччя мають родинні стосунки, підтримка друзів, професійна діяльність, участь у соціальному житті, дотримання режиму дня та турбота про фізичне здоров'я. Саме ці чинники допомагають людині зберігати емоційну стійкість, контролювати власні переживання та підтримувати внутрішню рівновагу.

Крім негативних наслідків, війна може сприяти розвитку резильєнтності, формуванню нових життєвих цінностей, підвищенню відповідальності та здатності швидко адаптуватися до складних умов. Тому важливо не лише своєчасно виявляти ознаки психологічного виснаження, а й створювати умови для розвитку внутрішніх ресурсів особистості.

Висновок. Проблема впливу воєнних подій на психічний стан дорослих потребує постійної уваги з боку держави, медичних працівників, психологів та громадських організацій. Організація доступної психологічної допомоги, проведення просвітницьких заходів та підтримка населення є необхідними умовами для збереження психічного здоров'я в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Бялонович С.В. Психологічні стратегії внутрішньої стабілізації українців в умовах щоденного стресу війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2025. № 78. С. 520–529.

2. Забаровська С.М. Психологічне благополуччя та якість життя українців в умовах повномасштабної війни. *Психологія та соціальна робота*. 2024. № 1. С. 75–84.

3. Корольчук М.С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах. Київ : Ніка-Центр, 2019. 580 с.

4. Сингаївська І., Страмоусова І. Чинники життєстійкості жінок під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2024. № 75. С. 231–245.

5. Слюсар Л. Резильєнтність сім'ї в умовах довготривалої війни в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, 2025. № 2. С. 3–20.

О.Е. Совецька

студентка 4 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

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ДО БОЙОВИХ ДІЙ

В умовах війни важливою є розбудова системи військових навчальних закладів, навчальних центрів та інших установ, де здійснюється комплексна професійна підготовка військовослужбовців до виконання завдань. Така підготовка відбувається на різних рівнях – тактичному, оперативному та стратегічному. Підготовка військовослужбовців до участі в бойових діях – це складний і багатогранний процес, що вимагає не лише фізичної та тактичної підготовки, а й ґрунтовної психологічної стійкості. Саме психологічний супровід відіграє критично важливу роль у формуванні цієї стійкості, допомагаючи військовослужбовцям впоратися з надзвичайними стресами та викликами, які несе війна.

Сучасні вітчизняні науковці В. Осьодло, С. Грилюк під психологічним супроводом розуміють комплекс специфічних заходів, що спрямовані на підтримку бойової активності військовослужбовців на високому рівні; усунення негативного впливу чинників стресогенної обстановки; запобігання виникненню і розвитку негативних групових та індивідуальних психічних явищ. Тож, правомірно стверджувати, що до проблеми психологічного супроводу військових звернена увага як науковців, так і практиків, які щоденно виконують важливу роботу з якісної підготовки військових до виконання професійних обов'язків. Особливої актуальності набуває психологічний супровід при підготовці військовослужбовців до участі в бойових діях. Саме тому психологічний супровід має бути невід'ємною частиною кожної програми військової підготовки.

Мета дослідження: дослідити особливості психологічного

супроводу військовослужбовців та на основі теоретичного аналізу розробити програму підготовки їх до участі в бойових діях.

Методи і методики дослідження. Розв'язання поставлених завдань здійснювалося шляхом використання загальнонаукових методів та методів психолого-педагогічного дослідження: теоретичні – аналіз та систематизація наукової літератури з визначеної проблематики; емпіричні – опитування, анкетування, тестування; методи математичної статистики.

Результати дослідження. Проведене дослідження теоретично та емпірично обґрунтувало необхідність системного психологічного супроводу військовослужбовців у процесі підготовки до участі в бойових діях як ключової умови збереження психічного здоров'я, підвищення індивідуальної та колективної боєздатності, а також мінімізації довгострокових негативних наслідків бойового досвіду.

На концептуальному рівні уточнено зміст категорії «супровід» як багатовимірної організованої діяльності, що не підміняє суб'єкта, а створює умови для його самостійного й відповідального подолання труднощів; показано її міждисциплінарний характер (психологічний, соціальний, освітній, організаційно-комунікаційний виміри) та доведено особливу релевантність для військової сфери в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Емпірична частина роботи забезпечила цілісне уявлення про психологічну готовність військовослужбовців за низкою критично важливих параметрів: стресостійкість/«hardiness», толерантність до невизначеності, професійна мотивація, рівень емоційного вигорання, інтенсивність бойового впливу (CES). Отримані результати засвідчили домінування середнього і високого рівнів стресостійкості й адаптивності у більшості опитаних та провідну роль внутрішньої мотивації, що формує міцний ресурс для ефективних дій у складних умовах.

Водночас ідентифіковано уразливі групи – військовослужбовців із низькими показниками стійкості/толерантності до невизначеності та ознаками емоційного виснаження, а також осіб із високою бойовою експозицією, у яких вищі ризики вигорання та посттравматичних проявів. Ці дані аргументують потребу таргетованих психопрофілактичних і реабілітаційних втручань.

На підставі виявлених закономірностей розроблено прикладну програму психологічного супроводу, інтегровану в систему підготовки до бойових завдань. Програма поєднує індивідуальні та групові формати (тренінги саморегуляції і стрес-менеджменту, розвиток когнітивної

гнучкості, психоосвіта, дебрифінг/післябойовий супровід, тренінги командної взаємодії, заходи з профілактики вигорання) і спрямована на досягнення п'яти цільових результатів: підвищення стресостійкості, зростання толерантності до невизначеності, підтримку внутрішньої мотивації, зменшення ризиків емоційного вигорання, зміцнення командної згуртованості («бойового братерства»).

Важливо, що запропонований зміст прямо «підв'язаний» під діагностичні профілі: для груп із низькою стійкістю – акцент на індивідуальну саморегуляцію та психоосвіту; для військових із високою експозицією – пріоритет післябойових інтервенцій, відновлювальних практик та соціальної підтримки; для підтримки ядра мотивації – ціннісно-сміслова робота і визнання досягнень.

Запропоновані методичні рекомендації для інструкторів конкретизують шляхи операціоналізації програми в навчальному процесі: систематичне впровадження дихальних і релаксаційних технік, тренування візуалізації та «стрес-інокуляції», рефлексивні обговорення, сценарії з дефіцитом часу/ресурсів для відпрацювання рішень в умовах невизначеності, інтервенції підтримки мотивації (індивідуальні бесіди, групова робота зі смислами служби, відзначення заслуг), а також організація заходів із профілактики вигорання (режими відновлення, супервізії, психоосвіта). Така практична рамка робить можливим поетапне, кероване й вимірюване підвищення психологічної готовності на рівні підрозділів.

Теоретична і прикладна цінність роботи полягає в поєднанні концептуального аналізу, емпіричної діагностики та програмно-методичного продукту, який адаптований до українського воєнного контексту та ресурсних обмежень навчальних центрів.

Мета дослідження досягнута, поставлені завдання виконані: уточнено понятійне поле й актуальність психологічного супроводу, здійснено комплексну оцінку психоемоційного стану військовослужбовців, розроблено програму підготовки та сформульовано методичні рекомендації для її впровадження у практику інструкторської роботи.

Водночас, результати відкривають перспективи для подальших студій: доцільно апробувати програму в довшому часовому горизонті з використанням контрольних груп і стандартизованих показників ефективності; розширити вибірку за видами військ і рівнями підготовки; дослідити довготривалі ефекти післябойового супроводу та фактори, що модифікують ризики (лідерство командира, щільність соціальної

підтримки, організаційні умови служби). Упровадження системи регулярного моніторингу психічного стану та супутніх заходів психогієни дозволить інституціоналізувати психологічний супровід як невід'ємний компонент військової підготовки у воєнний і післявоєнний періоди.

Висновок. Психологічний супровід постає як стратегічний ресурс обороноздатності: він не лише зменшує тягар бойового стресу для окремого військовослужбовця, а й підсилює командну спроможність підрозділу, підвищує якість прийняття рішень у невизначеності, підтримує мотиваційне ядро служби та сприяє стійкому поверненню до виконання завдань після інтенсивних навантажень. Саме завдяки системному впровадженню таких підходів можливо забезпечити людську стійкість як фундамент сучасної оборони.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА
МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН**

**МАТЕРІАЛИ ХVІІІ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

23 квітня 2026 року

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

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 23.04.2026 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 18,48. Тираж 100. Зам. 177

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